



ISSN 2358-4319 (online)



**educação e
emancipação**

v.16, n.1, jan./abr. 2023

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais

Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 16, n. 1, jan./abr. 2023

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

Pró-Reitor da Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização
Fernando Carvalho Silva

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

- Alberto Filipe Araújo - Universidade do Minho - Portugal
Ana Cláudia da Silva Rodrigues - UFPB
Ana Maria Iorio Dias - UFC
Andrés Palma Valenzuela - Universidad de Granada - Espanha
Antônio Joaquim Severino - USP
Antônio Cabral Neto - UFRN
Betânia Leite Ramalho - UFRN
Célia Frazão Soares Linhares - UFF
Cláudio Pinto Nunes - UESB
Clermont Gauthier - Université Laval - Québec - Canadá
Enéas Arraes Neto - UFC
Fabiane Maia Garcia - UFAM
Francisca das Chagas Silva Lima - UFMA
Ilma Vieira do Nascimento - UFMA
Janssen Felipe da Silva - UFPE
José Luis Canto Ramírez - Universidad Pedagógica Nacional.
Unidad 041, María Lavalle Urbina, Campeche - México
Luis Alcoforado, Universidade de Coimbra, Portugal
Marcelo Parreira do Amaral - Westfälische Wilhelms -
Universität Münster Institut für Erziehungswissenschaft
- Alemanha
Maria Cristina Martínez Pineda - Universidad Pedagógica
Nacional - Colombia
Maria Eliete Santiago - UFPE
Maria Cecília Sanchez Teixeira - USP
Maria Eulina Pessoa de Carvalho - UFPB
Maria Isabel Ferraz Festas - Universidade de Coimbra - Portugal
Maria Helena Lopes Damião da Silva - Universidade de Coimbra
- Portugal
Maria Nobre Damasceno - UFC
Mariza Borges Wall Barbosa de Carvalho - UFMA
Valdelúcia Alves da Costa - UFF
Vera Gaspar da Silva - UDESC

Revisão de Linguagem

A revisão de linguagem dos artigos foi de responsabilidade de cada autor, por profissional especializado

Editoração Eletrônica

Ezequiel Antonio Silva Filho

Capa

Leandro Barroso Dias

Política Editorial

A Revista Educação e Emancipação é um periódico de acesso aberto (on-line), quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Publica trabalhos originais de pesquisadores e estudiosos brasileiros e de outros países que tratem de educação, oriundos de pesquisas, bem como ensaios teóricos e resenhas. Os conceitos e posicionamentos emitidos são de inteira responsabilidade de seus autores.

Revista Educação e Emancipação

Universidade Federal do Maranhão Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Avenida dos Portugueses, 1966 - Campus Dom Delgado
CEP 65.080-805 - São Luís/MA
Fones (98) 3272- 8660 / 3272-8689

E-mails: revistaeduc.emancipacao@ufma.br e/ou
revista.educacao.e.emancipacao@gmail.com

Indexadores e Base de Dados

IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación - México)
Diadorim - <http://diadorim.ibict.br/handle/1/817> Latindex -
<http://www.latindex.unam.mx/latindex/ficha?folio=24521>
DOAJ - Directory of Open Access Journals
REDIB - Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento
Científico

Portais Especializados

Portal de Periódicos - Capes
Portal de Periódicos - SEER - Sistema Eletrônico de
Editoração de Periódicos IBICT
Portal de Periódicos Eletrônicos da UFMA

Revista Educação e Emancipação, da Universidade Federal do Maranhão, v.1, n.1. São Luís: EDUFMA, 2002.

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.16, n.1 jan./abr. 2023

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v16n1.2023>

ISSN 2358-4319 (online)

Continuação de Caderno de Pesquisa, publicado de 1999-2000 sob a responsabilidade do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Periódicos. I. Universidade Federal do Maranhão. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370.5
CDU 37(05)

Catálogo da publicação na Fonte da Biblioteca Central da Universidade Federal do Maranhão

Sumário

Editorial 13

Artigos

O acesso à educação superior de pessoas em privação de liberdade no Brasil 15

Mariana Martins Lemes

Allan de Moura Assis

Professores readaptados do município de Mossoró/RN: reflexões sobre o mal-estar docente 45

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

Maria Jarleide da Silva

Francisca Leidiana de Souza

A educação depois da pandemia: ideologia neoliberal, formação para mercado precarizado e desigualdade social 74

João Lorandi Demarchi

Escola e prática pedagógica: representações sociais de estudantes de ensino médio 99

Laêda Bezerra Machado

Wilma Nayra Santos Severo

Reformas no ensino médio no Brasil: o chão da escola em areia movediça 124

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves

Anselmo Alencar Colares

Educação e Política: sobre obstáculos e potencialidades do ato educativo 154

Francisco André Silva Martins

FORMAIC e suas contribuições educacionais 179

Pedro Demo

Renan Antônio da Silva

A formação pedagógica na docência universitária e seu consequente impacto na internacionalização da educação superior 197

Jéssica de Marco

Chanauana de Azevedo Canci

Valesca Brasil Costa

Relações e contradições entre o Conselho Municipal de Educação de São Luís e a gestão escolar da rede municipal 222

Bruna Cibelle de Andrade Abreu

Maria José Pires Barros Cardozo

Práticas pedagógicas no 3º ano do ensino fundamental à luz do enfoque histórico-cultural: desafios e possibilidades 251

Eliéte Zanelato

Joice Kely Ribeiro Ferreira

Josué José de Carvalho Filho

Movimento popular planta e vida de Rio Verde e escola: possibilidades e desafios das práticas pedagógicas 272

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros

Edinalva Barboza de Queiroz

Mapeamento da produção acadêmica científica brasileira sobre “afetividade na educação a distância” 292

Jovanka Mariana de Genova Ferreira

Marili Moreira da Silva Vieira

Trajórias de diretoras de grupos escolares do Maranhão 317

Maria das Dores Cardoso Frazão

(De)Formação humana a partir da música: análise conceitual à luz da teoria crítica adorniana 344

Cristiano Aparecido da Costa

Eliton Perpétuo Rosa Pereira

Apolo de Souza Sá

Um nó de memórias: reflexões e potências a partir de lembranças da Escuela Célestin Freinet de La Pintana 366

Juan David Miranda González

Ian Gabriel Couto Schindwein

Lucas Polli Bueno

A dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação..... 392

Carla Cristina Dutra Búrigo

Janes Teresinha Fraga Siqueira

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves

Questões de gênero em movimento na educação física escolar: tensionamentos e reflexões na perspectiva inclusiva 414

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Luiza Fagundes Cardozo

Víctor Barreto Gonçalves de Oliveira

Estratégias de validação da veracidade de vídeos do YouTube que Estudantes Utilizam para Estudar 440

Lucio França Teles

Estevon Nagumo

Indicadores de qualidade na educação superior brasileira: uma análise do ENADE nos cursos EAD/UFPI 465

Jairo de Carvalho Guimarães

A equipe gestora e a formação continuada dos profissionais da educação infantil..... 493

Stephany de Souza Pereira

Simone Regina Manosso Cartaxo

Contents

Editorial 13

Articles

Access to higher education for people in deprivation of freedom in Brazil 15

Mariana Martins Lemes

Allan de Moura Assis

Readapted teachers from the municipality of Mossoró/RN: reflections on teaching disease 45

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

Maria Jarleide da Silva

Francisca Leidiana de Souza

Education after the pandemic: neoliberal ideology, training for a precarious market and social inequality 74

João Lorandi Demarchi

School and pedagogical practice: social representations of high school students 99

Laêda Bezerra Machado

Wilma Nayra Santos Severo

Reforms in secondary education in Brazil: the school floor in quicksand 124

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves

Anselmo Alencar Colares

Education and Policy: about obstacles and potentialities of the educational act 154

Francisco André Silva Martins

FORMAIC and its educational contributions	179
Pedro Demo	
Renan Antônio da Silva	
Pedagogical training in university teaching and its consequential impact on the internationalization of higher education	197
Jéssica de Marco	
Chanauana de Azevedo Canci	
Valesca Brasil Costa	
Relations and contradictions between the Municipal Board of Education of São Luís and school administrators	222
Bruna Cibelle de Andrade Abreu	
Maria José Pires Barros Cardozo	
Pedagogical practices in the 3rd year of elementary education in the light of the historical-cultural approach: challenges and possibilities	251
Eliéte Zanelato	
Joice Kely Ribeiro Ferreira	
Josué José de Carvalho Filho	
Popular Plant and Life Movement of Rio Verde and School: possibilities and challenges of pedagogical practices	272
Luiza Ferreira Rezende de Medeiros	
Edinalva Barboza de Queiroz	
Mapping of the Brazilian scientific “academic production on affectivity in e-learning”	292
Jovanka Mariana de Genova Ferreira	
Marili Moreira da Silva Vieira	
Trajectories of directors of school groups of Maranhão	317
Maria das Dores Cardoso Frazão	

Human (de)formation through music: conceptual analysis according to Adorno's critical theory 344

Cristiano Aparecido da Costa

Eliton Perpétuo Rosa Pereira

Apolo de Souza Sá

A knot of memories: reflections and potencies from rememorations of the Escuela Célestin Freinet de La Pintana .. 366

Juan David Miranda González

Ian Gabriel Couto Schlindwein

Lucas Polli Bueno

The dichotomy of theory and practice in the relationship of training and the work of the postgraduate student 392

Carla Cristina Dutra Búrigo

Janes Teresinha Fraga Siqueira

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves

Gender issues in movement in school physical education: tensions and reflections from an inclusive perspective 414

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Luiza Fagundes Cardozo

Victor Barreto Gonçalves de Oliveira

Students' strategies to validate the veracity of YouTube videos they use to study 440

Lúcio França Teles

Estevon Nagumo

Quality indicators in Brazilian higher education: an analysis of the ENADE of the EAD/UFPI courses..... 465

Marcus Vinícius de Sousa Lopes

Jairo de Carvalho Guimarães

The management team and continuous education of childhood education professionals 493

Stephany de Souza Pereira

Simone Regina Manosso Cartaxo

Sumario

Editorial	13
------------------------	----

Articulos

Acceso a la educación superior para personas en privación de libertad en Brasil	15
--	----

Mariana Martins Lemes

Allan de Moura Assis

Professores readecuados del municipio de Mossoró/RN: reflexiones sobre la enfermedad docente	45
---	----

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes

Maria Jarleide da Silva

Francisca Leidiana de Souza

Educación después de la pandemia: ideología neoliberal, formación para un mercado precario y desigualdad social	74
--	----

João Lorandi Demarchi

Escuela y práctica pedagógica: representaciones sociales de los estudiantes de secundaria	99
--	----

Laêda Bezerra Machado

Wilma Nayra Santos Severo

Reformas en la educación en Brasil: el piso escolar en arenas movedizas	124
--	-----

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves

Anselmo Alencar Colares

Educación y Política: sobre obstáculos y potencialidades del acto Educativo	154
--	-----

Francisco André Silva Martins

FORMAIC y sus aportes educativos..... 179

Pedro Demo

Renan Antônio da Silva

**La formación pedagógica en la docencia universitaria y su
consecuente impacto en la internacionalización de la
educación superior..... 197**

Jéssica de Marco

Chanauana de Azevedo Canci

Valesca Brasil Costa

**Relaciones y contradicciones entre la Junta Municipal de
Educación de São Luís y la administración de las escuelas...222**

Bruna Cibelle de Andrade Abreu

Maria José Pires Barros Cardozo

**Prácticas pedagógicas en el 3º año de educación primaria a la
luz del enfoque histórico-cultural: desafíos y posibilidades...251**

Eliéte Zanelato

Joice Kely Ribeiro Ferreira

Josué José de Carvalho Filho

**Movimento Popular Planta y Vida de Rio Verde y Escuela:
posibilidades y desafíos de las prácticas pedagógicas 272**

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros

Edinalva Barboza de Queiroz

**Mapeo de la producción académica científica brasileña sobre
“afectividad en educación a distancia” 292**

Jovanka Mariana de Genova Ferreira

Marili Moreira da Silva Vieira

**Trayectorias de los directores de grupos escolares en
Maranhão 317**

Maria das Dores Cardoso Frazão

(De)Formación humana a partir de la música: análisis conceptual a la luz de la teoría crítica adorniana.....344

Cristiano Aparecido da Costa

Eliton Perpétuo Rosa Pereira

Apolo de Souza Sá

Un nudo de memorias: reflexiones y potencias desde las rememoraciones de la Escuela Célestin Freinet de La Pintana...366

Juan David Miranda González

Ian Gabriel Couto Schindwein

Lucas Polli Bueno

La dicotomía de la teoría y la práctica en la relación de la formación y el trabajo del estudiante graduado.....392

Carla Cristina Dutra Búrigo

Janes Teresinha Fraga Siqueira

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves

Cuestiones de género en el movimiento en la educación física escolar: tensiones y reflexiones sobre la perspectiva inclusiva...414

Michele Pereira de Souza da Fonseca

Luiza Fagundes Cardozo

Víctor Barreto Gonçalves de Oliveira

Estrategias de validación de la veracidad de vídeos del YouTube que estudiantes utilizan para estudiar440

Lúcio França Teles

Estevon Nagumo

Indicadores de calidad en la educación superior brasileña: un análisis del ENADE de los cursos EAD/UFPI.....465

Marcus Vinícius de Sousa Lopes

Jairo de Carvalho Guimarães

El equipo gestor y la formación continua del los profesionales de la educación pré-escolar 493

Stephany de Souza Pereira

Simone Regina Manosso Cartaxo

EDITORIAL

O ano de 2023 se inicia com perspectivas de novos horizontes para a sociedade brasileira, que busca recuperar, sobretudo, a dignidade humana, fortemente alvejada nos últimos anos, por um governo nefasto, que se pautou num projeto de desconstrução da ciência, da arte, do meio ambiente, das políticas públicas e dos direitos sociais, de um modo geral.

A indicação de reconstrução do país, apresentada pelo atual governo, fortalece as nossas expectativas no enfrentamento das desigualdades sociais e luta por um país democrático, inclusivo, solidário, que prime pela justiça social, respeito, tolerância e bem comum. Embora com pouco tempo de exercício, o novo governo tem demonstrado mudanças substantivas na condução política do país e, nesse processo, a educação ocupa lugar central, como instrumento que possa contribuir no processo de transformação social, por meio da apropriação e socialização da ciência, da tecnologia e da cultura de forma crítica e criativa, às gerações.

As esperanças e as lutas, portanto, renovam-se com a realização de pesquisas e o conseqüente aprofundamento da teorização de problemas educacionais, na produção de respostas aos desafios postos aos educadores, pesquisadores e na construção do conhecimento científico. Além disso, tornam-se visíveis maiores possibilidades de investimentos e compromissos com a atividade científica em todos os níveis da educação, em âmbito nacional e internacional. Na concretização desse propósito, a Revista Educação e Emancipação constitui-se um veículo privilegiado, por possibilitar a criação de espaços de intercâmbios de produções locais, regionais, nacional e internacional, ampliando as oportunidades de interlocução de conhecimentos científicos e experiências e elevando cada vez mais a sua qualificação e seu sentido social.

Caminhando nessa direção, a presente edição reúne um conjunto de artigos e ensaios oriundos de pesquisas e reflexões que discutem contextos, práticas, experiências, problemas reais, presentes nos múltiplos espaços educativos, envolvendo as políticas

curriculares, de formação e do trabalho docente, nos diversos níveis e âmbitos regional, nacional e internacional, que atravessam a escola e suas interações.

Convidamos a todos para uma boa leitura. Que se congreguem a nós na divulgação desta edição e da Revista Educação e Emancipação, como um todo.

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Professora associada da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Educação Brasileira. Editora da Revista Educação e Emancipação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA

O acesso à educação superior de pessoas em privação de liberdade no Brasil

Mariana Martins Lemes¹
Allan de Moura Assis²

RESUMO

Desde 1984, com a criação da atual Lei de Execução Penal (nº 7.210), a assistência educacional de presos e internados tornou-se oficialmente uma estratégia voltada a contribuir para o retorno desses indivíduos à sociedade, graças ao seu caráter “reformador”. O sistema prisional brasileiro, porém, apresenta características que dificultam a efetivação desse direito – cenário ainda mais complexo no caso do acesso ao ensino superior. Objetivamos apresentar uma breve contextualização sobre a assistência educacional no sistema prisional brasileiro, discutindo os principais aspectos que influem no acesso da população encarcerada ao ensino superior, e analisar duas experiências que podem contribuir para indicar possíveis caminhos para garantir o direito à Educação Superior dessa população no Brasil. Para isso, realizou-se uma revisão bibliográfica narrativa sobre a temática, mobilizando também dados apresentados por órgãos oficiais e legislação pertinente. O estudo concluiu que, em que pesem os avanços legislativos e as particularidades de cada ente federado, as circunstâncias vividas por pessoas em privação de liberdade no Brasil ainda envolvem diversos empecilhos ao prosseguimento dos estudos dessa população. Condições de infraestrutura e contradições inerentes ao sistema prisional são elementos que contribuem com esse cenário, prejudicando a efetivação da assistência educacional

¹ Mestre em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora de Geografia na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP. Discente do curso de Especialização em Docência na Educação Superior no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1046-0521>. E-mail: lemes.m@aluno.ifsp.edu.br

² Graduado em Gestão de Turismo e Hospitalidade pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP). Discente do curso de Especialização em Docência na Educação Superior no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2544-9589>. Email: assis.allan@aluno.ifsp.edu.br

prevista em lei e o acesso da população encarcerada ao ensino superior. Ainda assim, projetos-piloto, desenvolvidos nacional e internacionalmente, podem indicar caminhos possíveis para superar ao menos alguns desses entraves.

Palavras-chave: acesso à educação superior; direito à educação; direitos humanos.

Access to higher education for people in deprivation of freedom in Brazil

ABSTRACT

Since 1984, with the creation of the current Penal Execution Law (nº 7,210), educational assistance for prisoners and inmates has officially become a strategy aimed at contributing to the return of these individuals to society, thanks to its “reforming” character. The Brazilian prison system, however, has characteristics that make it difficult to enforce this right – an even more complex scenario in the case of access to higher education. We aim to present a brief contextualization of educational assistance in the Brazilian prison system, discussing the main aspects that influence the access of the incarcerated population to higher education, and to analyse two experiences that can contribute to indicating possible ways to guarantee the right to Higher Education of this population in Brazil. For this, a narrative bibliographic review was carried out on the subject, also mobilizing data presented by official bodies and relevant legislation. The study concluded that, despite the legislative advances and the particularities of each federated entity, the circumstances experienced by people deprived of liberty in Brazil still involve several obstacles to the continuation of the studies of this population. Infrastructure conditions and inherent contradictions in the prison system are elements that contribute to this scenario, harming the effectiveness of educational assistance provided for by law and the access of the incarcerated population to higher education. Even so,

pilot projects, developed nationally and internationally, may indicate possible ways to overcome at least some of these obstacles.

Keywords: access to higher education; right to education; human rights.

Acceso a la educación superior para personas en privación de libertad en Brasil

RESUMEN

Desde 1984, con la elaboración de la actual Ley de Ejecución Penal (n 7.210), la asistencia educacional a presos y reclusos se ha convertido oficialmente en una estrategia dirigida a contribuir al retorno de estas personas a la sociedad, gracias a su carácter "reformador". El sistema penitenciario brasileño, sin embargo, tiene características que obstaculizan la exigibilidad de este derecho, escenario aún más complejo en el caso del acceso a la educación superior. Nuestro objetivo es presentar una breve contextualización de la asistencia educativa en el sistema penitenciario brasileño, discutiendo los principales aspectos que influyen en el acceso de la población privada de libertad a la educación superior, y analizar dos experiencias que pueden contribuir a señalar posibles caminos para garantizar el derecho a la Educación Superior. Educación de esta población en Brasil. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica narrativa sobre el tema, movilizando también datos presentados por los organismos oficiales y la legislación pertinente. El estudio concluyó que, a pesar de los avances legislativos y de las particularidades de cada entidad federal, las circunstancias vividas por las personas privadas de libertad en Brasil todavía conllevan varios obstáculos para la continuidad de los estudios de esta población. Las condiciones de infraestructura y las contradicciones inherentes al sistema penitenciario son elementos que contribuyen a este escenario, perjudicando la materialización de la asistencia educacional prevista por la ley y el acceso de la población privada de libertad a la educación superior. Pese a todo esto, los proyectos piloto desarrollados a nivel nacional e internacional

pueden revelar medios posibles de superar al menos algunos de esos obstáculos.

Palabras clave: acceso a la educación superior; derecho a la educación; derechos humanos.

INTRODUÇÃO

O Brasil possui uma longa história de tratamento diferenciado da sua população no que tange ao encaminhamento de penalizações. Características econômicas, étnico-raciais, religiosas, entre outras, definiram abordagens distintas, com sérias consequências. Exemplos não faltam dessas distinções, que remontam à ocupação, exploração e colonização do território brasileiro: em 1670, por exemplo, a Câmara de Olinda pleiteou o poder de condenar, sem apelação, negros escravizados, indígenas e pobres; em 1731, as juntas de justiça condenaram, sobremaneira, pobres, “bastardos, carijós, mulatos e negros”, amparadas pela Carta Régia; ao longo do século XIX, era ainda comum que coronéis e grandes latifundiários formassem um poder paralelo, aplicando penas por conta própria e subjugando grande parte da população (SANTIAGO, 2011).

Apesar do surgimento de medidas que, pouco a pouco, buscaram superar a antiga estrutura colonial – como a criação de instituições legais próprias e códigos de processo criminal – esse histórico de assimetrias continua influenciando o direito penal no Brasil. Ainda hoje, determinadas parcelas da população são mais penalizadas que outras, em especial a população negra, que, apesar de representar 56,2%³ da sociedade brasileira (IBGE, 2020), compõe 66,7%⁴ da população encarcerada (BRASIL, 2019). Esse cenário não surpreende quando consideramos que, mesmo após a independência do Brasil e a abolição da escravidão, as noções de direitos civis e políticos continuaram fortemente influenciadas por perspectivas colonialistas, racistas e classistas. Como indica Cury (2007), “Os direitos civis e políticos proclamados se mesclaram com uma prática

³ Considerando autodeclarados pretos e pardos em 2019.

⁴ Considerando autodeclarados pretos e pardos, do período de julho a dezembro de 2019.

de discriminação e de privilégio”. Para o autor, apenas a partir do século XX é que se iniciou um movimento voltado à busca de um direito social no Brasil.

Esse aspecto também pode ser verificado no âmbito do sistema penal brasileiro: especialmente a partir do século XX, surgiram algumas iniciativas legais que buscaram modernizar esse contexto, como a criação do Código Penal de 1940 e a Lei de Execução Penal de 1957. Porém, é no final do regime militar, já na etapa de abertura política, que é aprovada a atual Lei de Execução Penal (1984), estabelecendo inovações importantes, como a introdução de uma filosofia ressocializadora à pena de privação de liberdade (SANTIAGO, 2011).

Entre os instrumentos introduzidos pela nova lei, com o objetivo de propiciar a reinserção social da população encarcerada, destacamos a *assistência educacional*, que compreende a instrução escolar e a formação profissional. O presente artigo se concentra sobre esse aspecto, com destaque para o ensino superior que, de acordo com o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (2011), também deve ser possibilitado aos internos. Afinal, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Estado deve garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1996) – em concordância com o Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), segundo a qual a instrução superior, baseada no mérito, deve ser acessível a todos. Mas, será que, de fato, quando pessoas encarceradas demonstram possuir tal mérito e capacidade (por exemplo, passando em processos seletivos, como o vestibular), é possível garantir o seu acesso à Educação Superior?

Dada essa questão, buscamos traçar a seguir um quadro analítico com diversas informações sobre o direito da população encarcerada ao ensino superior no Brasil. Trata-se de um panorama inicial com abordagem crítico-reflexiva, elaborado a partir de revisão bibliográfica narrativa e sistematização de dados disponibilizados por órgãos oficiais e instituições de pesquisa. Espera-se que, a partir dos aspectos destacados aqui, seja possível contribuir para um debate

necessário sobre a garantia dos direitos educacionais de populações ainda vulneráveis e estigmatizadas na sociedade brasileira.

Mais especificamente, objetivamos no presente artigo apresentar uma breve contextualização sobre a assistência educacional no sistema prisional brasileiro, passando pela discussão dos principais aspectos que influem (negativamente, em sua maioria) no acesso da população encarcerada ao ensino superior. Também é nosso objetivo analisar duas experiências (uma no Brasil e outra em Portugal) que podem contribuir para indicar possíveis caminhos – em suas diferentes potencialidades e limitações – para garantir o direito à Educação Superior dessa população. Destaca-se ainda que o panorama foi desenvolvido considerando o âmbito nacional, sem se aprofundar nas particularidades de cada ente federado do país.

Assim, não buscamos esgotar a temática, mas evidenciá-la e favorecer o diálogo sobre as problemáticas que a envolvem. De fato, trata-se de um contexto complexo, que ainda deve ser devidamente estudado em profundidade a partir de outras pesquisas, inclusive considerando os enunciados dos sujeitos que se encontram em privação de liberdade. A seguir, apresentamos a metodologia adotada, seguida de discussão e análise crítica dos textos e dados selecionados, com reflexões que perpassam (I) a assistência educacional no sistema prisional, (II) a educação e o acesso ao ensino superior no sistema prisional brasileiro e (III) experiências que apresentam alternativas para possibilitar esse acesso a pessoas em situação de privação de liberdade.

METODOLOGIA

O presente artigo foi desenvolvido no âmbito do curso de Especialização em Docência na Educação Superior, oferecido pelo Instituto Federal São Paulo (IFSP), em 2021. Sua metodologia envolveu uma revisão bibliográfica narrativa de obras sobre a temática, além do estudo de legislação pertinente e de sistematização de dados recentes sobre o sistema penitenciário brasileiro.

Mais comum nas áreas de enfermagem e medicina, a revisão bibliográfica narrativa se diferencia da revisão bibliográfica

sistemática por não buscar responder a uma pergunta específica, sendo, portanto, um estudo de caráter mais amplo sobre uma dada temática (Rother, 2007). Dessa forma, revisões narrativas não seguem todas as fases comumente relacionadas à pesquisa bibliográfica (tais como a compilação e o fichamento sistemáticos de obras a partir de critérios específicos), mas apresentam sínteses narrativas de obras já publicadas e podem ser instrumentos educativos úteis, pois contextualizam e apresentam “uma perspectiva alargada do tópico em revisão” (RIBEIRO, 2014, p.676).

Apresente pesquisa, assim, foi desenvolvida enfocando o acesso de pessoas privadas de liberdade ao ensino superior no Brasil. Apesar de ser um tema amplo, há ainda poucas obras (entre artigos, dissertações e teses) que tratam desse aspecto. Pensando em identificar estudos que pudessem contribuir para uma contextualização do tema, em 2022 realizamos pesquisa na plataforma SciELO, utilizando combinações de descritores⁵ para busca nos resumos dos artigos. A partir dos artigos analisados, encontramos outras obras (teses e dissertações) que apresentam informações pertinentes ao tópico em revisão. Ao longo desse processo, selecionamos obras de forma não-sistemática, identificando possíveis contribuições para compreender o atual cenário de acesso ao ensino superior nas prisões brasileiras.

A partir dos materiais selecionados, buscamos construir um diálogo – no sentido proposto por Bakhtin – com os enunciados de diferentes autores, destacando uma forma de dialogia típica do texto científico, no qual: “os enunciados citados de diferentes autores sobre uma mesma questão são um caso de relação dialógica entre diferentes palavras diretamente significantes no interior de um mesmo contexto” (AMORIM, 2004, p.129). Assim, a partir da representação e objetivação do discurso de outros sujeitos, construímos um novo texto (o presente artigo) que, ao menos em seu conteúdo, busca em diferentes sujeitos e perspectivas informações pertinentes à reflexão da temática proposta. Nesse processo, foram também mobilizadas legislações que tratam do sistema prisional

⁵ Entre os descritores adotados, estão “ensino superior”, “educação superior”, “sistema prisional” e “privação de liberdade”.

brasileiro e dados disponibilizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), obtidos por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua), e pelo Departamento Penitenciário Nacional, por meio do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen).

DISCUSSÃO / ANÁLISE CRÍTICA

A assistência educacional no sistema prisional

A prisão como a conhecemos hoje é uma estrutura relativamente recente no âmbito do aparelho judiciário. Inicialmente, o controle de indivíduos através de mecanismos de coerção dos corpos foi adotado para outros fins. É só na passagem do séc. XVIII para o XIX que a privação da liberdade se torna a forma primordial de pena para a sociedade europeia. Como aponta Foucault, ao explicar o pensamento vigente na época:

Como não seria a prisão a pena por excelência numa sociedade em que a liberdade é um bem que pertence a todos da mesma maneira e ao qual cada um está ligado por um sentimento “universal e constante”? Sua perda tem, portanto, o mesmo preço para todos, melhor que a multa, ela é o castigo “igualitário”. (FOUCAULT, 2011, p. 218)

Nesse sentido, a prisão permitiria penalizar o indivíduo, retirando-lhe o tempo de liberdade. Ao mesmo tempo, durante o seu encarceramento, o condenado deveria ser “transformado” a partir de técnicas de correção, adequando-se à vida em sociedade. A possibilidade de reformar os indivíduos, tornando-os produtivos e, ao mesmo tempo, dóceis, fazia (e ainda faz) eco aos ideais burgueses.

Essa perspectiva sobre a penalidade e o cárcere sofre mudanças ao longo do tempo, mas seu caráter “reformador” se mantém e é adotado em outros países. Como já citado, essa abordagem torna-se oficial no Brasil em 1984, com a aprovação da atual Lei de Execução Penal (LEP - Lei nº 7.210), segundo a qual:

Art. 1º. A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal e **proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.** [...]

Art. 10. A assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando **prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.**

Parágrafo único. A assistência estende-se ao egresso.

Art. 11. A assistência será:

I - material;

II - à saúde;

III - jurídica;

IV - educacional;

V - social;

VI - religiosa.

Da Assistência Educacional

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. [...]

Art. 20. **As atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares,** que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados.

Art. 21. Em atendimento às condições locais, **dotar-se-á cada estabelecimento de uma biblioteca,** para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos. (BRASIL, 1984 - destaques nossos)

O ensino superior já era citado na LEP de 1984 nos casos de condenados cumprindo pena em regime semiaberto, mas só mais recentemente foram introduzidos dispositivos que favorecem sua realização. Por exemplo, já era prevista a obtenção de autorização de saída temporária, sem vigilância direta, para frequentar curso de ensino superior. A autorização, porém, só poderia ser concedida por um prazo máximo de sete dias, podendo ser renovada apenas quatro vezes ao longo do ano – o que, conseqüentemente, impossibilitava a frequência nos cursos. Em 2010, foi incluído mais um parágrafo ao Art. 124 da lei, abrindo a possibilidade para que as autorizações considerassem o tempo de saída necessário para o cumprimento das

atividades discentes. Outro exemplo são as mudanças introduzidas em 2011 que estabeleceram, entre outros aspectos, que o condenado poderia remir um dia da pena a cada 12 horas de frequência escolar (inclusive em curso de ensino superior).

Percebe-se então que alguns dos principais avanços legais voltados a garantir a assistência educacional para pessoas em privação de liberdade surgiram no século XXI. As alterações citadas na LEP, por exemplo, somaram-se a outras mudanças, determinadas pelas Diretrizes Nacionais para Educação em Estabelecimentos Penais (Resolução nº 2 do MEC, de 2010) e pelo Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP – decreto nº 7.626, de 2011). Essas políticas buscaram superar a dicotomia entre “educação” e “execução penal”, determinando que a assistência educacional em estabelecimentos penais deveria envolver ações coordenadas conjuntamente pelos Ministérios da Justiça e da Educação, aproximando o trabalho de diferentes secretarias (de Administração Penitenciária e de Educação) e integrando as políticas públicas penitenciária e educacional (MOREIRA, 2016). As diretrizes educacionais de 2010 também contribuíram para essa aproximação, além de reforçar a necessidade de obtenção de dados sobre as ações educativas realizadas nos estabelecimentos penais, propor estratégias de divulgação dessas ações para os internos e valorizar aspectos formativos da educação não-formal (inclusive em atividades laborais e artístico-culturais).

Outro ponto de destaque é que o PEESP abriu possibilidades para uma ampliação da assistência educacional nos estabelecimentos penais, contemplando, inclusive, a Educação Superior. No âmbito desse plano, o Ministério da Educação (MEC) torna-se responsável por capacitar professores, formar acervos para as bibliotecas, distribuir livros didáticos, entre outras ações voltadas a equipar os espaços educacionais dos estabelecimentos penais. Em contrapartida, as unidades da Federação precisam “aderir ao plano estratégico e apresentar projetos que contemplem o diagnóstico das necessidades de ensino nos estabelecimentos penais, estratégias e metas a serem alcançadas” (BRASIL, 2011).

No âmbito do ensino superior, as Diretrizes também abriram um novo leque de possibilidades, ao incentivar a implementação de

novas tecnologias e programas educativos na modalidade EaD (Educação a Distância). O documento ainda estabelece que:

(Art. 12, § 2º) – Devem ser garantidas condições de acesso e permanência na Educação Superior (graduação e pós-graduação), a partir da participação em exames de estudantes que demandam esse nível de ensino, respeitadas as normas vigentes e as características e possibilidades dos regimes de cumprimento de pena [...] (MEC, Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010)

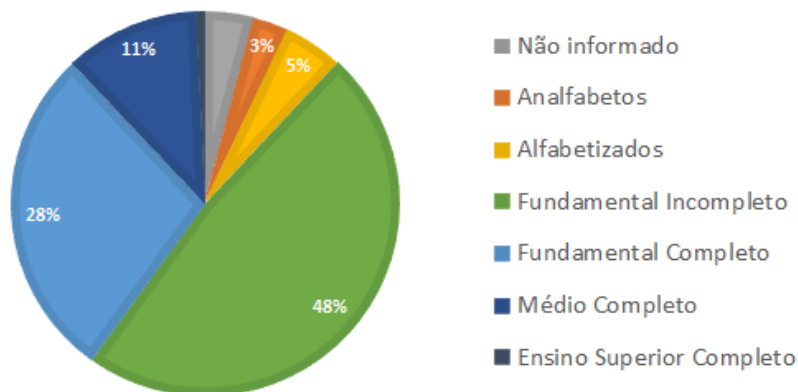
A aproximação da política educacional à política penitenciária não foi o único aspecto que transformou as iniciativas educativas “reabilitadoras” do sistema prisional brasileiro. A Lei de Execução Penal também estabelece que a assistência aos internos pode ser realizada por meio de parcerias com instituições privadas – o que permitiu que diferentes organizações atuassem, prestando serviços voltados à recuperação dos presidiários, muitas vezes a partir de abordagens religiosas. Um exemplo é a Associação de Proteção e Assistência aos Condenados (APAC), vinculada à Pastoral Penitenciária e à Fraternidade Brasileira de Assistência aos Condenados (FBAC). A organização surgiu em 1972 (então denominada APAC – *Amando o Próximo Amarás a Cristo*), em São José dos Campos/SP, com o objetivo de evangelizar e apoiar os encarcerados do presídio paulista de Humaitá. Em 1974, o significado da sigla foi alterado e a organização ganhou *status* de entidade civil de direito privado, sem fins lucrativos (FRANCO; MIYAZAKI; CONINCK, 2020). Hoje, a FBAC realiza parcerias em diferentes estados e há 62 APACs em funcionamento no Brasil (46 apenas em Minas Gerais), atendendo mais de 5.268 presidiários (FBAC, 2022). O seu “método de recuperação” é permeado por questões de cunho religioso/espiritual, inclusive o aspecto denominado “valorização humana”, que envolve a assistência educacional.

O exemplo das APACs indica que, ao analisar o sistema penitenciário brasileiro, é importante pensar para além dos presídios, considerando como a política pública voltada à reintegração dos internos está vinculada a outras organizações e interesses. Também

revela que há importantes diferenças entre as políticas desenvolvidas por cada ente federado – como demonstra a concentração de APACs em certos estados (como Minas Gerais e Maranhão) e sua inexistência em outros (como São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Goiás e outros). As diferenças também podem ser notadas a partir do já citado PEESP, que estabeleceu o Programa de Ações Articuladas, uma fonte de financiamento destinada a apoiar a realização de planos estaduais voltados à assistência educacional no cárcere. Sendo assim, apesar de o plano federal direcionar muitos aspectos da política penitenciária estadual, é importante notar que cada ente federado apresenta suas particularidades.

Os marcos legais supracitados têm sua importância, mas as dificuldades de acesso ao ensino superior no sistema prisional permanecem. Algumas delas são, inclusive, primárias, como se pode verificar a partir do Gráfico 1:

Gráfico 1 – Grau de instrução dos internos, 2019



Fonte: elaborado pelos autores com dados do Infopen (2020)

Apenas considerando os dados disponibilizados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen), é possível verificar que a grande maioria dos internos (84%) não possui o grau de escolaridade requerido para o ingresso no ensino superior. Ou seja, a maior parte dos encarcerados não pode frequentar um curso superior por ainda não ter finalizado a educação básica

obrigatória. Nesses casos, para se garantir o direito ao acesso ao ensino superior, seria necessário, primeiramente, garantir outro direito, o do “acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram em idade própria” (BRASIL, 2013).

Ainda assim, os problemas relacionados ao acesso ao nível superior não podem ser resumidos ao grau de escolarização dos detentos. Isso porque, dos internos que possuem ensino médio completo (11% do total – em torno de 76 mil pessoas), apenas 796 deles (cerca de 1%) estavam cursando o ensino superior em 2019. Para entender mais sobre as dificuldades desse acesso, portanto, é necessário considerar questões que vão além da legislação vigente e dos textos oficiais que fundamentam a política pública.

Educação e acesso ao ensino superior no sistema prisional brasileiro

Como já indicado, o PEESP, criado em 2011, surge como uma tentativa de coordenar as ações dos Ministérios da Justiça e da Educação, buscando aproximar secretarias para adequar a assistência educacional às necessidades do contexto prisional brasileiro. A abordagem parece necessária, pois a educação enfrenta ainda muitos problemas no sistema prisional – como foi verificado pela Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação que, entre 2008 e 2009, visitou unidades prisionais e realizou entrevistas sobre o tema no Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, São Paulo e Distrito Federal. A Relatoria constatou que:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilégio” pelo sistema prisional;
- a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado,

gestores e agentes prisionais e, de outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar;

- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares. (CARREIRA, 2009, p. 2)

A isso somam-se outras problemáticas, como a do racismo⁶ institucional que se manifesta nos presídios brasileiros, onde os internos, em sua maioria, são negros. Conforme Davis (2003), “devido ao poder persistente do racismo, ‘criminosos’ e ‘malfeitores’ são, no imaginário coletivo, idealizados como pessoas de cor”. Como apresenta Almeida:

A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça. (ALMEIDA, 2019, p. 26 e 27)

Cané (2019) ainda ressalta que “o Estado não reconhece o preso como um ser humano, mas como uma coisa”. Semelhante objetificação dá suporte, dentre outras coisas, aos impeditivos problemáticos supracitados, dificultando a conexão entre os universos do cárcere e da educação.

O espaço escolar em presídios é o local onde o interno pode sentir-se humano, em que a “marca de criminoso pode ser amenizada” (Onofre 2007, p. 14), uma vez que ele passa a ser apenas aluno, um

⁶ É adotada aqui a definição de ALMEIDA (2019), de que “racismo é uma forma sistêmica de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam”.

educando na incessante busca pelo aprendizado que lhe possibilitará, talvez, sair da condição de miserável, para uma condição mais humana. (CANÉ, 2019, p. 36)

Além desses pontos, há também questões pragmáticas que afetam diretamente o acesso dos detentos ao ensino. A ação governamental de promover projetos educacionais sem condições físicas e financeiras para sua manutenção é um exemplo. Existem presídios sem estrutura física para ensino básico, nos quais ponderar o ensino superior beira o idealismo.

Como veremos a seguir, com um exemplo europeu, existem diversas iniciativas internacionais voltadas a garantir o acesso ao ensino superior para pessoas em privação de liberdade. Quando a conjuntura é nacional, todavia, há ainda um longo caminho a ser percorrido. Mesmo assim, muitos dos problemas citados não são evidenciados e/ou enfrentados, pois se admite que o direito às atividades educacionais no cárcere já está garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, nº 8.069/90 (BRASIL, 1990) e pela já mencionada Lei de Execução Penal - LEP, nº 7.210/84 (BRASIL, 1984). O direito previsto, no entanto, não se efetiva nas unidades prisionais. Apesar dos avanços sugeridos pelas mudanças mais recentes na legislação, Doroteu e outros (2017) ilustram que o panorama brasileiro continua distante do ideal:

Os presos que cumprem pena em regime fechado que, dentro do estabelecimento prisional, alcançam o saber do ensino básico ou que já ingressam no sistema carcerário com o nível médio ou superior incompleto possuem grandes dificuldades de cursarem uma graduação, uma vez que a educação ofertada internamente, por força de lei, se trata da educação básica e nível médio, não alcançando esse nível de ensino. (DOROTEU *et al*, 2017, p. 13)

Efetivamente, poder frequentar a escola e concluir o ensino médio é também um aspecto fundamental para garantir um futuro acesso ao ensino superior (seja dentro ou fora do presídio). Afinal, a maioria dos internos no Brasil não concluiu a educação básica. Portanto, garantir as condições necessárias à finalização dessa etapa

da escolarização pode contribuir para que esses indivíduos acessem futuramente o ensino superior. No entanto, frequentar a escola no sistema prisional comumente envolve outros problemas, típicos do funcionamento de um estabelecimento penal. Como indicam Alvisi e Zan (2011, p.39): “Sabe-se que a lista de espera por vagas é realmente grande, mas que para pleitear as vagas recorre-se ao critério de ‘bom comportamento’ para decidir quem realmente ‘deve ganhar a chance’”.

Ainda nesse sentido, é possível destacar o papel da lógica neoliberal que permeia os sistemas prisionais, impactando a implementação de políticas de assistência educacional e contribuindo para a manutenção do cenário descrito por Doroteu e outros (2017). Isso porque a relação entre estudo e trabalho, dentro da prisão, é mais um fator que pode criar dificuldades de acesso à educação. A LEP prevê, desde 1984, a remição por tempo de trabalho (um dia de pena a cada três dias de trabalho), enquanto a remição por meio do estudo foi estipulada nacionalmente apenas em 2011. Há reflexos disso nas prisões que, segundo Alvisi e Zan (2011), tendem a priorizar o trabalho, respondendo a uma lógica de penalidade neoliberal que atende a interesses privados. Em 2019, enquanto apenas 16,5% dos internos realizavam atividades educacionais, ao menos 19% participavam de programas laborais – 5,5% (mais de 41 mil encarcerados) sem receber remuneração⁷ (INFOPEN, 2020). Além disso, nesse cenário de exploração do trabalho precário, as empresas envolvidas raramente levam em conta momentos de estudo (ALVISI; ZAN, 2011).

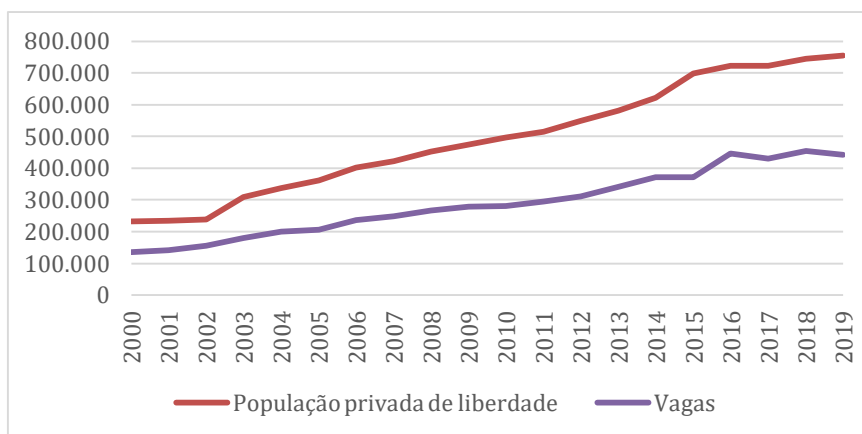
Enfim, são muitas as contradições que permeiam a educação no cárcere como um todo, sobretudo no recorte da Educação Superior. Nesse sentido, as problemáticas destacadas (além de outras não abordadas aqui, mas que são igualmente importantes, como os limites da oferta de assistência jurídica, social e de saúde⁸ no sistema

⁷ De acordo com a Lei de Execução Penal (1984), à exceção das tarefas executadas como prestação de serviço à comunidade, o trabalho do preso deve ser remunerado, não podendo ser inferior a três quartos do salário mínimo. Segundo dados do Infopen (2020), no entanto, em 2019, cerca de 66 mil internos (aproximadamente 46% do total de presidiários em programas laborais) recebiam menos do que esse valor.

⁸ Descritos, por exemplo, nos trabalhos de Lermen e outros (2015) – “Saúde no cárcere: análise das políticas sociais de saúde voltadas à população prisional brasileira” – e Silva

prisonal) prejudicam o cumprimento do objetivo legalmente estabelecido para a execução penal – qual seja, o de efetivar as disposições da sentença ou decisão criminal, *proporcionando condições para a harmônica integração social do internado* (BRASIL, 1984, Art. 1º). Ainda assim, a população encarcerada no Brasil não para de crescer, como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Brasil: população privada de liberdade, valores absolutos (2000 – 2019)



Fonte: elaborado pelos autores com dados do Infopen (2020)

Destaca-se que, mesmo com a criação de novas unidades prisionais, o *déficit* de vagas em 2019 está entre os maiores da série histórica. A superlotação carcerária é uma realidade que, por sua vez, também prejudica a possibilidade de assistência educacional (e jurídica, social, de saúde etc.) aos internos. O cenário, que já é preocupante, não indica uma tendência de melhora, especialmente quando consideramos que o *déficit* de vagas vem se ampliando ao longo dos anos. Se somamos a isso, o fato de que a população encarcerada no Brasil é composta majoritariamente por jovens negros de baixa escolaridade e baixa renda (DEPEN, 2014), o alerta

(2021) – “Acesso à justiça e cárcere: um estudo sobre a (des)assistência jurídica gratuita prestada pela Defensoria Pública do Estado da Bahia no Conjunto Penal Feminino de Salvador.”

de Wacquant parece pertinente, apesar de ter sido escrito originalmente para o contexto do sistema penal estadunidense:

Prender os pobres apresenta na verdade a imensa vantagem de ser mais 'visível' para o eleitorado: os resultados da operação são tangíveis e facilmente mensuráveis (tantos prisioneiros a mais); seus custos são pouco conhecidos e nunca submetidos a debate público, quando não são simplesmente apresentados como ganhos pelo fato de 'reduzirem' o custo do crime. O tratamento penal da pobreza é além disso dotado de uma carga moral positiva [...]. (WACQUANT, 2003, p.86)

No entanto, há diversas experiências no Brasil e no exterior que buscaram garantir o acesso à educação (inclusive à Educação Superior) para pessoas em situação de privação de liberdade. A seguir, destacamos duas delas que, apesar de serem projetos-piloto e, portanto, divergirem de propostas mais comuns, apresentam resultados que podem contribuir para a compreensão dos limites e das potencialidades da assistência educacional no sistema prisional brasileiro. São elas: uma pesquisa realizada em um presídio feminino de Porto Alegre/RS, entre 2006 e 2009; e uma análise da Educação Superior à Distância em contexto de reclusão em Portugal (2005).

A Universidade no cárcere: o caso de Porto Alegre/RS

A primeira experiência foi compartilhada no artigo "Educação Superior no contexto do cárcere: um relato de experiência sobre a inclusão no ensino superior de mulheres apenadas" (NONATO; SILVA, 2010). O trabalho teve como proposta demonstrar os resultados parciais de uma pesquisa realizada no Presídio Feminino Madre Pelletier, em Porto Alegre/RS, entre março de 2006 e março de 2009. No período mencionado, foi oferecido um curso de graduação em Serviço Social a 23 apenadas e 19 agentes e funcionários (homens e mulheres) da Superintendência de Serviços Penitenciários (Susepe). O estudo de caso teve como objetivo entender como se daria a experiência da instituição de ensino no contexto do cárcere, oferecendo formação acadêmica a essa população.

O projeto foi realizado com o apoio do Centro Universitário Metodista “Instituto Porto Alegre” (IPA), que estabeleceu um *campus* universitário dentro do presídio. Primeiramente, buscou-se garantir a finalização do ensino médio para as apenadas com estudos inconclusos, bem como uma preparação para o vestibular, que foi aplicado em dezembro de 2005. A turma realizou então o curso na modalidade regular, obedecendo à mesma composição curricular do curso ofertado no *campus* central do IPA.

Os enunciados coletados por Nonato e Silva (2010) em sua pesquisa indicam que o projeto citado proporcionou experiências diversas aos participantes, inclusive ultrapassando os aspectos formativos. Por exemplo, ainda que o distanciamento entre os sujeitos do presídio se mantivesse em sala de aula – pois “presas se sentavam de um lado, agentes e funcionários(as) de outro” –, foi verificado que “durante as atividades em grupo as atividades eram cumpridas com respeito” (NONATO; SILVA, 2010, p. 69). No contexto do projeto, assim, os diferentes papéis ocupados pelos cursistas no presídio eram desafiados no espaço da sala de aula (ainda que dentro de certos limites):

Agentes e funcionários(as) reconheciam que as relações de força naquele espaço eram demarcadas pelo objetivo que os distintos grupos mantinham em comum. A ordem mantida nas relações emerge dessa negociação moral, dessa relação de confiança estabelecida de forma discursiva. (NONATO; SILVA, 2010, p. 73).

A experiência de Porto Alegre também revelou que a motivação das internas foi fundamental para que elas quisessem dar continuidade ao seu processo de escolarização. A maior parte dos presidiários no Brasil não concluiu a Educação Básica – o que indica que, muito provavelmente, vários deles lidaram com situações de fracasso escolar em suas trajetórias. Portanto, ao propor ações que visem garantir o acesso ao ensino superior para essa população, é fundamental não só proporcionar a conclusão do ensino médio, mas também fomentar a motivação para os estudos. Como identificado pelo projeto citado:

No contexto da prisão, dadas as experiências anteriores das pessoas com a escola, existe uma baixa motivação para os estudos. Escola para elas representa um fracasso que já experimentaram. O insucesso anterior desmobiliza para uma nova oportunidade de escolarização. (NONATO; SILVA, 2010, p. 76).

No Presídio Feminino Madre Pelletier, o cenário descrito foi modificado aos poucos pela intervenção dos(as) professores(as), que conseguiram motivar as alunas que participaram do projeto. Elas, ao se envolverem em um processo educativo diferente da experiência negativa que conheciam, engajaram-se e apresentaram um ótimo desempenho. Afora isso, “Essa experiência positiva com a educação demonstrou servir de motivação para as outras mulheres, que não fazem parte do projeto, virem a frequentar a escola de educação básica dentro do presídio” (NONATO; SILVA, 2010, p. 77).

Apesar das limitações, é notável que aproximar o ensino superior do cárcere pode impactar positivamente (e de diferentes maneiras) a prisão, proporcionando inclusive melhores condições para a reintegração social dos internos. A experiência de Porto Alegre dá pistas de um caminho possível, afastando-se de discursos punitivistas e destacando a importância da assistência educacional para superar problemas relacionados à autoestima, motivação, sociabilidade etc., além, é claro, de possibilitar às internas acesso a novos conhecimentos e a novas oportunidades no mercado de trabalho:

Todas as mulheres que permanecem no projeto (dez, das dezenove)⁹ estão trabalhando ou estagiando, e isso parece indicar que o ensino regular formal pode ocorrer em contexto do cárcere com grandes possibilidades de sucesso ressocializador. (NONATO; SILVA, 2010, p. 73)

Um projeto como o desenvolvido no Presídio Feminino Madre Pelletier, porém, demanda grandes investimentos para a sua implementação, tais como reformas na estrutura física dos presídios,

⁹ Dados referentes à situação de março de 2009

compra de materiais, contratação de professores etc. Outras condições do sistema prisional brasileiro também podem dificultar a realização da proposta, tais como a superlotação dos espaços e a recorrente ideia de que a educação na prisão é um “privilegio” a ser desfrutado por poucos. Nessas circunstâncias, propostas que envolvem aproximar a universidade do presídio por meio de tecnologias digitais parecem – ao menos a princípio – mais factíveis. Afinal, a Educação a Distância (EaD) já é citada nas Diretrizes Nacionais para Educação em Estabelecimentos Penais (2010) e, ainda que também demande investimentos, sugere a possibilidade de uma rápida expansão da oferta do ensino superior para a população em situação de privação de liberdade. Já há algumas experiências nesse sentido na Europa – como a que consideraremos a seguir.

EaD a serviço da assistência educacional: a experiência de Portugal

O papel da tecnologia na ampliação do acesso à educação no sistema prisional europeu fica evidente em iniciativas como a *PIPELINE (Partnership In Prison Education: Learning in Networked Environments)*, de 2005 a 2007 – presente em países como Alemanha, Dinamarca, Eslovênia, Noruega, Reino Unido, República Tcheca, Romênia, Suécia, entre outros – e a *LICOS (Learning Infrastructures for Correctional Services - European Transfer)*, de 2008 a 2010 – presente na Alemanha, Áustria, Hungria, Países Baixos, Noruega e Espanha. Ambas se pautam no ensino *online* (EPEA, 2005; LOCKITT, 2010).

A PIPELINE foi desenvolvida visando melhorar a educação dos detentos na Europa, disponibilizando as tecnologias de informação e comunicação para formandos e formadores do ensino correcional. A iniciativa também procurou reduzir a probabilidade de reincidência, conectando a vida dentro e fora da prisão. Já a LICOS buscou desenvolver um quadro europeu de *eLearning* para a educação prisional, levando em conta aspectos pedagógicos, abordagens organizacionais, políticas e técnicas, bem como requisitos de segurança.

É possível notar, então, que desde o início do séc. XXI já existem importantes iniciativas no contexto europeu que propõem

maneiras mais efetivas de acesso ao ensino superior para pessoas em privação de liberdade por meio da EaD. A criação de muitas dessas propostas coincide com a tentativa de implementação dos objetivos definidos na Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, assinada em 1997 no âmbito da UNESCO, segundo a qual:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. (UNESCO, 1997)

A segunda experiência analisada foi divulgada por meio do artigo “Educação a distância no ensino superior em contexto de reclusão enquanto política de formação humana em Portugal” (MOREIRA; MACHADO; DIAS-TRINDADE, 2018). Ela faz parte desse cenário europeu e envolve a implementação de um projeto-piloto de ensino superior na modalidade EaD no presídio do Porto. Os autores Moreira, Machado e Dias-Trindade entrevistaram seis técnicos superiores de reeducação e nove estudantes reclusos, que frequentavam cursos de licenciatura na modalidade EaD da Universidade Aberta, instituição pública de ensino superior.

No caso de Portugal, o compromisso internacional da Declaração de Hamburgo é reforçado pela legislação nacional, que indica que deve ser promovida a frequência de reclusos adultos em cursos do ensino superior (MOREIRA; MACHADO; DIAS-TRINDADE, 2018). O projeto-piloto foi desenvolvido, considerando as recomendações da iniciativa LICOS e buscou criar um modelo de intervenção que pudesse ser replicado e disseminado em outros presídios. Entre seus objetivos, destacam-se: “promover a inclusão social da população reclusa; prevenir e combater o desemprego de

longa duração; promover as TIC enquanto instrumento de inclusão social” (MOREIRA; MACHADO; DIAS-TRINDADE, 2018).

Segundo os autores, os cursos frequentados pelos internos foram também realizados por outros estudantes, não presidiários, na modalidade EaD. Eles tiveram acesso aos manuais das disciplinas por semestre e podiam usar o espaço escolar do presídio para estudar durante cerca de seis horas diárias. Assim, havia tempo para que conseguissem realizar as atividades discentes.

Apesar de o acesso ao ensino superior estar, nesse caso, garantido, os autores destacam que a solução adotada no presídio de Porto apresentou problemas. Nem todos os recursos utilizados nas disciplinas eram disponíveis gratuitamente, o que dificultou o acesso a materiais de estudo. Além disso, como não havia acesso à *internet* dentro da prisão, os internos não participavam de atividades síncronas dos cursos e não podiam frequentar fóruns de discussão. Dessa forma, não conseguiam tirar dúvidas com os professores e/ou outros colegas de curso, e não eram avaliados de forma contínua. Nesse contexto, os autores indicam que alunos com certo autodidatismo conseguiam prosseguir com os estudos com mais facilidade, mas havia internos que encontravam dificuldade em se adaptar a esse modelo.

Essa ressalva é também pertinente para o cenário brasileiro. Afinal, o letramento tecnológico é fundamental para aprender a partir de meios eletrônicos, “para saber como ler de modo seletivo, avaliar, questionar, produzir informações e participar adequadamente de redes sociais” (MARTINS; ROMANOWSKI; GARCIA, 2020, p. 321). Portanto, apesar de haver uma proximidade cada vez maior entre a população brasileira e as tecnologias digitais¹⁰, não é possível afirmar que a maioria dos presidiários conseguiria usufruir plenamente de um ensino remoto (síncrono ou assíncrono). E há ainda outro ponto de atenção: será possível lidar, por meio de tecnologias digitais, com a falta de motivação e a resistência no prosseguimento dos estudos, no caso de indivíduos com histórico de fracasso escolar? A experiência de Porto Alegre/RS sugere que esses aspectos podem ser superados

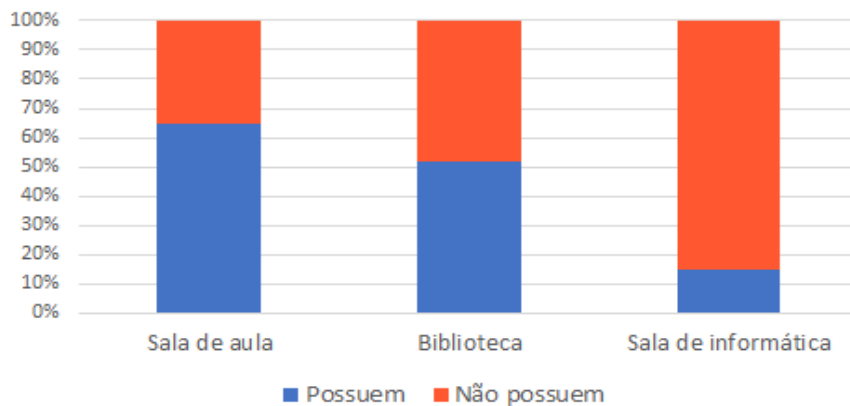
¹⁰ O que pode ser identificado através de diferentes indicadores, como o aumento do percentual da população que utiliza a *internet*, que foi de 64,7% em 2016, para 78,3% em 2019 (IBGE, 2021).

através da construção de relações de confiança e respeito mútuo entre estudantes e professores. Será que isso seria exequível através da EaD?

A experiência de Portugal indica que as tecnologias da informação podem contribuir para a expansão da oferta do ensino superior nos presídios. A modalidade EaD promove mais oportunidades de educação em contextos prisionais, possibilitando, inclusive, que internos em regime fechado prossigam nos seus estudos. No entanto, os cursos EaD exigem ainda mais motivação, organização e autonomia de estudo por parte do aluno – características que provavelmente não estão presentes em todos os internos. Sendo assim, é necessário reconhecer as limitações da EaD e considerar alternativas didáticas para garantir que o acesso ao ensino superior, nessas condições, seja efetivo.

A replicação do projeto-piloto de Portugal no contexto brasileiro encontra ainda outro complicador: as condições materiais dos presídios (como ilustrado pelo Gráfico 3).

Gráfico 3 – Espaços de estudo nos presídios brasileiros (2019)



Fonte: elaborado pelos autores com dados do Infopen (2020)

Ainda que a Lei de Execução Penal preveja, desde 2015, que a União, os Estados e os Municípios devem incluir em seus programas de Educação à Distância o atendimento aos presidiários, vemos que a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para

o acesso ao ensino superior ainda é uma alternativa pouco viável. Há diversos aspectos que precisam ser considerados para que sua adoção seja efetiva, como a construção de mais espaços de estudo e a elaboração de estratégias didáticas que contemplem as necessidades de aprendizagem dos internos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando consideramos a assistência educacional no sistema penitenciário brasileiro, fica claro que a urgência maior se encontra em garantir o acesso à Educação Básica, pois a maioria dos internos não concluiu o ensino médio. No entanto, o acesso ao ensino superior também é um direito, inclusive para aqueles que se encontram em situação de privação de liberdade. Nesse sentido, é fundamental realizar iniciativas que visam garantir aos internos as condições necessárias ao prosseguimento dos estudos.

Como vimos, o contexto analisado apresenta diversas complicações, mas experiências realizadas no Brasil e no exterior podem contribuir para a construção de estratégias efetivas para os sistemas carcerários estaduais. Todavia, é importante destacar suas limitações e reconhecer que há contradições inerentes aos processos de julgamento e penalização no Brasil que prejudicam esse cenário. Ainda que a reforma do sistema, tendo em vista a assistência educacional, seja de grande importância, ela não é suficiente para superar esses aspectos. Como indicado por Davis (2018), os debates sobre estratégias de desencarceramento devem ser o ponto principal das discussões sobre a crise do sistema prisional.

Reiteramos também que as reflexões apresentadas aqui visam contribuir para um diálogo ainda inicial sobre uma temática complexa, que necessita de novas pesquisas de aprofundamento. Investigações sobre a implementação do Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (2011) e as recentes mudanças na Lei de Execução Penal (1984), por exemplo, são fundamentais para compreender a política pública federal e suas consequências para os sujeitos diretamente atingidos. Analisar outras iniciativas voltadas à assistência educacional também pode contribuir para a definição de novos caminhos de superação do cenário atual.

Da mesma forma, é necessário um olhar atento para a política de expansão do sistema prisional e suas consequências para a assistência educacional, especialmente considerando que “Em outubro de 2021, o Depen [Departamento Penitenciário Nacional] publicou um chamamento público no valor de R\$ 49.900.000,00 por obra, para financiar a construção de estabelecimentos prisionais a partir de 2022” (BRASIL, 2021).

Destacamos ainda a importância de analisar as políticas estaduais, pesquisando, por exemplo, a implementação dos “Planos Estaduais de Educação para pessoas privadas de liberdade e egressos do sistema prisional”, que foram recentemente atualizados e preveem ações para o período de 2021 a 2024¹¹. As condições dos presídios e da assistência educacional de cada ente federado são distintas e, portanto, devem ser investigadas considerando suas particularidades.

Referências

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. Pólen, 2019.

ALVISI, C.; ZAN, D. D. P. e. Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação. **Revista Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Poled/article/view/35731>. Acesso em: 08 fev. 2022.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. 1 ed. São Paulo: Musa Editora, 2004.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Execução Penal**. Lei nº 7.210. Brasília, 1984.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias, 2019**. Disponível em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/depen/sisdepen/infopen>. Acesso em: 27 dez. 2021.

¹¹ Os planos estão disponíveis no site do Ministério da Justiça e Segurança Pública, podendo ser acessados por meio do link: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/politicas-penitenciarias/politica-nacional-de-educacao>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. Casa Civil. 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. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 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 correlatas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Oferta de ensino a detentos vai ser ampliada em todos os níveis**. 24 nov. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/17265-oferta-de-ensino-a-detentos-vai-ser-ampliada-em-todos-os-niveis>. Acesso em: 16 jan. 2022.

BRASIL. Departamento Penitenciário Nacional. **Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do Depen, autoriza investimentos de cerca de R\$ 150 milhões em construção de vagas prisionais padronizadas em 2022**. 14 dez. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/depen/pt-br/assuntos/noticias/ministerio-da-justica-e-seguranca-publica-por-meio-do-depen-quer-investir-cerca-de-r-150-milhoes-em-construcao-de-vagas-prisionais-padronizadas-em-2022>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CANÉ, J. F. da S. **Educação pública: o acesso à educação superior no sistema prisional**. Análise sobre as dificuldades de acesso à educação superior dentro de uma unidade prisional. 2016. 91 f. Trabalho Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Pública Municipal) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

CARREIRA, D. **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**: Educação nas Prisões Brasileiras. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009. Disponível em: <https://www.cmv-educare.com/wp-content/uploads/2013/07/FINAL-relatorioeduca%C3%A7%C3%A3onasprisoenov2009.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2022.

CURY, C. R. J. A educação como desafio na ordem jurídica. In.: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DAVIS, A. **Estarão As Prisões Obsoletas?**. Tradução. 1. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2018.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias Infopen – Junho de 2014**. Ministério da Justiça, 2014. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DOROTEU, L. R. *et al.* O acesso à Educação Superior do preso em regime fechado através do Exame Nacional do Ensino Médio para Pessoas Privadas de Liberdade. **Revista Projeção, Direito e Sociedade**, v 8, n. 2, p. 13-24, 2017. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao2/article/view/918>. Acesso em: 08 fev. 2022.

EPEA. European Prison Education Association, 2007. **Projects, Pipeline**. Disponível em: <https://www.epea.org/portfolio/pipeline-project/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

FBAC. **Relatório sobre as APACs**. 2022. Disponível em: <http://www.fbac.org.br/infoapac/relatoriogeral.php>. Acesso em: 16 jan. 2022.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, C. A. de O.; MIYAZAKI, M. H. Z.; CONINCK, N. K. Método APAC - Associação de Proteção e Assistência aos Condenados: uma alternativa ao sistema penitenciário brasileiro. **Revista liberdades**, São Paulo, v. 11, n. 29, jan./jun. de 2020. Disponível em: <https://ibccrim.org.br/publicacoes/edicoes/88/935>. Acesso em: 08 fev. 2022.

IBGE. **PNAD contínua** – Características gerais dos domicílios dos moradores 2019. Informativo. 2021. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

INFOOPEN. **Levantamento Nacional de Informações**

Penitenciárias. Dados de jul./dez. de 2019. 2020. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrJoiMmU4ODAwNTAtY2lyMS00OWJiLWE3ZTgtZGNjY2ZhNTYzZDIiIiwidCI6ImViMDkwNDIwLTQ0NGMtNDNmNy05MWYyLTRiOGRhNmJmZThlMSJ9>. Acesso em: 12 jul. 2021.

LERMEN, H. S. *et al.* Saúde no cárcere: análise das políticas sociais de saúde voltadas à população prisional brasileira. **Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 3, p. 905-924, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/zJDxMf6BFqhN5NX5DmjptH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

LOCKITT, W.G. **LICOS** – Learning Infrastructure for Correctional Services. Project Avaluation Report. Disponível em: <https://williamlockitt.co.uk/download/licos-learning-infrastructure-for-correctional-services-october-2008-to-december-2010-project-evaluation-report/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P.; GARCIA, M. S. dos S. Tecnologias digitais da informação e comunicação: novos desafios na educação superior. In.: VEIGA, I. P. A; FERNANDES, R. C. de A. (org.). **Por uma didática da Educação Superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020.

MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação em Estabelecimentos Penais**. Resolução nº 2. Brasília, 2010.

MOREIRA, F. A. **Educação Prisional**: gênese, desafios, nuances do nascimento de uma política pública de Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MOREIRA, J. A.; MACHADO, A.; DIAS-TRINDADE, A. Educação a distância no ensino superior em contexto de reclusão enquanto política de formação humana em Portugal. **Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais**, v. 26, n. 118, 2018.

NONATO, E. M. N.; SILVA, C. A. da. Educação superior no contexto do cárcere: um relato de experiência sobre a inclusão no ensino superior de mulheres apenadas. **Revista de Educação do COGEIME**, ano 19, n. 36, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.cogeime.org.br/wp-content/uploads/2011/11/36Artigo05.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Unicef Brasil. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 30 jan. 2022.

RIBEIRO, J. L. P. Revisão de investigação e evidência científica. **Revista Psicologia, Saúde & Doenças**, ano 15, n. 3, 2014. Porto, Portugal. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/psd/v15n3/v15n3a09.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ROTHER, E. T. Revisão Sistemática X Revisão Narrativa. Editorial. **Acta Paulista de Enfermagem**, ano 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/>. Acesso em: 23 mar.2023.

SANTIAGO, G. A. da S. **A política de ressocialização no Brasil: Instrumento de Reintegração ou de Exclusão Social?** Monografia (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2011.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos**. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA). Alemanha, UNESCO, jul. 1997.

WACQUANT, L. **Punir os pobres: a nova gestão da miséria nos Estados Unidos**. Rio de Janeiro: F. Bastos, 2001, Revan, 2003.

Recebido em: *Agosto/ 2022*.

Aprovado em: *Dezembro/ 2022*.

Professores readaptados do município de Mossoró/RN: reflexões sobre o mal-estar docente

Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes¹

Maria Jarleide da Silva²

Francisca Leidiana de Souza³

RESUMO

Este estudo objetiva discutir a relação estabelecida entre a precarização do trabalho e o adoecimento do professor readaptado da rede municipal de Mossoró/RN. O adoecimento de professores no exercício da profissão, tem sido cada vez mais objeto de estudos por parte de pesquisadores. O trabalho é de caráter qualitativo, compreendendo uma revisão bibliográfica, a fim de se conhecer o processo histórico do adoecimento dos professores, as causas e as consequências, e realiza entrevistas com seis professoras da rede municipal de Mossoró. Os dados obtidos e analisados, revelaram que a atuação do docente nas instituições, vem gerando cada vez mais a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Professora no IFRN. Participa do G-TRES, relação entre Trabalho, Educação e Sociedade/IFRN. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6625-7963>. E-mail: aleksandra.nogueira@ifrn.edu.br.

² Especialista em Educação e contemporaneidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (IFRN). Tem experiência como vice diretora na Escola Municipal Francisco De Assis Batista (2016). Foi coordenadora pedagógica da Escola Municipal Sagrado Coração de Jesus (2017). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6644-6345>. E-mail: mjarleidesilva@hotmail.com.

³ Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (IFRN/UFERSA/UERN). Doutoranda em Educação Profissional (IFRN). Experiência como docente na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no Rio Grande do Norte (IFRN). Participa do G-TRES, relação entre Trabalho, Educação e Sociedade (IFRN). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8037-6539>. E-mail: leidy_uerntour@hotmail.com.

incidência de problemas de saúde, tanto no início como no final do percurso profissional.

Palavras-chave: mal-estar docente; in/satisfação profissional; readaptação.

Readapted teachers from the municipality of Mossoró/RN: reflections on teaching disease

ABSTRACT

This study aims to discuss the relationship established between the precariousness of work and the illness of the readapted teacher from the municipal network of Mossoró/RN. The illness of teachers in the exercise of the profession has been increasingly object of studies by researchers. The work is qualitative, comprising a bibliographic review, in order to know the historical process of teachers' illness, the causes and consequences, and conducts interviews with six teachers from the municipal network of Mossoró. The data obtained and analyzed revealed that the performance of the teacher in the institutions has been generating more and more the incidence of health problems, both at the beginning and at the end of the professional path.

Keywords: teacher malaise; in/professional satisfaction; readaptation.

Profesores readecuados del municipio de Mossoró/RN: reflexiones sobre la enfermedad docente

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo discutir la relación establecida entre la precariedad del trabajo y la enfermedad del profesor readaptado de la red municipal de Mossoró/RN. La enfermedad de los docentes en el ejercicio de la profesión ha sido cada vez más objeto de estudios por parte de los investigadores. El trabajo es cualitativo, comprende una revisión bibliográfica, con el fin de conocer el proceso histórico

de la enfermedad de los docentes, las causas y consecuencias, y realiza entrevistas a seis docentes de la red municipal de Mossoró. Los datos obtenidos y analizados revelaron que el desempeño del docente en las instituciones viene generando cada vez más la incidencia de problemas de salud, tanto al inicio como al final de la trayectoria profesional.

Palabras clave: malestar del docente; en/satisfacción profesional; readaptación.

INTRODUÇÃO

O ser professor passa por mudanças significativas no decorrer do tempo e isso faz com que este redefina seu papel de acordo com as transformações que alteram as relações de seu trabalho. A educação no século XXI, no mundo e no Brasil, apresentou grandes avanços, bem como dilemas a serem resolvidos. Tanto o Estado, quanto a sociedade veem a escola como obrigada a curar todos os males sociais que o poder público não é capaz de enfrentar. Ao mesmo tempo, falta um suporte ou condições necessárias, para que os professores possam desempenhar a sua profissão com êxito e satisfação. Portanto, esse quadro é determinante para o emergir de um progressivo clima de mal-estar docente.

Desde o início da década de 1970, estudos como os de Nóvoa (1992), Oliveira (2003), Frigotto (2010), Ciavatta (2015) e Esteve (1999) começaram a ser desenvolvidos acerca da problemática laboral dos docentes, tendo como discussões as condições de trabalho e as particularidades da carreira docente. Para tanto, a desvalorização do profissional da educação não aconteceu por acaso no Brasil. O tempo e as transformações sociais, se encarregaram em desembocar uma série de fatores que levaram a profissão de professor a perder seu valor social e econômico.

Estudos como o de Huberman (2000) indica que parte dos professores demonstram atitudes negativas diante de sua profissão, o desejo de exercer outro ofício, ou o anseio pela aposentadoria, culmina em doenças psicológicas e físicas. Surge, assim, este

autoflagelo que se manifesta no cotidiano, contribuindo para o mal-estar docente, e que pode levar a uma futura readaptação desse profissional. Desse modo, o nosso objetivo é discutir a relação estabelecida entre a precarização do trabalho e o adoecimento do professor readaptado da rede municipal de Mossoró no estado do Rio Grande do Norte (RN)⁴.

O interesse pela temática mal-estar docente surgiu durante a realização dos Estágios Supervisionados como discente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), e quando assumimos a função de vice-Diretora e, posteriormente, Coordenadora, em distintas escolas municipais da cidade de Mossoró, RN. Nesse período, observamos que algumas das professoras da rede pública, das escolas nas quais os Estágios Supervisionados foram realizados, manifestaram com grande incidência os sentimentos de insatisfação, esgotamento, desencanto, estresse, além de doenças físicas e emocionais, diante de tais observações questionamos: De que maneira os professores demonstram um mal-estar docente e quais são as causas de uma futura readaptação?

Visando alcançar nosso objetivo, recorreremos à pesquisa qualitativa que na perspectiva de Chizzotti (1995) traz uma abordagem que 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, existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

À luz do objetivo exposto, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a temática estudada e uma pesquisa exploratória que envolve entrevistas com 06 professoras readaptadas de uma escola Municipal de Mossoró, acerca do trabalho e sua relação com a satisfação profissional e os fatores que desencadearam a sua readaptação. Apresentamos de forma sucinta estudos sobre a saúde e mal-estar docente, sobre quais doenças são mais recorrentes neste meio e quais podem interferir nas atividades laborais e, ainda, levar

⁴ O trabalho emerge do artigo científico apresentado ao Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Educação e Contemporaneidade, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) *Campus* Mossoró, como requisito necessário para a obtenção do título de especialista em Educação e Contemporaneidade.

estes profissionais à readaptação. Essa é uma realidade que atingiu aproximadamente 150 (cento e cinquenta) professores da rede municipal, entre os anos 2017 a 2019 de acordo com dados da Secretaria Municipal de Mossoró.

Para melhor organização das informações, o estudo está organizado em duas seções. A primeira, intitula-se “enfoques epistemológicos sobre o mal-estar docente e in/satisfação: qualidade de vida no trabalho e o adoecimento”, esboçando os fatores que resultam na insatisfação no seu exercício profissional e, dentro desse panorama, estão as noções de satisfação e insatisfação docente. A segunda seção, apresenta como título “relatos das professoras entrevistadas e os seus dilemas enfrentados na escola: os desconfortos da profissão docente”, examinamos o cotidiano pedagógico das professoras participantes da pesquisa, com entrevista semiestruturada, e apresentamos a análise das narrativas.

Enfoques epistemológicos sobre o mal-estar docente e in/satisfação: qualidade de vida no trabalho e o adoecimento

Diante das mudanças que vem ocorrendo, tanto no contexto social, político e econômico e as exigências postas ao professor, este tem enfrentado dificuldades reais nas suas práticas cotidianas e na imagem ideal de ser professor, causando-lhe um mal-estar docente. Esteve (1999) ressalta em suas pesquisas, dois enfoques sobre o mal-estar docente: o interdisciplinar e o sociológico.

O enfoque interdisciplinar, volta-se numa perspectiva psicológica, ou seja, fala sobre o estresse dos professores, da ansiedade diante das condições sócio trabalhistas em que exercem a docência. O enfoque sociológico, por sua vez, está vinculado às mudanças que surgiram nos últimos anos e com as consequências delas advindas para os indivíduos que exercem a profissão: professores afetados pela violência nas aulas, esgotamento físico ou efeitos psicológicos.

A proposição de Esteve (1999) trata dos indicadores do mal-estar docente e os fatores que contribuem para esse problema. O autor classifica os possíveis fatores em primários e secundários. Os primários, referem-se aos fatores que incidem diretamente sobre a

ação do professor em sala de aula, como por exemplo: falta de recursos, violências nas instituições, agressões verbais e físicas, esgotamento docente, dentre outros, gerando tensões associados a sentimentos e emoções negativas.

Enquanto os fatores secundários, referem-se às condições ambientais, ao contexto em que a docência é exercida, como o aumento das responsabilidades e exigências sobre os educadores, o aparecimento de novos agentes tradicionais de socialização (meios de comunicação e consumo cultural de massa etc.), que se convertem em fontes paralelas de transmissão de informações e cultura, onde alguns professores se adaptam outros não, pressão social, dentre outros, afetando a eficácia nas suas práticas cotidianas, promovendo uma diminuição da motivação do professor no seu trabalho. Nessa ótica Esteve (1999, p. 144) considera o mal-estar docente como “[...] uma doença social produzida pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos do ensino como no das recompensas materiais e no reconhecimento do status que lhes atribui”. Ademais, esse desconforto é um problema ético-político.

Nessa linha interpretativa, Alves (1994) aponta uma visão sumária dos fatores de satisfação/insatisfação e a diversidade das suas manifestações, tais como, a fadiga, exaustão ou desgaste docente, o mal-estar, “stress”, o absentismo e o desejo de abandonar a profissão. Esteve (1999) elenca os mesmos fatores que contribuem para desencadear esse adoecimento dos professores: sentimento de desconcerto e insatisfação ante os problemas reais das práticas, desejo manifesto de abandonar a docência, absentismo trabalhista, esgotamento, cansaço físico permanente, ansiedade, estresse, depressões, dentre outras. O estresse, ou a tensão, são razões para os profissionais entrarem em licença médica. O absentismo aparece como um refúgio de escapamento para o alívio de tensões acumuladas em seu trabalho.

Em suas pesquisas, Antunes (2014) mostra os dados quantitativos sobre o número atual de professores readaptados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, fornecidos pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP). Os índices obtidos indicam a evolução das readaptações no Quadro do Magistério (QM) do estado de São Paulo, entre os anos

de 2011 e 2013, portanto, seu estudo conclui que a taxa de crescimento de professores readaptados é de aproximadamente 0,89% ao mês, esse número representa, em média que 3,3, professores adoecem por dia.

A lei que estabelece normas e critérios relativos à readaptação de Servidores Municipais de Mossoró, é a Lei Complementar nº 29, de 16 de dezembro de 2008, Seção VII, Art. 29, que expressa: Readaptação é a investidura do servidor em cargos de atribuições e responsabilidades compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica, realizada pela Junta Médica de Previdência Social (JMPS⁵) junto ao Instituto do Município de Previdência Social dos Servidores de Mossoró (PREVI- MOSSORÓ). No Art. 29 são estabelecidos os critérios para a readaptação dos docentes.

Caso julgado incapaz para o serviço público, o readaptante deve ser aposentado. A readaptação, deve ser efetivada em cargo de atribuições afins, respeitadas a habilitação exigida, ou seja, no caso do professor do Magistério, eles podem atuar em apoio pedagógico, apoio administrativo, auxiliar de biblioteca, prestação de serviços na sede e secretaria de escola, dentre outros. Porém, o Estatuto do Magistério é bastante claro ao determinar que o professor readaptado, assumirá sua nova função em local distinto da escola, como a Secretaria de Educação, por exemplo. Isso pode prejudicar alguns dos seus direitos, como o da aposentadoria com tempo reduzido.

Existem múltiplas correntes teóricas que compreendem esse fenômeno sobre a saúde e as consequências do mal-estar docente. Segundo Canário (2006), nos últimos 30 anos, houve um aumento no número de professores ao mesmo tempo que se nota uma repercussão negativa, no modo como é socialmente vista a profissão de professor e a escolarização massificada, fatores que contribuíram para o desencanto profissional e a desvalorização do seu estatuto

⁵ A Junta Médica de Previdência Social (JMPS), como órgão pericial para análises, proposições e decisões sobre assuntos estabelecidos como sua competência, foi regulamentada através do art. 29, da Lei Complementar nº 060, 09 de dezembro de 2011. A JMPS é funcionalmente autônoma em suas decisões técnicas, constituída como função ao Instituto do Municipal Social dos Servidores de Mossoró (PREVI).

profissional. A expressão “mal-estar docente” generalizou-se para designar um fenômeno de crise de identidade profissional dos professores, resultado de vários fatores convergentes.

O fenômeno “mal-estar docente”, de acordo com Alves (1994), se relaciona com algumas conjecturas para caracterizar a insatisfação/satisfação profissional, tais como a evolução profissional, o recrutamento de novos professores, o papel do professor, motivações para o ingresso e a interação social da função docente. De acordo com Alves (1994) tais fatores estão relacionados aos elementos econômico-institucional-pedagógico-relacional e social.

Nesse cenário, Antunes (2009) trata a questão do sentido do trabalho com rigor, enfatiza que nas últimas décadas, a sociedade vem presenciando mudanças profundas, tanto nas formas de materialismo, quanto na esfera da subjetividade, dadas as complexas relações entre o ser e existir da sociabilidade humana. Contudo, a crise do capital se configura no neoliberalismo e na reestruturação produtiva da era da acumulação, onde, o mundo do trabalho, é marcado por transformações, mudanças que advêm de vários fatores, como avanços das Tecnologias e da Informação e Comunicação (TICs). Nesse sentido, Antunes (2009, p. 17) aponta:

Podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital.

Destarte, Ramos (2003) também discorre sobre os problemas relativos à profissão de professor e destaca os fatores que estabelecem, os elementos que estão associados aos conceitos de mal-estar docente e à in/satisfação profissional. São eles: fator econômico, ligado ao salário; fator institucional, voltado para a qualidade do ensino; fator pedagógico, relacionado com as condições do trabalho do professor e o rendimento do aluno (sucesso e insucesso); fator relacional, voltado para professor aluno e professor colega; fator social, voltado para o estatuto docente e a

representação social da imagem do professor. Nesta linha de pensamento, Penteadó e Souza Neto (2019, p. 149) entendem:

[...] que as problemáticas do mal-estar e dos sofrimentos e adoecimentos dos professores precisam ser consideradas no âmbito da cultura profissional docente, levando em conta as implicações nos processos de formação, socialização profissional e desenvolvimento profissional docente, com desdobramentos no movimento de profissionalização [...].

Consoante Ramos (2003) o stress nos professores é um problema que tem aumentado e tem sido reconhecido nos últimos anos, dando origem a realização de numerosos estudos em diversos países acerca da insatisfação profissional, como por exemplo: *turnover*⁶, *stressores*⁷, e *burnout*⁸ dos professores. Alves (1994) também aborda em seus estudos, que o professor ao longo dos anos, vai acumulando efeitos negativos no seu âmbito profissional, sejam eles provenientes do seu contato direto com os alunos, com os colegas, com os órgãos de gestão, com os pais dos alunos e etc., sejam eles derivados das exigências do cotidiano das suas tarefas educativas, como: planificar, executar, avaliar. Enfim, o tempo vai imprimindo no professor, um visível desgaste físico e psíquico. O docente vai ficando "queimado" ("*burned-out*" ou simplesmente "*burnout*", termo particularmente realçado pela literatura americana).

Com esse termo, "professor queimado", Halpin citado por Alves (1994) identifica sobretudo, a um sentimento de debilidade, de perda de autocontrole, de abatimento e de desamparo. Nesta acepção, Esteve (1999, p. 57) explica o sentido do termo "professor queimado":

⁶ Turnover significa rotatividade, quando o professor muda de escola; entre redes de ensino, quando o professor abandona uma rede para ir trabalhar em outra; ou ainda por abandono da profissão.

⁷ Aquilo que causa estresse, que provoca exaustão física ou psicológica.

⁸ Burnout corresponde à resposta emocional a situações de estresse crônico em razão de relações intensas - em situações de trabalho - com outras pessoas, ou de profissionais que apresentam grandes expectativas com relação a seu desenvolvimento profissional e dedicação à profissão (BRASIL, 2001).

O professor queimado é um fenômeno demasiado familiar para qualquer adulto que trabalhe na escola pública atual. Os sintomas incluem um alto índice de absentismo, falta de compromisso, um desejo de férias, baixa autoestima, uma incapacidade de levar a escola à sério.

Entretanto, a satisfação profissional, segundo Gonçalves (2000), começou a ser objeto de estudo, a partir do momento em que o modelo Taylorista da organização do trabalho foi posto em prática e se valorizou o fator humano da empresa. A satisfação profissional pode ser encarada como uma atitude global, ou então ser aplicada a determinadas partes do cargo ocupado pelo indivíduo.

Neste sentido, Werther e Davis (1983, p. 308) afirmam que “[...] a satisfação no cargo é uma parte da satisfação na vida”. O ambiente fora do trabalho influencia consideravelmente os sentimentos do indivíduo no trabalho e, de igual forma, o prazer profissional interfere, também, o sentimento de contentamento global com a vida.

Nessa mesma linha de pensamento, Alves (1994, p. 16) cita de forma bastante recorrente as noções de satisfação profissional apresentadas por diversos autores que se referem, fundamentalmente, a um estado geral positivo e emocional associado a adequadas recompensas intrínsecas auferidas do trabalho com os alunos, ou associado aos diferentes papéis ocupacionais que os professores desempenham.

Posto isso, é útil esclarecer que a pandemia da Covid-19⁹ imputou marcas ao trabalho docente, especialmente devido a necessidade de isolamento social, que levou à adoção do regime de ensino remoto¹⁰, como alude Arrais Neto *et. al.* (2022, p. 634):

⁹ A COVID-19 é uma doença infectocontagiosa causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 31 de dezembro de 2019, em Wuhan, na China, foram descritos os primeiros casos de pneumonia causada por um agente desconhecido e reportados às autoridades de saúde. No dia 7 de janeiro de 2020, Zhu *et al.* anunciaram o sequenciamento do genoma viral e no dia 12 de janeiro, a China compartilhou a sequência genética com a OMS e outros países através do banco de dados internacional Global Initiative on Sharing All Influenza Data (GISAID). Desde então, os casos começaram a se propagar rapidamente pelo mundo.

¹⁰ O ensino remoto preconiza a transmissão em tempo real das aulas. A ideia é que professor e alunos de uma turma tenham interações nos mesmos horários em que as

O confinamento social, o desenvolvimento doméstico das atividades de trabalho institucional, associados e cruzados com as cargas de trabalho decorrentes dos papéis tradicionalmente associados ao masculino e ao feminino nas atividades do lar, assumem importância central nas condições de trabalho em home-office, ainda não avaliadas profundamente. O acúmulo das atividades de cuidado doméstico, tradicionalmente atribuído às mulheres, num momento de maior pressão e intensificação com a sobreposição do trabalho profissional remoto, é capaz de ser elemento efetivo de adoecimento.

Nesse caminho, o próprio fato do isolamento social, implicou na redução dos contatos presenciais com os pares, e por outro lado intensificou a convivência com a família nuclear, o que denotou reflexos nas relações parentais, maritais, fraternais e interpessoais, num sentido geral. Concordamos com Arrais Neto *et. al.* (2022, p. 639), quando afirma: “A necessidade de checagem de mensagens de e-mail ou de WhatsApp no decorrer do dia, sem contenção de horários, foi sentida em muitos relatos como elementos invasivos exagerados, trazendo o trabalho burocrático como invasor [...] de descanso familiar privado.” Tudo isso elevou a ansiedade e a angústia, associadas ao medo do adoecimento.

Feita essas considerações, para melhor compreender o estudo acerca da relação estabelecida entre a precarização do trabalho e o adoecimento do professor readaptado da rede municipal de Mossoró/RN, discutiremos na seção a seguir os resultados das entrevistas realizadas.

Relatos das professoras entrevistadas e os seus dilemas enfrentados na escola: os desconfortos da profissão docente

Realizamos entrevistas semiestruturadas com 06 (seis) professoras readaptadas de uma escola Municipal da Cidade de

aulas da disciplina ocorreriam no modelo presencial. Grosso modo, isso significa manter a rotina de sala de aula em um ambiente virtual acessado por cada um de diferentes localidades.

Mossoró-RN, no ano de 2019. Para tanto, entramos em contato com a escola para solicitar a participação das professoras readaptadas, apresentamos os objetivos da pesquisa e esclarecemos as dúvidas a respeito das entrevistadas. Partimos de 07 (sete) questões norteadoras para viabilizar e sistematizar as informações. As entrevistas foram gravadas, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com duração em média de 30 minutos cada.

As colaboradoras têm entre 40 a 56 anos. Quanto ao tempo de serviço, há uma distribuição nas três esferas de ensino, ou seja, atuam ou já atuaram nas redes privada, municipal e/ou estadual. Em relação à formação, 4 (quatro) são formadas em Pedagogia, 1 (uma) em Letras e 1 (uma) em Matemática. No que concerne ao tempo de readaptação, estão entre 1 (um) a 3 (três) anos. Quanto aos motivos das readaptações, todas se afastaram por problemas de saúde, advindos do seu exercício profissional. A partir daqui, ao nos referirmos às participantes da pesquisa, as nomearemos de professoras: A, B, C, D, E e F, a fim de preservarmos a identidade das mesmas.

Fomos guiadas pelos seguintes questionamentos: Como iniciou a carreira de professora; quanto tempo de carreira; como foi a vida profissional; quais foram as dificuldades encontradas; questões da disciplina do aluno; relação professor, gestão, pais e alunos; o que motivou a readaptação e quais as implicações de estar afastada da sala de aula.

Diante das falas das entrevistadas, constatamos muitos obstáculos advindos da profissão, como: anseios, frustrações, conquistas, desafios e outras dificuldades de naturezas diferentes, entre elas aparecem aspectos ligados aos comportamentos dos alunos, como agressividade, indisciplina e falta de respeito.

Cunha (2012) relata que as dificuldades encontradas pelos professores no seu âmbito profissional são questões intimamente relacionadas à educação, tais como: a desvalorização do magistério, estrutura de ensino e as condições de trabalho. Nessa perspectiva, questionamos sobre como foi a vida profissional das docentes. A professora "A", enfatizou:

Quando eu comecei a lecionar era encantador eu gostava muito de ensinar e assim até hoje ainda gosto, era outro tempo, estava iniciando com muito pique, muitos problemas nas salas de aulas surgiram, até agressão de alunos, que trancava você na de sala, por causa disso o seu emocional começa a ficar abalado, você não dorme bem [...] muitas atividades para levar para casa e a pressão por quantidade, o número alto de reprovação, aí quem é o culpado? Acabam jogando a culpa no professor e o professor tem que lidar com tudo isso, tem que mostrar resultados muitas cobranças da gestão, sem dar condições, salas superlotadas (Resposta da professora A, 2019).

A fala da professora "A", deixa claro que as mudanças sempre ocorrem no contexto educacional, tanto no terreno dos comportamentos dos alunos, como diante das exigências postas ao professor. Diante do relato da entrevistada, evocamos Huberman (2000, p. 39 grifo do autor) quando explicita:

O aspecto da "descoberta" traduz o entusiasmo inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situações de responsabilidades, "[...] a literatura empírica indica que dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.

Percebemos que a entrevistada "A" iniciou a sua carreira muito empolgada e perspicaz, entretanto, ao longo dos anos foi passando por situações adversas dentro do contexto educacional, e diante dessas dificuldades e exigências, foi perdendo o encanto pela docência, pois os problemas, por vezes, vão para além da sala de aula. É justamente sobre essa questão que Pereira, Aguiar e Costa (2015, p. 168), discutem:

Nos últimos anos, tem-se colocado uma forte pressão sobre a pessoa do professor. Com as mudanças na política e, conseqüentemente, no sistema de ensino, tem-se atribuído uma responsabilidade muito grande à escola (e ao

professor), pois agora a escola não tem somente a função de formação cognitiva do aluno, mas também a formação pessoal e profissional [...]

Nesse encadeamento de ideias, Gonçalves (2000) enfatiza as questões relativas a auto e heteroatribuição dos problemas que surgem ao longo da carreira docente, sendo aduzidas razões como dificuldades ou inexistência de transportes, afastamento da família, instabilidade profissional, isolamento, as condições de trabalho, a falta de condições das escolas, em termos físicos e materiais, incluindo a inexistência ou a inadequação de material didático e de mobiliário. A esse respeito, Cunha (2012, p. 110) apresenta nos seus estudos fatores de dificuldades que os professores têm sentido nas suas práticas no processo ensino aprendizagem.

As condições de trabalho foram muito apontadas como fator de dificuldades pelos professores. Elas incluem local adequado para atividades escolares, material disponível especialmente bibliotecas. Esta depauperação do sistema educacional acarreta, no dizer dos professores, a impossibilidade de um ensino de melhor qualidade, assim como a pouca possibilidade de atualização dos docentes e a quase inviabilidade da realização de pesquisa e da extensão.

Diante das condições de trabalho questionamos as professoras a respeito das dificuldades encontradas no seu âmbito profissional:

[...] às vezes sentimos vontade de fazer uma aula diferente, com dinâmicas e oficinas, mas o espaço da escola não responde, os materiais didáticos que se tem não estão totalmente disponíveis, ficam guardados, ou as vezes são limitados, quando vamos utilizá-los já os pegaram, aí as coisas não funcionam como queremos (Resposta da professora C, 2019).

[...] não tem ferramenta para dar uma aula, por exemplo a gente de matemática podemos usar muito gráficos, laboratório de informática e às vezes as máquinas estão todas quebradas, então assim

you want to use many things, but sometimes you don't have conditions, so you end up going to class expository and this type of class is not very interesting for the student, it ends up being evasion, it ends up being disinterest on the part of the student, he gives up, but the blame is always on the professor! They want to attribute the blame to the professor and while they attribute the blame to the professor it is difficult for education to succeed (Response from professor A, 2019).

By the narratives, we visualize that the teachers try to diversify the activity in the classroom, however, sometimes, they perceive limitations for the realization due to the lack of materials or resources, in this way, gradually the professor feels abandoned and frustrated. As affirm Pereira, Aguiar and Costa (2015, p. 163, quote from the authors), "With a large demand for activities to be fulfilled and the results to be obtained as a response to the demands of the teaching systems, it is inevitable that this professional remains immune to the conjuncture of social changes and the 'obligations'" [...]. In this sense, Esteve (1999, p. 48) reflects:

When this situation is prolonged to the medium and long term, it tends to produce a reaction of inhibition in the professor, who ends up accepting the old school routine, after losing the illusion of a change in his teaching practice that, besides requiring the greater effort and dedication, implies the use of new resources of which he does not dispose.

In this perspective, Feldfeber and Oliveira (2006) affirm that the profession of the teacher carries a range of challenges and problems for the elevation of the socio-economic status of the category. The deterioration of working conditions, low salaries, long workdays, overcrowded classrooms, the difficulty in updating content and methodology, the growth of indiscipline and violence in schools, the demands for higher professional performance, and the requirements of the goals, are some examples.

Diante desses desafios postos aos professores, perguntamos às professoras questões pertinentes acerca da disciplina do aluno durante às atividades propostas.

[...] o aluno hoje é altamente indisciplinado, coisa que não tinha há 25 anos atrás, quando eu entrei os alunos eram disciplinados, os pais, ajudavam nesse período, eles respeitavam os professores, você está entendendo? E hoje não! E isso foi se perdendo ao longo do tempo, né então o que vem acontecendo? Os pais deixaram de respeitar os professores, que passou esse desrespeito para os filhos, e hoje alunos não respeitam mais professores, viu. [...] os pais tão pouco, você fala alguma coisa eles veem e já nem escutam mais os professores, escutam só os filhos, então isso piorou de fato bastante, então é difícil a jornada hoje, porque você tem de trabalhar com aluno e com esses pais que não respeitam professores, e pais também indisciplinados que passam indisciplina para os seus filhos, então eles vêm com modos assim horríveis de casa, uma falta de educação, e não respeitam mesmo (Resposta da professora D, 2019).

[...] os alunos nos dias de hoje não respeitam professores. Os pais não reconhecem a função do educador. Acham, por vezes, que os professores têm a obrigação de educá-los, impor ética, moral, sem contar que os pais devem educar seus filhos e nós temos a função de ensiná-los (Resposta da professora B, 2019).

Nesse caminho Nóvoa (1992, p. 217) adverte, “Nossa civilização está em crise. E o sinal mais convincente é sem dúvida a falência da nossa civilização. Pela primeira vez na história, talvez, o homem se reconhece incapaz de educar seus filhos”. Com isso, professores, que aparentemente mostram certo desgaste ou esvaziamento, comprometem sua atividade profissional cotidiana, pois isso pode desencadear um empobrecimento físico, demonstrando esgotamento e fadiga, afetando o processo de ensino-aprendizagem e a relação interpessoal, aluno e professor.

Sobre esse contexto problemático que se impõe, Nóvoa (1992, p. 22) adverte:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos anos e não vislumbram perspectivas de superação em curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todos: elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.

Aclaramos que a atividade docente está estritamente ligada por uma grande complexidade do ponto afetivo e emocional, inserida num espaço abarrotado de sentimentos e de conflitos. No tocante a este aspecto, Nóvoa (1992, p. 229, grifo do autor) argumenta, “[...] os docentes devem ser formados, não só para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as ‘comunidades locais’”. Em outras palavras, deve ser um mediador, facilitador e articulador do conhecimento e não apenas aquele que detém a informação. Seguindo essa compreensão Alves (1994, p. 18) arremata: “O aluno é visto geralmente, por um prisma cognitivo e o professor quase sempre é olhado como uma encarnação de um sistema autoritário, continuação e reforço da autoridade família, à qual o aluno, já antes da sua entrada na escola se vinha ligando de forma submissa”. Importante salientar que autoridade não deve ser confundido com autoritarismo, onde o primeiro tem como base o diálogo e o segundo, a imposição.

Concordamos com Alves (1994, p. 17) quando ressalta [...] “a relação professor-aluno nem sempre se caracterizou pela compreensão e empatia desejáveis, ante se registrando um ambiente de atrito e confronto”. Consequentemente, a inter-relação professor-aluno é representativa no ensino/ aprendizagem, pois a empatia entre ambos é fundamental nesse processo. Cunha (2012, p. 57) também explicita elementos sobre os aspectos comportamentais dos discentes, ao afirmar que:

Há um certo consenso sobre os comportamentos que se espera de um aluno e o mesmo acontece com relação ao professor. Isto significa dizer que parte da relação-aluno já é predeterminante socialmente. O modelo de sociedade define o modelo de escola e nele está contida a ideologia dominante.

Dentre as consequências do mal-estar docente, as docentes relataram nas suas narrativas, que, de uma forma ou de outra, sentem-se doentes perante o ato de ensinar, foram enfáticas em anunciar que o esgotamento e o estresse, são os elementos que mais afetam a saúde, levando-as a uma combinação de doenças, como: dor de cabeça, dor nas pernas, fadiga, sinusite, enxaqueca, calos na garganta, problemas de joelhos, processos de ansiedade, depressão, angústia, apatia e agravos emocionais. Ainda foram manifestados cansaço extremo, agitação, baixa concentração e queda no desempenho profissional, transtornos relacionados ao uso abusivo da voz, revelados através da rouquidão constante, dor na garganta, sensação de falta de ar, alterações no timbre, intensidade e altura da voz, e até perda temporária de voz. Sobre estas questões a professora "D" narra:

Eu tive alguns problemas de saúde, toda a profissão tem, mas na educação é mais árdua, então a sala de aula me roubou muita coisa sabe, eu sempre fui muito satisfeita em ser professora, mas no final da minha carreira, eu vi que ela me roubou muita coisa, ela me roubou minha paciência entendeu? Ela me causou um estresse muito grande, hoje eu sou hipertensa e com certeza foi da minha profissão, hoje tem problema de voz né, tenho calos nas cordas vocais, hoje eu sou mal "educada" em falar assim, muito, muito, muito, isso a sala de aula fez isso, então ela me roubou muitas coisas, e a pior delas, eu acho foi a minha paciência, hoje eu sou muito impaciente sabe foi disso da sala de aula, então a gente trabalhar com pessoas diferentes e tem que sempre ponderar, ponderar, ponderar. Isso dar um desgaste muito alto na vida da gente (Resposta da professora D, 2019).

A exposição da professora “D”, foi uma das que mais nos sensibilizou, pois deixa claro em suas palavras carregadas de emoções, que o ambiente escolar, pode ser hostil causando sérios problemas relativos a saúde. Quanto a isso, Paparelli (2009) comenta em sua tese, que alguns professores, na tentativa de se livrarem desse mal-estar, assumem uma postura defensiva, ou seja, demonstram comportamentos do tipo: queixas excessivas, agressividades, críticas e até distanciamento do ambiente escolar. Assim, Cardoso, Nunes e Moura (2019) asseveram que a saúde dessas profissionais tem sido comprometida e elas não se dão conta ou se alienam diante da necessidade financeira e se calam, comprometendo ainda mais a saúde.

Codo e Menezes (1999) apresentam possíveis fatores desencadeadores do stress ocupacional em professores, tais como: papel da família na educação dos filhos, precárias condições de trabalho, sobrecarga de trabalho, adaptação às novas tecnologias, rejeição, sentimento de frustração, clima de hostilidade e competição entre colegas, raiva, violência e drogas nas escolas, ruído excessivo, papel de assistente social assumido pelo professor, cobranças sociais, institucionais e governamentais pelo desempenho dos alunos, rebeldia dos alunos e convivência contínua com discentes com pouca evolução pedagógica.

Durante a entrevista, indagamos acerca das doenças advindas do exercício profissional. Sobre isso, as docentes A e D, disseram:

[...] Meu motivo da readaptação foi problema de saúde mesmo, é tanto quando comecei a ter pânico na sala de aula comecei a ter pânico mesmo, e assim muita ansiedade, visão turva, falta de concentração, e escrever uma data no quadro, colocava uma data quem não tinha nada a ver e assim achando que estava certo, e o aluno percebia professora tá errado eu ia corrigir e colocava outra pior então , então assim, ali eu vi que eu não estava bem, aí eu pensei eu tenho que procurar um médico, só que eu gostava muito da sala de aula assim como eu ainda gosto me formei para isso, me preparei para isso eu gosto de ensinar mas eu não tenho mais garra, não tenho mais condições, minha saúde estava abalada

tanto emocional física e psicológica, procurei logo psiquiatra (Resposta da professora A, 2019).
[...] quanto ao desgastes eles vem, isso acontece naturalmente, eu acredito que todos os professores quando chega ao final da sua carreira eles já estão com algumas doenças, típica mesmo da profissão, a voz é uma delas, né, todos eles na certa vão adquirir calos nas cordas vocais, porque a gente fala muito, eu por exemplo tenho, mas se tivesse continuado dando aula acredito ele ia me causar sérios problemas porque assim, eu não posso falar rápido e direto, tenho que dar pausas porque me engasgo, tenho crises de tosse, tudo isso foi consequência dos anos em sala de aula né, os anos em sala de aula acarretam muitas doenças, estresse, alto teor de estresse né, ele acarreta problemas físicos, como é o meu caso de joelho condromalácia, esse foi o motivo da minha readaptação, na verdade eu iria me readaptar por um ou por outro, porque tenho dois motivos pra diagnóstico para me ausentar da sala de aula, seria os calos nas cordas vocais e o meu problema físico que é condromalácia, do que foi isso? Foi de eu ficar muitos anos em pé, você ficar de pé das 7:00 às 11:00, então isso dar uns desgastes grande ao longo do tempo, e a voz, né de tanto falar, de tanto falar, falar e também quando eu iniciei não tinha uma educação de saúde para os professores hoje já tem, alguns cursos, que ajuda o professor a colocar a voz, a não ter esse desgaste que antigamente nós tínhamos (Resposta da professora D, 2019).

Disso, podemos constatar que o índice expressivo de afastamento por doença do trabalho, seja por meio de licenças ou por aposentadorias, tem deixado patente o quanto os sintomas, tais como estresse, cefaleia, dores generalizadas, calos nas cordas vocais e depressão podem estar relacionados à natureza do trabalho docente (MAGALHÃES, 2019). Desse modo, Moselli, Assunção e Medeiros (2017, p. 586), chamam a atenção:

Distúrbios de voz identificados durante a formação do docente devem ser encarados como fatores

associados às faltas ao trabalho, uma vez que são preditores de agravamento no futuro. Esses achados destacam a importância do rastreamento dos distúrbios da voz no início da formação do docente e da orientação adequada para prevenir e minimizar seus impactos no decorrer da carreira.

Percebe-se que, ao longo período da jornada docente, os professores sempre terão desajustes emocionais e físicos. As entrevistadas se queixaram de diversos sintomas relacionados ao mal-estar e nesse sentido Esteve (1999, p. 78) apresenta as principais consequências do mal-estar docente diante o ato de ensinar:

Sentimento de desajustamento perante os problemas reais da prática do ensino, em aberta contradição com a imagem do professor; [...] Pedidos de transferências, como forma de fugir de situações conflituosas; [...] Desenvolvimento de esquema de inibição, como forma de cortar a implicação pessoal com o trabalho que se realiza. [...] Desejo manifesto de abandonar a docência (realizado ou não); [...] Absenteísmo laboral, como mecanismo para cortar a tensão acumulada; [...] Esgotamento, como consequência da tensão acumulada; [...] Stress; [...] Ansiedade; [...] Depreciação do eu; [...] Autoculpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino; [...] Reações neuróticas; [...] Depressão; [...] Ansiedade como estado permanente, associado, em termos de causa-efeito, a diagnósticos de saúde mental.

As consequências das repercussões psicológicas da tensão a que estão submetidos os professores são variadas e ocorrem de formas distintas, conforme diversos fatores, entre os quais a experiência do professor, seu status socioeconômico, sua orientação de gênero¹¹ e o tipo de instituição em que ele atua. Isso se comprova nas narrativas das professoras "B" e "E" sobre a vida profissional, os desafios e os dilemas encontrados ao longo da carreira.

¹¹ Segundo Beauvoir (1980) sexo refere-se a um conjunto de fatores biológicos e gênero a um conjunto de fatores sociais e culturais.

Iniciei minha carreira com 17 anos, trabalhando com educação infantil, passei 9 anos na educação infantil, e depois de nove anos passei a trabalhar em uma escola, aí trabalhei em todas as turmas do 1º ao 5º ano, a cada ano a gente ia fazendo um "rodízio" de sala de aula, aí depois assumi a direção da escola, foram oito anos na direção, e retornei para sala de aula, aí foi quando eu me readaptei, e de lá pra cá nunca acabam as angústias, é sempre a questão a família que não colabora não dá apoio, não ajuda com relação à aprendizagem do aluno, ou seja escola e sempre a escola que resolve tudo, às vezes esquecemos que tem até a família para poder fazer um trabalho melhor com aluno, porque os pais nunca estão presentes (Respostas da professora B, 2019).

Na minha época as coisas eram diferentes, aluno ia pra sala de aula sem livros, só com o caderno, e nessa época eles tinham interesse de aprender, mesmo só com caderno e lápis, respeitavam os professores, a equipe pedagógica, morriam de medo de irem para uma secretaria, hoje gritam com professor e com os demais profissionais da escola. [...] ficamos cansados de tanto falar e eles não querem prestar a atenção, isso é muito triste (Resposta da professora E, 2019).

Pelo exposto, fica evidente, que essas professoras já perpassaram por diversas fases na carreira profissional. No que se refere a esse desenvolvimento docente, Huberman (2000, p. 37) afirma que existem vários ciclos de vida profissional delimitados em uma série de sequência ou de "[...] maxiciclos [...] que atravessam não só as carreias de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreias de pessoas no exercício de profissões diferentes. [...]" Essa sequência varia entre os professores de acordo com a carreira, as características pessoais e os momentos vivenciadas na trilha da profissão.

Segundo Gonçalves (2000) existem 5 (cinco) fases na etapa da carreira docente. A primeira, ocorre no início da profissão, a segunda, com a estabilidade, a terceira, na divergência, a quarta fase, é a de serenidade e, por último, a quinta fase, é a renovação do interesse e

desencanto. O autor enfatiza que o início é marcado pelo choque do real e um grande entusiasmo pela descoberta. A fase da estabilidade, acontece em média entre 5 a 7 anos de experiência, resulta em grande satisfação e confiança.

A fase da divergência, oscila entre 8-15 anos, revela-se uma fase de desequilíbrio, onde o docente encontra dificuldades diversas e denota cansaço e saturação. Já a fase de serenidade, que está entre os 15 e os 20-25 anos de atividade, corresponde uma fase de calma, fruto de uma quebra de entusiasmo, ou seja, existindo um distanciamento afetivo, confundido com um certo conservadorismo. Por fim, na fase renovação do interesse e desencanto, os professores estão entre 31 e aos 40 anos de serviço, desejam nessa fase a aposentadoria, não se sentem mais capazes de ouvir e conviver com crianças, demonstram cansaço, saturação, impaciência, dentre outros.

Depreende-se, que os professores de modo geral, iniciam suas carreiras com um grande entusiasmo, estão determinados a cumprir o seu exercício profissional com satisfação, porém o cotidiano da sala de aula é um grande desafio, pois além de lidar com situações adversas, precisam estarem atentos a todo o processo educacional. No decurso dos anos vão vivenciando tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar e, conseqüentemente, passam por uma fase de desinvestimento.

Quanto às atividades que passaram a executar após o processo de readaptação, as professoras foram consensuais em mostrarem-se satisfeitas em executar tarefas que não seja lecionando, pois afirmam que na ótica delas, todas as atividades escolares envolvem o ato pedagógico, como exemplo, citam: trabalhos que auxiliam a equipe pedagógica; trabalho na biblioteca; atividades burocráticas que envolvem controle dos diários, da presença dos professores e impressão de provas; auxílio a alunos com dificuldades no processo de escolarização; apoio aos professores; trabalhos de secretaria.

Nessa perspectiva, perguntamos às entrevistadas como se sentem após o processo de readaptação.

Por estar em readaptação dizem que eu estou no "bembom", não tá fazendo nadaaa! Às vezes você

está ali e ficam julgando você dizendo que você não faz nada e você estar em outra função, então isso retarda o seu tratamento, você estar ali em outra função para você ter um apoio, para você se motivar, mas insistem em dizer que você não faz nada. E isso acaba me abalando e fica difícil o tratamento! Outra coisa você já vai para aquela função porque lhe dão as condições de você fazer o tratamento, preciso sair no horário de trabalho para fazer o tratamento, dizem que eu tenho regalias e não é! É uma condição que você está e que você tem que ir para melhorar e voltar para sala de aula, estou nessa situação, eu não sei se vou voltar, pelo menos hoje eu estou bem nessa nova função, se eu pudesse ficar só nela eu ficaria, acho que estou respondendo bem a posição, a função de bibliotecária, sou feliz assim, mas problema psicológico ainda existem né, e eu tenho que tratá-los (Resposta da professora A, 2019).

Percebemos que a professora “A” está satisfeita com a sua nova função e pretende permanecer, pois acredita que a readaptação lhe deu a oportunidade de continuar a trabalhar e de diminuir o seu sofrimento. No entanto, sente-se estigmatizada pelos amigos de profissão e isso lhe gera sofrimento. Nota-se, que quando o professor se readapta, as consequências ocorrem gerando implicações como falta de respeito, desvalorização profissional, exclusão em algumas situações da escola, discriminação, e falta de apoio pelos colegas da escola e da gestão. Sobre a realidade dessas professoras readaptadas evocamos Amaral (2020, p. 175), quando expressa:

A mobilização dessas professoras diante dos problemas que afligem todo o sistema de ensino mostra que elas passavam pelo sofrimento ético. No mundo em que predominam as modernas práticas de gestão pautadas na racionalidade econômica e nos modos de produção flexíveis, são considerados desadaptados e improdutivos aqueles que não se curvam prontamente às metas e condições impostas. Dessa maneira, a regra é se resignar em uma submissão sem protestos em nome de uma promessa de plenitude, excelência e sucesso.

Enredados nesse discurso falacioso da onipotência, a maioria dos trabalhadores se vê alijada de seu próprio desejo, vivenciando e contribuindo para a falência dos laços sociais [...]

Como consequência desse cenário, de um lado estariam os trabalhadores saudáveis e produtivos, ou seja, os vitoriosos. De outro lado, os adoecidos e que, por isso, são considerados improdutivos e não aptos a contribuírem com a força produtiva. Destarte, essa estigmatização, além de isolar o profissional, passa a entender a readaptação como um sinal de fracasso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que realizamos com as professoras entrevistadas acerca da discussão da relação estabelecida entre a precarização do trabalho e o adoecimento do professor readaptado da rede municipal de Mossoró/RN proporcionou um melhor embasamento da problemática, pois o adoecimento de professores, no exercício da profissão, tem sido cada vez mais objeto de estudos por parte de pesquisadores.

Por meio das narrativas das professoras reunimos questões teóricas acerca do adoecimento e as relações de trabalho docente. Conforme vimos no *corpus* do estudo, as condições de trabalho têm levado muitos professores ao adoecimento, acompanhado de sofrimento. A literatura pertinente ao tema, explicitou esse aspecto da questão da profissão docente no que se refere ao mal-estar que surge como uma das grandes questões da atualidade e as suas consequências, comumente vinculadas aos fatores relacionais de satisfação e insatisfação.

Nesse sentido, as docentes entrevistadas elencaram os fatores que acarretam mais insatisfação: a inversão de papéis escola-família, a violência escolar, a falta de valorização pelos governantes, os baixos salários, falta de reconhecimento pela sociedade e pelos pais, baixo apoio familiar no aspecto da educação dos seus filhos, e ausência de suporte da gestão e da sociedade; alunos indisciplinados; as

condições físicas do trabalho; o excesso de trabalho; as condições de saúde; e as dificuldades na relação professor-aluno.

Há, nos relatos das entrevistadas, que a infraestrutura da escola, nem sempre apresenta condições favoráveis, o que demanda maior esforço em seu trabalho e compromete a qualidade do ensino. Poucos recursos, ou a falta deles, limitam as suas práticas, e isso leva as professoras a questionarem a sua competência profissional. Em relação ao adoecimento advindo do seu exercício profissional, constatamos que as entrevistadas, sentem-se bem com a readaptação, pois mesmo afastadas da sala de aula, podem exercer o ofício de educadoras com satisfação.

Os motivos que as levaram à readaptação foram de diversas naturezas, a saber: depressão, ansiedade, calos nas cordas vocais, problemas relativos a joelhos e tornozelos, dentre outros. As doenças das colaboradoras, têm de ser compreendidas na sua totalidade, já que vão sendo desencadeadas paulatinamente, pois é no decorrer da sua labuta diária que os transtornos e as limitações surgem, principalmente os danos psíquicos, que são os mais difíceis de serem compreendidos pelos demais professores e mesmo por especialistas no caso das perícias.

Revisando o texto, depreendemos que o sofrimento acaba sendo individualizado neste ou naquele professor, mas é necessário fazer esse enfrentamento coletivamente. O adoecimento docente tem que ser compreendido na sua totalidade, observando as contradições que perpassam a sociedade e a maneira como o profissional lida com o trabalho escolar.

Referências

ALVES, Francisco Cordeiro. **Estudo da satisfação/insatisfação dos professores efetivos do 3º ciclo do ensino básico e do ensino secundário do distrito de Bragança**. 1994. 60 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 1994.

AMARAL, Grazielle Alves. Sofrimento no “trabalho” de professoras readaptadas: da docência ao trabalho morto da readaptação. **Farol**

– **Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade**. Belo Horizonte, v. 7 n. 18, p. 164-227, 2020.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Bomtempo, 2009.

ANTUNES, Sandra Maria Pateiro Salgado Noveletto. **Readaptação docente**: trajetória profissional e identidade. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, SBC, 2014.

ARRAIS NETO, Enéas de Araújo *et al.* Trabajo docente en el formato remoto: contradicciones en el entorno doméstico durante la pandemia de covid-19. **Revista Paradigma**. Edición Temática- Docência, Pesquisa e Formação, Vol. XLIII, septiembre de 2022, p. 627-647.

BEAUVOIR, Simone de. O segundo sexo: a experiência vivida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Formação pedagógica em educação profissional na área da saúde/enfermagem**: guia do aluno. Brasília: Ministério da Saúde; 2001.

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

CARDOSO, Jafé da Silva; NUNES, Claudio Pinto; MOURA, Juliana Silva. Adoecimento docente: uma breve análise da saúde de professores do município de Medeiros Neto/BA. **Revista Teias**. v. 20, n. 57, abr./jun. p. 125-140, 2019.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CODO, Wanderley; VASQUES, Menezes. O que é Burnout? In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação**: Carinho e trabalho. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 237-254.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

ESTEVE, José Zaragoza. **O mal-estar docente**: a sala de aula e a saúde dos professores. Tradução: Durley de Carvalho Cavicchia. 3. ed. Bauru: EDUSC, 1999.

FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones, nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GONÇALVES, José Alberto. A carreira das professoras no ensino primário. In: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 141-169.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 31-61.

MAGALHÃES, Jacineide Santos. O sofrimento/adoecimento no exercício laboral Docente: uma revisão de literatura. **Revista Científica Educ@ção**. v. 3, n. 5, mai. p. 566-576, 2019.

MOSELLI, Luciana Daniella Lages; ASSUNÇÃO, Ada Ávila; MEDEIROS, Adriane Mesquita de. Absenteísmo por distúrbios da voz em professores: revisão da literatura, 2005-2015. **Distúrbios da Comunicação**. São Paulo, n. 29, set. p. 579-587, 2017.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

PAPARELLI, Renata. **Desgaste mental do professor da rede pública de ensino**: trabalho sem sentido sob a política de regularização de fluxo escolar. 2009. 194 f. Tese (Doutorado em

Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 28, n.1, p.135-153, 2019.

PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira; AGUIAR, Alessandra Lima; COSTA, Sinara Almeida da. Mal-Estar Docente: reflexões sobre os desconfortos presentes no desempenho da profissão. **Revista Educação e Emancipação.** São Luís, v. 8, n. 2, jul./dez. p. 161-181, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MOSSORÓ. Gabinete da Prefeita. **Lei complementar nº 29, de 16 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos do Município de Mossoró e das fundações públicas - Estatuto do Servidor Municipal. Mossoró: Palácio da Resistência, 2008. Disponível em: <http://www.sindiserpum.com/p/leis.html/> Acesso em: 25 de outubro de 2019.

PREVIDÊNCIA SOCIAL DOS SERVIDORES DE MOSSORÓ. **Previ Mossoró.** Disponível em: <http://www.previmossoro.com.br/>. Acesso em: 27 de out. 2019.

RAMOS, Susana. **Satisfação/insatisfação profissional em professores de educação Física do quadro de nomeação definitiva de Coimbra:** Um estudo descritivo. 2003. Tese. (Doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física) - Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, Coimbra, 2003.

WERTHER, Junior Willian; KEITH, Davis. **Administração de Pessoal e Recursos Humanos.** São Paulo: Mc Graw Hill, 1983.

Recebido em: *Junho/ 2022.*

Aprovado em: *Dezembro, 2022.*

A educação depois da pandemia: ideologia neoliberal, formação para mercado precarizado e desigualdade social

João Lorandi Demarchi¹

RESUMO

Este artigo parte do sentido etimológico de crise sugerido por Marilena Chaui para ressaltar o momento de decisão no campo da educação causada pela pandemia, principalmente a partir da larga adoção do método de ensino híbrido. Conforme o referencial teórico, é defendida a tese de que esse método se alinha ao neoliberalismo, adequando a formação dos alunos à ideologia do mercado e das grandes empresas de tecnologia. Embora os idealizadores do ensino híbrido apresentem críticas pertinentes ao modelo hegemônico de educação, alinhando-se inclusive às concepções de Paulo Freire, a sua proposta contribui para aumentar a desigualdade social uma vez que desconsidera as condições de estudos dos alunos. O objetivo do artigo é explicitar as concepções e as teorias que fundamentam o ensino híbrido para provocar a reflexão sobre as possíveis consequências que ele traz para a sociedade e como ele nega a educação como um direito social.

Palavras-chave: ensino híbrido; educação neoliberal; pandemia.

Education after the pandemic: neoliberal ideology, training for a precarious market and social inequality

ABSTRACT

This article starts from the etymological crisis of the alert by Marilena Chaui for the growth of the moment of decision in the field of education during the pandemic, mainly from the wide adoption of

¹ Mestre em Geografia e Graduado em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (USP). Doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da educação básica. Integra a Rede Paulista de Educação Patrimonial (REPEP) e o grupo de pesquisa "Patrimônio, espaço e memória". ORCID: 0000-0002-3645-2127. E-mail: joao.l.demarchi@gmail.com .

the hybrid teaching method. According to the theoretical framework, the thesis is defended that this method applies to neoliberalism, adapting students' education to the ideology of the market and large technology companies. Although the creators of hybrid education present criticisms pertinent to the hegemonic model of education, even aligning themselves with Paulo Freire's conceptions, their proposal contributes to increasing social inequality as it disregards the conditions of students' studies. The objective of the article is to explain the conceptions and theories that underlie blended learning to provoke reflection on the possible consequences it brings to society and how it denies education as a social right.

Keywords: hybrid teaching; neoliberal education; pandemic.

Educación después de la pandemia: ideología neoliberal, formación para un mercado precario y desigualdad social

RESUMEN

Este artículo parte del sentido etimológico de crisis sugerido por Marilena Chaui para resaltar el momento de decisión en el campo de la educación durante la pandemia, principalmente a partir de la amplia adopción del método híbrido de enseñanza. Según el marco teórico, se defiende la tesis de que este método se alinea con el neoliberalismo, adaptando la formación de los estudiantes a la ideología del mercado y de las grandes empresas tecnológicas. Si bien los creadores de la educación híbrida presentan críticas pertinentes al modelo hegemónico de educación, incluso alineándose con las concepciones de Paulo Freire, su propuesta contribuye a aumentar la desigualdad social al desconocer las condiciones de estudio de los estudiantes. El objetivo del artículo es explicar las concepciones y teorías que subyacen al blended learning para provocar una reflexión sobre las posibles consecuencias que trae a la sociedad y cómo niega a la educación como un derecho social.

Palabras clave: enseñanza híbrida; educación neoliberal; pandemia.

INTRODUÇÃO

É comum se ouvir e ler sobre a “crise” na educação brasileira. Esse artigo parte desse prognóstico para refletir sobre as possíveis decisões a serem tomadas no âmbito de políticas educacionais após a experiência da pandemia.

Como define Marilena Chauí (2018b, p. 178-179):

A palavra crise vem da língua grega e era usada em dois contextos principais: no da medicina e no da filosofia. Na medicina, crise era o momento mais importante, o momento preparado e aguardado pelo médico, pois era o instante no qual ele podia perceber que o organismo do doente começava a reagir e lutar, e o médico sabia como intervir de maneira certa para a cura. Uma crise era o sinal seguro do retorno da saúde. Na filosofia, a palavra ‘crise’ era empregada como aquele momento em que o pensador, de posse de todos os dados de um problema, interrompia seus julgamentos sobre a realidade, analisava os dados e só então se pronunciava sobre a realidade e avaliava os caminhos melhores que ela poderia seguir.

Nesse sentido etimológico, no período que vivenciamos de pandemia entre 2020 e 2021, a situação crítica na educação foi potencializada. O fechamento das escolas e a impossibilidade de acesso às aulas por grande parcela dos alunos em vulnerabilidade social significou na prática a negação desse direito social fundamental. Trata-se da situação em que é necessário tomar distância epistemológica da realidade para avaliar quais são as melhores decisões a serem perseguidas. Como nos exemplos aventados por Chauí, é preciso analisar criticamente o contexto para, só assim, anunciar os melhores caminhos a percorrer. Para isso, devemos ter clareza sobre quais intenções almejamos para direcionar desde já qual educação se pretende construir.

No entanto, como a historiografia tem observado no Brasil, as crises são recorrentemente apropriadas pelas elites como oportunidades para garantir o acúmulo e a reprodução de capital,

acirrando, dessa forma, as desigualdades sociais. Esse veredito é reafirmado pelo atual aumento do número de bilionários, ao mesmo tempo em que o País voltou a figurar no mapa da fome. Essa unidade dos contrários – civilização e barbárie, desenvolvimento e arcaísmo, riqueza e pobreza – figura-se como a simbiose e a organicidade já criticadas por Francisco de Oliveira (2013, p. 32), “em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’”.

Com a crise educacional piorada em decorrência da pandemia, as interferências na educação pelo “mercado” se intensificaram e tendências neoliberalizantes que observávamos serem adotadas com certa timidez, passaram a ser abruptamente implementadas. As fronteiras de oportunidade de negócio no campo educacional, prometido há mais de 20 anos, já em abril de 2002 pela Revista Exame, tiveram seus limites ampliados. Nesta edição, a capa em tom elogioso ressaltava: “O meganegócio da educação: a educação já movimenta 90 bilhões de reais por ano no Brasil e deve se transformar numa das maiores fronteiras de oportunidades das próximas décadas”.² Ato contínuo, com o retorno às aulas presenciais a partir de 2021 e a readaptação econômica das famílias, os grupos empresariais que possuem escolas têm diversificado seus investimentos agora para atender alunos das classes C e D³.

Na esteira desse intenso processo de captura da educação pelo mercado, tem crescido a quantidade de oferta de “soluções educacionais” vendidas por grupos financeiros ligados à produção de materiais didáticos como antídotos para a tão falada crise na educação. No entanto, a aceitação a esses salvadores métodos e teorias não é acompanhada de criticidade sobre o que vem junto desses pacotes.

Isso é o que se verifica com determinada metodologia de *ensino híbrido (blended learning)* (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015) que tem sido adotada por grande parte das escolas sem que

² A capa pode ser vista na página digital da revista, disponível em: <https://exame.com/edicoes/0763/>. Acesso em: 18 ago de 2022.

³ Ver reportagem da Folha de São Paulo, “Escolas-conceito com mensalidade abaixo de R\$1000,00 crescem na crise”, disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/escolas-conceito-com-mensalidade-abaixo-de-r-1000-crescem-na-crise.shtml>. Acesso em: 18 ago 2022.

seja percebido que 1) trata-se da adoção de uma ideologia neoliberal de educação; 2) restringe a formação para um mercado de trabalho digital e precarizado; e 3) contribui para a desigualdade social.

Considerando premente a reflexão sobre essa situação, esse artigo pretende realizar uma reflexão crítica sobre os significados e as consequências desse específico método de educação, a que subjaz uma determinada concepção de sociedade, contribuindo para que as decisões a serem tomadas para a resolução da crise educacional sejam mais lúcidas e coerentes com os objetivos de uma sociedade democrática.

Retornando à Marilena Chauí, a posição crítica adotada por esse artigo circunscreve-se na seguinte perspectiva:

A tarefa da crítica não é trazer verdade para opor à falsidade; mas realizar um trabalho interpretativo com relação a pensamentos e discursos dados, para explicitar o implícito ou fazer falar seu silêncio, de tal modo que a abertura de um novo campo de pensamento através da crítica revela a descoberta de uma obra de pensamento, enquanto a destruição da coerência e da lógica do que foi explicitado revela que descobrimos uma ideologia. (CHAUI, 2018a, p. 466).

IDEOLOGIA NEOLIBERAL NA EDUCAÇÃO

Com a pandemia, as escolas foram impelidas a adotarem recursos tecnológicos da informação e da comunicação para prosseguir com as aulas. Professores e professoras tiveram que aprender rapidamente a dominar minimamente as plataformas digitais já existentes e disponíveis para a manutenção do trabalho escolar. Para tentar contornar a monotonia das explicações por vídeo, buscaram *gamificar* as aulas visando torná-las mais dinâmicas e atraentes. As escolas que conseguiram manter seus trabalhos *on-line* o fizeram por meio de aplicativos de reuniões virtuais (Zoom, Skype, GoogleMeet, Microsoft Teams etc.).

Como consequência desse intenso contato dos professores com os variados recursos tecnológicos, aumentou a dependência das

escolas em relação aos serviços vendidos por essas empresas de tecnologia, as chamadas *Big Tech*. À educação, mesmo pública, não restou alternativa senão aderir não só às possibilidades ofertadas por essas empresas, mas principalmente à ideologia veiculada por elas.

Métodos vendidos como modernos e que, por condições materiais antes restringiam-se a poucas escolas, passou a partir de então a atender um número significativamente maior de escolas. Propostas tais como aula invertida (*flipped classroom*), ensino por meio de projetos (*Project Based Learning*), uso de aplicativos e personalização das atividades segundo o perfil do aluno tornaram-se soluções generalizadas para suplantar os problemas da educação. Há um conjunto diversificado de produtos digitais, e com ele uma determinada concepção educativa, que está à venda como facilitador dos processos educativos. Com eles, há a promessa de melhoria do ensino como um todo: trata-se da panaceia da educação.

Essa tendência foi responsável por tornar inescapável a intromissão dessas empresas no campo educacional, assim como por naturalizar suas propostas como se não houvesse alternativas. Além dessa ingerência, por se tratar de uma relação de mercado, as escolas desassistidas e os alunos em vulnerabilidade social, por não possuírem condições econômicas de comprar os equipamentos e o acesso às plataformas, são relegados a mais uma forma de exclusão social: a exclusão escolar.

Durante os anos 1980 e 1990 as agências internacionais, tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foram responsáveis por tornar a educação no Brasil cada vez mais neoliberal (KRUPPA, 2001; SILVA, 2002). Com a pandemia além da postura dessas instituições não terem arrefecido, apelando para a neoliberalização e as desregulamentações (PEREIRA, 2021), é preciso considerar o acréscimo do protagonismo dessas empresas de *Big Tech* para a potencialização desse processo com total consentimento da maior parte das pessoas e com o incentivo dos grupos econômicos ligados à educação.

Como será analisado, apesar de os proponentes, defensores e teóricos do ensino híbrido acertarem em algumas críticas sobre a conformação da Educação; as soluções apresentadas por eles não são capazes de superar os problemas estruturais da nossa sociedade que

eles mesmos apontam. Na realidade, suas propostas apenas atualizam e adequam a educação às demandas de uma sociedade neoliberal, escamoteando suas contradições, e potencializam problemas de desigualdade educacional já existentes.

Conforme afirma Evgeny Morozov (2018, p. 25), “toda discussão de tecnologia implica sancionar, muitas vezes involuntariamente, alguns dos aspectos mais perversos da ideologia neoliberal”. A atratividade à imersão no mundo tecnológico proposta pelo ensino híbrido escamoteia a ideologia que há por trás dessa proposta e também suas contrariedades. Na esteira da suposta neutralidade da tecnologia, essa metodologia de ensino está contribuindo sobremaneira em consolidar diversas dimensões de neoliberalismo na educação brasileira.

O ensino híbrido na verdade alinha-se a uma educação capitalista, acentuando uma formação educacional que atende aos interesses do mercado ao preparar mão de obra para relações de trabalho desregulamentadas, flexíveis (sic). Sem problematizar as mudanças nas relações de trabalho, o objetivo implícito desse método é formar alunos que adiram ao capitalismo de plataforma acriticamente. A consequência incontornável do ensino híbrido é transformar os alunos naquilo que Ricardo Antunes (2020) chamou de “escravo digital”, o novo proletariado da era digital. Ao mitificar a tecnologia, não são analisadas suas perversidades para o acirramento das desigualdades sociais.

O engodo das mudanças possibilitadas pelo modelo híbrido alinha-se às promessas veiculadas por outras transformações da educação para o mercado, como já observado por Antunes & Pinto (2015, p. 104):

Essa é a moldura que as chamadas “reformas na educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e “flexível”.

Nesse sentido, Zigmunt Bauman, refletindo sobre a educação no contexto da era líquido-moderna, problematiza esse tipo de formação que visa exclusivamente aquelas profissões que possibilitam ascensão social. Sobretudo pela crise estrutural no mercado de trabalho que tem gerado sistematicamente desempregados, diplomados que não encontram emprego na sua área. Segundo o sociólogo, observa-se uma geração de pós-graduados que tem se defrontado com uma mobilidade descendente.

Pela primeira vez na memória viva, toda a categoria de diplomados enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter emprego *ad hoc*, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoempregos de “estagiários falsamente reabilitados de treinamento – todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriam, éons abaixo do nível de suas expectativas” (BAUMAN, 2013, p. 45).

Reproduzindo a concepção da educação enquanto potencializador do capital humano, o ensino híbrido se coloca como o modelo mais capaz de preparar mão de obra para esse mercado fluido. Trata-se de uma nova etapa para formar aquele “novo cidadão” para a reprodução do capital, conforme analisaram Antunes & Pinto (2017) sobre o fordismo.

O ensino híbrido não oportuniza a reflexão crítica sobre as estruturas sociais desse formato social. Não preconiza uma análise do mercado de trabalho na lógica neoliberal, apenas adere a ele.

Na defesa feita pelos proponentes do ensino híbrido, este modelo é a única saída possível para a superação dos problemas da educação. “Gosto da ideia de que o ensino híbrido é o melhor de dois mundos. O mundo da educação tecnológica e o mundo da educação tradicional” (PIRES, 2015, p. 87).

No entanto, segundo esse discurso, para alcançar tal proeza há um grupo a ser convertido e vencido: os professores. Os professores são definidos como responsáveis por parte dos problemas na educação. Afinal, eles estariam apegados aos seus defasados métodos de ensino, resistentes a inovações tecnológicas e que, por isso, dificultam a melhoria do ensino. “O novo sempre causa um pouco de desconforto para os professores. Esses, na maioria das

vezes, estão acostumados com uma rotina própria, satisfatória e que atende a boa parte dos alunos” (op. cit, p. 81).

Desse modo, enquanto o problema, em boa medida, é atribuído aos professores, não se revela que eles serão de fato os maiores prejudicados. A considerar a orientação ideológica a que se alinha o ensino híbrido e os pressupostos que o sustentam haverá maior precarização e “desintelectualização” (COSTA; FARIAS; SOUZA, 2019) do trabalho docente.

A função do professor, para esse método, deve assemelhar-se a um *coach* da *performance* do aluno.

Além de guiar o aprendizado do aluno de acordo com suas necessidades, o docente precisa também de características de *coach*, motivando o estudante a traçar seu próprio caminho de aprendizagem. O papel do *coach* está vinculado ao profissional que ajuda as pessoas a atingir seus objetivos por meio do desenvolvimento de novas habilidades (LIMA; MOURA, 2015, p. 96).

O direcionamento neoliberal do ensino híbrido não se relaciona apenas com a formação dos alunos como escravos digitais. Incide também na atuação profissional dos próprios professores. A depender desse modelo proposto, o trabalho docente será mais precário e mais mal remunerado. Assim como os alunos, espera-se que os professores estejam abertos às novas configurações do mercado de trabalho. A análise do ensino híbrido permite afirmar que ele pretende reverter a remuneração por hora de trabalho do professor e se apropriar do direito autoral sobre a sua produção intelectual.

Em relação a remuneração, deve ser considerado que o salário do professor do ensino básico é composto majoritariamente pela hora trabalhada em sala de aula. Cerca de apenas 5% do salário total do professor refere-se à preparação das aulas, atividades, correção de avaliações. Com isso, é notório que a maior parte do trabalho docente é irrisoriamente pago, e desprezado.

Segundo o método híbrido, define-se que o professor deve ministrar menos aulas na sala em relação ao praticado atualmente e oferecer mais atividades para os alunos desenvolverem em

momentos independentes. As plataformas digitais devem ser administradas pelos professores fora das suas aulas, somando essa dedicação àquele tempo de trabalho não remunerado.

A proposta de personalizar os trabalhos para cada aluno, ou grupo de aluno, exigirá constantemente fazer levantamentos de materiais digitais ou digitalizá-los, indicar leituras e filmes para compor a trilha de aprendizagem entre as tantas atividades que já compõem o ensino. Sem contar os atendimentos individualizados previstos. Isso significará mais trabalho para os professores que, por ser extraclasse, não significará real equivalência salarial. Pelo contrário, será necessário maior dedicação de tempo para um trabalho não pago. O ensino híbrido, dessa forma, mitifica a precarização do próprio trabalho docente que ele mesmo acarretará.

Essa inversão entre o aumento de trabalho e a perda salarial lembra a crítica que Lafargue fez às mecanizações industriais em meados do século XIX: "Trabalhem, trabalhem, proletários, para aumentar a riqueza social e sua miséria individual; trabalhem, trabalhem, para que, ao se tornarem mais pobres, tenham mais razões para trabalhar e ser miseráveis" (LAFARGUE, 2016, p. 54). Assim como naquele contexto de Revolução Industrial, a absorção de recursos tecnológicos significa maior exploração do trabalhador.

Como modelo neoliberal, o consequente empobrecimento do trabalhador já era presumível. Afinal, quem pagaria pelo devido salário justo, se na rede pública assiste-se à desidratação dos recursos públicos por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 que limitou o investimento em educação; e na rede particular o objetivo é justamente sempre aumentar a mais-valia, fazendo com que o professor trabalhe mais, ganhando menos? Nenhuma escola particular ou rede pública adotaria com satisfação o ensino híbrido se ele significasse onerar mais a folha de pagamento. O que leva a concluir que a adoção do ensino híbrido pelas escolas justifica-se por apenas uma dessas alternativas: ou elas não têm consciência das consequências nefastas para a formação dos alunos e para o trabalho docente; ou embora elas tenham consciência dessas consequências, colocam seus interesses econômicos como prioridade.

Acrescente-se ao problema salarial a indevida apropriação do trabalho intelectual do professor. Uma das grandes forças motrizes

do ensino híbrido é sua adequação ao discurso do livre mercado, do neoliberalismo e da flexibilização. Nesse sentido, quem produzirá todo o material a ser *consumido* pelos alunos nos momentos independentes? É de se presumir que haverá toda uma produção e venda desses materiais pelos mesmos grupos econômicos que estão financiando a promoção do ensino híbrido. Enquanto isso, os próprios professores são responsáveis pela produção desse material didático sem ser remunerado por ele. E ficará tudo disponível *on-line*. O ensino híbrido já elogia as obras abertas, em detrimento do pagamento pelos direitos autorais.

Deixar uma geração que está crescendo em uma época tão estimulante percorrer a sua trajetória escolar tendo aulas expositivas não faz o menor sentido em tempos de Youtube [...]. Os docentes passaram a usar a variada gama de bibliotecas digitais, recursos audiovisuais e conteúdos já organizados didaticamente em ambientes virtuais para oferecer material aos alunos fora da sala de aula (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p. 185-186)

Se seguirmos o dinheiro, ou como nos termos que os neoliberais gostam "*following the money*", vamos descobrir que as instituições que financiam e apoiam o ensino híbrido são as mesmas que bancam sistematicamente os ataques à educação pública e têm lucrado com seu desmonte.

Conforme demonstraram Pereira e Evangelista (2019) a Associação Nova Escola tem funcionado como "aparelho privado de hegemonia particular" (op. cit., p. 67) da Fundação Lemann, a qual pertence desde 2015, fazendo *lobby* para a incorporação de perspectivas neoliberais na BNCC (BRASIL, 2017a). Fundação Lemann que, por sua vez, é uma das coeditoras do livro sobre o qual está sendo fundamentada essa análise. Seus representantes estiveram presentes nas cinco audiências públicas promovidas pelo Conselho Nacional de Educação em que foi discutida a Base. Conseguiram, com isso, tornar central pra BNCC as Tecnologias de Informação e Comunicação e as Competências Socioemocionais (op. cit., p. 78),

ratificando posicionamentos do Banco Mundial e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Essas normativas aprovadas nos últimos anos coadunam-se com a proposta do ensino híbrido ao *despedagogizar* o ofício dos professores e esgarçando o significado dessa profissão.

Na Lei nº 13.415, de 2017, o Artigo 61 que regulamenta o Novo Ensino Médio, é aberta a possibilidade da atuação como professores aqueles “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional”. Isso significa o descomprometimento estatal com a formação pedagógica de quem atuará como docente. Afinal, qualquer profissional pode tornar-se *coach*, *designer thinking* – que viraram sinônimos de professor. Isso serve também como uma estratégia de desmobilização e enfraquecimento da categoria. A resistência dos professores às inovações propaladas é facilmente dissuadida pelo aumento da concorrência entre eles. Ampliar a definição do que é ser professor contribui para o aumento do exército de reserva.

Na defesa pela educação como direito social, resta a questão: de qual lado estavam os teóricos do ensino híbrido em 2016, quando da aprovação da Emenda Constitucional nº 95 que instituiu Novo Regime Fiscal, limitando o investimento público em educação? Quando há falta de investimento público, a qualidade fica comprometida, e quem se beneficia do êxodo dos equipamentos públicos é a iniciativa privada, o mercado e os próprios vendedores do ensino híbrido.

O censo escolar tem demonstrado sistematicamente como os professores têm que se submeter a duas ou três jornadas de trabalho, trabalhar em diversas escolas, lecionar para várias centenas de alunos para garantir um salário de subsistência. Com isso, como foi demonstrado, cada vez mais eles terão menos tempo para desenvolver um bom trabalho. A sociedade tem negado à educação a condição de direito social, relegando-a ao mundo das mercadorias em que só tem acesso a qualidade quem tem condição de pagar por isso.

FORMAÇÃO PARA O MERCADO PRECARIZADO E DIGITAL

A Revolução Industrial, a partir do século XVIII, alterou substancialmente as relações sociais. As mudanças envolveram todos os âmbitos da vida das pessoas. A começar pela vivência do tempo que passou a ser controlado pelo relógio mecânico em detrimento do ritmo e ciclos da natureza (THOMPSON, 1998). O modo de trabalho nas fábricas modelou a sociedade. Os camponeses, ao serem expulsos para as cidades, tornaram-se proletários (ENGELS, 2010). Isso significou que ao perderem o acesso à terra, tiveram que se sujeitar à exploração das indústrias para conseguir sobreviver: comer e morar miseravelmente. Enquanto isso, a apropriação do excedente da produção enriquecia seus patrões e contribuía para a acumulação de capital.

Nesse contexto, as escolas foram importantes para disciplinar os corpos (FOUCAULT, 2014) e adequá-los ao trabalho fabril. A escola emulava o ritmo de trabalho e a produção em série adotados pelas fábricas. O aluno era preparado para tornar-se operário. As fábricas precisavam de muitos operários. Por isso, esse período também foi responsável pela massificação da sociedade no século XX. A escola passou a oferecer anualmente à sociedade inúmeros jovens que estivessem aptos a trabalhar.

Conforme analisam Antunes & Pinto (2017) o modo de produção taylorista-fordista que imperou até a década de 1970 superava a proposta de ser apenas um modo de produção. Para além disso, havia o objetivo de constituir um modelo de sociedade específico. Para isso era necessário

[...] formar uma nova classe trabalhadora e um ideal de “novo cidadão”, numa nova ordem burguesa. Em particular, a experiência fordista delinea, assim, uma trajetória que se estende desde a reformulação da organização industrial e produtiva como um todo, para desencadear “num novo projeto societário dentro dos limites da reprodução do capital”. (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 50).

Durante todo o século XX diversos intelectuais se debruçaram sobre os problemas decorrentes desse tipo de educação. Dentre eles, destaca-se Paulo Freire. Freire é recorrido nesse artigo não apenas pela pertinência do repertório teórico-conceitual crítico que

desenvolveu. Mas também porque ele é usurpado pelos teóricos do ensino híbrido no Brasil, que convenientemente neutralizam sua teorização para legitimar as propostas que defendem. Assim, escamoteiam o conflito entre o que Paulo Freire teorizou e o que está sendo indicado pelo ensino híbrido.

Freire se destacou por investigar a complexa relação dialética entre educação e sociedade. Ao tratar da educação, ele não desconsiderou as contradições sociais – o que seria estéril. Ele foi um crítico da educação hegemônica que, segundo ele, reproduz a desigualdade e a opressão sociais. Na sua visão, a educação tradicional reforça a dominação das elites e desumaniza os educandos ao retirar deles o papel ativo na sua formação. Por isso, ele propôs uma educação libertadora, dialógica e – atenção! – para a transformação social.

Os proponentes do ensino híbrido até comungam dessas críticas com Paulo Freire sobre a educação tradicional. Mas apesar disso, eles estão em espectros políticos antagônicos. Diferentemente de Paulo Freire, as críticas sobre a educação que os proponentes do ensino híbrido fazem, não visam a transformação da sociedade, tampouco a superação das desigualdades sociais por meio de uma educação libertadora. O objetivo da escola, segundo essa perspectiva, é ajudar o aluno a desenvolver habilidades e competências, para serem empreendedores, preparando-o para seu sucesso pessoal. Os interesses sociais públicos são desprezados. As propostas educacionais liberais dos economistas da Escola de Chicago (SPRING, 2018) são, enfim, efetivadas.

Conforme mudaram as exigências do perfil do trabalhador taylorista-fordista esperado pelo mercado de trabalho, seria necessário mudar também a formação ofertada pela escola. É o que se verifica agora. O ensino híbrido pretende apenas mudar superficialmente a educação, sem rever a estrutura educacional que reproduz uma sociedade desigual. Ela tende, na verdade, a acirrar as desigualdades sociais e educacionais.

O ensino híbrido pretende formar pessoas para a nova morfologia de trabalho, a “flexibilidade toyotizada”, como analisou Ricardo Antunes (2020), em que se exige dos trabalhadores, agora chamados colaboradores, que trabalhem por metas; que se engajem

voluntariamente no trabalho; controlem seu próprio tempo; e compitam com os demais funcionários e com as demais equipes, agora chamadas de times. Segundo Antunes, os trabalhadores tornam-se “déspostas de si mesmos”. Isso sem falar das desregulamentações do trabalho a que precisam estar adaptados para se tornarem *freenlancers* e empreendedores. Como se verifica nas palavras dos proponentes do ensino híbrido: “cada vez adquire mais importância a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, que trocam informações e participam de atividades em conjunto, resolvem desafios, realizam projetos e *avaliam-se*” (BACICH; TANZI NETO; TREVISAN, 2015, p.38, grifo nosso).

POTENCIALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS

O ensino híbrido está inserido em uma perspectiva que concebe as inovações tecnológicas como soluções para todos os problemas existentes, da saúde à educação, da segurança pública à comunicação. Essa concepção é denominada solucionismo. Trata-se da “crença de que qualquer problema se revolve quando se aplica a computação” (BRIDLE, 2019, p. 12).

Concernente à educação, esse solucionismo, expressado por meio do ensino híbrido, faz tábula rasa dos inúmeros problemas sociais que causam a reconhecida crise na educação. Como a panaceia digital é idealizada por profissionais ligados sobretudo à área de tecnologia da informação ou de ciências da computação, todo o histórico arcabouço de análise crítica sobre a educação é ignorado. As críticas desenvolvidas pelas sociologia, história e filosofia da educação são manipuladas apenas para reforçar o senso comum e justificar intervenções externas ao campo. O repertório teórico-conceitual de Paulo Freire, conforme foi apresentado, é um exemplo dessa malversação. A crítica desenvolvida pelo educador ao sistema educacional é apropriada, ao mesmo tempo em que se oblitera sua crítica à sociedade capitalista que condiciona o sistema educacional.

Na esteira desse fenômeno o ensino híbrido, principalmente porque também uma “ideia fora do lugar” (SCHWARZ, 2012), faz tábula rasa das desigualdades sociais no Brasil.

Assim como Morozov (2018) analisou a hegemonia das *Big Tech*, o ensino híbrido forja uma visão *tecnoutópica* mistificando as contradições e desigualdades sociais. Como se todos estivessem nas mesmas condições frente à oferta de recursos digitais.

Basta considerarmos muitas das promessas ao nosso redor para constatar que, subjacentes a elas, há uma suposição latente a respeito da superação das contradições capitalistas e da irrelevância de certos conceitos como o de classe. Porém, qualquer análise decente de automação mostra que as divisões de classe simplesmente não desaparecem porque todos têm acesso às mesmas tecnologias automatizadas; automação de baixa qualidade para os pobres, tecnologia sob medida para os ricos – este, sim, parece ser um futuro mais plausível. (MOROZOV, 2018, p. 176).

Embora seja propagandeada como solução inevitável da educação, o ensino híbrido, por causa de seu *ethos* neoliberal alinha-se a esse processo, fundamentando-se na individualização da sociedade e no privilégio dados às empresas privadas de computação. Nesse sentido, a produção da incompetência, conforme analisada por Chauí (2014), consequência da divisão fordista de tarefas, é potencializada no contexto do toyotismo-flexível (ANTUNES, 2020) com as decisões centralizadas pela *Big Tech*. Segundo Bridle (2019, p. 139), “a tecnologia amplia poder e discernimento; mas, quando ela é aplicada de forma desigual, também concentra poder e discernimento.”

A consequência mais imediata do ensino híbrido é a exclusão de parte significativa da população brasileira por estar, pelo menos, duplamente à margem da sociedade: do sistema educacional e da informática. Como exemplo dessas formas de exclusões é possível mencionar as crianças moradoras de cortiços, habitações plurifamiliares, e aquelas que estão longe dos grandes centros.

Nessa última condição são paradigmáticas as medidas tomadas pelo governo do estado de Alagoas para dar sequência às aulas apesar do distanciamento social decorrente da pandemia. Considerando a vulnerabilidade social de parcela dos alunos que não possui celulares, computadores, tampouco televisores nem acesso a internet; o governo estadual recorreu à transmissão de aula por meio do rádio (PESQUISA JUVENTUDE E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS,

2020). A modernidade do ensino híbrido ignora que o Brasil é um ornitorrinco (OLIVEIRA, 2013).

Outro exemplo simbólico da insuficiência e impertinência do ensino híbrido é daquelas crianças em condições de vida estudadas por Luiz Kohara (2009). Conforme demonstrou o autor, a condição de moradia afeta o desempenho escolar. Quando os alunos não possuem um espaço adequado em suas casas para dar continuidade ao estudo iniciado nas escolas, pois moram em cortiço e possuem sequer um lugar adequado onde apoiar o caderno para fazer uma lição de casa, todo o desenvolvimento acadêmico fica comprometido. O compartilhamento do cômodo inviabiliza estudar em casa.

No entanto, como o ensino híbrido partilha da ideologia neoliberal, ele preconiza a educação enquanto um projeto individual. À privatização aqui é conferida o sentido de relegar aos espaços privados o estudo. Desse modo, como foi evidenciado acima, os próprios alunos são responsáveis pela sua performance (*sic*) educacional. Na competição estimulada pelo modelo híbrido, se os alunos não possuem condições privadas adequadas para desenvolver suas trilhas de aprendizagem, eles que se esforcem mais para subir a escada social.

A omissão sobre a existência de classes sociais recalcada no discurso tecnológico, conforme advertido por Morozov (2018), emerge dos subterrâneos do ensino híbrido.

Além de Paulo Freire, outro repertório teórico-conceitual potente para subverter o ensino híbrido é o de Pierre Bourdieu. A personalização e a individualização da educação, conforme defende o ensino híbrido, potencializam a desigualdade entre os alunos provindos de classes sociais distintas. Como o percurso escolar de cada aluno depende preponderantemente das condições oferecidas pela sua família, cada vez mais aqueles que possuem maiores capitais econômico, social e cultural (BOURDIEU, 2007) terão maiores oportunidades e maiores recursos, com isso, se desenvolvendo mais. O ensino híbrido desse modo torna a escola reprodutora da desigualdade social. Sob o discurso da modernidade e do protagonismo estudantil, ele potencializa as diferenças de acesso à educação de qualidade.

Mesmo que haja encontros “colaborativos” durante as aulas, como é orientado que seja feito, em que os professores estimulem a troca entre o que foi aprendido por cada aluno, não será possível equalizar as aprendizagens dos alunos. Cada um estará à mercê dos capitais que sua família conseguirá lhe oferecer.

A massificação, conforme criticada pelos teóricos do modelo híbrido, realmente é problemática porque 1) acirra a divisão de tarefas, produzindo a incompetência de determinados trabalhadores (CHAUI, 2014), segregando o planejar do fazer, que por conseguinte reproduz a desigualdade social; 2) desconsidera os alunos como sujeitos, como capazes de produzir conhecimento, incorrendo naquilo que Paulo Freire chamou de “educação bancária” (FREIRE, 2014); e 3) ignora o contexto social em que os alunos estão inseridos, neutralizando os conteúdos, tornando-os insignificantes para a superação dos problemas locais.

No entanto, as referidas soluções apresentadas pelo ensino híbrido, a personalização e a individualização, ao coadunarem-se com o neoliberalismo não permitem subverter essa realidade social de desigualdade.

A pertinente crítica feita ao modelo de educação taylorista-fordista do século XX roda em falso e não é capaz de reverter o modelo de educação flexível-toyotista no século XXI. As mudanças são conservadoras.

Qualquer proposta na área de educação precisa considerar o contexto social brasileiro, a real condição de vida dos cidadãos. Uma proposta de intervenção que se proponha ser a solução da crise na educação, deve assumir a existência das classes sociais e de como, a depender a qual delas os alunos pertencem, o desempenho escolar terá mais possibilidades do que limitações. A educação deve ter como objetivo dirimir essas desigualdades sociais.

Caso contrário, trata-se de uma proposta classista. Embora se venda como universal, é elitista. O ensino híbrido parte de um cenário idealizado em que são desconsideradas as dificuldades da maior parte do alunado brasileiro. A proposta, na verdade, é voltada para alunos que possuem acesso a tais recursos tecnológicos e a condições adequadas no seu espaço privado para estudar.

Mesmo que fosse garantido o acesso à internet e a equipamentos tecnológicos para todos os alunos brasileiros, ainda o ensino híbrido fragiliza o entendimento da educação enquanto direito social, vinculando-a às pautas do mercado. Nesse sentido, reposicionar o solucionismo digital para o campo educacional é crer que a superação das deficiências educacionais será feita, por exemplo, contornando a formação docente adequada, obliterando a revisão do currículo escolar, desprezando o valor do repasse financeiro proporcionalmente ao número de alunos, ou mesmo, negligenciando a quantidade de estudantes distribuídos por sala.

A crise na educação é multifatorial. A solução, portanto, não se comprará nas lojas de aplicativos.

Fazer tábula rasa das diferenças socioeconômicas existentes no Brasil é acreditar na salvação messiânica de recursos digitais, sem considerar que a criação dessa demanda atende aos interesses tanto das *Big Techs*, que lucrarão com a venda desses novos serviços e aplicativos, quanto do mercado, que se beneficiará dessa formação neoliberal dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme analisa Morozov (2018), as empresas de *Big Tech* se beneficiam com a precarização do Estado de Bem-Estar Social. Conforme esse modelo de sociedade não consegue garantir suas promessas de qualidade de vida, as empresas de tecnologia se colocam como soluções de todos os problemas sociais. O caso analisado pelo autor refere-se à uberização. À medida em que o mercado de trabalho não absorve os graduados e pós-graduados, como alertado por Bauman (2013), e a proteção trabalhista é desidratada, resta às pessoas recorrer à “servidão voluntária” (ANTUNES, 2020) dos trabalhos precarizados fornecidos pelo capitalismo de plataforma, a chamada economia de bico. Com isso, os aplicativos que intermediam serviços, como a Uber, lucram com as inconsistências das relações trabalhistas ao mesmo tempo em que se esforçam para enfraquecer ainda mais o Estado de Bem-Estar Social, ao reprimir a cobrança de impostos que subsidiaria esse Estado (MOROZOV, 2018).

Essa lógica está presente em um importante campo do Estado de Bem-Estar Social: a educação.

Como se procurou demonstrar, conforme os problemas da educação são reconhecidos enquanto crise, as decisões para superá-la são tomadas por grupos econômicos que veem nessa situação uma oportunidade de negócio para conseguir aumentar seus lucros. As empresas educacionais se beneficiam com a precarização da educação e o desmonte do Estado ao mesmo tempo em que contribuem para o agravamento dessas situações ao proporem soluções que reduzem a educação à lógica mercantil.

A melhoria da qualidade da educação não tem atalhos, tampouco atalhos tecnológicos, virtuais. Para pensar possibilidades de mudanças, deve-se avaliar as contradições sociais e culturais e buscar superá-las. O objetivo deve ser a construção de uma sociedade democrática, republicana e justa (SCHILLING, 2014). Questões que são eloquentemente mistificadas no debate do ensino híbrido.

Nesse sentido, as críticas às tecnologias digitais não são desenvolvidas como consequência de um posicionamento reacionário às inovações tecnológicas. Pelo contrário. Elas são rejeitadas por um específico uso ideológico que se faz dela, visando intensificar o modelo de sociedade neoliberal e, com isso, acirra a desigualdade social.

As inovações tecnológicas devem ser tomadas como instrumentos na construção do conhecimento e da reflexão crítica acerca da realidade. Elas mesmas devem ser apreendidas enquanto elementos de cultura e serem investigadas a favor de quem e do que estão.

Conforme sugerem Morozov & Bria (2019), o uso democrático da tecnologia deve visar a soberania digital do Estado. Isso significa empreender esforços ideológicos e intelectuais que visem contrapor-se ao ambiente favorável criado pelas empresas de *Big Tech* e grupos econômicos para apropriar-se do campo educacional. Ainda com os autores, o ensino híbrido democrático deve preconizar o uso de *softwares* livres, códigos abertos, mudando o regime de propriedade dos dados gerados a fim de coletivizá-los. A mineração desses dados deve visar a melhoria da qualidade do ensino para todos. Assim como

a orientação neoliberal apropria-se do *copyright* da produção intelectual dos professores, o esforço de subversão desse quadro deve pressionar para o *copyleft*, a abertura dos algoritmos (op. cit., p. 158).

Esse deve ser o direcionamento para reverter a intermediação dessas empresas no campo educacional com seus métodos e ideologias. Conforme Morozov (2018, p. 181), é preciso “recuperar o papel da tecnologia como uma força emancipatória, que não se limita ao papel neoliberal que lhe é atribuído pelo Vale do Silício.”

A educação de qualidade impescinde de investimento financeiro. Por isso é preciso haver um debate sério sobre a forma de arrecadação de tributos, o Fundo Público e o financiamento da educação pública. Quanto se deve investir em educação, de que forma será o recolhimento e como será distribuída a verba? Isso deveria significar os docentes receberem salários condizentes com sua jornada de trabalho e contarem com estrutura adequada para um trabalho à altura de sua responsabilidade social. Isso deveria implicar entre outras coisas, salas com número adequado de alunos e suporte para que o professor dê continuidade à sua formação.

A escola deve ser o lugar por excelência da luta contra a desigualdade social, que busca equalizar as discrepâncias econômicas. A escola deve garantir a oferta das mesmas condições a todos os alunos, minimizando suas diferenças de origem. Deve prepará-los para intervir na sociedade, a fim de transformá-la para que se torne cada vez mais democrática. Constantemente mais democrática (CHAUÍ, 2018a). A escola deve assemelhar-se a uma ágora: lugar do debate público, da reflexão crítica e da atuação dos alunos como sujeitos e cidadãos (e não “protagonistas”, como proposto na literatura do ensino híbrido, presumindo seu desempenho performático e individual). Onde as gerações se encontram. Onde a cultura global faça sentido no local, e vice-versa. Onde o conhecimento, conforme defendeu Paulo Freire, seja construído coletivamente e sem falsas neutralidades.

Na construção dessas possibilidades, a tecnologia é muito bem-vinda e deve ser apropriada. Mas como um meio de atingir os objetivos mencionados. Depositar as expectativas de transformação da educação na mudança cosmética de metodologia sem considerar

essas questões é apenas atualizar a educação às demandas do mercado.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção questões da nossa época, v. 58).

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BAUMAN, Zigmunt. **Sobre educação e juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.) 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF, 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escrito de Marilena Chauí, v. 3)

BRIDLE, James. **A nova idade das trevas**: a tecnologia do fim do futuro. Trad. Érico Assis. São Paulo: Todavia, 2019.

CHAUI, Marilena. **A ideologia da competência**. Organizado por André Rocha. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2014. (Escritos de Marilena Chauí, v. 3)

CHAUÍ, Marilena. **Em deseja da educação pública, gratuita e democrática**. Organizado por Homero Santiago. Belo Horizonte: Autêntica, 2018a. (Escritos de Marilena Chauí, v. 7).

CHAUÍ, Marilena. **Sobre a violência**. Organizado por Ericka Marie Itozaku e Luciana Chauí-Berlinck. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b. (Escritos de Marilena Chauí, v. 5)

COELHO, Tiago. **O ano da luta**. A difícil batalha dos alunos pobres para conseguir estudar durante a pandemia. Revista Piauí. Rio de Janeiro, out. 2020, edição 169. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-ano-da-luta/> . Acesso em 02 de abril de 2021.

COSTA, M. da C. dos S.; FARIAS, M. C. G. de; SOUZA, M. B. de. **A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL**: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. Movimento-Revista De educação, 2019, (10), 91-120.
<https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

ENGELS, Friedrich. A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. Trad. B. A. Schumann. São Paulo: Boitempo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 42ª ed. São Paulo: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KOHARA, Luiz Tokuzi. **Relação entre as condições da moradia e o desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiços. Tese de Doutorado. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

KRUPPA, Sonia R. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2001.

LAFARGUE, Paul. **O direito à preguiça**. Trad. Alain François. São Paulo: Edipro, 2016.

LIMA, Leandro H. F. L.; MOURA, Flavia R. O professor no ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 89-102.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Trad. Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018. Coleção Exit.

MOROZOV, Evgeny; BRIA, Francesca. **A cidade inteligente**. Tecnologias urbanas e democracia. Trad. Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu, 2019.

PEREIRA, João M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e242157, 2021.

PEREIRA, Jennifer N.; EVANGELISTA, Olinda Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Lemann. **Movimento-revista de educação**, n. 10, p. 65-90, 30 jun. 2019.

PESQUISA JUVENTUDE E A PANDEMIA DO CORONAVÍRUS.
Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf . Acesso em: 02 abril de 2021.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**: o ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2013.

PIRES, Carla F. F. O estudante e o ensino híbrido. *In*: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISAN, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido**: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 81-85.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas**: forma literária e o processo social nos inícios do romance brasileiro. 6ª ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2012. (Coleção Espírito Crítico).

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa: resultado de uma pesquisa. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Maria Abádia. **Intervenção e consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2002.

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Trad. Ana Júlia Galvan. Campinas: Vide Editorial, 2018.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**. Estudos sobre a cultura popular tradicional. 1ª ed. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

Recebido em: *Agosto/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Escola e prática pedagógica: representações sociais de estudantes de ensino médio

Laêda Bezerra Machado¹

Wilma Nayra Santos Severo²

RESUMO

Este artigo identifica as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e da prática pedagógica nessas instituições. Representações sociais são modos de interpretar a realidade que orientam as práticas dos sujeitos. Desenvolvemos um estudo de campo com 33 estudantes de primeiro ano do ensino médio de diferentes escolas situadas em Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes-PE. Como técnica de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada. Os resultados indicaram representações sociais de escola centradas na qualidade do ensino, abrangência da formação, boa convivência no espaço e infraestrutura deficitária. No que se refere à prática pedagógica identificamos, com algumas restrições, compromisso e boa convivência por parte dos docentes; funcionários dedicados, equipe gestora burocrática e distante do cotidiano dos estudantes. Constatamos indícios representacionais diversificados nas práticas de estudantes de escolas técnicas, de referência e regulares. Os achados sugerem um repensar das políticas de ensino médio no estado de Pernambuco que, mesmo voltadas para inclusão da juventude, têm sido excludentes para grande parte desse grupo social.

Palavras-chave: ensino médio; representações sociais; escola; prática pedagógica.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFPE). Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica. Bolsista de produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Coordenadora do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9524-031>. E-mail: laeda01@gmail.com

² Estudante do curso de Pedagogia no Centro de Educação da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Bolsista da Iniciação Científica / FACEPE. Integrante do grupo de Pesquisa: Educação e Representações Sociais. E-mail: wilma.nayra@ufpe.br

School and pedagogical practice: social representations of high school students

ABSTRACT

This article identifies the social representations of high school students regarding the school in which they study and the pedagogical practice in these institutions. Social representations are ways of interpreting reality that guide the subjects' practices. We developed a field study with 33 first year high school students from different schools located in Recife, Olinda and Jaboatão dos Guararapes-PE. As a data collection technique, we used the semi-structured interview. The results indicated school social representations centered on the quality of teaching, scope of training, good coexistence in space and deficient infrastructure. With regard to pedagogical practice, we identified, with some restrictions, commitment and good coexistence on the part of the teachers; dedicated employees, bureaucratic management team and distant from the students' daily lives. We found diversified representational evidence in the practices of students from technical, reference and regular schools. The findings suggest a rethinking of high school policies in the state of Pernambuco which, even aimed at the inclusion of youth, have been excluding for a large part of this social group.

Keywords: high school; social representations; school; pedagogical practice.

Escuela y práctica pedagógica: representaciones sociales de los estudiantes de secundaria

RESUMEN

Este artículo identifica las representaciones sociales de los estudiantes de secundaria sobre la escuela en la que estudian y la práctica pedagógica en estas instituciones. Las representaciones sociales son formas de interpretar la realidad que orientan las

práticas de los sujetos. Desarrollamos un estudio de campo con 33 estudiantes de primer año de secundaria de diferentes escuelas ubicadas en Recife, Olinda y Jaboatão dos Guararapes-PE. Como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista semiestructurada. Los resultados indicaron representaciones sociales escolares centradas en la calidad de la enseñanza, alcance de la formación, buena convivencia en el espacio y deficiente infraestructura. En cuanto a la práctica pedagógica identificamos, con algunas restricciones, compromiso y buena convivencia por parte de los docentes; empleados dedicados, equipo de gestión burocrático y distante de la vida cotidiana de los estudiantes. Encontramos evidencias representacionales diversificadas en las prácticas de estudiantes de escuelas técnicas, de referencia y regulares. Los hallazgos sugieren un replanteamiento de las políticas de enseñanza media en el estado de Pernambuco que, aun encaminadas a la inclusión de los jóvenes, vienen excluyendo a gran parte de este grupo social.

Palabras clave: escuela secundaria; representaciones sociales; escuela, práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, resultante de uma investigação mais ampla³, identifica as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e da prática pedagógica nessas instituições.

O interesse para realizar a referida investigação decorre de pesquisa concluída em 2021⁴, que revelou a diversidade de experiências dos estudantes egressos de escola pública de ensino médio. Conforme Machado (2021), nas representações sociais de

³ Olhares psicossociais sobre a prática pedagógica na escola de ensino médio, pesquisa financiada pelo CNPq processo nº309687/2020-9

⁴ Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários. Processo CNPq nº 304759/2017-1

estudantes universitários, a escola pública de ensino médio foi decisiva para sua formação cidadã e ocupa centralidade em suas trajetórias estudantis. O contexto de construção dessas cognições sociais demonstrou a diversidade e complexidade desse ensino para jovens e adolescentes.

Na história da educação brasileira, o ensino médio tem sido alvo de inúmeros debates no que se refere à oferta e qualidade e, também, em relação aos jovens, que a ele têm acesso ou que foram excluídos. No que diz respeito à sua finalidade, o ensino médio sempre foi objeto de discussão porque ora profissionaliza, ora assume função propedêutica. A dicotomia (profissionalizar ou dar prosseguimento aos estudos na educação superior) marca sua história. Conforme Krawczyk e Ferretti (2017), esse ensino persiste como objeto de preocupação de gestores, professores, pesquisadores e entidades educacionais, pois são desafiantes os altos índices de evasão e distorção escolar. Por exemplo, o último censo escolar (2021) mostrou que 92,5% da população de 15 a 17 anos frequenta a escola e a rede pública concentra 88% da matrícula no ensino médio. Indica ainda que, nessa etapa da educação básica, a distorção idade/série alcança 25,3% das matrículas e tal distorção é mais elevada entre os estudantes do sexo masculino (BRASIL, 2021).

De acordo com a Constituição de 1988, cabe aos estados a responsabilidade de ofertar e manter o ensino médio para adolescentes na faixa etária dos 15 aos 17 anos. Esta última etapa da educação básica busca aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e preparar os jovens para o trabalho e/ou estudos posteriores.

Em Pernambuco, o ensino médio tem sofrido mudanças desde 2008, em decorrência do Programa Educação Integral (PEI), regulamentado pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Oferecido em escolas regulares, integrais (de referência) e técnicas, o PEI tem como uma das suas principais finalidades “integrar as ações desenvolvidas nas escolas de educação integral, oferecendo atividades que influenciem no processo de aprendizagem e enriquecimento cultural.” A proposta do referido Programa está pautada na educação interdimensional, voltada para a formação do jovem autônomo, competente, solidário e produtivo para que, ao

finalizar os estudos nas escolas de ensino médio integral, já tenha uma formação profissional para ingressar no mercado de trabalho (PERNAMBUCO, 2008).

Na atualidade, a prática pedagógica é compreendida sob múltiplos aspectos, que influenciam a delimitação de sua abrangência. Diversos teóricos delimitam sua ação à escola e à sala de aula, porém outros ressaltam suas vinculações com o contexto social. Souza (2009) concebe a prática pedagógica como uma prática social, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente e das atividades didáticas em sala de aula, pois abrange os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e suas relações com a comunidade e com a sociedade. Não excluindo o caráter social da prática pedagógica, Zabala (1998) afirma que, no microsistema da sala de aula, sua ação se expressa como *um fazer ordenado*, voltado para o ato educativo. No âmbito deste artigo, a prática pedagógica é entendida como um saber social, centrada nas ações desenvolvidas por professores, gestores e estudantes de ensino médio.

A partir do que postula André (2008), podemos localizar três dimensões no estudo da prática pedagógica: institucional no âmbito da escola, instrucional/pedagógica e sociopolítica/cultural. A dimensão institucional diz respeito aos seguintes aspectos: formas de organização do trabalho pedagógico; estrutura hierárquica da escola; níveis de participação dos seus agentes; recursos humanos e materiais e, interações e influências do meio social. A dimensão pedagógica refere-se às situações de ensino, às relações docente/estudante/conhecimento, aos objetivos e aos conteúdos de ensino, às atividades didáticas, aos modos de comunicação entre docente e estudante e, também, à avaliação da aprendizagem. Por fim, a dimensão sociopolítica/cultural refere-se ao contexto no qual a escola está inserida, ao momento histórico, aos valores do grupo social e, sobretudo, às forças políticas e sociais. Tais dimensões do estudo da escola, referidas por André (2008), conformam o que denominamos de prática pedagógica.

Fizemos um levantamento da produção do conhecimento acerca da escola de ensino médio, no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (CAPES), no qual constatamos que essa temática é estudada há mais de 30 anos, tendo

havido uma maior concentração, na primeira e segunda década dos anos 2000. Destacamos os principais enfoques dessa produção: relação professor-aluno, construção de saberes no ensino médio e ensino médio noturno.

Os trabalhos referentes à relação professor-aluno abordam a afetividade como elemento crucial à qualidade do relacionamento entre professores e alunos. Reiteram a importância de uma interação harmoniosa e admitem que a boa relação professor-aluno influencia o emocional do estudante e favorece seu desempenho escolar.

O segundo grupo de estudos localizado destaca as dificuldades enfrentadas por alunos de ensino médio e suas consequências, por exemplo, reprovação e fracasso escolar. Tais estudos indicam os principais fatores, que determinam o fracasso: falta de adaptação à proposta escolar, problemas de aprendizagem dos conteúdos de linguagem e de matemática.

O terceiro grupo reúne trabalhos relativos ao ensino médio noturno e enfatizam as dificuldades do aluno trabalhador e sua frequência à escola noturna. A produção dessa temática destaca as insuficiências e as desigualdades do ensino noturno, que tem como público principal o aluno trabalhador, que enfrenta uma difícil jornada de trabalho e chega à escola com poucas condições físicas para investir nos estudos. Nesse cenário, o aluno de ensino médio noturno é o principal prejudicado, pois sua formação é precária. Mas, apesar das dificuldades, cada aluno busca concluir seus estudos na tentativa de minimizar sua condição de exclusão social.

METODOLOGIA

Para identificar as representações sociais de estudantes de ensino médio a respeito da escola em que estudam e de sua prática pedagógica, desenvolvemos um estudo qualitativo delineado como estudo de campo.

Realizamos o referido estudo de campo com alunos do primeiro ano do ensino médio de escolas públicas. E, para selecionar o grupo participante, consideramos o tipo de escola em que estudam, o que nos possibilitou contemplar os matriculados nas escolas de referência, nas regulares e nas técnicas de nível médio.

Participaram da pesquisa 33 alunos matriculados no primeiro ano do ensino médio de escolas estaduais. A faixa etária dos entrevistados é de 14 e 18 anos e a média geral de idade do grupo 16 anos⁵. Participaram estudantes de seis escolas de referência (EREM), quatro escolas técnicas (ET) e duas escolas regulares (ER), que estão situadas em Recife, Olinda e Jaboatão dos Guararapes-PE. A maior parte dos estudantes (25) reside e estuda em Recife. Entrevistamos 10 estudantes de EREM, 16 de ET e 07 de ER.

O grupo é composto por 19 estudantes do gênero feminino, 13 do masculino e um jovem que não se identificou quanto a essa categoria. No que se refere à cor de pele, a maioria dos sujeitos (15) se identificou como parda; um sujeito se autodeclarou amarelo; nove brancos e oito se autodeclararam pretos.

A renda mensal familiar de mais da metade do grupo pesquisado (17) é de um salário mínimo; 13 sujeitos afirmaram que a renda mensal é de dois a três salários; dois possuem renda familiar de três a quatro salários e, apenas, uma participante declarou renda familiar de cinco a 10 salários mínimos.

Para localizar os sujeitos, entramos em contato direto com alguns jovens de cada escola e utilizamos a estratégia de “bola de neve”. Segundo Vinuto (2014), a “bola de neve” consiste em um sujeito indicar outro e, assim, mediante tais indicações, o pesquisador constrói o grupo participante. No caso desta pesquisa, um estudante (semente) nos indicava outro que conhecia.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada. A entrevista é adequada a este estudo porque privilegia a manifestação direta dos sujeitos acerca de significações atribuídas aos objetos e às situações. Segundo Moscovici (2003), por meio de interações diretas ou conversas com os sujeitos, poderemos apreender suas representações sociais.

Devido ao contexto de pandemia da Covid-19 e ao distanciamento social por ela imposto, 20 entrevistas foram realizadas de forma *online* e 13 ocorreram de forma presencial nas próprias escolas em que os sujeitos estudavam.

⁵ Por se tratar de uma pesquisa com menores de idade, seus pais ou responsáveis assinaram um termo de autorização para que participassem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para análise do material recolhido, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (2007), cuja técnica oferece possibilidade de organização de dados verbais, textos escritos e imagens. No caso deste artigo, fizemos uma análise categorial. Nesta seção, apresentamos categorias, que sugerem representações sociais de escola e prática pedagógica no ensino médio.

A escola de ensino médio: indícios de representações sociais

Nas referências à escola, elaboradas pelos participantes, nos aspectos que mais gostam, naqueles que não apreciam na instituição em que estudam e nas dicas, que oferecem a um futuro adolescente, que deseje nela se matricular, conseguimos apreender indícios representacionais, isto é, saberes coletivos que construíram acerca da instituição.

Nos depoimentos sobre a escola de ensino médio, os participantes salientaram os seguintes aspectos: qualidade do ensino oferecido na escola, abrangência da formação, boa convivência no espaço e infraestrutura escolar deficitária.

No que se refere à *qualidade do ensino oferecido*, o grupo é quase unânime em reconhecê-la. Particularmente, os que frequentam as escolas técnicas são mais enfáticos em suas narrativas a esse respeito. Como exemplos de referências favoráveis, identificamos: “[...] minha escola é muito boa pra quem quer se profissionalizar [...] trabalha com coisas de design, como comunicação visual e design de interiores, eu recomendaria a pessoa ir com o pensamento de querer trabalhar, eu gosto bastante de lá,”(S.3); “[...] é uma escola boa, os professores são ótimos” (S. 35); “[...] o técnico é incrível, de verdade, os professores do técnico da ETE são realmente muito bons, o do ensino normal também, [...] vale a pena entrar!” (S.09); “escola muito boa, eu acho que a proposta dela também é muito boa porque já sai daqui com formação, com preparação, então realmente acho que é boa” (S.16); “[...] Eu acho uma escola boa, no geral eu acho também os professores ótimos, qualificados” (S.28).

Ressaltamos, também, que para estudantes de escolas técnicas o conceito de qualidade está diretamente relacionado ao ensino técnico integral, exigente e mais abrangente do que o ensino médio propedêutico, pois abre perspectivas profissionais. Afirmam: “[...] principalmente porque é uma ETE né? Uma escola técnica, então ele tem uma carga horária de integral e técnico que é muito grande” (S.19); “[...] é uma escola muito boa e que pode te impulsionar bastante na vida profissional” (S. 20); “[...] é muito boa e também um pouco puxada, mas eu provavelmente já sabia [...] por ser um curso técnico” (S.24); “[...] Eu acho que é uma escola tipo, muito diferente das outras escolas que você já estudou por ser tipo além de ser integral, você vai fazer outro curso [...] é uma experiência nova” (S.23).

Estudantes matriculados em escolas de referência e regulares mencionam de modo mais genérico a qualidade dessas instituições: “[...] é uma escola boa, os professores são ótimos” (S.35); “[...] eu estudo aqui há um tempo já e eu estou acostumada” (S.26); “[...] é uma escola boa, um ótimo ensino” (S.33); “[...] eu acho que eles são uma escola de ensino bem bom” (S.34).

A *formação abrangente* a que têm acesso nas instituições de ensino médio aparece nas narrativas de alguns dos estudantes. Pelas falas, conseguimos depreender que tal formação é ampla, isto é, não se restringe ao conteúdo. Eis o que disse um dos entrevistados: “tem a visão muito ampla, porque ela trabalha muito também questões sociais, [...] sempre tá tendo dinâmicas, envolvimento social. Eu acho muito interessante” (S.06).

Muitos estudantes, quando se referem às escolas nas quais estudam, destacam um outro aspecto: a *boa convivência*, que se materializa no/pelo acolhimento que tiveram ao ingressar na instituição e nas/pelas relações entre colegas e professores. A esse respeito afirmam: “[...] ela é bem acolhedora, ela é tão acolhedora que em todos os inícios dos anos, ela, antes de começar as aulas, no início do mês de janeiro a gente tem uma chamada acolhida” (S.10); “[...] alunos tentam ajudar um ao outro, do segundo ao terceiro ano, então realmente é uma família exatamente essa escola” (S.17).

De modo semelhante a esses resultados, Cerqueira (2011), em estudo sobre representações sociais de escola, a reconhece como um

espaço de construção de conhecimento, desenvolvimento e socialização dos alunos.

A despeito dessa boa convivência, aparecem referências à pandemia e às suas implicações negativas no estabelecimento de relações. Alguns estudantes consideram que o fato de ingressar nas escolas em um quadro de pandemia e, também, o ensino remoto tornaram superficiais os relacionamentos com os colegas. Eis alguns trechos relativos às relações: “[...] Eu não posso dizer muito bem porque eu não tenho muito contato, mas eu acho que é isso pelo que aparenta” (S.20); “[...] não falo muito com muita gente” (S.26); “quase não conheço minhas colegas por causa da pandemia e das aulas terem começado a pouco tempo, era só em casa que a gente ficava” (S.12).

De modo menos elogioso e enfatizando suas implicações para a qualidade do ensino, os entrevistados ressaltam a *infraestrutura* dessas escolas. Em geral, eles se referem ao calor no interior das salas, a ausência de manutenção dos equipamentos e instalações precárias. Sobre tais aspectos, assim, se posicionam: “[...] quando chove entra um pouco de água em uma das salas, então a estrutura física é mais ou menos [...], o piso do segundo andar, de madeira, se alguém pula ou alguma coisa assim o chão balança todo, como se fosse cair. [...] muitos problemas estruturais...” (S.04); “[...] o ar condicionado, a gente tá com o ar condicionado só que roubaram o fio [...] e até hoje ninguém consertou e a sala, por exemplo, é muito quente, entendeu? E aí o ventilador agora quebrou, uma lâmpada caiu, entendesse?” (S.02); “[...] A estrutura física daqui, precisa de uma reforma, as salas faz muito calor, os ventilador não faz tipo assim, não consegue ventilar toda sala mas dá né...” (S.13); “[...] é bem decadente a situação da escola. Não tem porta no banheiro, a porta do banheiro é uma mesa, os armários, tem armário quebrado, tem sala que não funciona e quando chove alaga a sala” (S.05); “[...] tem certos lugares que estão meio degradados” (S.20); “[...] falta mais estrutura [...] tem algumas salas que o ar condicionado não funciona ou alguma sala que falta uma cortina que é pra cobrir a luz do sol pra não entrar dentro da sala” (S.21).

Lembramos que o estudo de Vasconcelos *et. al* (2021), que associa a infraestrutura da escola ao desempenho dos estudantes das

instituições de ensino público, reconhece que houve melhoria na infraestrutura de escolas públicas brasileiras entre 2007 a 2017. Todavia, mostra que, nessas escolas, ainda é comum a ausência de itens, que assegurem seu bom funcionamento. Os depoimentos dos sujeitos denunciam os limites de infraestrutura das escolas.

Conforme as entrevistas, o que mais atrai os participantes da pesquisa na escola em que estudam são: a oferta de ensino técnico e suas perspectivas de ingresso no mercado de trabalho; os professores e os amigos. O ensino técnico é enfatizado pelos alunos das escolas profissionais e os demais aspectos são citados pelos entrevistados de escolas regulares e de referências. Nas escolas, os problemas de infraestrutura e de organização não são apreciados e provocam desagrado aos estudantes que destacam: “[...] infraestrutura porque tem certos lugares que estão meio degradados” (S.20); “[...] falta mais estrutura [...] tem algumas salas que o ar condicionado não funciona ou alguma sala que falta uma cortina que é pra cobrir a luz do sol” (S.21).

Perguntamos aos participantes o que diriam a outros adolescentes e jovens sobre a escola em que estudam e que desejam nela ingressar. O conjunto de respostas a este questionamento variou de acordo com o grupo pesquisado. Os alunos de escolas técnicas destacaram a sobrecarga, a extensão do turno e a necessidade de uma disciplina de estudos. Nas referências a tais aspectos, além de não ter havido nenhuma crítica, identificamos vantagens de ser aluno de uma escola técnica. Eis algumas das recomendações feitas aos supostos futuros colegas: “[...] a carga horária é muito, é muito grande, mas vale a pena” (S.19); “[...] foque nos assuntos porque não no final tudo vira uma bola de neve” (S.20); “[...] tentar manter tudo em dia ao máximo porque as coisas acumulam muito rápido” (S.23); “[...] mesmo sendo puxado, [...] tem que aproveitar cada momento, porque mesmo sendo a escola difícil no final vai valer tudo a pena” (S.24).

Os estudantes de escolas de referência e regulares sinalizaram preocupações com as companhias; restrições à infraestrutura, qualidade do ensino, necessidade de ter clareza em relação à escolha do curso. Além disso, fizeram sugestões para a procura de uma escola melhor. Alguns dos fragmentos expressam tais restrições às escolas:

“Eu diria que a escola é boa, mas tem que ver com quem ela anda e tal, nem todo mundo presta aqui” (S.26); “ Só questão de estrutura mesmo, mas se não conseguir optar pelo ETE é uma opção boa” (S.32); “Eu diria pra ela procurar outra escola porque vai ser melhor.” (S.34); “Tem muitas coisas nela que é um mais ou menos [...] Eu ia pedir pra ela entrar consciente” (S.35).

Das respostas à indagação acerca dos aspectos que mais e menos atraem/apreciam nas escolas, bem como das dicas para futuros colegas sobre essas instituições, podemos depreender representações sociais, que são explicitamente mais favoráveis às escolas técnicas e mais restritivas às instituições escolares de referência e regulares.

Segundo Sá (1994), as condições e/ou as circunstâncias garantem a formulação de uma representação, que se forma no contexto de condições sociais e históricas. No caso desses estudantes, o contato direto com a escola e seu ensino permitem que formulem suas representações da escola e do ensino nela oferecido. Nos fragmentos das narrativas, ficam evidenciados o valor da escola e seu potencial formativo para os estudantes. No entanto, essas construções simbólicas estão permeadas por aspectos desfavoráveis, por exemplo, as condições deficitárias de infraestrutura, que, somente, políticas públicas mais incisivas poderiam combatê-las. Tais limites são mais evidentes nas falas de estudantes de escolas regulares e de referência.

Prática pedagógica na escola de ensino médio: da complexidade do conceito às possíveis representações sociais dos estudantes

De entendimento variado, Zabala (1998) concebe a prática pedagógica como uma ação, que se expressa no microsistema da sala de aula, enquanto Franco (2016) a considera como uma práxis que visa a emancipação dos sujeitos. Conforme já anunciamos, neste texto, adotamos a perspectiva de Souza (2009), que contesta a ausência recorrente de diferenciação entre prática pedagógica e prática docente.

Retomamos um posicionamento de Souza (2009), segundo o qual, a prática pedagógica é uma prática social complexa, que

acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e de alunos em diferentes espaços culturais. Na escola e na sala de aula sempre é mediada pela interação professor/aluno/conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito às esferas docente e discente, conforme suas especificidades. A esfera docente está constituída pelos seguintes fatores: formação, experiência, condições de trabalho e ações vinculadas ao posto profissional que ocupa. A esfera discente recebe inúmeras interferências pessoais e estruturais, tais como: nos aspectos pessoais, destacam-se a idade de cada estudante e sua condição sociocultural; e, os aspectos estruturais os decorrentes do currículo e do projeto político-pedagógico da escola; das condições físicas e organizacionais do espaço escolar e da comunidade na qual a escola está inserida. Em síntese, para Souza (2009) a prática pedagógica é um complexo cultural/institucional (docente, discente, gestor e epistemológico).

Com esta compreensão abrangente de prática pedagógica na escola de ensino médio (envolvendo as práticas: docente e gestora), procuramos analisar os depoimentos dos estudantes e apresentamos alguns indícios representacionais do grupo pesquisado acerca desse complexo objeto.

Prática docente: indícios representacionais

No que se refere à sala de aula (prática docente), os estudantes destacam disciplinas de maior e menor interesse, relações com os docentes e colegas, atividades realizadas e avaliação.

No conjunto das narrativas, estão destacadas as disciplinas de menor e maior interesse e/ou envolvimento desses estudantes. Como disciplinas mais complexas, estão citadas: Matemática, Física e Química. Em relação às dificuldades diante de tais componentes curriculares, afirmam: “as difíceis são as mais de exatas, que é no caso Física e Matemática, também” (S.16); “Matemática, física e química” (S.28); “Matemática, eu amava matemática no ensino fundamental, mas agora no ensino médio tá sendo um porre” (S.05); “[...] Matemática, sem sombra de dúvidas! Eu não consigo mexer com

cálculo, minha cabeça bagunça tudo, me dá nervoso de olhar para aquele tanto de número”(S.06); “Matemática e física” (S.25); “Química, matemática, física” (S.32).

No conjunto dos 33 entrevistados, 20 afirmaram que a Matemática é a matéria que mais apresenta dificuldades no ensino médio. Sob esta mesma perspectiva, encontramos as pesquisas de Orteni (2006) e Weber (2012), que tomam como objeto as dificuldades de aprendizagem de conteúdos de Matemática entre os alunos de ensino médio.

Inúmeros pesquisadores investigam e refletem sobre as dificuldades dos estudantes com a disciplina de Matemática no cenário educacional brasileiro, conforme o que se segue. Loureiro (2014), tendo como fundamento uma pesquisa com estudantes de ensino médio, afirma que tais dificuldades não estão vinculadas ao caráter abstrato da disciplina nem ao método utilizado pelo professor, pois, tais dificuldades são decorrentes da ausência de uma base mais sólida de conteúdos, que deveria ter sido construída no ensino fundamental. Um estudo desenvolvido por Lima, Poersch e Emmel (2019), com enfoque nas dificuldades de aprendizagem em Matemática, com 43 alunos de oitavo ano do Ensino Fundamental, revelou que 22,9% desses estudantes têm histórico de reprovação na disciplina. Consideramos que os resultados dos estudos aqui citados fortalecem os achados da nossa pesquisa.

Os estudantes consideram que os componentes curriculares das áreas técnicas e de humanas são entendidos com mais facilidade e afirmam: “[...] As mais fáceis pra mim são: História, Introdução à Administração e Marketing e Inglês” (S.05); “[...] Português, Filosofia e Geografia” (S.29); “[...] Acho que Sociologia e Filosofia, Português, as do técnico, e Geografia” (S.05); “Gosto mais de História, em Geografia e Redação” (S.19); “Para mim Português e Artes são as melhores” (S.35).

Em alguns depoimentos, identificamos variações no que se refere a maior e/ou menor interesse e facilidade de aprendizagem nas disciplinas. Por exemplo, os participantes 10 e 17 afirmaram: “Eu sempre tive facilidade em Matemática, então eu sou mais de exatas, mas tem algumas também de ciências da natureza que eu gosto, no caso eu sou, eu me considero melhor em Matemática”(S.10); “Sempre

tive muita facilidade com Matemática, eu sempre gostei mais de exatas.”(S.17); E os participantes números 18 e 14 disseram: “Eu tenho dificuldades com Artes, Filosofia, Sociologia, e Eletricidade no geral”(S.18); “ [...] Filosofia, eu acho um pouco complicado”(S14); Vale ressaltar que um dos sujeitos (S.33), quando questionado sobre esse assunto, revelou ter facilidade com a maioria das disciplinas.

Vários estudantes ficaram surpresos com determinados componentes curriculares, com o modo como são trabalhados nas escolas de ensino médio e, também, algumas descobertas que perpassam as entrevistas. Supomos que tais sentimentos decorrerem do seguinte fato: os entrevistados tomam como parâmetro as escolas de ensino fundamental, nas quais estudaram, que são marcadas por deficiências, sobretudo, no ano anterior, pois ofereceram ensino exclusivamente remoto devido à pandemia da Covid-19. A esse respeito comentaram: “Eu não tive nono ano, o meu nono ano foi literalmente sem nada, foi só no online só que não foi bem explicada [...] Eu entrei esse ano boiando, então eu tentava o máximo me esforçar” (S.17); “Eu estou começando, agora que eu de um tempo pra cá comecei a ter hábito de leitura, então, estou despertando mais minha mente pra ler” (S. 05).

No item que enfoca as relações estabelecidas com colegas e professores nas escolas, os estudantes destacam a boa convivência prevalente entre eles. Em relação aos colegas de turma e escola, predominam comentários favoráveis, sempre reconhecidos como pessoas legais e afirmam: “Eu acho elas legais, elas ajudam bastante a gente, porque elas estudam lá há um tempo, dão dicas pra gente”(S.07); “As pessoas que eu conheço e que eu tenho proximidade são muito legais, elas conversam bastante comigo”(S.06); “ O pessoal muito legal, sendo sincero é a melhor palavra que pode ter, o pessoal do terceiro ano, eu pensei que poderia ser chato com os primeiros, mas é totalmente o contrário, eles são muito legais com todo mundo”(S.13).

No conjunto das falas, identificamos alguns desentendimentos nos relacionamentos, que são considerados pelos estudantes como comuns e parte da rotina de adolescentes. Acerca de conflitos falam: “Já teve muitas brigas assim, envolvendo o pessoal, tem, porque querendo ou não são um monte de adolescente

né, sempre vai ter aquela divergência”(S.08); “Tem muitos alunos aqui que fazem a escola ficar muito bagunçada, acontecer muitas brigas” (S.34); “Tem pessoas que a gente não deve se juntar com elas” (S.28); “Tem pessoas boas e tem pessoas que não valem a pena se juntar aqui dentro” (S.29); “Tem alguns que são displicentes, já são mais avançados”(S.33); “Acho que não deveriam estar na escola, porque tipo, é a minha opinião, porque não tem comprometimento, fica saindo de sala, perturbando, sabe? Atrapalha o professor, eu não acho isso legal” (S. 05); “Sempre tem aquelas pessoas que gostam de fazer *bullying*” (S.27).

Nas falas dos entrevistados, o papel exercido por alguns estudantes veteranos ganhou relevância, principalmente, o modo como acolhem os iniciantes. Esses colegas são denominados de protagonistas, pois intermediam as relações dos alunos entre si, com professores e gestão escolar. Os protagonistas são figuras de referência para os participantes, que são alunos dos primeiros anos do ensino médio, conforme o seguinte depoimento: “Principalmente os que já estavam aqui, os protagonistas, eles todos são bem receptivos [...]” (S. 16).

As atividades realizadas pelos estudantes são variadas e envolvem desde respostas às fichas e aos exercícios contidos no livro didático, até o desenvolvimento de projetos, seminários e feiras de conhecimento. Vejamos os depoimentos: “Façam a questão de 1 a 10 da página 150” (S.05); “Tem atividade de Física sobre, questões do livro também a gente faz, tem bastante coisa” (S.03); “A professora de Português insiste muito em redação, essas coisas, então ela passa algo muito relacionado a isso, quer que a gente faça textos, fica atualizando a gente ”(S.07); “Muita atividade, às vezes a gente se sente sobrecarregado. Alguns passam no caderno, se não até de uma ficha. A gente não usa muito livro” (S.29); “São trabalhos de feira, a gente faz meio que uma feira, teve o trabalho de física que a gente meio que fez uma feira 100% em grupo”(S.08); “ Passam formulários, atividades em grupo então depende muito da forma de como cada professor vai trabalhar. Tem trabalho pra apresentar pra toda a escola, um que é só pra sala e um que é só pra entregar mesmo à professora” (S.26).

Os participantes fazem, ainda, breves referências ao funcionamento do ensino remoto durante a fase mais aguda da pandemia: “Eles passavam sempre todos os dias. Era pelo aplicativo e pelo grupo no *WhatsApp*. Alguns eram de você fazer, entregar, as vezes era pra fazer algum resumo de algum texto”(S.30); “No modo *online* tão passando muitas atividades, é um pouco difícil de acompanhar. Tem mapas mentais formulários e seminários”(S.23). Conforme narraram os entrevistados, tais atividades são realizadas em grupo ou individual e, contribuem para o processo avaliativo.

Os estudantes enfatizam inúmeras diferenças ocorridas no processo de avaliação entre o ensino remoto e o presencial. Ressaltam o estresse sofrido e afirmam que, no ensino exclusivamente remoto, o processo era mais ameno. Além disso, o desempenho do grupo era melhor. Afirmaram: “A gente passou quase dois anos em casa. A atmosfera de sala deixa a gente mais nervoso, sabe, quando a gente tá lá em sala de aula com o professor ali olhando a gente. E acaba que o desempenho não sendo tão esperado” (S.16); “A gente não faz prova em papel, a gente faz prova no site” (S.11); “ Eles botavam prova que não botavam os assuntos pra gente estudar”(S.33); “Eu não achei elas difíceis não, as presenciais, eu que me cobro muito, então eu coloco uma pressão muito grande em mim mesma, o que me prejudicou um pouco nessa unidade, porque era a primeira vez presencial”(S.12). “A prova lá é bastante difícil, eles pegam os assuntos, cada bimestre eles pegam os assuntos do bimestre de tudo” (S.21); “Todas as provas foram *online*, todas, e muitos professores colocavam questões da internet” (S.23); “ Nas provas online era muita fila porque eles não tinham como provar que aquele aluno filou. Então, se comparar as notas online com as de física da terceira unidade, que foi aqui na escola, as notas foram muito baixas, diferente das online” (S.17); Foi o ano todo remoto, a gente não fez nenhuma presencial” (S.27); “As provas foram tudo pelo celular. Pra estudar foi um pouco difícil, mas deu tudo certo” (S.35).

Para Luckesi (2002), avaliar significa diagnosticar uma experiência de ensino e de aprendizagem, o que permite ao professor orientar melhor e, assim, obter resultados mais positivos. O processo avaliativo é uma oportunidade para a reflexão da prática docente e, também, para a identificação do desempenho/rendimento do aluno.

Os depoimentos dos estudantes nos fazem concordar que a pandemia da Covid-19 agravou os problemas educacionais, pois o processo de avaliação ficou comprometido e, em consequência, a concretização da aprendizagem dos alunos.

Prática gestora: indicativos de representações sociais

Tendo em vista a concepção abrangente de prática pedagógica, que adotamos, enfocamos os posicionamentos dos entrevistados acerca da *prática gestora* na escola de ensino médio. Destacamos as referências dos estudantes ao trabalho dos funcionários e da equipe gestora. Além disso, citamos o suporte oferecido pelos colegas protagonistas, já citados.

Em geral, os participantes salientam a boa convivência com os funcionários das escolas que são considerados interativos e realizam suas atividades com empenho. Afirmam: “Têm uma boa maneira de conversar com aluno, são bem próximos dos alunos até, eu gosto bastante deles, acho eles bastante profissionais”(S.01); “Os funcionários, como o pessoal chama de *tias da limpeza*, eles são muito gente boa, sempre brincam com os alunos, conversam, interagem, *as tias da merenda*” (S.03); “Essa galera é muito *gente boa*, dá pra ver que eles trabalham com gosto e eles se enturmam com os alunos, brincam”(S.04); “ São bem comprometidos com o trabalho, principalmente as *tias da limpeza*, sempre que você precisar, se o banheiro estiver entupido, elas vão lá, na hora” (S.10).

Nas escolas, as interações entre estudantes e funcionários são tranquilas e respeitadas. Esses profissionais são cooperativos e têm seu trabalho reconhecido pelos participantes da pesquisa.

Ao tratarem da equipe gestora, eles se referem aos gestores escolares e, também, ao trabalho dos coordenadores pedagógicos e dos cursos técnicos. Quando indagados sobre a prática desses profissionais, os depoimentos são elogiosos e ressaltam o papel ativo dos gestores nas escolas. Afirmam: “ Eu gosto muito deles, eles são bastante interativos, sempre têm aquela conversa, sempre tem reuniões também, a gente”(S. 08); “Em relação aos diretores e coordenadores, eu acho eles bem adolescentes, eles querem ser adolescentes, ter um *piercing*, se enturmar com a gente” (S. 07); “Eu

não consegui conhecer o (*coordenador*) do técnico, não tive a oportunidade de conhecer ele nem o atual se eu não me engano, não sei se tem outro. Bom, a equipe de gestão assim sempre muito boa”(S.19); A gestão é bem rígida. Isso daí é bom porque antes a escola não tinha uma gestão tão boa. Os professores não se envolviam tanto porque a gestão antiga não dava oportunidade pra eles se envolverem, agora que essa gestão nova entrou os professores estão podendo se envolver mais” (S.21).

No entanto, as falas de alguns dos entrevistados deixam entrever certo distanciamento entre alunos e gestores escolares. Alguns depoimentos revelam: “São mais na deles e quando a gente precisa e tal, mas próxima não” (S.12); “Os protagonistas são alunos, aí eles são mais próximos da gente. Mas, a gestão mesmo é um pouco afastada, mas sempre que a gente precisa eles são prestativos em atender a gente” (S. 16).” Eu não conheço muito bem a gestora, mas até então em relação a gestão da escola e não da gestora eu nunca vi nenhum problema não” (S.20); “O dia a dia podia ser mais fácil se a gente fosse mais próximo da coordenadora e das pessoas que estão lá na escola todos os dias” (S.23); “ Eu não cheguei a conhecer (a gestora) se eu ver eu nem sei quem é” (S.30); “ A maioria fica muito na coordenação mesmo sabe? Resolvendo aquelas coisas de escritórios e tudo mais, algumas vezes que eu vejo é só pra anúncios (S.22).

Relacionamos as referências dos entrevistados à prática gestora e à ação colaborativa de alunos denominados de protagonistas. Esses estudantes, matriculados no segundo e no terceiro ano do ensino médio, têm assumido um papel ativo de colaboração com a gestão, tendo como objetivo facilitar a convivência e o processo de ensino aprendizagem nas escolas. Os entrevistados destacam: “Eu acho que, às vezes, eles (os gestores) deixam isso muito pros protagonistas já que são alunos, aí eles são mais próximos da gente. Mas, a gestão mesmo é um pouco afastada.” (S.16); “No primeiro ano, tem uma acolhida, aí os protagonistas são aqueles que a organizam a entrada dos *primeiristas*. Fazem um *tour* na escola, explicam como funciona a escola, as regras da escola, como se fosse um manual de sobrevivência. Os protagonistas que são pessoas que ajudam, que dão conselho” (S.09); “Porque quase 500

alunos na escola então na hora do almoço ficava a bagunça, e a gente conseguiu melhorar, a gente juntou todos os protagonistas”(S.10); Foi possível depreender que esses estudantes (protagonistas) intermediam a relações com a gestão, exercem um papel de mediadores, no que se refere à efetivação de projetos, às tomadas de decisão e às reivindicações dos estudantes. Conforme os depoimentos, no âmbito das escolas técnicas, os protagonistas revelaram-se mais ativos e cooperativos.

Ressaltamos que o protagonismo juvenil, tão propalado na Política Educacional vigente no Estado de Pernambuco, de acordo com Silva (2009), compreende a atuação dos jovens e adolescentes de maneira significativa, no processo de construção do conhecimento, o que permite aos educandos uma ação autoral no processo de desenvolvimento e de aprendizagem. A atuação de cada protagonista é um elemento constituinte do ambiente escolar e, sobretudo, possibilita ao estudante tomar decisões e agir de forma crítica e reflexiva no meio em que vive.

Na visão dos estudantes dessas escolas, os coordenadores dos cursos técnicos são mais ativos e presentes no dia a dia dos alunos. Eles reconhecem o bom entrosamento, que esses profissionais conseguem estabelecer com os adolescentes e, afirmam: “O que posso dizer é que eles realmente estão bem inteirados no que está acontecendo na escola, eles sabem tudo, eles gostam de estar por dentro das coisas”(S.09); “A gente tem um grupo com a coordenadora só que a gente só fala com ela quando é pra justificar falta ou pra falar de alguma coisa relacionada a escola mas relação pessoal assim com ela, assim, nenhuma” (S.23); Os coordenadores? Eles têm relação mais próxima com a gente, estão sempre fazendo brincadeiras com a gente, sempre ajudando, eles têm uma interação muito boa com todos os alunos” (S. 14).

Salientamos que os estudantes de escolas de referência e das regulares são mais críticos em relação à gestão e à organização dessas instituições. Disseram, por exemplo: “Às vezes, não tem tanta regra como deveria ter” (S.29); “Eles não têm muita responsabilidade” (S.34); “ Muito desorganizada” (S.35); “ Aquela escola é apenas um lugar aceitável” (S. 29).

Os estudantes de escolas regulares apresentaram inúmeras dificuldades em relação à prática gestora. Um grupo de estudantes matriculados em uma dessas escolas sequer lembra os nomes das pessoas, que integram a equipe de gestão, o que revela uma completa ausência de interação com a gestão escolar. No entanto, outro grupo, também de escola regular, que concluiu o ensino fundamental na instituição e acompanhou o trabalho e, até a substituição de alguns desses profissionais, assumiu um posicionamento mais favorável. Esse grupo de alunos fez referências às mudanças ocorridas na escola durante gestões anteriores, opinaram sobre práticas e teceram elogios à gestão atual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos responder a indagação: *Como se caracterizam as representações sociais de escola de ensino médio e prática pedagógica de estudantes de ensino médio?* Para respondê-la, retomamos o conceito de representações sociais e resumizamos achados do estudo, que sinalizam elementos simbólicos referentes à escola e à prática pedagógica no ensino médio, conforme os estudantes.

Entendemos representações sociais como fenômenos que circulam, cruzam e se cristalizam, constantemente, por meio de uma fala, um gesto ou um encontro do cotidiano, que devem ser entendidos a partir do seu contexto de produção.

Com base nos resultados da investigação realizada, inferimos que os estudantes de primeiro ano de ensino médio possuem representações sociais de escola centradas na *qualidade do ensino oferecido, abrangência da formação, boa convivência no espaço escolar e infraestrutura deficitária*. Apesar dos problemas de cunho estrutural, a formação é valorizada e reconhecida como superior à oferecida nas escolas de ensino fundamental em que estudaram. O ensino remoto, adotado em função da pandemia da Covid-19 e suas consequências, permeia essas representações.

As representações sociais de prática pedagógica estão centradas nos seguintes elementos: aprendizagem de disciplinas, relações e convivência na escola e ação comprometida de

profissionais (funcionários, gestores e coordenadores). Tais elementos ganham relevo em suas construções simbólicas acerca dessa prática.

Comparados aos participantes, que estudam em escolas regulares e de referência, os estudantes de escolas técnicas são aqueles que mais enfatizam a qualidade e boa convivência no espaço escolar. O primeiro grupo reforça problemas como déficits estruturais, *bullying* e as más companhias nessas instituições; e o segundo grupo ressalta a qualidade do ensino, perspectivas para a profissionalização e centraliza a boa convivência nesse espaço utilizando o termo família, *"A escola é uma família"*.

As representações da prática gestora apresentam-se diversificadas. Os funcionários são sempre disponíveis, estabelecem bom entrosamento com os alunos e têm compromisso com o trabalho. Em geral, os gestores e coordenadores pedagógicos desenvolvem seu trabalho com dedicação e competência, contudo, há um distanciamento no trato aos estudantes. Na maior parte dos depoimentos, são os colegas protagonistas, que intermediam e negociam demandas relacionadas aos estudantes nas escolas. Conforme as entrevistas, os coordenadores de cursos técnicos são mais parceiros dos alunos. Nas escolas de referência e nas regulares, os coordenadores estão mais distantes e presos às atividades burocráticas.

No conjunto dos depoimentos, conseguimos entrever uma hierarquização entre as escolas de ensino médio em que os estudantes estão matriculados. Sem dúvida, as escolas técnicas de referência são representadas como superior em qualidade para o conjunto geral dos entrevistados. São, principalmente, os estudantes das escolas regulares (sucateadas em diferentes aspectos) os que mais explicitam essa desigualdade no âmbito do ensino médio público.

As representações sociais são sempre circunscritas a um grupo de pessoas, que compartilha um saber entre si. A despeito de outros aspectos aqui mencionados, no âmbito deste artigo, podemos admitir que os entrevistados partilham representações sociais, que consagram a dicotomia da prática pedagógica nas escolas de ensino médio, ou seja, há uma clara superioridade da prática pedagógica nas

escolas técnicas, em detrimento dos limites comuns, vivenciados pelos alunos nas escolas regulares e de referência.

Em face dos resultados da pesquisa aqui apresentada, sugerimos um repensar da Política de Educação Integral de Pernambuco que, fundada no princípio da interdimensionalidade, ao invés de reconhecer a integralidade do ser humano, vem fortalecendo a desigualdade. Tal política, mesmo que voltada para incluir a juventude, tem sido excludente para a maioria dos jovens.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisas sobre a escola e pesquisas no cotidiano da escola. **Eccos Revista Científica**. V. 10. Número especial. p. 133-145, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em: 02.06. 2022
- CERQUEIRA, T. C. S. Representações sociais da escola: percepção de professores de escolas públicas do Distrito Federal. In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE-**. PUC-PR, Curitiba, nov. 2011.
- FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016
- KRAWCZYK, N.; FERRETTI C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da "reforma". **Revista retratos da escola**, Brasília, v.11, n.20, p.33-44, jan./jun. 2017.
- LIMA, K. P; POERSCH, K. G; EMMEL, R. Dificuldades de ensino e de aprendizagem em Matemática no oitavo ano do Ensino Fundamental. REMAT: **Revista Eletrônica da Matemática**, Bento

Gonçalves, RS, v. 6, n. 1, p. 01-15, fev. 2020. DOI:
<https://doi.org/10.35819/remat2020v6i1id3420>

LOUREIRO, V. **Dificuldades na aprendizagem da matemática:** um estudo com alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Matemática) 159f. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas. 2014

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002

MACHADO, L. B. **Escola pública e seus professores nas representações sociais de estudantes universitários.** Processo CNPq nº 304759/2017-1(relatório final), 2021 (texto digitalizado)

ORTENZI, A. **A relação professor - aluno: contribuições para o ensino da matemática.** 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP.

PERNAMBUCO. Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008. **Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo,** Pernambuco, PE, 11 jul. 2008. p.3. Disponível em:
<<https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=textoatualizado>>. Acesso em 14 jan. 2020

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais:** Investigações em psicologia social. Petrópolis, Vozes, 2003, 404p.

SÁ, C. P. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis: Vozes, 1994

SILVA, T. G. da. **Protagonismo na adolescência: a escola como espaço e lugar de desenvolvimento humano.** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009

SOUZA, J. F. Prática pedagógica e formação de professores. In: BATISTA NETO, J; SANTIAGO, E. (Orgs.). **Prática pedagógica e formação de professores.** Recife: EDUFPE, 2009.

VASCONCELOS J.C. LIMA, P. V. P. S; ROCHA, L. A; KHAN, A.S. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no

Brasil: a importância para o desempenho educacional **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021

VINUTO, J. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, 22, (44): 203-220, ago./dez. 2014

WEBER, R.G. **Estudo das dificuldades de alunos de leitura e interpretação de textos matemáticos em enunciados de problemas por alunos do ensino médio**. 2012. 84f Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: *Julho/2022*.

Aprovado em: *Novembro/2022*.

Reformas no ensino médio no Brasil: o chão da escola em areia movediça

Raimundo Clecionaldo Vasconcelos Neves¹

Anselmo Alencar Colares²

RESUMO

A etapa de escolarização denominada Ensino Médio já passou por diversas reformas e há uma em curso no atual contexto da educação brasileira. Este artigo tem como objetivo compreender as reformas ocorridas no ensino Médio no Brasil e o chão da escola em areia movediça. A metodologia foi do tipo bibliográfica e documental. Os resultados revelam que as contradições ocorridas nas reformas do Ensino Médio no Brasil integram o regime da acumulação flexível, cuja finalidade é a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis e que, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos, por áreas do conhecimento, incluindo a formação técnica e profissional, recebem uma formação simplificada, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular. Essas reformas são efetivadas a partir dos interesses de órgãos internacionais. Por isso, a diminuição de investimentos em educação e em pesquisa, provocando a flexibilização e a precarização da classe trabalhadora. Negar a ciência, negar para a classe o direito a educação, significa um retrocesso e a transformação da escola em instrumento de alienação e em local onde se forma através do treino e não de uma formação que valoriza o pensar crítico. É necessário

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Mestre em Teologia. Coordenador Pedagógico da Rede Estadual de Ensino em Santarém – Pará. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR (UFOPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3949-5114>. E-mail: cleoneves1967@gmail.com

² Professor Titular da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA/UFOPA) e do PPGE/UFOPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil –HISTEDBR (UFOPA). Bolsista Produtividade CNPq. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>. E-mail: anselmocolares@gmail.com

que as reformas ocorridas no ensino Médio sejam efetivadas a partir da classe trabalhadora.

Palavras-chave: reformas; flexibilização; classe trabalhadora; educação; currículo.

Reforms in secondary education in Brazil: the school floor in quicksand

ABSTRACT

The schooling stage called Secondary Education has already undergone several reforms and there is one in progress in the current context of Brazilian education. This article aims to understand the reforms that took place in high school in Brazil and the school floor in quicksand. The methodology was of the bibliographical and documental type. The results reveal that the contradictions that occurred in the reforms of Secondary Education in Brazil are part of the regime of flexible accumulation, whose purpose is the formation of workers with flexible subjectivities and that, through a base of a general education, complemented by formative itineraries, by areas of knowledge, including technical and professional training, receive simplified training, as recommended by the National Common Curriculum Base. These reforms are carried out based on the interests of international bodies. Therefore, the reduction of investments in education and in research, causing the flexibilization and precariousness of the working class. Denying science, denying the right to education to the class, means a setback and the transformation of the school into an instrument of alienation and a place where one forms through training and not through training that values critical thinking. It is necessary that the reforms that took place in secondary education be carried out from the working class.

Keywords: reforms; flexibility; working class; education; curriculum.

Reformas en la educación en Brasil: el piso escolar en arenas movedizas

RESUMEN

La etapa de escolarización denominada Educación Secundaria ya pasó por varias reformas y hay una en curso en el contexto actual de la educación brasileña. Este artículo tiene como objetivo comprender las reformas que tuvieron lugar en la escuela secundaria en Brasil y la escuela piso en arenas movedizas. La metodología fue de tipo bibliográfico y documental. Los resultados revelan que las contradicciones ocurridas en las reformas de la Enseñanza Media en Brasil forman parte del régimen de acumulación flexible que tiene como finalidad la formación de trabajadores con subjetividades flexibles y que, a través de una base de educación general, complementada con itinerarios formativos, por las áreas de conocimiento, incluyendo la formación técnica y profesional, reciben una formación simplificada, según lo recomendado por la Base Nacional del Currículo Común. Estas reformas se llevan a cabo en función de los intereses de los organismos internacionales. Por lo tanto, la reducción de las inversiones en educación e en investigación, provocando la flexibilización y precariedad de la clase trabajadora. Negar la ciencia, negar el derecho a la educación a la clase, significa un retroceso y la transformación de la escuela en un instrumento de alienación y un lugar donde se forma una formación y no una formación que valore el pensamiento crítico. Es necesario que las reformas que se dieron en la educación secundaria se hagan desde la clase obrera.

Palabras clave: reformas; flexibilización; classe obrera; educación; currículo.

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de uma pesquisa em nível de mestrado desenvolvida em um Programa de Pós-graduação em Educação da

região norte. A pesquisa no contexto mais amplo objetivou analisar como ocorreu a reforma do Ensino Médio no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, a presente produção textual tem por objetivo compreender as reformas ocorridas no ensino Médio no Brasil e o chão da escola em areia movediça.

A pesquisa está configurada como sendo do tipo bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico subsidiou a compreensão e explicação da teoria e categoria relacionada ao objeto de pesquisa. A revisão bibliográfica supõe “delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica” (THERRIEN, 2004, p. 8). No que se refere à pesquisa documental, foi utilizada a Lei Nº 13.415/2017 – que trata sobre a reforma do ensino médio; o Plano Nacional de Educação (PNE/ 2001-2010 e 2014-2024), que definiu metas para a educação brasileira; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O texto está estruturado em três partes. Na primeira trazemos breves considerações acerca das reformas no contexto do ensino médio brasileiro. No segundo momento, tecemos considerações sobre programas sociais e políticas públicas. No terceiro, apresentamos a reforma do ensino médio em vigor considerando o chão da escola em areia movediça.

REFORMAS NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Na década de 1960, institui-se as primeiras diretrizes e bases para a educação nacional, com o objetivo de se efetivar um ensino propedêutico e profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 preconiza que o ensino no Brasil não pode ter tratamento desigual por motivos filosóficos, políticos ou religiosos, como também, qualquer preconceito de classe ou de raça. Em 1968, inicia o processo de reformulação da LDB/61, separando o ensino Superior da Educação Básica, através da Lei nº 5.540/68. Na década de 1970, o país vivia sob o regime militar e a educação transformou-

se em uma ferramenta social fundamental para a disseminação de valores morais, bem como da formação da mão de obra que atenderia o projeto desenvolvimentista do governo militar. Assim deve ser entendido o projeto de educação que estava sendo utilizado como aparelho ideológico pelo regime militar:

Com o golpe de 64 e as circunstâncias daí recorrentes [...] junto com outros fatores, a educação escolar representava um importante instrumento para que fossem atingidos determinados fins, possibilitando a disseminação dos valores morais e a ampliação do número de trabalhadores para atender às exigências do esperado desenvolvimento econômico. Era imprescindível ao Estado assumir efetivamente a educação escolar, uma vez que ela estava inserida na grande meta de segurança e desenvolvimento, cumprindo o papel de difusora da “preocupação” do governo para com a população (COLARES, 2003, p. 24).

Observa-se, no caso da educação, a fortíssima influência das ideias do governo militar na LDB nº 4.024/61, sobretudo, em 1970 quando:

O país vivia a euforia do milagre, refletida até mesmo em música, como *Meu Brasil eu te amo* (da dupla Dom e Ravel, 1970) e pra frente Brasil (que marcou a conquista do tricampeonato mundial de futebol, em 1970). Foi também o período dos grandes projetos nacionais, tais como a abertura da rodovia Transamazônica, destinada a promover a ocupação geopolítica da Amazônia e deslocar para a região milhares de nordestinos flagelados pela seca. Em vez disso, favoreceu a formação de grandes latifundiários nacionais e estrangeiros (COLARES, 2003, p. 18-19).

A ideia de que haveria um novo céu e uma nova terra, com direitos assegurados à população brasileira foi propagada, sobretudo, em 1973, “quando o PIB alcançou 13,9%. Em seguida, começou a desaceleração, agravada por fatores externos, como a

crise do petróleo. Uma vez que a indústria automobilística sustenta o milagre” (COLARES, 2003, p. 19). Nessa direção, as reformas que se concretizavam na educação brasileira objetivavam formar mão de obra barata para o mercado, resultando numa educação excludente, na qual os mais necessitados, os pobres, os negros, os indígenas e demais etnias não tinham acesso. Somente os ricos podiam acessar a universidade. Criou-se um imaginário de que a ideia de desenvolvimento traria condições favoráveis para todos os brasileiros, mas ledo engano.

Na década de 1980, o ensino Médio tornou-se um dever do Estado e um direito Público subjetivo com a consolidação da Constituição Federal de 1988 (Art, 208, Inciso II; § 1º). O ensino Médio na perspectiva de um projeto de Educação Básica, de acordo com o Art. 21 da LDB/96, tem como base legal a Constituição Federal de 1988; a LDB, Lei nº 9.394/96; os PCNs (1997 a 1999); DCNs (1998 a 2018); o PNE, Lei 13.005/14; Lei nº 13.415/17 (altera a LDB/96) e os documentos da BNCC (2017 a 2018).

O que se efetivou a partir das reformas educacionais ocorridas no Brasil, sobretudo, com o golpe de 2015/2017, contra a presidente Dilma Rousseff, um ataque contra a classe trabalhadora e o discurso sobre a necessidade de se realizar no país uma reforma a qualquer preço, vem pautando as políticas educacionais e provocando um ataque ideológico que não contribui para a transformação da sociedade e da educação (ORSO; SANTOS, 2020).

As reformas educacionais nos últimos anos vêm revelando desmontes, ataques, destruição da escola, gradualmente provocando a culpabilização dos professores e a negação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade para a classe trabalhadora, que produz a riqueza do Brasil, mas, é explorada através de políticos obscurantistas e negacionistas (ORSO; SANTOS, 2020).

Não há como negar que o ponto de partida para a compreensão das reformas ocorridas na educação brasileira e, sobretudo, no Ensino Médio, são as políticas educacionais brasileiras na sua conjuntura mais recente, que remete ao governo de Lula e Dilma, quando se observa, sobretudo, a partir de 2003 a criação e implementação de políticas educativas e programas sociais que se destacaram, caracterizando-se como políticas inclusivas que

modificaram a realidade de milhões de brasileiros que estavam à margem da sociedade.

Com o golpe, ocorreu um retrocesso, uma negação dos direitos adquiridos, a negação de uma educação libertadora, emancipadora, transformadora, a negação do direito à saúde e ao lazer. O golpe, atroz, bárbaro, violento, potencializado midiaticamente por setores da imprensa comprometida com a classe dominante, interrompeu um processo de garantia de políticas públicas e de programas sociais para a classe trabalhadora. O golpe aumentou o distanciamento entre pobres e ricos, aumentou a pobreza e a miséria no Brasil. Segundo o IBGE (2019), existem mais de 52 milhões de pessoas na pobreza e mais 13 milhões na extrema pobreza. Essa realidade revela que o golpe contra a classe trabalhadora fomentou o agravamento social. Assim,

No rol das políticas de educação, aprovadas nos últimos cinco anos no Brasil, especificamente, após o golpe empresarial, jurídico, midiático, e parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), experimentamos as consequências de projetos educativos curriculares que têm deteriorado, empobrecido e afastado ainda mais a educação tanto do acesso aos conhecimentos científicos quanto de sua dimensão emancipatória (ORSO; SANTOS, 2020, p. 161).

Nota-se que as reformas ocorridas negam à classe trabalhadora a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, negam a ciência e, conseqüentemente, a formação humana para a emancipação, para a autonomia e para a liberdade.

POLÍTICAS PÚBLICAS *VERSUS* PROGRAMAS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os Programas e Políticas implementadas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), no primeiro mandato de Lula, indicou a retomada do crescimento do Brasil e, fundamentalmente, a inclusão da classe

trabalhadora, oportunizando o acesso à educação escolarizada, com o objetivo de minimizar as desigualdades sociais brasileiras. Nitidamente,

[...] as políticas implementadas pelos governos do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma, vinham consolidando um movimento de ampliação das oportunidades de acesso à educação escolarizada como forma de amenizar as desigualdades sociais, que historicamente têm assolado o país (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

Notadamente, os governos do PT estavam, através de políticas públicas e de programas sociais, preocupados com a classe trabalhadora. Foi um período de inclusão, de oportunidade, de crescimento econômico e de acesso à educação, que se tornou centralidade de um governo popular, para combater as desigualdades sociais que são, na história do Brasil, um calvário doloroso:

Ao tomar a educação como estratégia para o enfrentamento das desigualdades, tanto Lula como Dilma vinham atuando como coordenadores de uma política educacional inclusiva, da educação básica ao ensino superior (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

No governo do PT, a luta por uma educação pública de qualidade foi assegurada, observadas as devidas contradições, aplicando o que aduz a Constituição Federal de 1988, canalizando as ações do governo para a população mais pobre, através políticas inclusivas e programas sociais que ressignificaram a realidade de milhões de brasileiros que viviam na pobreza e no esquecimento social. Enfrentar esses problemas sociais, principalmente por um governo popular, não é tarefa fácil: “Contudo, essa política não foi suficiente para romper com as disparidades econômicas das diferentes camadas sociais, derivadas da histórica divisão de classes no país” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162).

As políticas públicas e os programas sociais implementados pelo PT indicaram para o mundo que o Brasil se tornou um exemplo de nação e um modelo de projeto de país. Assim,

Entre 2003 a 2014, os governos petistas lograram êxito na agenda que possibilitou a garantia do direito à educação pública, laica e gratuita, fazendo com que esse princípio constitucional fosse estendido por meio de uma série de políticas educativas e programas sociais, dentre os quais se destacam: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Bolsa família, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Ciência sem Fronteiras, o Programa Universidade para Todos (Prouni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), entre outros (ORSO; SANTOS, 2020, p. 162)

Constata-se que as políticas públicas e os programas sociais, praticados pelo PT, modificaram a realidade brasileira. Notadamente, o governo petista lutou contra as desigualdades sociais, embora partisse de uma relação com o paradigma econômico neoliberal: “[...] três iniciativas foram fundamentais para um novo impulso ao desenvolvimento no país: a retomada do papel do Estado no estímulo ao desenvolvimento; a redução das desigualdades sociais; e o crescimento econômico [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

Não se pode negar, também, que no início do governo Lula, percebeu-se a presença de uma política neoliberal “que desacelerou gastos e impulsionou ações pró-mercado” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163). A presença neoliberal foi identificada pela relação entre parceria público e privada, no sentido de fazer o projeto de governabilidade. As ações pró-mercado não aconteceram de forma gratuita, “paralelamente a isso, a elevação do salário mínimo para a classe trabalhadora significou a participação desta no consumo de bens e produtos que até então só eram consumidos pela elite [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

No segundo mandato de Lula, seguindo a mesma linha desenvolvimentista, que durou entre 2006 a 2010, foram propostos programas e projetos políticos voltados para o favorecimento do crédito e a ampliação de bens de consumo. Outra ação significativa no segundo mandato de Lula foi o investimento na infraestrutura do país, objetivando o desenvolvimento para que o Brasil pudesse ressignificar a sua realidade, transformar as relações sociais, bem como colocar comida na mesa do pobre. Essa iniciativa custou caro para o Brasil. Assim,

A preocupação com a infraestrutura do país como forma de ampliar os investimentos e acelerar a economia conduziu o governo à criação do PAC. O principal objetivo do programa era liberar recursos para o aumento da participação do Estado e estimular o investimento privado nessa área [...]. Nesse período, o mercado de trabalho apresentou bom desempenho, impulsionado pelo investimento privado e pelo investimento do Estado em ações de crédito e financiamento, especialmente, na área da construção civil, em razão das iniciativas do PAC. Ainda que pudéssemos sentir os efeitos da crise de 2008, nos Estados Unidos, a taxa de desemprego no Brasil manteve-se em 8% ao final daquele ano (ORSO; SANTOS, 2020, p. 1630).

Um governo popular centrado na participação efetiva da classe trabalhadora caracteriza-se por ser contra-hegemônico, sobretudo, contra o modo de produção do lucro pelo lucro, contra o capitalismo bárbaro, selvagem e excludente. Desse modo:

A vitória do PT, primeiro com Lula e depois com Dilma Rousseff, sinalizava a possibilidade de iniciar um ciclo de governos contra-hegemônicos ao capital. No entanto, com o passar do tempo, foi se expressando como mais um partido que operou as engrenagens capitalistas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 163).

As várias tentativas de conciliação entre o modelo econômico neoliberal, centrado no mercado e no trabalho, centrado na inclusão da classe trabalhadora, custaram muito caro para o Brasil, sobretudo,

a partir do golpe de 2015/2016. Enfrentar o modelo capitalista, mercadológico, excludente, bárbaro, avassalador, que aniquila e passa por cima de qualquer tentativa de “r-existência” (resistir e existir), exige uma organização dos movimentos sociais, das associações e da comunidade escolar.

O governo de Dilma Rousseff continuou tentando ser um modelo de governabilidade, revelado pela garantia de direitos básicos para a população brasileira, como o salário mínimo e os programas sociais de distribuição de renda, apesar de todas as pressões dos interesses internacionais para um país que estava em desenvolvimento. Era uma questão de tempo. O governo do PT não garantiu a sobrevivência da classe trabalhadora, pois com a crise do capital e os interesses da classe política brasileira em tomar o poder, se efetivou o fim de um governo que tentava dialogar com o modelo econômico vigente, mas que, também, tentava garantir os direitos para os menos favorecidos.

Sendo o capitalismo uma sociedade de classe e frações de classe, na ganância pelo lucro, estabelece-se uma luta entre e intranações e a história nos mostra que tem em sua estrutura a crise como seu motor. Uma crise cada vez mais profunda e que o seu enfrentamento se efetiva por destruição de meios de produção e de forças produtivas, em particular eliminando direitos da classe trabalhadora. Crise que no presente se manifesta, por um lado, pela capacidade exponencial de produzir mercadorias, concentração de riqueza, de conhecimento e de poder e sua incapacidade de distribuir e de socializar a produção para o atendimento das necessidades humanas básicas; e, por outro lado, pelo domínio do capital financeiro especulativo que nada produz, mas que assalta, mediante a dívida pública dos Estados nacionais, os recursos que seriam destinados a assegurar direitos sociais elementares, tais como os da saúde, da educação, de saneamento básico, habitação, transporte, cultura [...] (FRIGOTO, 2017, p. 18-19).

Notadamente, a crise estrutural do capital significa que ele sai mais fortalecido e que não aceita, em hipótese alguma, a possibilidade de dialogar com os mais necessitados. É inadmissível. Assim, justifica-se o golpe de 2015/2016 da presidente Dilma Rousseff, o controle do capital financeiro especulativo, os acordos políticos para o golpe, sobretudo, através do apoio institucionalizado do legislativo e do judiciário brasileiro. É inaceitável a presença da senzala no alpendre da casa grande. Manter os interesses da burguesia é essencial e é fundamental para a destruição, para o aniquilamento de todas as políticas inclusivas e integradoras da classe trabalhadora: “com esse cenário, entre os anos de 2014 e 2016 vivenciamos toda estruturação política e legal para destruir a política econômica e social que o PT vinha implementando no país desde 2003 [...]” (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

Observou-se a presença do capital especulativo, através do agronegócio, das indústrias, entre outros, que se uniram para não deixar que os direitos da classe trabalhadora fossem crescendo, possibilitando a inserção social, o direito à educação, à saúde e ao acesso dos jovens ao ensino superior. Notou-se que os pobres estavam tornando-se consumidores de produtos que somente a elite consumia. A burguesia não suportou o processo de democratização no país. Os pobres estavam ocupando um espaço que era, exclusivamente, da burguesia.

Tudo isso significava uma ameaça ao poder e ao espaço que ela ocupava por tantos anos. Obviamente, outros fatores se somam a isso, aliada ao discurso da legalidade, para que o movimento em favor de um processo de *impeachment* fosse instaurado contra a presidente Dilma Rousseff, em maio de 2016 (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

O processo de democratização implantado no Brasil não foi bem digerido pela burguesia. Os quatorze anos de governabilidade do Partido dos Trabalhadores (PT) incomodou o poder hegemônico, que atua na lógica do acúmulo privado do lucro sobre lucro. Assim, a negação de direitos fundamentais adquiridos através da luta de classe, significou um atraso para o país. As desigualdades

aumentaram, a má distribuição de renda afetou os mais necessitados. O país entrou numa profunda crise social, econômica e política. Essa realidade se solidificou no golpe de 2015/2016 da presidenta Dilma Rousseff.

A ruptura com esse processo de conquistas sociais, especialmente para a população mais pobre, significou um movimento de retrocesso, que tem trazido consequências desastrosas para a classe trabalhadora, além de colocar o Estado a serviço, explicitamente, dos interesses de grandes corporações financeiras (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165).

Vale ressaltar que várias instituições se integraram para o planejamento e execução do golpe, sob a égide de uma parte significativa da imprensa brasileira que estava à serviço dos interesses da classe média conservadora, e de parte de instituições religiosas fundamentalistas. Nesse processo,

A orquestração do golpe parlamentar no Brasil, em 2016, não ocorreu sem o manto protetor e legalizador do judiciário, que, por sua vez, é e nunca ficou neutro. Além deste, temos também o papel da mídia no coração do golpe, com a imagem de uma entidade “não partidária” que, ao fundo, no entanto, se mostrou insultada do emocional da classe média conservadora, como forma de contribuir com a incorporação de um discurso de “vontade geral”, mas que, na verdade, assumia os interesses de um grupo minoritário que tem mantido a concentração das maiores riquezas do País (ORSO; SANTOS, 2020, p. 165-166).

Significativamente, o governo do PT operou pela via do modelo econômico vigente neoliberal desenvolvimentista, pactuando com o mesmo, mas, também, proporcionando aos menos favorecidos, através de políticas públicas e, sobretudo, de programas sociais, a inclusão da classe trabalhadora. Essa atitude custou caro para o processo de governabilidade de um projeto popular, ou seja, de um governo popular. Notadamente, o resultado do golpe revela

que a intencionalidade do famigerado capitalismo selvagem não permitiu a distribuição de renda, a participação da classe trabalhadora na aquisição de bens (ORSO; SANTOS, 2020).

O golpe de 2015/2016 também revelou a luta de classe vivida no Brasil. De um lado a burguesia, detentora do poder político, econômico, e que, através de meios perversos, tentou manter o poder. De outro lado a classe trabalhadora, detentora da força de trabalho, que produz a riqueza do Brasil, mas que fora subjugada, esmagada, aniquilada pelo poder hegemônico. O desfecho final é representado pela chegada de Michel Temer à presidência da república.

Esse foi o golpe fatal que rompeu com um governo popular, com os direitos da classe trabalhadora, com a acessibilidade dos pobres ao ensino superior, e as ações que se seguiram depois revelaram a forma como a luta de classe está sendo praticada, exercitada no Brasil. Desse modo:

A condução golpista de Michel Temer ao governo é o resultado do acirramento da luta de classe no país. Representa a manobra mais ardil da burguesia brasileira em conservar seu espaço no poder político, reestruturando dessa forma a própria hegemonia que, outrora, mostrou-se ameaçada pelas políticas sociais do governo dos Trabalhadores (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

As ações do governo Temer revelaram as intenções para que, na luta de classe, a burguesia tivesse o domínio do poder. Temer, ao chegar na presidência, reduziu drasticamente os direitos da classe trabalhadora à educação, à saúde e ao lazer. A repressão, o arroxo salarial, a precarização das instituições públicas, entre outras ações caracterizaram o governo Temer:

As ações iniciais de Temer, ao chegar ao mais alto cargo da república, mostraram exatamente a que ele veio e quais eram as suas perspectivas de governabilidade. Tratou de cortar verbas para setores sociais e ampliou o poder de repressão dos órgãos controladores ligados ao aparelho

do Estado. Isso significa que as ações desse governo, ainda que, interinamente, resultaram em sérias consequências para os trabalhadores, de modo geral e, especificamente, para os movimentos sociais e associações científicas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

Observa-se que no governo Temer iniciou-se um processo de negacionismo, de retrocesso, sobretudo, dos direitos adquiridos pela classe trabalhadora. A redução orçamentária para a educação, para a saúde e outros órgãos, revelou o objetivo do governo de combater e impedir que os mais necessitados tivessem seus direitos assegurados. Um país com dimensões continentais como o Brasil, com realidades diferentes não necessitava de favor, mas de políticas integradoras, que tivessem como centralidade a educação, saúde, ciência e tecnologia.

[...] os ajustes e cortes, com a justificativa de controlar gastos, somente foram direcionados para secretarias ou órgãos que, historicamente, desempenharam papel importante para a sobrevivência de uma nação. Saúde, educação, ciência e tecnologia não estão na agenda desse perfil de governo (ORSO; SANTOS, 2020, p. 166).

Saúde, Educação, Ciência e Tecnologia devem ser prioridades para um governo que opere a partir da classe trabalhadora. A negação desses direitos revela danos e consequências irreparáveis para os movimentos sociais, para as associações e para a classe trabalhadora.

O imaginário criado na população brasileira através da grande mídia, de que a solução para os problemas da educação e para a saúde é a privatização, constitui uma ação pensada, planejada e executada de tal modo, que ajudou a efetivação do golpe. A precarização, a fragilização da educação e da saúde é o primeiro passo para que em seguida a desconfiabilidade, a descredibilidade, possa ser internalizada pela sociedade. Esse desmonte é nitidamente percebido nas escolas em todo o país. Dentre as ações para o

enfraquecimento das instituições escolares, estão: os baixos salários pagos aos professores, as condições inadequadas de trabalho, as formações precárias para os docentes. Esse é o modo de agir de um governo golpista contra a educação. A prática desse governo golpista provoca uma visão distorcida na população, sobre a educação, a saúde e a ciência. Essa maneira impede o desenvolvimento do país. Assim, justifica-se a privatização:

Não desacreditamos que a educação e saúde estão sucateadas e que necessitam de reestruturação na gestão dos recursos públicos, no entanto, deflagrá-las à própria sorte do ávido poder do mercado rentista é deliberar pela sua extinção enquanto direito público social, garantido na Constituição Federal de 1988. Mais que isso, é induzir a população a uma prática que já tem sido naturalizada em nosso país, que é o pagamento duplo pelo usufruto dos direitos sociais garantidos historicamente (ORSO; SANTOS, 2020, p. 167).

A naturalização de que a educação e a saúde não funcionam é a atitude que o governo utiliza, sobretudo através da grande mídia, para internalizar na população brasileira a ideia de que por ser público “não presta”, “não tem jeito”, ou seja, é a instauração de uma concepção fatalista, e que a melhor saída é colocar à disposição do capital privado. Os direitos contidos e garantidos na Constituição Federal de 88 são negados e a responsabilidade ou competência governamental é transferida para o setor privado. Agora para ter acesso a uma educação pública de qualidade e laica é preciso pagar.

O ponto de partida para a chamada intervenção do modelo econômico neoliberal, inicia-se com os ataques aos direitos fundamentais para a classe trabalhadora. Nesse fenômeno, a função da escola e da universidade é redirecionada para que se adeque ao modelo reformista que concebe uma sociedade voltada para a burguesia, que opera através de uma educação bancária, que vai na direção do obscurantismo e que nega a liberdade e a autonomia do pensamento.

No Brasil esse fenômeno tem se apresentado de muitas formas, das quais destaco uma que tenho chamado de obscurantismo beligerante. Trata-se da difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados “esquerdizantes”, “vermelhos” ou “imorais”. O obscurantismo beligerante não é um fenômeno novo. Em 1964, às vésperas do golpe que instaurou a ditadura, vários setores representativos das forças de direita organizaram no Brasil movimentos com características de obscurantismo beligerante. Na atualidade esse fenômeno se apresenta, porém, com algumas peculiaridades, entre as quais pode-se assinalar que o mundo virtual da internet mostrou-se um terreno favorável para ataques extremamente violentos caluniosos e sem qualquer respaldo na objetividade dos fatos. Em outras palavras, o obscurantismo é o maior beneficiário das “fake News”. No campo dos debates sobre o currículo escolar, uma das manifestações mais sintomáticas do obscurantismo é o movimento autointitulado Escola sem Partido (DUARTE, 2018, p. 139).

O obscurantismo beligerante é resultado de um governo bárbaro, atroz, violento, preconceituoso, cruel, que opera pela negação da razão, da ciência, pela negação de uma educação laica, plural e socialmente referenciada. O obscurantismo beligerante alimenta-se da naturalização do fracasso escolar, da má distribuição de renda para os mais necessitados, da precarização da força do trabalho e do aniquilamento do trabalhador. O obscurantismo beligerante permite a barbárie, a irracionalidade, a exclusão da classe trabalhadora, aceita e incentiva as reformas para adequar as instituições, sobretudo, públicas às orientações do modelo econômico neoliberal.

O obscurantismo beligerante concebe a educação como um meio para formar os indivíduos à imagem e semelhança do poder dominante. Esse modelo não aceita a insurreição da classe trabalhadora, não permite que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade possam ser dominados pelos pobres. Nesse modelo, os conteúdos contidos no currículo devem ser mínimos, para que os pobres possam aprender a assinar seu nome para votar ou aprender técnicas para serem utilizadas no mercado, simplesmente. A escola sem partido é mais uma manifestação da negação de direitos que estão sendo tirados da classe trabalhadora. É uma tentativa de amordaçar os professores. O imaginário que se cria é de que as universidades brasileiras não estão educando e sim, formando militantes esquerdistas.

Observa-se que o obscurantismo beligerante opera pela exclusão e caracteriza-se pela negação de direitos historicamente conquistados, principalmente, pelas classes minoritárias, como: os negros, os índios, os quilombolas, os portadores de necessidades especiais e, fundamentalmente, exclui os alunos que vem da escola pública. De fato, esse modelo bárbaro

[...] destrói toda a conquista dos movimentos sociais e científicos pela criação e ampliação do direito à educação pública para todos, mas, especificamente, para os grupos historicamente excluídos, entre os quais negros, portadores de necessidades educativas especiais e alunos das escolas públicas (ORSO; SANTOS, 2020, p. 168).

O obscurantismo beligerante apoia-se no discurso centrado na inovação, no corte de gastos públicos e, sobretudo, na intencionalidade de controlar a escola básica e a universidade. Para isso, é ponto decisivo o combate e a negação da ciência e de uma escola emancipadora e autônoma. Esse modelo é conduzido pela elite do atraso, como assinala Jessé Souza (2019). Uma elite que não permite a perda de seu espaço, que quer manter-se no poder a qualquer preço. Essa elite é escravagista, patológica e baseia-se na exploração econômica e na humilhação da população brasileira.

Para controlar a educação, o governo através de emenda constitucional, de medida provisória e, sobretudo, através de projeto de lei implementa ações que notadamente serão sentidas pelas futuras gerações. A negação de direitos, o ataque contra o conhecimento e a ciência, as reformas ocorridas no ensino médio, são etapas do golpe. O objetivo do governo é favorecer uma formação mínima para o mercado de trabalho. Assim, o currículo pode ser flexível, adaptado, utilitarista e pragmático:

[...] o governo propôs, por meio de emenda constitucional, de medida provisória o projeto de lei, mudanças substanciais, que afetam e afetarão o futuro das próximas gerações, destruindo as garantias sociais previstas em lei até o momento. Observamos que as conquistas em torno de um projeto de educação pautado na ciência, sistematizada historicamente, passaram a ser atacadas, em favorecimento de uma formação sustentada pelo viés ideológico, mercadológico, religioso, pragmático e utilitarista (ORSO; SANTOS, 2020, p. 168).

As etapas do golpe e os ataques direcionados à educação processam-se através da emenda constitucional (PEC nº 95/2016) que, entre outras medidas, congelou os investimentos em educação e em saúde por vinte anos (BRASIL, 2016). Essa iniciativa vai na direção da desvinculação da receita da União para essa esfera, o que significa que não haverá cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação aprovadas em 2014 e que terminará em 2024.

Essa proposta de emenda constitucional mostra-se extremamente aviltante em vários aspectos, inclusive no que diz respeito à própria manutenção da educação como direito público social, garantido na Constituição de 1988. Ao desvincular receitas da educação, da saúde e da previdência, o governo está a sinalizar o recrudescimento do modelo neoliberal de governabilidade por meio do atendimento majoritário dos interesses dos grandes grupos econômicos e privatistas que, além de não terem se contentado com a abertura democrática e

o alargamento dos serviços e programas sociais estendidos e ampliados para a classe trabalhadora, necessitam reaver esse poder para coroar o ordenamento burguês (ORSO; SANTOS, 2020, p. 169).

A governabilidade neoliberal opera através de políticas que mercantilizam as instituições públicas, sobretudo a educação e a saúde. Isso significa a transformação de serviços essenciais para a população brasileira em produtos, que somente serão consumidos por aqueles que podem pagar. Essa prática revela as desigualdades provocadas por esse modelo econômico. A tratativa específica para a educação, enquanto produto, é torná-la um instrumento de alienação. Nesse modelo, o currículo escolar é homogêneo e perpetua o pensamento burguês. Transformar a educação em mercado perpassa pela compreensão de uma concepção dominante que norteia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, conseqüentemente, pela reforma do ensino médio.

Com a aprovação dessa Base, juntamente com a reforma do ensino médio aprovada durante o governo Temer, ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios (ORSO; SANTOS, 2020, p. 169).

O processo de homogeneização fragiliza a formação, fragmenta a interação das especificidades regionais brasileiras, e nega para a classe trabalhadora o domínio dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. O que de fato ocorreu foi um desmonte das políticas públicas e dos programas sociais implementados pelo Partido dos Trabalhadores (PT). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desconsidera as modalidades garantidas pela LDB nº 9.394/1996, bem como retira a autonomia das escolas para a construção de um currículo pautado no projeto político-pedagógico (CARDOSO; MOURA; NETA; RIBEIRO, 2018).

REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: O CHÃO DA ESCOLA EM AREIA MOVEDIÇA

A BNCC aprovada em 2017 envolveu “mais de 50 milhões de estudantes e de 2,2 milhões de professores em mais de 186 mil escolas particulares e públicas da educação básica em todo o país”, segundo os dados do INEP (2017, apud BRANCO et al., 2018, p. 899). A BNCC não é um currículo. Ela é uma referência nacional para a elaboração dos currículos escolares para a educação Infantil e Ensino Fundamental, aprovada em dezembro de 2017 e para a etapa do ensino Médio, aprovada em 2018 (ZANK; MALANCHEN, 2020).

A discussão sobre a Base Nacional Comum para o Currículo da Educação Básica iniciou em 2010, com alguns encontros propostos pela Secretaria de Educação Básica (SEB), em atendimento aos ditames da Constituição Federal de 1988, da LDB nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996 e que preconiza a necessidade de uma base comum curricular para o Brasil. Esse processo contou com a participação efetiva de organismos internacionais, como, o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

A Base Nacional Comum Curricular foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012) de 1996 e de três as metas o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA et al, 2017, p. 108).

Em 2014 ocorreu a definição da proposta, sob o governo Dilma Rousseff. Em setembro de 2015, a Secretaria de Educação Básica (SEB) publicou um documento preliminar elaborado pela Diretoria de Currículos e Educação Integral. Documento este desencadeador do debate nacional sobre o currículo e, posteriormente, disponibilizado para consulta pública. Com o golpe de 2015/2016 e com a chegada de Temer ao poder, o documento fora reconfigurado e a BNCC, a partir de então, fundamentou-se nos ideais do setor privado, através de instituições financeiras e outros.

Os representantes do setor privado, ou seja, do Movimento Todos pela Base Nacional Comum, que estão atrelados à construção da BNCC são empresas como a Fundação Itaú social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare. Segundo consta no *site*³ oficial do movimento, o grupo tem o objetivo de facilitar a construção de uma base de qualidade, para cuja tarefa utiliza debates, estudos e pesquisas com gestores e professores, investigando também situações de sucesso em outros países (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134).

Notadamente, existe dois grupos de instituições que participaram da elaboração da BNCC. De um lado, entre as instituições públicas, estão: o Ministério da educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e a União dos dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Por outro lado, entre as instituições privadas, estão: Volkswagen, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú social, Instituto Ayrton Senna e Santander. O interesse, sobretudo, do setor privado no financiamento da elaboração desse modelo de BNCC, está no fato de que os fundamentos pedagógicos que norteiam a base estão centrados em 10 competências, que se traduzem no saber fazer, que é diferente do saber pensar. É uma visão mercadológica. Em outras palavras, é a

³ Movimento pela Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br>. Acesso em 21/08/2021.

formação para o emprego e não para o trabalho e para formação humana (ZANK; MALANCHEN, 2020).

A lógica do raciocínio instrumental, com novas roupagens, impõe-se no campo educacional e a busca por resultados constitui a finalidade maior, que será favorecida pela implantação de um currículo nacional hegemônico e prescritivo. Nessa visão o indivíduo precisa sair da escola adaptado para as mudanças do setor social, sair com um espírito de empreendedor, deve ser flexível, adaptativo, criativo, de excelência, eficiente ao mercado de trabalho, competente ao mercado de trabalho, deve saber resolver problemas rapidamente e vencer por seus méritos. Isso significa que é uma formação para o emprego e não para o trabalho e para a formação humana. É uma formação para a competição. Dessa maneira, o mais preparado vence (ZANK; MALANCHEN, 2020).

A BNCC preconiza que o projeto de educação, de sociedade e de ser humano alicerça-se no modelo de *status quo* de sociedade, dividido em classes: meritocrática, alienante e desumana; na Pedagogia das competências, que opera pelo saber fazer e não pelo saber pensar; na teoria do tecnicismo e do pragmatismo e na concepção de que o ser humano deve ser eficiente, competitivo, criativo, dinâmico, adaptável, alienado, obediente, resiliente e despolitizado. É um projeto de nação despolitizada atrelado a outros projetos como: a Escola sem Partido, Educação Domiciliar, Ensino à Distância, Residência Pedagógica, a Reforma Trabalhista, A Reforma do Ensino Médio, a PEC 55, que congelou por vinte anos os investimentos em Educação, Saúde e Ação Social. Esse projeto nega o investimento em Cultura e em educação do Pensamento Crítico (ZANK; MALANCHEN, 2020).

Observa-se que no Brasil há uma discussão sobre a qualidade da educação para uma sociedade plural e perene, porém, "o discurso da qualidade da educação não é unitário, mas homogeneizado pela soma da necessidade do momento com a necessidade da reorganização curricular via BNCC" (ZANK; MALANCHEN, 2020, p. 134). A questão da reforma na educação é um debate antigo no Brasil. Pensar sobre a universalização da educação, do direito à educação, do acesso, da permanência dos alunos na escola e, principalmente, pensar sobre a profissionalização dos sujeitos, a partir do modelo

econômico internacional, esvazia o debate e não permite que, de fato, a classe trabalhadora participe. Embora o Ministério da Educação (MEC) apresente um caráter democrático e efetivo nas discussões do documento, o mesmo não garantiu a elaboração coletiva:

Os questionamentos aumentam à medida que observamos os números divulgados pelo MEC sobre as participações da sociedade e de professores para a organização do documento, especialmente pela falta de clareza sobre o desenvolvimento do processo de consulta. Conforme divulgado, houve aproximadamente 12 milhões de contribuições entre instituições, educadores e sociedade em geral, formados por “305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas em todo o território nacional” (BRASIL, 2016, p. 29).

Esses números revelam que fora negado o princípio da participação coletiva da classe trabalhadora e que o caráter democrático, na realidade, traduziu-se num pseudo acontecimento, pois a proposta apresentada para a apreciação da sociedade, sob a concepção mercadológica de educação, foi gestada pelos organismos privados que participaram nas discussões e na elaboração do documento: “Essa participação levou à construção da segunda versão da proposta, publicada em abril de 2016, que passou a ter 676 páginas, superando a primeira versão, que tinha aproximadamente 300 páginas” (BARREIROS, 2017, p. 14).

A Base Nacional Comum Curricular, centrada nas competências, direciona as suas ações pedagógicas para os alunos e nos métodos ativos (PERRENOUD, 1999, p. 53). A expressão “métodos ativos” é utilizada no chamado movimento escolanovista, que tem por objetivo o treinamento e não o ensino que deve ser sempre problematizado. O aprender fazer é resultado da repetição, do fazer, do refazer, até o aluno assimilar. Assim,

a formação de competências exige uma pequena revolução cultural para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples:

constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (PERRENOUD, 1999, p. 54).

O aprender a aprender resulta, em outras palavras, no aprender fazendo. A elaboração de projetos pedagógicos baseados em problemas complexos é o pressuposto metodológico para que os alunos possam articular seus conhecimentos. Essa proposta metodológica resulta numa pedagogia ativa, nos métodos ativos, que envolve a participação coletiva dos alunos para solucionar problemas. É baseada na clássica pedagogia de John Dewey:

Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situações de aprendizagem seguindo os princípios pedagógicos ativos e construtivistas. Para os professores adeptos de uma visão construtivista e interacionista de aprendizagem trabalhar no desenvolvimento de competências não é uma ruptura (PERRENOUD, 2000, p. 19-31).

Notadamente, o aprender a aprender, na perspectiva do treinamento, é um recurso utilizado pelo modo de produção capitalista, pelo qual, o indivíduo é formado para se adaptar às modificações do mercado de trabalho. A flexibilização do ensino Médio é, de fato, a precarização do trabalho e do trabalhador, instrumentalizado através do projeto neoliberal de educação.

Ressalta-se que as mudanças aceleradas vivenciadas no século XXI demandam uma agenda que perpassa pelas transformações significativas e rápidas ocorridas de maneira globalizada no mundo. É necessária uma formação humana que atenda as transformações e, sobretudo, os desafios impostos pelo século XXI. A economia é globalizada e essa realidade provoca a

desterritorialidade do sistema produtivo. Diante da imprevisibilidade do mercado, exige-se uma formação que traga respostas imediatas. O que vale é o treinamento para o saber fazer. O indivíduo é treinado para atender as especificidades do mercado. A Escola abre-se ao mercado mundial e o currículo ministrado aos alunos deve ter como referência os saberes práticos, traduzidos pelo imediatismo e pelo utilitarismo praticados na formação da classe trabalhadora.

Portanto, está assegurada na BNCC que a formação para o mercado de trabalho perpassa pelo aprender a aprender. Em outras palavras, é o preparo da mão de obra baseado no trino e não na reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O “aprender a aprender” aparece assim como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego. O “aprender a aprender” aparece assim na sua forma mais crua, mostrando seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infalível adaptação à sociedade regida pelo capital (DUARTE, 2008, p. 11).

O trabalhador que não se encaixa no chamado perfil empresarial é desligado, descartado. Para sobreviver, muitos trabalhadores se submetem a esse modelo escravagista, excludente, bárbaro, cruel do modo de produção, famigerado, do lucro pelo lucro. Ocorre o arroxos salarial, o trabalhador sofre pressão para bater as metas definidas pelo patrão, seus direitos são negados e um processo de desumanização é colocado em prática. A formação do aprender a aprender traduzido no desenvolvimento de competências e habilidades, reconfigura a relação do empresário e do trabalhador:

A Pedagogia das competências, que tem como ponto de partida o aprender a aprender como prática pedagógica, com a finalidade de treinar o trabalhador para que o mesmo compreenda a sua função e ocupe os novos postos de trabalho, reconfigura a visão

que no interior da escola deve ser disseminada, para que haja a compreensão das condições que envolvem o desempregado: “Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc.” (DUARTE, 2008, p. 12). Os professores, nesse modelo, precisam diagnosticar a realidade dos alunos para saberem quais competências serão ministradas, em função das exigências sociais imperativas impostas pelo mercado de trabalho.

As reformas do Ensino Médio centralizam-se nas juventudes e seus respectivos projetos de vida; nos modelos de gestão; no planejamento escolar; nas práticas escolares e nas práticas curriculares. A flexibilização no campo educacional, com as reformas que vêm ocorrendo, não é uma ação somente para a educação, mas é uma ação orquestrada para uma flexibilização geral do sistema produtivo. Os impactos para a educação e para as outras esferas da vida humana serão perceptíveis. O que está em jogo é a formação de um trabalhador flexível, de uma mão de obra barata, de um trabalhador multiuso. Essa flexibilização causa uma exploração acelerada pelas condições que o trabalhador reúne. Formar trabalhadores com essa flexibilidade é preparar as pessoas para essas transformações provocadas pelo sistema produtivo.

Referências

BARREIROS, Débora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In: **Reunião Nacional da ANPED**, 38, São Luís, 2017.

BRASIL. **Decreto nº 19.850 de 11 de abril de 1931**. Brasília: diário Oficial da União, 15 de abril de 1931 Disponível em: [www.2.camra.leg.br](http://www2.camara.leg.br). Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Artigo nº 150, de 16 de julho de 1934**. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://jusbrasil.com.br/topicos/10616954/artigo-150-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Constituição Federal Brasileira. Brasília, 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#art-07>. Acesso em: 07 jul. 2020.

BRASIL. **Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social**. Brasília: Ministério do Planejamento e Coordenação Econômica, tomo 1, mar. 1967. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/plano-decenal-de-desenvolvimento-economico>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 15 jul. 2021.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrâncio; ZANTTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Revista Debates em Educação**, v.10, n.21, maio/agosto de 2018. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087/pdf_1. Acesso em: 15 jul. 2021.

CARDOSO, Berta Leni Costa. MOURA, Juliana da Silva; NETA, Abília Ana de Castro; RIBEIRO, Cecília de Oliveira Alves. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, n.77, set/dez. 2018.

COLARES, Anselmo Alencar. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Editora Autores Associados. Campinas – SP, 2003.

DUARTE, Newton. O Currículo em Tempos de Obscurantismo Beligerante. **Revista Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.11, n.2, maio/agosto. 2018.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou sociedade das Ilusões**. Campinas: Editora Autores Associados, 2008.

FRIGOTO, GAUDÊNCIO. A Gênese das Teses da Escola Sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTO, Gaudêncio (Org.). **Escola sem partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

LEI nº 13.005/14. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 27 ago. 2020.

LEI nº 13.415/17. **Altera as Leis nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 27 ago. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. Salvador, v.9, n.1, abril, 2017.

ORSO, Paulino José. O Novo Coronavírus, a Pedagogia Histórico-Crítica, a Sociedade de Classes e o Internacionalismo Proletário. **Revista Exitus**. Santarém – PA, v.10, p. 01-54, e20048, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1432>. Acesso em: 03 mar. 2021.

PERRENOUD, Phillipe. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999.

PERRENOUD, Phillipe. A Arte de Construir Competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultura, set. 2000.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

TERRIEN, Nóbrega Maria Sílvia. **Trabalhos Científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas**. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2148/0>. Acesso em: 27 jul. 2020.

ZANK, Debora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. A Base Nacional Comum curricular do ensino Médio e o Retorno da Pedagogia das Competências: Uma análise Baseada na Pedagogia Histórico-Crítica. In: ORSO, José Paulino; MATOS, Neide da Silveira Duarte e MALANCHEN, Julia (Org). **A Pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Editora Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea). Campinas – SP, 2020.

Recebido em: *Setembro/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Educação e Política: sobre obstáculos e potencialidades do ato educativo

Francisco André Silva Martins¹

RESUMO

O presente trabalho se organiza na forma de um ensaio que toma como base para suas reflexões uma análise da realidade política e social do Brasil nos últimos anos e seus possíveis impactos no processo de formação de sujeitos críticos e conscientes. Nessa seara, são feitas também discussões que abarcam a educação, a escola e a política no cotidiano escolar em uma perspectiva pedagógica que se baseia no conflito como ferramenta educativa, bem como o diálogo com autores como Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) e Boaventura de Sousa Santos (2009) com vistas a problematizar o processo educativo contemporâneo e as práticas docentes. Ao fim, sem qualquer pretensão de prescrever modelos a serem seguidos, o trabalho aponta as potencialidades de uma prática docente progressista e dos estudantes como atores envolvidos no processo.

Palavras-chave: educação; política; pedagogia do conflito.

Education and Policy: about obstacles and potentialities of the educational act

ABSTRACT

The present work is organized in the form of an essay based on an analysis of the political and social reality in Brazil in recent years and

¹ Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Efetivo Nível VI da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu – Mestrado em Educação e Formação Humana – FaE – (UEMG). Coordenador do Grupo de Pesquisa e Extensão – Observatório das Juventudes – FaE – (UEMG). Membro do NEPEJA – Núcleo de Pesquisa e Extensão da FaE-(UEMG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4906-573X>. E-mail: francisco.martins@uemg.br

its possible impacts on the process of forming critical and conscious subjects. In this area, discussions are also held that cover education, school and politics in everyday school life in a pedagogical perspective that is based on conflict as an educational tool, as well as dialogue with authors such as: Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) and Boaventura de Sousa Santos (2009) with a view to problematizing the contemporary educational process and teaching practices. In the end, without any intention of prescribing models to be followed, the work points out the potential of a progressive teaching practice and of students as actors involved in the process.

Keywords: education; policy; conflict pedagogy.

Educación y Política: sobre obstáculos y potencialidades del acto educativo

RESUMEN

El presente trabajo está organizado en forma de ensayo que parte de un análisis de la realidad política y social de Brasil en los últimos años y sus posibles impactos en el proceso de formación de sujetos críticos y conscientes. En este ámbito también se realizan discusiones que abordan la educación, la escuela y la política en el cotidiano escolar en una perspectiva pedagógica que se fundamenta en el conflicto como herramienta educativa, así como el diálogo con autores como: Paulo Freire (2011; 2020), Moacir Gadotti (2003), Miguel Arroyo (1997; 2005), Neidson Rodrigues (2003) y Boaventura de Sousa Santos (2009) con miras a problematizar el proceso educativo y las prácticas docentes contemporáneas. Al final, sin intención de prescribir modelos a seguir, el trabajo señala el potencial de una práctica docente progresiva y de los estudiantes como actores involucrados en el proceso.

Palabras clave: educación; política; pedagogía del conflicto.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O imaginário social brasileiro, historicamente, foi marcado por um quase mantra que desde tempos imemoriais diz que não se deve discutir sobre religião, futebol e política. A bem da verdade, o problema não está no fato de se discutir tais temas, mas na transformação de divergências de ordem política, religiosa ou futebolística em questões pessoais e o outro passar a ser visto como inimigo, que merece ser eliminado. Evitar discussões sadias, de qualquer ordem, parece-me um equívoco, pois ao contrário de potencializar conflitos, essa discussão pode ser um caminho profícuo para dirimir esses mesmos tão temidos conflitos. Consensos mais robustos e coesos, construídos pelo debate racional, parecem bem mais formativos que as frágeis coerções socialmente impostas pela tradição. Isso nos mobiliza a focar nosso olhar na atual conjuntura do Brasil, em dias finais dos anos 2022, pois acreditamos que tal realidade nos ajudará a melhor compreender as complexidades quando tratamos de educação e de política, bem como reforçar a necessidade real de estabelecer tal discussão nesses tempos tão obscuros.

A realidade social de verve conservadora que emergiu no Brasil nos últimos anos foi marcada inicialmente pela aparição de políticos tidos como desqualificados no cenário nacional, com discursos a princípio de caráter jocoso, em programas de televisão de baixa audiência, mas que já sinalizavam os perigos que estavam por vir. Falas exacerbadamente racistas, homofóbicas e misóginas eram motivo de risos e não foram questionadas no devido momento pela insignificância de quem as falava. Sujeitos que não demonstravam qualquer preparo para lidar com a coisa pública iniciavam uma cruzada contra os perigos do comunismo. O país já tinha visto coisa similar ocorrer, com a construção de um pânico moral, de perseguição ao comunismo e acabar redundando em um golpe de estado e no estabelecimento da ditadura varguista com o Estado Novo (MOTTA, 2002).

Paulatinamente, com o passar do tempo, tais falas conservadoras se investiram de maior força no cenário social. Essas ganharam eco nos seios de igrejas neopentecostais e acabaram

reverberando em uma onda de ódio contra todas e quaisquer manifestações tidas como progressistas. Com isso as manifestações que se iniciaram no ano de 2014, a princípio com demonstração de insatisfação com a Copa do Mundo no Brasil, vão culminar em desestabilidade política e em um golpe de estado empreendido contra uma presidenta democraticamente eleita que, ao fim e ao cabo, não tinha cometido qualquer crime ou ação ilegal em seu mandato.

A partir daí podemos dizer que de maneira capilar os discursos de medo e de ódio ao comunismo, via de regra mobilizados por notícias falsas disseminadas pelo aplicativo de mensagens Whatsapp, vão povoar o seio da grande maioria das famílias brasileiras, redundando inclusive em cisões e afastamentos. Junto a tudo isso, mas não sem um vínculo estreito, emerge também dentro de igrejas renomadas um movimento neopentecostal de luta contra uma pretensa "ideologia de gênero", contra uma esquerda que segundo as igrejas tinha como objetivo tornar todas as crianças das escolas públicas futuros gays e lésbicas. De maneira rápida e estrategicamente objetiva, esse processo alcança seu ápice com a eleição de Jair Messias Bolsonaro como presidente da República no ano de 2018, um político de extrema direita, egresso do exército, onde teve a carreira marcada por problemas indisciplinados, de trajetória medíocre e marcada pela inexistência de atuação política efetiva, e que vai conduzir o país nos seus quatro anos de governo com práticas que muito se aproximam daquelas empreendidas por governos fascistas de outrora.

Esses anos foram marcados por um processo que caracterizamos como sendo de criminalização dos movimentos sociais, de diminuição drástica dos investimentos em cultura e educação, de ampla política de armamento irrestrito da sociedade, de leniência com práticas destrutivas da natureza e falta de postura adequada durante a maior tragédia da humanidade nos últimos tempos, a pandemia de Covid-19. Por incompetência desse governo, perdemos quase 700 mil pessoas. A reboque, percebe-se um agravamento dos discursos que se tornam ainda mais incisivos, mais racistas, homofóbicos, classistas, por parte do próprio presidente e de pessoas de alto escalão do seu governo. A imprensa, por meio de

vários veículos de comunicação, seja televisivo, impresso ou pela internet, se porventura fizesse qualquer crítica ao governo, era chamada de esquerdista ou comunista. Quaisquer pessoas que pudessem se manifestar com uma postura mais humanista eram rapidamente taxadas de comunistas.

A lógica do discurso único nos diz explicitamente de uma realidade na qual a falta de diálogo entre as pessoas teve forte influência nessa conjuntura em que a violência tem sido recorrentemente usada como forma de impor posições e crenças. Não tem sido incomum vermos nos noticiários situações de violência entre pessoas de posicionamentos políticos diferentes, situações que resultaram inclusive em mortes. O interior das igrejas, sejam elas quais forem, tem sido invadido por discursos cada vez mais ácidos em relação a atuação dos fiéis na política. Estamos dizendo de uma realidade que nos permite inclusive colocar em dúvida a laicidade do Estado brasileiro em função do caráter monopolizador das religiões neopentecostais no atual governo.

No momento de elaboração desse trabalho, após a ocorrência de uma eleição democrática, onde prevaleceu o voto e a vontade da maioria dos cidadãos, o país está tomado por pessoas que não aceitam a perda da eleição por seu candidato à Presidência da República. As portas dos quartéis estão tomadas com pedidos de atuação militar para garantir a democracia, para dizer o mínimo, contudo, tal situação representa um grande paradoxo. Ato violentos de depredação da coisa pública contribuíram para a manutenção de um clima de tensão após o resultado das eleições. Vivemos no país um momento ímpar, no qual se criminaliza a política e isso pode reverberar na ocorrência de uma situação perigosa, da instituição de uma posição única, ou seja, uma ditadura.

Diante dessa realidade, algumas reflexões sobre a política e a educação me ocorreram e se materializam agora nesse texto em forma de ensaio. Sem maiores pretensões que o intuito de colocar em debate a realidade social que nos cerca e sua relação com o processo educativo e formativo e com o intuito de disseminar tal discussão, pois acreditamos ser deveras importante termos a ciência da politicidade contida no ato educativo.

Em irrestrita concordância com Paulo Freire, entendemos que a educação é um ato político e, como tal, vai ser marcado por disputas e conflitos que emergem da própria realidade social (FREIRE, 2020). Assim sendo, com a educação não foi diferente, já que ela não passou incólume pela onda conservadora que nutriu movimentos que, com o apoio do governo, se organizavam para defender um modelo de escola “sem partido”², que não manifestasse ideologias e que defendeu a implantação de escolas cívico-miliares por todo o país. Isso reverberou, inclusive, em uma tentativa infrutífera de retirar do próprio Paulo Freire seu título de patrono da educação brasileira³.

Todavia, embora pareça algo relativamente simples, óbvio, por vezes banal, reconhecer a educação e o processo formativo como eminentemente políticos implica em adentrarmos em uma arena social de disputa discursiva e simbólica. Isso vai influenciar diretamente também em uma série de outros fatores que vão desde as questões curriculares, passando pelas práticas docentes e culminando com os modos de lidar e se relacionar com os educandos, dentre tantas outras coisas. Não se trata de algo ocasional, superficial, mas de algo que incide, inclusive, em nossa concepção docente do que seja educar, de quais são aqueles sujeitos educáveis (ARROYO, 2015) e como esses devem ser educados.

Um primeiro passo a ser dado caminha para o entendimento da educação como historicamente construída, culturalmente influenciada, socialmente condicionada, mas não estritamente determinada. É importante desnaturalizar essas coisas, entender como foram historicamente elaboradas e, conseqüentemente, se colocar em uma posição de lutar para que a educação não seja um privilégio de poucos, seja em relação ao aceso ou mesmo ao que é reconhecido como sendo socialmente e culturalmente importante.

² Tal excerto faz referência ao “Movimento Escola Sem Partido”, movimento composto por pessoas que se dizem representantes de pais e estudantes que são contrários uma suposta doutrinação de esquerda praticada por professores nas escolas.

³ No ano de 2017, por meio de sugestão legislativa submetida pelo portal e-cidadania, SL 47/2017, houve um movimento no sentido de retirar do título de patrono da educação brasileira do educador Paulo Freire (Lei 12.612 de 2012). No entanto, tal sugestão foi rejeitada pela Comissão de Direitos Humanos do Senado Federal.

POLÍTICA EM DEBATE

Com o intuito de alicerçar a discussão e potencializar o debate, recorreremos inicialmente à raiz semântica do termo Política. A palavra política vem do grego, *politikos*, e se relacionava ao modo de se relacionar dos grupos gregos, a forma como se organizam e administravam a sociedade em questão. Estava vinculada a tudo o que se referia ao urbano, civil, público e social (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 2000, p. 954). No dicionário de língua portuguesa (FERNANDES; LUFT; GUIMARÃES, 1993) encontramos dois verbetes que se destacam: o primeiro diz da política como arte ou ciência de governar povo ou o Estado, já o segundo parte da política como a habilidade de agir com o intuito de obter o que se deseja, com civilidade, cortesia, astúcia e artifício. A primeira forma de caracterizar a política nos remete a algo mais fechado, estrutural, menos maleável, da ordem do modo de fazer algo, já a segunda caracterização nos diz de questões do sujeito, nos remete à ação, a habilidade de convencer o outro de sua posição ou ponto de vista.

Bobbio *et al.* (2000), em seu Dicionário de Política, nos traz importantes contribuições para o debate do termo. A política entendida como ciência do Estado é algo da época moderna segundo o autor, passando a indicar atividades que ordenavam, determinavam ou proibiam o que pudesse causar desordem. Todavia, Bobbio *et al.* (2000) também nos apresenta a política como atividade da práxis humana e estreitamente ligada ao poder, o que remete a uma relação de domínio de uns sobre os outros com o intuito de auferir vantagens ou garantir a manutenção de privilégios.

Partindo dessas caracterizações da política, podemos entender que uma das suas dimensões está na disputa dos sujeitos sociais em torno dos modos de valorizar, simbolizar, ver e interpretar a realidade social e a busca por alterações que beneficiem uns ou outros, de acordo com seu lugar e seus interesses. De tal modo, uma discussão que envolva a educação como prática social de formação das gerações vindouras e as dimensões da política que com ela se relacionam torna-se algo preponderante. Dependendo do modo como o processo formativo se dê, como a aquisição e construção de conhecimentos e valores, ele pode privilegiar uns e prejudicar outros.

Nessa circunstância, reforçamos a real necessidade de problematizarmos a política e sua relação com a educação.

Quando Paulo Freire (2020) nos ensina sobre o ato educativo como sendo algo visceralmente vinculado à sua condição política, ele está, em grande medida, nos dizendo de uma política em uma perspectiva ampliada, não a política pequena, tacanha, provinciana, de disputas partidárias e interesses personalistas, mas a política como exercício prático de construção das condições de existência coletiva na sociedade. Em sua obra "Conscientização", Freire (1980) argumenta sobre a educação como práxis humana, portanto, uma ação orientada pela reflexão sobre o agir, e da política em sua potencialidade de formação do sujeito mediante as disputas e conflitos na realidade social. Embora a conscientização não possa ser algo concedido, transferido de quem é consciente para quem não é, trata-se de um processo educativo/formativo que envolve construção da criticidade de maneira gradativa e ininterrupta. Um processo diuturno marcado inclusive por conflitos existenciais para aqueles que os vivem. Entender as entrelinhas do que aparenta ser real, do que é obscurecido pela ideologia dominante é um processo árduo e por vezes doloroso. De tal maneira, podemos entender que compreender a realidade social é também educar/formar os sujeitos.

Destarte, podemos dizer que a sociedade atual, em caráter mundial, está alicerçada em uma concepção de mundo que privilegia a posse de capital, sendo uma organização social pautada em valores neoliberais, que cada vez mais isenta o Estado das mazes sociais que o abarcam, que culpa os sujeitos pelo seu fracasso e que a reboque reforça práticas que tornam a desigualdade social ainda mais abissal a cada dia. Uma organização social que não consegue se desprender de um grande paradoxo, de se tornar cada vez mais desenvolvida e ter condições de proporcionar uma vida melhor para as pessoas, mas que ao mesmo tempo trabalha incansavelmente para manter tais confortos e privilégios como sendo algo pertencente a uma ínfima elite que detém o capital.

Nesse contexto, de uma sociedade alicerçada no capitalismo, a manutenção do *status quo* e a perpetuação desse modo de organização social implica na manutenção das elites como exploradoras das classes trabalhadoras. Para isso, a instituição escolar

e a educação têm papel de destaque pois estamos falando de uma educação que está vinculada ao que Paulo Freire (2011) vai caracterizar como sendo uma Pedagogia do Oprimido, um processo de formação de sujeitos que está inserido e é fortemente influenciado pelo que podemos caracterizar como sendo uma lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Nessa sociedade da qual falamos, como que a educação será proporcionada aos estudantes pobres nas escolas públicas periféricas? Uma educação que conforme os sujeitos com suas mazelas e que faça com que assumam seu lugar de subalternidade na organização social? Ou uma educação que para além da qualificação estritamente profissional e que proporcione também uma formação crítica? Em relação à política e a educação, entendemos que trata-se de algo visceralmente vinculado ao estabelecimento de uma forma de entender o mundo, de se colocar nesse mesmo mundo e de entender os problemas que o envolvem. Um processo de educar e formar sujeitos que sejam atores sociais, que não apenas cumpram papéis, mas reflitam sobre esses papéis diante da realidade social. Nesse sentido, educar é também capacitar os educandos para lutar politicamente pelos seus direitos (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 2001).

ELEMENTOS PARA MELHOR ENTENDERMOS A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

Durante muitos anos, o entendimento do que era educar se vinculou majoritariamente a uma concepção de processo de preparação, de doutrinação. O adestramento do sujeito que, ao nascer, não detinha os códigos e modos de fazer e ser daquela sociedade, que já estava pronta, e para se inserir precisava aprender com aqueles que já tinham aprendido com seus antecessores. Tratava-se, e ainda em alguma medida isso se mantém, de um processo de coerção social das gerações mais velhas para com as gerações mais novas, para que a ordem e o funcionamento social sejam mantidos. Todavia, as mudanças e permanências ocorridas com a humanidade no decorrer do tempo nos sinalizam que, mesmo

lentamente, a sociedade muda por meio de disputas sobre o modo como as coisas devem se ordenar, de como os indivíduos devem se comportar e em que devem acreditar.

Esse processo de avanços e retrocessos nos diz de uma sociedade dinâmica e marcada por conflitos e disputas, o que vai reverberar na educação e no seu modo de ser. A própria educação e o processo formativo vão ser marcados por mudanças no modo como ensinar, do que ensinar, qual a utilidade do que se aprendia e para que se aprendia (BRANDÃO, 1991). A educação, ou o acesso ao conhecimento, historicamente serviu como forma de estabelecer distinção social (PONCE, 2010). Afinal, há que se considerar que conhecimento é poder e isso implica inclusive no poder de determinar o que é verdadeiro e o que é falso, o que válido e o que não é válido, o que é importante e o que é descartável. Se embrenhar nessa disputa é tarefa primaz daqueles que pretendem estabelecer uma educação/formação que promova a conscientização dos sujeitos (GADOTTI, 2003).

A instituição escolar, como uma construção histórica, assumiu um papel de destaque no processo de socialização das sociedades modernas (SACRISTAN, 2005). Esse processo, em si, envolve exercício de poder dos mais velhos para com os mais novos (DURKHEIM, 1973). Como já mencionado, a escola seria o local em que a ordem e a disciplina são assimiladas pelos sujeitos. Para além da regulação, unicamente, a questão está no convencimento e na aceitação de um modelo de sociedade e, conseqüentemente, na aceitação das regras que a regem. Nessa instituição, o aluno estava inserido como alguém propenso a absorver, tábula rasa a ser preenchida, papel em branco a ser escrito.

Se remontarmos à Escola Republicana perceberemos que, em tese, ela deveria formar a todos os cidadãos, por ser pública. De tal modo, ela tinha como meta formar a massa de trabalhadores que não acenderiam para além de operários fabris, bem como formar os filhos da elite burguesa para que iria gerir as fábricas. Mas não se tratava de uma mesma formação. Divisão social do trabalho, divisão social da formação. Todavia, François Dubet (2003) nos reforça que não era a escola, enquanto instituição, que era injusta, mas a sociedade, a escola era parte componente dessa realidade social desigual.

Segundo Dubet (2003, p. 33), “a escola republicana se instalou numa sociedade caracterizada por fortes divisões de classes, por desigualdades bem mais marcadas que as de hoje”.

A escola carrega consigo, ainda hoje, a imagem de instituição marcada pelo seu papel de educar e formar os sujeitos, o que a investe de uma importância ímpar por sustentar as crenças com maior foco no mérito e na responsabilização, quase que exclusiva, dos sujeitos, seja pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, independentemente de sua classe, sua cor, sua condição social. Em se tratando das classes populares, percebe-se uma maior ocorrência de trajetórias obstaculizadas, portanto, sujeitos que tem no fracasso escolar mais uma regra, que uma exceção. Mas recorremos as reflexões de Arroyo (1997) e que nos remeteram a seguinte pergunta: uma escola que nega uma educação adequada às classes populares interessa a quem?

A imagem imaculada da instituição escolar, como um lugar sacralizado, como já mencionado, foi socialmente construída. Tal construção caminhou *pari passu* à crença de que aqueles que fossem dedicados, que fossem esforçados, que fossem estudiosos, poderiam por meio da escola conseguir “crescer na vida”, ascender socialmente. Esse processo de ascensão social não foi de todo uma mentira durante um certo tempo, mas gradativamente foi se tornando uma meia verdade a ponto de ser questionado na atual conjuntura social, uma vez que “o movimento crescente dos diplomas aumenta a exclusão relativa dos não diplomados, que, por sua vez, se deparam com a exclusão provocada pela crise do emprego” (DUBET, 2003, p. 35).

Em outro trabalho, François Dubet (2010) traz mais elementos para nos auxiliar na análise. O autor diz que em relação à escola, podemos perceber a existência do que ele vai chamar de programa institucional. Trata-se de um dispositivo de caráter simbólico e prático, um conjunto de princípios, crenças e valores que são concebidos como sendo sagrados, universais, que irão orientar a instituição escolar e, dada a natureza da escola, pela sua importância social, não são passíveis de serem colocados sob qualquer suspeita.

Esse programa institucional, na sua lógica de sustentação dos valores escolares, acaba pregando valores que, sendo pautados em

idealizações, estão fora do mundo real. Um mundo marcado pela sua condição de mácula, de impureza, de vícios e problemas. O distanciamento do programa institucional e a realidade social impele a instituição a se situar fora desse mesmo mundo, ou seja, se resguardando das desordens e problemas inerentes à sociedade. Dessa forma, há o que podemos entender como sendo em uma dissonância entre a instituição escolar e a realidade social que a cerca. Um elemento vital apontado por Dubet (2010) é o entendimento que a escola como instituição social é sociedade, portanto, vai reproduzir em seu interior as mesmas tensões e conflitos que ocorrem fora de seus muros.

A sacralização da escola cria no imaginário social um universo paralelo à sociedade que não existe. Neidson Rodrigues (2003), em sua obra "Da mistificação da escola à escola necessária", vai nos explicar que essa visão sacralizada da escola é no mínimo uma ingenuidade, que reforça uma visão "religiosa", sagrada, portanto, inquestionável, da educação escolar. Segundo o autor, a educação escolar tende a se tornar falsidade quando: 1) Torna o passado objeto de veneração e não de investigação e crítica; 2) Quando está focada apenas em metas e se perde no presente, desprezando o real, vivido, em uma busca unicamente do porvir, do futuro; 3) Quando não está pautada na formação de sujeitos que compreendam o mundo, suas contradições, suas lutas e relações de poder.

Diante disso, há que se colocar em debate de que educação/formação estamos falando quando pensamos nas conexões entre a educação e a política. Há que se pensar em uma escola do agora, propositiva, pautada na realidade na qual está inserida e não nos prender em idealizações saudosistas de um passado remoto inexistente e muito menos em projeções futuristas que nos desprendam das necessidades reais e cotidianas e nos remetam a divagações distantes da prática (RODRIGUES, 2003).

DIMENSÃO POLÍTICA DO ATO EDUCATIVO

Pensar o processo educativo a partir de sua dimensão política implica necessariamente no entendimento da educação em uma perspectiva ampliada, que suplanta as estruturas rígidas do sistema,

mas sem abdicar dos conteúdos que são necessários e imprescindíveis para os sujeitos (FREIRE, 2011 b). Estamos falando de uma concepção que enxergue os sujeitos para além de seus papéis únicos de alunos, subalternizados nas relações no interior da escola, que estabelece o diálogo por meio de relações bilaterais e em condição de horizontalidade e que conceba o conhecimento para além do social e academicamente estabelecido e reconheça outros saberes como sendo tão importantes quanto quaisquer outros. Não se trata aqui de elucubrações, de questões meramente retóricas, mas de mobilizar todos aos atores envolvidos na educação a pensarem as escolas, a própria educação e suas próprias práticas e ações.

Historicamente, a negação do acesso à educação no Brasil esteve vinculada a continuidade de uma lógica de subalternização das classes pobres aos interesses das elites. Aos pobres era negado inclusive o reconhecimento de sua humanidade, de sua capacidade de serem educáveis ou não (ARROYO, 2015), uma vez que o modo como a escola se organizava era fator preponderante para “expulsão” daqueles que, porventura, não tivessem os devidos atributos do aluno idealizado pela instituição. O processo de redemocratização do país e a universalização do acesso ao Ensino Fundamental incide diretamente no entendimento da educação como direito irrestrito, de todos os cidadãos. Tal realidade fez com que a instituição escolar fosse obrigada a lidar com aqueles sujeitos que antes eram extirpados pelas reprovações, pelas indisciplinas, pelas expulsões, pelas suas dificuldades em reproduzir o modo idealizado do ser aluno (SACRISTAN, 2005). As imagens dos sujeitos ideais se quebraram e os sujeitos reais tomaram seu lugar de direito nas escolas (ARROYO, 2005).

Esses primeiros apontamentos, em si, trazem consigo uma vitalidade para o ato educativo que pode reverberar em conflitos e obstáculos a serem enfrentados pela escola e pelo educador. Isso porque tal prática está diretamente vinculada a subverter o *status quo*, a questionar a realidade social, a promover uma educação na qual os sujeitos se formem criticamente para entender a realidade que os cerca e seu lugar mundo. Não basta que os educandos oprimidos em sua existência, questionados em sua humanidade, saibam apenas as contas e cálculos básicos e a escrita rudimentar de

seu nome, trata-se de refletir junto a esse sujeito o porquê isso acontece, trata-se de entender os mecanismos aparentemente sutis de perenização de privilégios de poucos em detrimento de tantos, trata-se de questionar essa pedagogia destinada aos oprimidos (FREIRE, 2011).

A sociedade atual, marcada pela sua dimensão capitalista, apresenta contornos que aparentam ser naturais e intransponíveis, de mensurar a existência e a conquista da felicidade dos indivíduos, exclusivamente, a partir do acesso às riquezas, ao consumo, a posse de bens. Estamos tratando de uma sociedade dinâmica, marcada por mudanças abruptas, pautada no progresso como algo virtuoso, nas inovações, nas tecnologias, mas para quem? Se o sujeito não é bem-sucedido em sua vida a responsabilidade é toda e exclusivamente dele, que não se dedicou, que não se esforçou, que não empreendeu. Essa mesma realidade social que prega a posse como ideal de vida, globaliza as mazelas da pobreza pelos mais variados lugares do mundo. E é isso que sustenta a perenização desse sistema predatório da natureza, da água, do tempo, da vida, da existência. Estamos falando de tempos nos quais já se busca outros planetas, pois a Terra já não comporta tamanha exploração.

Essa realidade, que aparentemente naturaliza a desigualdade, nos diz de uma dominação das elites a ponto de fazer crer as pessoas que se trata de algo imutável. Nesse sentido, concordamos com os apontamentos de Gadotti (2003) que nos diz que proporcionar aos educandos o entendimento da existência perene e socialmente construída de uma imagem hegemônica do modo de organização social implica também dizer das possibilidades de se construir a contra-hegemonia na perspectiva de luta por uma outra sociedade que comporte a existência digna de toda e qualquer pessoa.

Quando pensamos os valores, crenças e símbolos de nossa sociedade atual, estamos tratando de um processo no qual a verdade de um determinado grupo se constituiu em uma verdade para todos, e isso podemos chamar de uma ideologia, que nessa sociedade é capitalista na sua essência. Uma visão histórica falsa com pretensão de ocultar as mazelas do projeto social de uma elite dominante (GADOTTI, 2003). Nessa mesma seara Rodrigues nos diz que (2003):

A ideologia pode ser identificada, desta forma, como um conjunto de crenças e valores que se tornam princípios de comportamento social. Sendo um conjunto de crenças, a ideologia deve ser incorporada como concepção de vida pelos indivíduos ou grupos numa sociedade e se constituir como princípio de ação na sociedade... sem ser mediatizada pela reflexão (RODRIGUES, 2003, p. 17).

Tais apontamentos nos retrata uma sociedade que baseia suas instituições, e dentre elas a escola, em uma forma específica de enxergar o mundo como sendo uma verdade cabal. A propagação de uma ideologia capitalista, via de regra, vai emergir como o modo de ser e estar nessa sociedade. Isso nos remete a pensar o papel do estado como protetor dos privilégios de um nicho específico, as elites. Dentre as várias instituições sociais, ao nos debruçarmos sobre a escola veremos que esta contribui, em grande medida, na perpetuação desse modo de pensar a sociedade. Conforme nos explana Freire (2018, p.30), os educandos “condicionados pela ideologia dominante, não apenas obliteram sua capacidade de percepção do real, mas também, as vezes, se ‘entregam’, docilmente, aos modos daquela ideologia”.

Todavia, há que se ressaltar que a escola não é um monolito, ela não é impermeável, ela não é blindada, pois estamos tratando de uma realidade fissurada, marcada pela porosidade e que acaba sendo penetrada pelas contradições da sociedade que a cerca. Isso a torna lugar privilegiado para formação também de sujeitos críticos e conscientes por meio da luta pela garantia do direito à educação. O exercício prático da luta é, em si, essencialmente educativo. Recorremos novamente as contribuições de Neidson Rodrigues (2003):

E a escola, essa instituição sagrada, se converte em instrumento e vítima no processo. Como instrumento para a realização dos objetivos ideologizados pelos grupos detentores do poder de decisão, ela cumpre bem sua missão: forma consciências, prepara lideranças, difunde valores, prepara os trabalhadores para o trabalho requerido.

Tudo iria muito bem, não fossem as contradições. Se o real fosse linear e natural, como querem os detentores da ordem, a escola não representaria qualquer ameaça aos objetivos desses grupos. O problema é que o real não é natural, não é eterno. O real é histórico, e a história é feita pelos homens. E essa história, em construção, atropela as ideologias (RODRIGUES, 2003, p.19) Grifos do autor.

É essa dimensão subversiva da escola, que mesmo estando inserida no sistema, ainda possibilita construção de alternativas educativas, sua maior potência. Estamos falando de potencialidade de um processo formativo que, ao não se desprender de sua natureza política, alicerça-se na realidade dos educandos como ponto de articulação de seus saberes em relação direta com o mundo. Boaventura de Sousa Santos (2009), em seu texto "Para uma Pedagogia do Conflito", nos apresenta as potencialidades de uma prática educativa emancipatória e que tenha como vertente a indignação dos sujeitos mediante a repetição de um passado que reverbera na manutenção das estruturas sociais do modo que estão, há anos. Uma educação emancipatória, portanto, está fortemente pautada na capacitação dos sujeitos em se espantar e se indignar com o que é aparentemente natural. Por meio da construção gradativa de subjetividades rebeldes e inconformistas, que implicam em disputas e conflitos na arena social.

Moacir Gadotti (2003) em sua obra "Educação e Poder" vai nos apresentar o que ele nomeia como sendo uma "Pedagogia do Conflito". As reflexões do autor nos dizem que uma educação/formação crítica está diretamente vinculada a condição de mobilização dos sujeitos para com a transformação do mundo que os cerca. O conflito pensado em sua dimensão prática/educativa torna-se condição *sine qua non* para uma educação compromissada com as classes populares, com uma sociedade mais igualitária, menos desigual, menos racista, menos homofóbica, menos machista e misógina. A dimensão formativa/educativa do conflito como fator promotor da reflexão dos sujeitos é uma tese com a qual concordamos peremptoriamente. Todavia, o que aparentemente tem se mostrado algo de difícil entendimento e compreensão para alguns

grupos sociais é que divergir em relação às ideias em nada quer dizer que nos tornemos inimigos daqueles dos quais divergimos.

Miguel Arroyo (1997), em seu texto "A Escola possível é possível?", nos adverte sobre a necessidade de pensar a formação das classes populares a partir de sua condição de classe trabalhadora, de pessoas que garantem sua existência a cada trinta dias com seu ordenado no final do mês e que necessitam entender sua condição existencial. Tal apontamento nos remete a posição de Paulo Freire (2011b), que cobra de nós educadores e educadoras uma posição determinada, pois não é possível ser isento em se tratando de formar criticamente nossos educandos. Um educador progressista pauta seu fazer docente para além do discurso e se posiciona peremptoriamente ao lado das classes populares e na luta por uma sociedade mais igualitária.

Pensar na politização do ato educativo está diametralmente em oposição ao que o discurso social conservador tem imputado recorrentemente aos profissionais da educação. Não se trata de doutrinar os estudantes em favor dessa ou daquela corrente política, mas implica quase que obrigatoriamente em uma reflexão que esteja para além dos conteúdos, que não tenha foco única e exclusivamente na capacitação para o trabalho, na qual elementos da realidade social têm relação direta com a vida dos sujeitos educandos e por isso se tornam mais significativos. E como politizar esse processo?

Inicialmente, há que se destacar que a formação dos sujeitos em sua dimensão política, crítica e de construção de consciência não prescinde dos conhecimentos técnicos proporcionados pelas disciplinas. Não se trata de privilegiar a dimensão política em detrimento dos conhecimentos curriculares, mas aproximar tais conhecimentos de maneira que se tornem mais significativos ao dialogar com a realidade vivida pelos educandos. É direito vital dos educandos terem acesso aos conhecimentos sistematizados. Mas de que adianta o conhecimento técnico, científico, se não souber por que usar, onde usar e como usar? Por mais que a leitura de mundo preceda a leitura da palavra é por meio da leitura da palavra que a compreensão é potencializada para o entendimento do texto e do contexto (FREIRE, 2011 b). Essa desigualdade no acesso à educação é

a expressão concreta da realidade social desigual, abissal e injusta (FREIRE, 2018).

Não se trata de estabelecer um modo adequado do como educar, estruturado rigidamente, de uma receita a ser seguida e com um final determinado, mas de pensar as alternativas educativas a partir do que se apresenta. O cotidiano escolar e dos sujeitos nos dizem muito sobre o que fazer e como fazer. Boaventura nos dá pistas importantes de caminhos possíveis ao nos dizer da educação a partir de sua dimensão emancipatória e conseqüentemente conflituosa e de caráter inconformista.

O projeto educativo emancipatório é um projeto de aprendizagem de conhecimentos conflitantes com o objetivo de, através dele, produzir imagens radicais e desestabilizadoras dos conflitos sociais em que se traduziram no passado, imagens capazes de potenciar a indignação e a rebeldia. Educação, pois, para o inconformismo, para um tipo de subjetividade que submete a uma hermenêutica de suspeita a repetição do presente, que recusa a trivialização do sofrimento e da opressão e veja neles o resultado de indesculpáveis opções (SANTOS, 2009, p. 19).

Tais considerações nos remetem a realidade escolar no chão de nossas salas. Assim sendo, acreditamos que não basta discutir o clima na disciplina de geografia e os problemas climáticos na disciplina de ciências e desconsiderar as enchentes e deslizamentos que afetaram diretamente nossos educandos na noite anterior. Isso nos remete a uma perda da rica oportunidade de uma discussão que perpassasse o direito à cidade, o acesso à moradia digna para a população, bem como a pobreza como mecanismos de domínio de classes. Discutir os aspectos físicos e artísticos da capoeira é importante, mas não há como deixar de pensar essa arte marcial, que veio do continente africano, com negros sequestrados e escravizados, sem tratar de sua dimensão de resistência a um sistema escravista. Não há como deixar de tratar de momentos históricos nos quais ela foi criminalizada, o que nos remete a práticas racistas de controle social. É possível trabalhar em Língua Portuguesa a língua erudita,

mas podemos também discutir as línguas populares? Discutir as hierarquizações sociais do que é culturalmente relevante e do que é algo dispensável, sem importância? Por que isso acontece? Como acontece?

Uma educação que parte da conflitualidade dos conhecimentos visará, em última instância, conduzir à conflitualidade entre sentidos comuns alternativos, entre saberes práticos que se inconformam com ele, entre saberes práticos que aceitam o que existe, só porque existe, independentemente da sua bondade, e saberes práticos que só aceitam o que existe na medida em que merece existir, finalmente entre saberes práticos que olham as decisões pelo que está à jusante delas e as converte em consequências fatais e saberes práticos que olham as decisões pelo que está à montante delas e as converte em indesculpáveis opções humanas (SOUSA, 2009, p. 20).

Não se trata aqui de prescrever modos de fazer, mas de mobilizar educadores para uma prática que, política em sua essência, possa proporcionar outras experiências educativas, para além do instituído. Sabe-se que não se trata de algo linear, que vai acontecer do dia para noite, bem como sabemos que se trata de algo demasiadamente complexo, entretanto há um grande potencial educativo.

EDUCADORES POLÍTICOS

É possível ser totalmente isento em seu fazer docente? Princípio esse tópico a partir dessa pergunta e reforço que não creio que a total isenção do profissional da educação seja algo possível. Ao entrarmos para nossas aulas, levamos conosco nossas experiências, nosso viver, nosso ser, que está para além da atuação na escola. A conjuntura política abordada anteriormente fez com que muitos profissionais da educação tivessem a isenção como meta, muitas vezes por receio de represálias ou retaliações de pais ou outras pessoas que pudessem vir a questionar. Essa realidade é marcada por

uma grave conjuntura de violência contra os profissionais da educação em seu fazer docente e tem sido algo recorrente.

E como lidar com tal elemento diante da pretensão de uma prática progressista, politizada, de formação crítica dos sujeitos? Paulo Freire e Ira Shor (1986) em sua obra "Medo e ousadia" nos trazem contribuições importantes para melhor entendermos situações tão *sui generis*. Os autores trabalham na perspectiva do educador libertador, que atua com o foco em uma formação com potencial de transformação social, que seja dialógica. Mas tais práticas implicam em mudanças, inclusive, no modo de pensar do próprio educador.

Não há como ser um educador progressista sem renunciar ao monopólio do conhecimento no processo educativo, sem entender o educando como interlocutor, sem perceber naqueles sujeitos pessoas marcadas pelas suas histórias, experiências e vivências. Isso muitas vezes causa medo. Principalmente em nós professores que lidamos com imagens socialmente construídas sobre nossa profissão e sobre o modo de exercê-la. Ser um educador progressista tem relação direta com o modo de se pensar o ato educativo, radicalmente pautado na democracia, na escuta do outro como interventor do processo. É educar e se educar. Segundo Neidson Rodrigues (2003), os docentes têm importante papel, mas recorrentemente não estão cientes disso:

Os professores perdem a capacidade de perceber a capacidade que detêm no processo educativo no interior da escola. Assumem adequadamente uma postura imobilista, lamentando apenas executarem ordens e determinações de cima para baixo, sem desconfiarem que essas ordens não passam de exigências burocráticas que afetam apenas superficialmente seu trabalho pedagógico no interior da sala de aula. Perdem a capacidade de perceberem que é no espaço pedagógico do cotidiano de sua relação com os estudantes que se encontram os reais instrumentos para a construção de uma educação sadia e poderosa (RODRIGUES, 2003, p. 51).

Tais reflexões de Rodrigues (2003) nos colocam diante de uma potencialidade grande do ato educativo de acordo com o modo como o docente pensa a formação dos seus alunos. Todavia, assim como destaca o autor, cada vez mais somos assolados cotidianamente por burocracias que só aumentam. Criação de sistemas gerais de avaliação, lançamento de habilidades para além do que já lançamos nos diários, planejamentos que são lançados em uma infinidade de lugares, sistemas que após os lançamentos os dados simplesmente desaparecem e além disso tudo temos ainda as elaborações e correções de provas e atividades, projetos, feiras e festas. O sistema na forma como se organiza parece nitidamente querer restringir os profissionais a um trabalho padrão repetitivo e tais burocracias advogam pela diminuição de nosso envolvimento e mobilização para as próprias aulas, que são em tese, nossa maior responsabilidade e o porquê estamos na escola.

Do ponto de vista profissional, a realidade dos professores é marcada pela desvalorização financeira e da própria profissão, pela precarização do trabalho e conseqüentemente pela reverberação direta de tais fatores em nosso fazer docente. Não são poucos os profissionais que trabalham em três turnos e, em relação às mulheres, há o agravamento dos fazeres domésticos, dos cuidados com os filhos, dentre tantas outras situações que nos brindam cotidianamente. Essa realidade nos impele a dizer que a luta do professor pelos direitos tem caráter formativo do próprio docente (FREIRE, 1997). Quem luta, educa! Como pensar em um educador progressista, transformador, que não reflete sobre sua identidade profissional e coletiva? Um posicionamento consciente de suas lutas por valorização de sua profissão, pelo reconhecimento da importância do seu fazer profissional, na luta por melhores salários, por melhores condições de trabalho, é um primeiro passo na busca de uma educação política de si e de seus educandos, conseqüentemente.

Uma prática educadora progressista, transformadora e libertária tem relação direta com o modo como lidamos e enxergamos nossos estudantes. O entendimento dos educandos como sujeitos que têm em si experiências singulares nos remete a socializar com eles as responsabilidades quanto aos caminhos do

processo formativo. De que adianta seguirmos rigidamente os planejamentos quando os sujeitos nos interpelam com outras questões a partir de sua realidade? Uma educação/formação significativa

As condições sociais, muitas vezes difíceis de nossos alunos, não podem servir como nivelador de nossas ações as puxando para baixo. Uma educação pobre para pobres. Apesar de sua condição popular, tais sujeitos estão muito além dos estereótipos de coitadinhos, pois eles não esperam de nós pena e compaixão. Esperam, na verdade, que possamos lhes proporcionar uma educação de qualidade e que lhes é de direito. Nesse contexto, nada mais ético profissional por parte do educador que seu compromisso com seu coletivo de estudantes.

Como nos explanaria Miguel Arroyo (2012), outros sujeitos demandam outras pedagogias, mais condizentes com sua realidade, que estejam pautadas em um conhecimento para além do que é institucionalmente reconhecido, um conhecimento diretamente marcado pela condição existencial dos sujeitos. Isso não implica a abstenção do método, pelo contrário, cobra de nós um maior rigor com nossas ações mediante nossas pretensões. Embora, em contrapartida, nos permita uma maior autonomia quanto ao que fazer e como fazer para proporcionar o melhor para aos educandos. Em um contexto de formação crítica, política e de construção da conscientização, nós educadores e educadoras, por muitas vezes não temos a dimensão de nosso papel como paradigma a ser seguido pelos estudantes, conseqüentemente, de nossa responsabilidade. Por isso, o convite é para que diuturnamente repensemos nossas práticas e fazeres, sempre com o objetivo de aprimorar a nós mesmos e aos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fim desse ensaio apresentamos algumas de nossas inquietações, não em caráter de finalização ou conclusão, mas como potencialidades para outras reflexões de outros/as colegas que se interessem pelo debate em questão. Por mais que possa parecer algo banal, possa inclusive soar como clichê, reforçamos que a escola é

também sociedade e, como tal, vai reverberar em seu interior as disputas e conflitos que ocorrem na realidade que está fora dela.

Assim sendo, em um contexto de agravamento de violências simbólicas e físicas, de fortalecimento do discurso conservador e de crítica ao que é inerente à política, a luta é para que a formação dos sujeitos na sua dimensão humana e ampliada não seja afetada pela banalização da violência. Que diante de uma realidade de ódio, a escola busque cada vez mais formar sujeitos da paz, que se coloquem no lugar do outro, que saibam até onde vão seus direitos e quais são seus deveres.

O processo educativo que tenha como horizonte a formação do sujeito consciente e crítico não pode prescindir das disputas e conflitos de ideias. O que nos reforça a imprescindível presença da política no cotidiano das escolas. Entretanto, na mesma medida, há que se entender que divergir em relação as ideias e conceitos não tem absolutamente nenhuma relação com a prática de violência com o outro, com o que é diferente de mim, por qualquer circunstância.

A prevalência de uma sociedade democrática tem relação visceral com o direito de as pessoas serem diferentes, de terem condição de existência digna e terem os menos direitos que qualquer cidadão. Tal excerto pode soar como ufanismo em relação ao ato educativo, por vezes pode ser visto, inclusive, como romantização do potencial formativo da instituição escolar e dos docentes, mas, em contrapartida, pode servir também como a paulatina construção de uma sociedade melhor para as futuras gerações. Pior o que o medo ou receio das disputas e lutas sociais, é a emergência de correntes de ódio que por anos tenham ficado encobertas por um falso consenso, o conflito é inerente a ordem democrática, a divergência nos serve de força motriz para dinamizar a organização social, o que não pode ocorrer é que o outro se torne inimigo por pensar diferente de mim. Isso é barbárie.

O processo educativo, como práxis humana, de sujeitos que nasceram para ser mais, nos permite imaginar uma outra realidade para os tempos vindouros. Um tempo no qual esperamos que a política, em uma perspectiva ampliada, como exercício de disputas sociais, volte a ser algo reconhecidamente importante e que a educação seja entendida para além de um processo de

instrumentalização dos sujeitos como a formação de gente mais humana, mais intrinsecamente relacionada com o outro. Palavras como esperança, sonho e utopia, têm novamente povoado nossos discursos, uma esperança que está muito além da contemplação, um sonho que é mais que algo inalcançável e uma utopia marcada pela condição real de se tornar algo efetivamente possível.

Referências

ARROYO, Miguel. A escola possível é possível? *In*. ARROYO, Miguel (orgs.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, maio-ago, 2015.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UNB, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, julho. 2003.

DUBET, François. Crisis de la transmisión y declive da la institución. **Revista Política y Sociedad**, v. 47, n 2, 2010.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: melhoramentos, 1973.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, Marques. **Dicionário Brasileiro**. São Paulo: Globo, 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011 b.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder**. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**.

São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Em guarda contra o perigo vermelho**. São Paulo: Fapesp, 2002.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez editora, 2010.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTAN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do Conflito. *In*. FREITAS, Ana Lúcia Sousa de; MORAES, Salette Campos de (orgs.). **Contra o desperdício da experiência**. Porto Alegre: redes, 2009.

Recebido em: *Dezembro/2022*.

Aprovado em: *Janeiro/2023*.

FORMAIC e suas contribuições educacionais

Pedro Demo¹

Renan Antônio da Silva²

RESUMO

Este texto decorre de uma pesquisa advinda do Programa de Iniciação Científica da Universidade do Estado da Bahia, face ao objetivo de investigar concepções sobre Currículo Escolar e Educação Especial subjacentes aos trabalhos acadêmicos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros nos últimos cinco anos. O recorte, adotou por objetivo central apresentar os Encontros Formativos de Iniciação Científica em Educação Especial (FormaIC Educação Especial) e suas implicações no âmbito do estudo realizado. Os encontros da formação contínua sistematizados presencialmente e virtualmente, haja vista a pandemia da Covid 19 e seus efeitos para os centros de pesquisa, são descritos quanto ao conteúdo, participação e desdobramentos e indicam a relevância de apoiar pesquisadores em formação com vistas a atingir objetivos previamente postos, a despeito das condições enfrentadas. Indubitavelmente, a discussão sobre o currículo escolar em suas interfaces com a educação especial requer a vigilância nas/das concepções norteadoras das experiências acadêmicas de discentes em formação.

Palavras-chave: formação continuada; currículo escolar; educação especial; iniciação científica.

¹ Doutor em Sociologia - Universität Des Saarlandes/Alemanha. Pós-doutor pela UCLA/Los Angeles (1999-2000). Professor titular aposentado da Universidade de Brasília (UNB), Departamento de Sociologia. Professor e pesquisador emérito e na UNB. Bolsista Produtividade 1A CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5514-2781>. E-mail: lepp@rc.unesp.br.

² Doutor em Educação Escolar - UNESP/Araraquara. Pós-doutor em Ciências Sociais - UNESP/Marília. Professor na Universidade de Mogi das Cruzes e no Centro Universitário do Sul de Minas Gerais (UNIS). Docente Colaborador no Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Cultura (ProDIC) da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Docente Permanente no Programa de Pós – Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (UnB). Bolsista do Programa de Desenvolvimento Científico e Regional (PDCR) do CNPq/FAPEAL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>. E-mail: renan.antonio@uneal.edu.br.

FORMAIC and its educational contributions

ABSTRACT

This text stems from research originated from the Scientific Initiation Program of the Universidade do Estado da Bahia, in view of the objective of investigating conceptions about Special Education and School Curriculum underlying the academic works developed by Brazilian researchers in the past five years. The section chosen the central objective of presenting Encontros Formativos de Iniciação Científica em Educação Especial and its implications in the scope of the study carried out. The meetings of continuous formation systematized in person and virtually, in view of the Covid-19 pandemic and its effects on research centers, are described in terms of content, participation, and developments and indicate the relevance of supporting researchers in training with a view to achieving previously set objectives, despite the conditions faced. Undoubtedly, the discussion about the school curriculum in its interfaces with special education requires vigilance in the guiding conceptions of the academic experiences of students in training.

Keywords: continuing education; school curriculum; special education; scientific research.

FORMAIC y sus aportes educativos

RESUMEN

Este texto es resultado de una investigación del Programa de Iniciación Científica de la Universidad del Estado de Bahía, con el objetivo de investigar conceptos sobre el Currículo Escolar y la Educación Especial que subyacen en el trabajo académico realizado por investigadores brasileños en los últimos cinco años. El enfoque adoptó como objetivo principal presentar los Encuentros Formativos de Iniciación Científica en Educación Especial (FormalC Educación Especial) y sus implicaciones en el ámbito del estudio realizado. Los

encuentros de formación continua sistematizados de forma presencial y virtual, ante la pandemia del Covid 19 y sus efectos en los centros de investigación, se describen en cuanto a contenidos, participación y desarrollos y señalan la pertinencia de apoyar a los investigadores en formación con miras a la consecución de metas previamente puestos, independientemente de las condiciones a las que se enfrenten. Sin duda, la discusión sobre el currículo escolar en sus interfaces con la educación especial exige la vigilancia en/de las concepciones orientadoras de las experiencias académicas de los estudiantes en formación.

Palabras clave: educación continua; currículum escolar; educación especial; iniciación científica.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de investigações na educação superior, com o fulcro na Iniciação Científica (IC), tem se revelado capaz de oportunizar condições de inserção em grupos de pesquisa e aderência de suas contribuições às formações acadêmicas de diferentes estudantes. No caso específico da pesquisa de inspiração para a organização deste texto, “Concepções de Educação Especial e Currículo Escolar: um estudo sobre a produção acadêmica brasileira”, confere-se uma estreita relação com as agências financiadoras, a saber: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e o Programa Institucional de Iniciação Científica (PCIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Na esteira de ações de fomento à pesquisa, a moldura das condições para sua viabilidade e execução corrobora para a feitura deste texto, parte importante para lograr aprovação junto aos editais e oportunidades investigativas decorrentes. Ademais, são inegáveis suas contribuições com o fortalecimento do papel das instituições de ensino superior, em especial em contextos políticos adversos de descaracterização do trabalho realizado neste nível de ensino, como atualmente enfrentados.

Os aspectos mencionados, portanto, favorecem a olhar para o desenvolvimento da pesquisa sob a perspectiva da trajetória de bolsistas pesquisadoras da IC e de sua execução na forma de diálogos formativos. Invariavelmente, o objetivo é o de apresentar os Encontros Formativos de Iniciação Científica em Educação Especial (FormalC – Educação Especial) e suas implicações no âmbito do estudo realizado. Esse exercício obedeceu ao advento da pandemia da Covid 19 e o consequente distanciamento social. Suas interferências, conquanto, redimensionaram a continuidade da FormalC, afinal sua vigência se delimitou entre os anos de 2019 a 2020.

Com base no entendimento da imprescindibilidade do tema para os modos de organização da pesquisa, mais especificamente na apropriação dos conteúdos indispensáveis ao apoderamento teórico exigido no bojo de investigações de abordagem qualitativa (GHEDIN; FRANCO, 2008), como o caso apresentado, este texto vislumbra a formação continuada como fulcral à trajetória da pesquisa, especialmente com discentes de graduação como denota o movimento metodológico. Em especial, o texto denota a visibilidade do currículo escolar como basilar para as discussões pretendidas.

Para efeito de organização, além dessas breves palavras introdutórias e das considerações finais, o texto discute *Concepções de currículo e educação especial e seus entremeios com a iniciação científica*. Nessa seção, apresentamos o objeto de estudo analisado sob o ponto de vista teórico, tendo na Iniciação Científica o caminho para os diálogos pretendidos. O substrato teórico desta seção tem correspondência com a organização da FormalC em termos de conteúdos chave para os debates estabelecidos com as bolsistas. Em seguida, explicitamos a *FormalC em movimento: da formulação à implementação*, seção na qual discutimos os pressupostos metodológicos para idealização da formação, bem como os resultados decorrentes e sua discussão na confluência de fatores considerados importantes para constituição de novas pesquisas à luz das trajetórias discentes em IC. Esperamos indicar as incompletudes de nossa investigação e, quiçá, contribuir com outras experiências formativas e, sob este ponto de vista, situar a temática pretendida constitui-se passo indispensável, como ilustramos no seguimento.

CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS ENTREMEIOS COM A INICIAÇÃO CIENTÍFICA

Em meio às pesquisas relativas aos programas de IC, destacamos as comprometidas com a constituição de um escopo teórico sobre o tema (MASSI; QUEIROZ, 2015), bem como com a divulgação de resultados sobre sua eficácia (FAVA-DE-MORAES; FAVA, 2000).

De fato, reconhecer a eficácia da divulgação dos resultados provenientes da IC, possibilitou-nos alargar o entendimento do objeto de estudo da pesquisa relatada, definido como a produção acadêmica no campo das concepções subjacentes à Educação Especial e do Currículo Escolar dos últimos cinco anos, mais especificamente das demarcações teóricas em defesa da ideia de um currículo comum a todos os estudantes ou da adaptação/flexibilização para promoção de condições de sua participação e desenvolvimento na organização curricular da escola.

Isso porque, entender o objeto de estudo ou assimilá-lo frente aos debates teóricos demandados, pressupõe, em primeira instância, a compreensão da IC como mecanismo eficaz na equivalência ao rigor teórico metodológico requerido por quaisquer investigações científicas, bem como dos conteúdos acerca do currículo e Educação Especial, como demarcado ainda nesta seção.

Além de aspectos passíveis de serem considerados vantagens, agregamos, conforme nossa inserção no campo de pesquisa, a tomada de ações formativas como possibilidade de enriquecimento ao percurso científico das bolsistas. Do ponto de vista das imprecisões, nossa experiência advoga sobre os desafios dos estudantes bolsistas conciliarem as atividades advindas da IC com o fluxo de tarefas semestrais, decorrente de suas formações iniciais, geralmente denso e emblemático.

No tocante às concepções imprescindíveis a interlocução entre a IC e objeto de estudo, objetivo desta seção, após principiar pela demarcação da temática, cumpre-nos destacar as concepções de currículo e educação especial norteadoras do projeto, parcialmente apresentado neste texto à luz da proposta de formação

continuada. Tais concepções permeiam os diálogos da FormalC, porque foram indispensáveis para o levantamento e análise de dados, etapas importantes para a realização da pesquisa.

Continuamente, muitas têm sido as atribuições do currículo, perpassando guias curriculares até as práticas desenvolvidas no chão da escola com multiplicidade de aspectos e abordagens (LOPES; MACEDO, 2011). Além da amplitude do tema e de suas incorporações ao contexto escolar, não podemos ignorar a dependência do currículo dos acordos sobre os sentidos implícitos à produção do conhecimento, a ser localizados historicamente.

De modo empobrecido, em nossas apropriações o tomamos apenas como formas de organização do conhecimento escolar, “esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p. 15).

Dessa forma, na FormalC nos respaldamos pela aceção do termo “currículo” como prática de poder. O artefato, portanto, é capaz de construir a realidade, constranger o comportamento e projetar identidades, “[...] tudo isso produzindo sentidos. Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e o recria” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

As constatações no campo acadêmico acerca da Educação Especial e do currículo escolar (OLIVEIRA, 2004; MAGALHÃES, 2002; CARVALHO, 2008; VIEIRA, 2012), nortearam a necessidade de investigar práticas curriculares em atenção às necessidades de quaisquer estudantes, fundamentalmente quando intentamos superar a análise das condições de acesso para tensionar os modos de desenvolvimento e participação discentes.

O tema alusivo à inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial – pessoas com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação (BRASIL, 2008) – permanece como desafiador, portanto, tanto do ponto de vista da necessária realização de pesquisas, quanto sobre a relevância de discutir sob quais circunstâncias estes estudantes têm respeitadas

suas condições de intelecto e aprendizagem no espaço escolar (MOREIRA, 2005).

Pelas bifurcações da Educação Especial com a Inclusão Escolar, tornou-se necessário enfatizar também nossa opção metodológica e axiológica de apropriação do tema, em nossos encontros formativos. Muito embora reconheçamos a amplitude dos pressupostos da educação inclusiva concernentes às condições de escolarização de outros sujeitos em situação de vulnerabilidade, escolhemos como objeto de nossas investigações, apenas estudantes público alvo da Educação Especial, por ser esse nosso campo de interesse e aprofundamento.

Numa abordagem do currículo escolar reconhecido como emblemático e fértil de diferentes sentidos, práticas desenvolvidas em diferentes contextos escolares podem contribuir na identificação das concepções de deficiência norteadoras destas mesmas práticas. O fato de estudantes permanecerem à margem do currículo escolar ou de serem categorizados conforme níveis de aprendizagem e rendimento, revelam uma concepção de deficiência calcada nos modos padronizados e definidores das limitações e não das capacidades infinitas do ser (PADILHA, 2005).

A concepção da deficiência como uma produção social (DINIZ, 2007), todavia, e a consequente (re)organização do currículo escolar para favorecer a participação e acesso ao conteúdo acadêmico sem secundarizar o intelecto e a aprendizagem discente (MOREIRA, 2005), foram, os princípios teóricos norteadores do trabalho. O currículo, assim anunciado, não foi discutido sob a noção de um pacote prescritivo adotado pelas instâncias governamentais, antes vislumbramos as possibilidades do seu “remodelamento”.

Com tal entendimento, não desconsideramos a conjuntura mais ampla na construção do currículo:

[...] Significa também que sua construção não pode ser entendida separadamente das condições reais de seu desenvolvimento e, por isso mesmo, entender o currículo num sistema educativo requer prestar atenção às práticas políticas e administrativas que se expressam em seu desenvolvimento, às condições estruturais,

organizativas, materiais, dotação de professorado, à bagagem de idéias e significados que lhe dão forma e que o modelam em sucessivos passos de transformação. (SACRISTÁN, 2000, p. 21).

Permeou nossos diálogos na FormalC e o olhar apurado no desenvolvimento da investigação nosso entendimento da perspectiva curricular como área fértil de significados e ainda não suficientemente enfrentada no tocante à inclusão educacional de estudantes com deficiência. Em muitas situações ainda observamos uma inserção apenas física de estudantes e socialização como suficiente (MAGALHÃES; 2005).

Diante desta constatação, consideramos a importância dessas contribuições teóricas embasarem a construção de um estado da arte sobre as produções acadêmicas brasileiras e as iniciativas materializadas quanto às condições de participação do público alvo da Educação Especial, no currículo escolar, nos últimos cinco anos. Inquietação fundante ao desenvolvimento da pesquisa compartilhada.

Por seu turno, as discussões sobre a Educação Especial, demarcaram um campo de estudos teóricos transversal, tal como se apresenta nas atuais políticas públicas de educação (BRASIL, 2008). A transversalidade desta modalidade de ensino conclamou a necessidade de saberes específicos, e, ao mesmo tempo, a exigência e garantia de investimento no campo da formação continuada (BRASIL, 2015).

Corroborou a importância dos diálogos na FormalC, a imbricação da Educação Especial no contexto da educação geral (FERREIRA; FERREIRA, 2004) e a possibilidade de articulação entre as produções acadêmicas no tocante ao currículo escolar e as condições de escolarização para todo e qualquer estudante, possua ou não uma deficiência.

A pesquisa realizada, portanto, foi uma iniciativa singular no cerne dos avanços educacionais e das pesquisas desenvolvidas acerca do público alvo da Educação Especial, especialmente no levantamento, organização, sistematização e análise de dados sobre pesquisas localizadas e suas futuras contribuições ao processo de inclusão educacional, aspecto também relevante à produção teórica

pretendida com a comunidade acadêmica do *Campus XI* e, não apenas, com as discentes em formação.

Desenvolver um levantamento sobre a produção acadêmica acerca de temática tão cara aos debates sobre a formação docente e anunciar estes diálogos com as bolsistas foram o mote dos nossos intentos na composição da IC. Indubitavelmente, embora este não tenha sido o objetivo central deste texto, poderá sugerir, com o acesso e divulgação dos resultados da pesquisa, iniciativas de/para composição de práticas pedagógicas mais condizentes com o respeito às diferenças e com a inclusão escolar de diferentes estudantes.

Outrossim, provocar seus sujeitos para a participação no projeto, favoreceu a produção acadêmica junto ao *Campus XI* e demais instituições de fomento à pesquisa, numa aproximação com o campo de estudo sob o viés constitutivo do ser bolsista pesquisador, aspecto importante para propiciar novas tessituras na composição de suas futuras práticas pedagógicas, em especial pelas concepções e experiências advindas da FormalC, como demarcam os diálogos doravante elucidados.

FORMAIC EM MOVIMENTO: DA FORMULAÇÃO À IMPLEMENTAÇÃO

Como elucidado na seção anterior, do ponto de vista da conjuntura local, de forma contundente, com base no interesse do campo profícuo da Educação Especial, os discentes do Curso de Pedagogia *Campus XI*, têm instigado a necessidade de desenvolver pesquisas na área com o fito de atender às especificidades do público alvo da Educação Especial e as de outros estudantes em situação de vulnerabilidade.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, além do objetivo geral anteriormente compartilhado, teve por objetivos específicos: Produzir um escopo teórico de estado da arte acerca da produção acadêmica brasileira relativa às concepções da Educação Especial e Currículo Escolar, dos últimos cinco anos, com base numa pesquisa de cunho bibliográfico; Caracterizar concepções de Educação Especial

e Currículo Escolar existentes nos meios de divulgação do conhecimento supracitados; Fomentar a participação em eventos e publicações para compartilhar academicamente, os resultados da pesquisa; *Desenvolver Encontros Formativos de Iniciação Científica em Educação Especial (FormalC – Educação Especial)*; Constituir um banco de dados com informações iniciais sobre interessados – grupo de discentes do *Campus* e professores em exercício – para elaboração de uma pesquisa formação pautada em suas próprias necessidades formativas no campo do currículo e da inclusão escolar.

Com efeito, o destaque a FormalC se deve às problematizações pretendidas neste escrito. Desse modo, não podemos ignorar as condições nacionais, em especial, nossas dificuldades históricas na garantia de uma política pública de formação inicial e continuada em um país de dimensões continentais como o Brasil (FREITAS, 2007) e a necessidade de problematizarmos análises da envergadura pretendida.

Reconhecemos também as críticas quanto ao desenvolvimento metodológico na/para construção do Estado da Arte, porém não desconsideramos sua relevância quanto ao fato de “[...] se dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (FERREIRA, 2002, p. 259). Também não ignoramos a complexidade e responsabilidade advindas do desafio de constituir um estado da arte sobre determinado tema (WITTMANN; GRACINDO, 2001). Este reconhecimento nos instigou a desenvolver, com as estudantes bolsistas de Iniciação Científica, o rigor, a ética e o grande esforço na consecução de projeto desta ordem.

O *corpus* pretendido na pesquisa de sustentação às problematizações deste texto foi composto das publicações dos últimos cinco anos advindas de: periódicos da Capes da área de Educação A1; Resumos oriundos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; artigos da categoria Trabalho produzidos nos GTs da ANPED de Currículo e Educação Especial, GT 12 e 15 respectivamente; e da Revista Brasileira de Educação Especial – SciELO.

Tomando por parâmetro o objeto de estudo já apresentado na seção anterior e para a pretendida análise de dados (BARDIN, 2009), definimos como perguntas de pesquisa as seguintes questões: Quais concepções de Educação Especial e Currículo Escolar subjazem as investigações acadêmicas desenvolvidas, nos meios de divulgação educacionais escolhidos, nos últimos cinco anos? Quais as demarcações teóricas apresentadas sobre a ideia de um currículo único ou adaptado/flexibilizado para estudantes público alvo da Educação Especial? Quais principais contribuições identificadas e como estas podem alicerçar a construção de um *corpus* de pesquisa para ampla divulgação junto a futuros professores, professores pesquisadores e demais interessados na área?

Ao responder ao problema, foram definidas etapas de pesquisa desde o levantamento e análise de dados na confluência das categorias identificadas no decorrer da investigação. Para sua concretização, a FormalC foi definida como lastro necessário a apropriação teórica e metodológica sobre o *corpus* a ser investigado. As reuniões com a carga horária de duas horas, demandou inicialmente uma sala, bem como recursos audiovisuais - infraestrutura garantida no departamento de origem da pesquisa - porém com as implicações da Covid 19, estas passaram a acontecer de modo virtual por meio da plataforma *google meet*.

Antes de apresentar a FormalC, conquanto, consideramos a importância de abordar as concepções de formação e de políticas públicas subjacentes. Nesse sentido,

a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos (FREITAS, 2007, p. 143).

Conforme vimos argumentando, subsidiou a análise o entendimento sobre a conjuntura macro no contexto das políticas públicas. Além disso, as características do Estado, regulador de ações,

não garantidor de condições de trabalho para o enfrentamento aos desafios educacionais (FREITAS, 2007). Nessa conjuntura, qualquer análise suscitada pela pesquisa significou compreender as questões de fundo, alicerces das políticas de formação inicial e continuada no Brasil.

Nossa base teórica, portanto, não teve a pretensão de minimizar as condições necessárias à inclusão educacional, antes intentamos situá-las no panorama geral no qual estão presentes aspectos diversos. Nossos argumentos convergiram para o entendimento das inserções do levantamento bibliográfico base para a FormalC no cerne da educação geral, afinal “a ausência de referências às principais causas da desigualdade cria a ilusão de que a educação as gera e, conseqüentemente, de que a mudança nas formas de organização dos sistemas de ensino pode, sozinha, revertê-las” (LAPLANE, 2004, p. 17).

Tendo apresentado as bases para a organização da FormalC, convém apresentá-la conforme sua metodologia e resultados. Assim, a FormalC se desenhou como uma proposta formativa estruturada a partir de três eixos importantes, são eles: I. Conhecendo a Iniciação Científica; II. Pressupostos Teóricos para realização da pesquisa - Currículo Escolar e Educação Especial e III. Conversando metodologicamente com os dados e publicações decorrentes.

O eixo I se constituiu o marco inicial para a FormalC na forma de apresentação e inserção das bolsistas no universo acadêmico. Já o eixo II representou o compartilhamento de textos, cujos autores norteiam as discussões apresentadas neste mesmo artigo, para discussão sobre temas relativos a pesquisa realizada nas bases de dados definidas. E, finalmente, o eixo III alicerçou o conhecimento da metodologia escolhida e modos de identificação, organização e análise de dados, um movimento emblemático tanto do ponto de vista da realização da pesquisa, quanto das publicações decorrentes.

Os encontros, um total de 12, organizados com a carga horária quinzenal de 02 horas, obedeceram ao plano de trabalho com pautas e objetivos previamente definidos e compõem o banco de dados da FormalC. A metodologia adotada em sua estruturação obedeceu a inspiração dialógica na acepção de Freire (2002, p. 45) com a seguinte compreensão:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um 'penso', mas um 'pensamos'. É o 'pensamos' que estabelece o 'penso' e não o contrário. Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediador da comunicação.

Dessa forma, os diálogos permearam as dúvidas, inquietações, receios, fragilidades, críticas e contribuições das bolsistas e orientadora à luz dos referenciais teóricos de sustentação da pesquisa.

Na ótica das bolsistas, sua primeira participação na IC, ponto comum entre as participantes, trouxe como principal insegurança, o receio em não atender as expectativas demandas da atividade, principalmente pelo volume de trabalhos exigidos pelos professores para/na conclusão de cada semestre. O sentimento de incapacidade circundou os primeiros encontros da FormalIC e, conforme partilhados coletivamente.

De modo geral, os encontros formativos possibilitaram a construção de novos conhecimentos e aprendizagem, desconstruiu conceitos equivocados em relação ao tema da pesquisa, assim como colaborou na construção dos novos. Seu destaque se deu na forma de momentos de conhecimento importantes para a vida acadêmica. Também foi possível identificar seu favorecimento na escrita dos artigos, como subjaz a participação na IC.

Outro ponto importante, também resultado da pesquisa, refere-se ao interesse pelo tema objeto da IC transcendendo a vida acadêmica, pois algumas bolsistas demonstram desejar dar continuidade aos diálogos em suas futuras vidas profissionais. Além disso, o compromisso político com a causa de pessoas com deficiência alcança correspondência com seus interesses pessoais. Estes últimos aspectos podem reverberar em novos estudos com o foco na IC sob outras perspectivas de análise.

A utilização do *google meet* foi realçada como positiva pelas bolsistas. A não ruptura da ação em andamento foi avaliada como condição *sine qua non* aos objetivos anteriormente estabelecidos. A

FormalC anunciou-se como estratégia para o desenvolvimento de orientações na agenda de ações concernentes a IC, uma espécie de porto seguro no fortalecimento de atitudes colaborativas, principalmente em dias tão perversos como os atualmente vivenciados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões anunciadas como possibilidades para/na trajetória de estudantes de IC, denotaram um trabalho desafiador, especialmente ao considerar uma temática atual e recorrente para a consecução do estado da arte pretendido, aspecto caro aos contextos investigativos da Educação Especial.

Acertadamente, a audiência a um grupo comumente em situação de (in)visibilidade no Currículo Escolar pode favorecer a atenção às condições de aprendizagem e participação de outros estudantes, talvez, igualmente silenciados no interior das práticas curriculares. Além disso, são expressivas as possibilidades de inserção da temática no cerne de propostas formativas, como comprovada a idealização e operacionalização da FormalC.

A pesquisa realizada assegurou possibilidades de interlocução e reafirmação do papel do Ensino Superior, função exaustivamente defendida em diferentes vertentes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005). A superação de uma visão ensimesmada dos aspectos relativos à Educação Especial, conforme consensuado na FormalC, proporcionou o desenvolvimento de uma sólida investigação ao tempo de ter ampliado possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de quaisquer estudantes, tendo em vista o acesso ao Estado da Arte ter fortalecido análises e aplicabilidade do constructo teórico desenvolvido.

Em uma visão mais alargada sobre o alcance do estudo, a criação de um projeto de pesquisa numa área acentuadamente favorável a sistematização de estudos e contribuições à Educação Básica, ainda poderá oportunizar a composição de novos diálogos com este nível da educação, haja vista o constructo teórico no campo da Educação Especial, anunciar-se como espaço de reflexão sobre a prática de diferentes profissionais no âmbito das políticas públicas de

educação (PIMENTA, 2008), além de oportunizar uma compreensão sobre as concepções defendidas nos constructos teóricos e assim favorecer sua ressignificação no bojo da pesquisa desenvolvida e de seus futuros desdobramentos.

O apoio das agências financiadoras, neste caso, a FAPESB e o PCIN balizaram a eficácia da FormalC e suas implicações no âmbito do estudo realizado. A estruturação do plano de trabalho, desde a delimitação dos objetivos iniciais do estudo e suas intersecções no entendimento da complexa atividade de desenvolver pesquisa junto à discentes em formação foram favoráveis ao acompanhamento das dúvidas e inquietações das bolsistas.

O dilema de fazer pesquisa em meio às demandas da graduação deve ser alvo de atenção de nossas preocupações, afinal as bolsistas pesquisadoras, além de sentirem-se despreparadas na inserção de um universo totalmente novo e desconhecido, veem-se desafiadas a conciliar suas atividades pertinentes a dimensão do ensino nas disciplinas cursadas na graduação. Nesse sentido, consideramos a participação nos encontros formativos e a ênfase aos trabalhos colaborativos como essenciais a sua trajetória, tal como discorreremos neste texto.

Dito de outro modo, a trajetória das bolsistas, ilustrada por suas participações nos encontros formativos, deu indícios sobre sua constituição como importante elemento na sua inserção acadêmica como iniciante científica. A transversalização da Covid 19 não impediu a continuidade da FormalC, antes os encontros ocorreram de forma remota e, felizmente, contou com o esforço/facilidade de acesso das participantes. Indubitavelmente, a participação das bolsistas promoveu, de modo mais intimista, a oportunidade de falar de seus estranhamentos e dúvidas conceituais relativas ao objeto de estudo.

Com o texto foi possível reafirmar as intersecções entre o campo de estudos da IC e o objeto em apreço, além de promover diálogos essenciais para a FormalC em seus aspectos de metodologia, resultados e discussão. Sobremaneira, a estratégia de investimento em formação continuada concomitante ao desenvolvimento da pesquisa, revelou-se como importante a consecução dos objetivos previamente definidos, assim como

facultou as bolsistas desempenhar suas funções com mais leveza e segurança.

O cunho colaborativo revelou-se como imprescindível ao trabalho realizado, especialmente quando consideradas as dificuldades enfrentadas pelas estudantes. Indubitavelmente, o investimento em propostas de formação continuada amplia o desenvolvimento de pesquisas, porque incontestemente coopera para a formação de bolsistas de Iniciação Científica como o caso apresentado.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos, 324.).

FAVA-DE-MORAES, Flavio; FAVA, Marcelo. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo Perspec. [online]**. 2000, vol.14, n.1, pp.73-77. ISSN 1806-9452. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100008>.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 21-48. (Coleção educação contemporânea.).

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas "ESTADO DA ARTE". **Educação e Sociedade**, nº 79, agosto de 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Dez anos de LDB: tensões e contradições na formação dos profissionais da educação. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Formação de Professores para a Educação Básica: Dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 143-158.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAPLANE, Adriana. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 5-20. (Coleção educação contemporânea.)

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. Traduções para as palavras diferença/deficiência: Um convite à descoberta. In: MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva (org). **Reflexões sobre a diferença: Uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2002, p. 21-34.

MASSI, L.; QUEIROZ, SL. (orgs.). Iniciação científica: aspectos históricos, organizacionais e formativos da atividade no ensino superior brasileiro [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015, 160 p. ISBN 978-85-68334-57-7. Available from **SciELO Books** <https://static.scielo.org/scielobooks/s3ny4/pdf/massi-9788568334577.pdf>

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Por que ter medo dos conteúdos? In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; MOURA, Arlete Pereira (Orgs.). **Políticas e práticas curriculares: impasses, tendências e perspectivas**. João Pessoa: Idéia, 2005, p. 11-42.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao (Org.) **Inclusão: intenção e realidade**. Marília: Fundepe, 2004, p. 77-112.

PADILHA, Anna Maria. **Práticas Pedagógicas em Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação.).

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 17-52.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed., 10ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIEIRA, Alexandro Braga. **Currículo e Educação Especial: as ações da escola a partir dos diálogos cotidianos**. 2012. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Espírito Santo, Vitória, 2012.

WITTMANN, Lauro Carlos; GRACINDO, Regina Vinhaes. **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: Anpae, Campinas. Editora Autores Associados, 2001.

Recebido em: *Janeiro/2023*.

Aprovado em: *Fevereiro/2023*.

A formação pedagógica na docência universitária e seu consequente impacto na internacionalização da educação superior

Jéssica de Marco¹
Chanauana de Azevedo Canci²
Valesca Brasil Costa³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar alguns aspectos sobre a formação pedagógica na docência universitária, discutindo seus consequentes impactos na internacionalização da educação superior. Para isso, abordamos a atuação dos professores, com vistas ao atendimento das exigências endereçadas à sua prática pedagógica, quando não possuem formação qualificada para tal. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo, baseado em revisão de literatura, que investigou a internacionalização da educação superior e de que forma ela vem se constituindo como uma das principais questões de debate dentro das universidades, na contemporaneidade. Abordamos a formação de professores como um dos fatores de forte impacto na constituição da internacionalização, considerando que se destaca por estar relacionada à qualidade, inovação, conhecimento, solidariedade e interculturalidade, o que acaba por ressaltar uma contribuição positiva no desenvolvimento das Instituições de Ensino Superior.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Membro ativo na JCI Rodeio Bonito e Diretora Nacional do Programa Escola de Líderes da JCI Brasil 2022. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8243-6400>. Email: jessicademarco@gmail.com

² Mestra pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Frederico Westphalen/RS. Integra a Rede Brasileira por Instituições Educativas Socialmente Justas e Aldeias, Campos e Cidades que Educam (REDHUMANI) e a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio (EMpesquisa). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1117-5837>. Email : chana.canci@gmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Professora na Universidade Federal de Pelotas/RS (UFPEL). Membro no Grupo de Investigação em Pedagogia Universitária (UFPEL). Membro do grupo de pesquisa História da Educação, Imigração e Memória (GRUPHEIM/UCS). ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3679-0273>. Email: valescacosta@gmail.com

Neste contexto, a docência tem sido compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade mais internacionalizada, em que a formação pedagógica do docente é primordial, diante da realidade experimentada, exigindo uma formação integral para atender à nova demanda que se apresenta, desenvolvendo práticas que articulem ensino, pesquisa, extensão e internacionalização.

Palavras-chave: formação pedagógica; ensino superior; profissão docente; internacionalização da educação.

Pedagogical training in university teaching and its consequential impact on the internationalization of higher education

ABSTRACT

This article aims to analyze some aspects of pedagogical training in university teaching, discussing its consequent impacts on the internationalization of higher education. For this, we approach the performance of teachers, with a view to meeting the demands addressed to their pedagogical practice, when they do not have qualified training for this. This is a qualitative and descriptive study, based on a literature review, which investigated the internationalization of higher education and how it has become one of the main issues of debate within universities in contemporary times. We approach teacher training as one of the factors with a strong impact on the constitution of internationalization, considering that it stands out because it is related to quality, innovation, knowledge, solidarity and interculturality, which ends up highlighting a positive contribution to the development of Higher Education Institutions. In this context, teaching has been understood as one of the possibilities for building a more internationalized university, in which the teacher's pedagogical training is paramount, given the experienced reality, requiring comprehensive training to meet the

new demand that arises, developing practices that articulate teaching, research, extension and internationalization.

Keywords: pedagogical training; university education; teaching profession; internationalization of education.

La formación pedagógica en la docencia universitaria y su consecuente impacto en la internacionalización de la educación superior

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar algunos aspectos de la formación pedagógica en la docencia universitaria, discutiendo sus consecuentes impactos en la internacionalización de la educación superior. Para ello, abordamos la actuación de los docentes, con miras a atender las demandas dirigidas a su práctica pedagógica, cuando no cuentan con formación calificada para ello. Este es un estudio cualitativo y descriptivo, basado en una revisión de literatura, que investigó la internacionalización de la educación superior y cómo se ha convertido en uno de los principales temas de debate dentro de las universidades en la época contemporánea. Abordamos la formación docente como uno de los factores con fuerte impacto en la constitución de la internacionalización, considerando que se destaca por estar relacionada con la calidad, la innovación, el conocimiento, la solidaridad y la interculturalidad, lo que termina destacando una contribución positiva al desarrollo de la Educación Superior. Instituciones Educativas. En este contexto, la docencia ha sido entendida como una de las posibilidades para la construcción de una universidad más internacionalizada, en la que la formación pedagógica del docente es primordial, dada la realidad vivida, requiriendo una formación integral para atender la nueva demanda

que se presenta, desarrollando prácticas que articulen la docencia, investigación, extensión e internacionalización.

Palabras clave: formación pedagógica; enseñanza superior; profesión docente; internacionalización de la educación.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo estudar sobre internacionalização no ensino superior a partir de um viés que retrata a formação pedagógica presente na docência universitária. Com isso, buscamos discutir os consequentes impactos da profissão docente na internacionalização da educação superior, frente os desafios efetivados na prática dos professores.

É fundamental destacar que o processo de internacionalização está na gênese do ensino superior e mais especificamente na universidade. Dessa maneira, para melhor construir a revisão bibliográfica deste estudo, revisitamos a gênese da universidade no mundo, focando especialmente no Brasil, considerando que não se pretende aqui esgotar este tópico histórico, mas sim localizar o leitor acerca da construção social da instituição “universidade”.

Sabemos que a universidade foi inventada na Europa Ocidental há quase mil anos. Para aceitar esta verdade é, com efeito, necessário assumir a definição clássica, europeia, de universidade (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2021, p. 27). Assim, como em outros país latino-americanos invadidos e explorados por países europeus, o Brasil tomo como referencial para seu ensino superior também a Europa, especialmente Portugal, como estudaremos na sequência.

Cabe ressaltar que as universidades citadas abaixo foram pioneiras, e verdadeiras referencias europeias para os demais países: “Bolonha (ano 1088), Paris (em 1090 ou 1170) e Oxford (em 1096) foram centros urbanos medievais onde se organizaram essas primeiras instituições, que tinham uma estrutura semelhante nos estudos básicos [...]” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 30).

A implementação das universidades no Brasil, se comparada aos demais países colonizados e explorados na América, foi bem

posterior. Vários podem ter sido os motivos, mas um deles certamente está relacionado com a intenção de oferecer acesso ao ensino superior apenas à elite brasileira.

Durante o período colonial, a monarquia portuguesa proibiu o estabelecimento de Instituições de Ensino Superior no Brasil — sua maior e mais bem guardada colônia. “[...] Os filhos de aristocratas e funcionários de alta-hierarquia em busca de educação superior, por obrigação ou opção, normalmente eram enviados à Universidade de Coimbra, em Portugal, para completar os estudos e colar grau de Doutor em Leis ou em Teologia” (SANTOS, ALMEIDA FILHO, 2012, p. 115).

Cabe ainda considerar que não interessava à metrópole lusa, contribuir para a instalação de Instituições de Ensino Superior no Brasil, vez que havia certo temor de possibilitar uma independência intelectual no Brasil que fosse inspirada nos ideais iluministas e que, por sua vez, conspirasse para a busca da independência da então Colônia.

A riqueza natural encontrada no Brasil e a formação de grupos de pessoas com poder econômico fizeram instituir em Manaus, através de grupos privados, em 1909, no auge do ciclo da borracha, a Universidade de Manaus. Os cursos oferecidos foram Direito, Engenharia, Medicina, Odontologia e Farmacologia, além da formação de oficiais da Guarda Nacional. Com o esgotamento da prosperidade econômica local a instituição foi fechada, restando apenas a Faculdade de Direito, que mais tarde foi incorporada à Universidade Federal do Amazonas.

Ainda hoje, a rota da internacionalização das universidades brasileiras parece ter uma preferência por fazer o percurso até as universidades europeias, que nem sempre apresentam realidades e desafios próximos aos nossos. Daí se tem o desafio de futuramente buscar uma internacionalização com países do próprio Mercosul, que são extremamente ricos culturalmente e com desafios sociais aproximados.

No Brasil, vivenciamos nas últimas décadas a crescente expansão do ensino superior — o que por ora encontra-se congelado, assunto para outra oportunidade —, processo este que

foi marcado pelos fenômenos da globalização, democratização, privatização e internacionalização da educação superior.

São três os fatores relevantes que se projetam concomitantemente sobre essa realidade: a diversificação, a mercantilização e a standardização. Além disso, tal pano de fundo incide fortemente nas políticas públicas de educação voltadas à educação superior e, quando falamos em afirmação da qualidade, é impossível não pensar nesses fatores como alguns dos maiores desafios a serem enfrentados atualmente — o que não é diferente no que se refere à docência universitária (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Com o avanço da globalização, o acesso à universidade começou a ser favorecido há, aproximadamente, três décadas com a chamada democratização da educação superior. Assim, uma nova geração de alunos ingressou no meio acadêmico, com necessidades próprias, além de algumas peculiaridades. Essa geração é caracterizada por conviver num mundo repleto de aparatos tecnológicos, imersos em uma sociedade capitalista e individualista — concorrendo em um modelo de mercado de trabalho que exige cada vez mais diferentes posicionamentos do profissional que sai da universidade.

Dessa forma, as políticas públicas lançam seu olhar sobre o ensino e se “calam” sobre o papel específico do docente neste contexto, mas parece haver um senso comum do necessário e fundamental compromisso (que se espera) da docência. Tal situação, coloca nos ombros do professor uma imensa responsabilidade pela formação de gerações universitárias com qualidade. Postula-se como um dos grandes desafios cabíveis à docência, nesse processo, a manutenção de seu protagonismo diante de decisões reflexivas, ao invés de se constituir como mero executor de políticas globalizantes (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

Com esse breve introduto, queremos dizer que: (i) a expansão das universidades e dos cursos de ensino superior, (ii) a pressão entre inserir a universidade (ou não) a um modelo de economia de mercado, a considerar o aluno um cliente, (iii) a necessidade de atendimento a alunos com perfis diferenciados e (iv) a complexidade da elaboração de conhecimentos para além da informação, são determinantes que têm induzido as pesquisas centradas na formação

do professor universitário. Com os estudos, veio também a busca pelas transformações pedagógicas, com o intuito de auxiliar nas práticas que articulam o ensino, a pesquisa, a extensão e, segundo Santos e Almeida Filho (2012), evidenciar a quarta missão da universidade, que está relacionada à internacionalização na sociedade do conhecimento.

Partindo dessas premissas, o presente artigo tem como objetivo geral estudar a formação pedagógica que envolve os professores de ensino superior, e de que forma suas práticas e efetividades impactam no processo de internacionalização pretendido pelas Instituições de Ensino Superior. Com isso, privilegiamos uma análise sobre como o professor que atua na docência universitária pode atender as exigências endereçadas à sua prática pedagógica, mesmo que, por muitas vezes, não tenha recebido uma formação qualificada para tanto.

O estudo é qualitativo e por meio de levantamento bibliográfico, apresenta uma discussão reflexiva acerca das políticas de formação docente e das proposições e/ou discussões em torno da temática. Está estruturado em duas seções: na primeira, aborda algumas reflexões sobre a formação de professores e o exercício da docência universitária, e, na sequência, descrevemos os processos de internacionalização da educação superior, destacando os desafios endereçados à docência universitária em tempos de globalização.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

A docência universitária tem sido proposição de estudos e debates em eventos e, cada vez mais, em entidades às quais estão vinculados pesquisadores da área da educação que estudam, principalmente, a formação de professores, sendo apresentada como um contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera de um professor universitário e a preparação que o mesmo possui para exercer a docência na universidade. Este ganha, ainda, maior evidência quando se observa na legislação a ausência de políticas que sejam propositivas de uma formação de qualidade para o exercício do professor no ensino superior, tornando-se um paradoxo.

Pimenta e Anastasiou (2002) enfatizam essa questão ao pontuar que, no Brasil, quando tratamos de Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Básica e Ensino Médio, têm-se não somente uma exigência mínima de titulação como há exigência de formação apropriada para atuação nessas áreas, aprofundando estudos no campo da docência e ainda, tendo como amparo um conjunto de políticas públicas que envolvem desde diretrizes até a garantia legal evidenciada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que dão legitimidade ao processo de formação dos professores para os níveis de ensino que são anteriores ao ensino superior.

Contrariando essa lógica, aos professores que atuam na docência universitária e que trabalham na formação de docentes e de bacharéis, não há exigências legais, nem tão pouco políticas que discutam e direcionem a formação daqueles que desejam ser professores universitários, tornando isto como algo pontual e superficial. Autores como Cunha (2010), Fagundes e Broilo; Forster (2008) e, Morosini e Morosini (2006), têm apontado essas contrariedades e questionado a naturalização da profissão docente no ensino superior.

Tratando-se do professor que atua no ensino superior, parece que se naturalizou que basta ser graduado e pós-graduado para ser docente, ainda que essa formação tenha passado longe do curso que frequentou. Nesse ínterim, não podemos deixar de lembrar que se a graduação não tem formado para a docência, tão pouco o mestrado e o doutorado são espaços para isso. Ainda que nesses espaços se desenvolva pesquisa, inclusive sobre a formação docente ou sobre o professor que atua no ensino superior, não há nos programas espaço para constituir a formação docente, como se faz e/ou deveria fazer nos cursos de licenciatura.

A principal característica dessa legislação sobre quem é o professor universitário, no âmbito de sua formação didática, é o silêncio. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no Ensino Superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área do

conhecimento, na qual atua (MOROSINI, 2000, p. 12).

Ao buscar uma análise aprofundada da legislação verifica-se que a formação do docente para atuar no ensino superior é restrita ao artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96. Este normatiza que a preparação para o exercício do magistério superior será realizada em nível de pós-graduação *stricto sensu*, independente da área de conhecimento.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação dos professores universitários, a LDB de nº 9.394/96, em seu artigo 66, é bastante tímida. O docente universitário será preparado (e não formado), prioritariamente, nos programas de mestrado e doutorado. O parágrafo único do mesmo artigo reconhece o notório saber, título concedido por universidade com curso de doutorado em área afim (VEIGA, 2006, p. 90).

Assim sendo, a formação para a docência na dimensão didática não é considerada na pós-graduação, visto que o seu objetivo se direciona para a dimensão científica, com a intenção de preparar o sujeito para ser um pesquisador, que domine sua área de conhecimento, que elabore e busque o saber científico da sua disciplina. Como observam Pimenta e Anastasiou (2002, p. 40):

A Lei não concebe o processo de formação para a docência no ensino superior como tal, mas apenas como preparação para o exercício do magistério, preparação esta que — resumida à titulação acadêmica ou notório saber — reflete, e termina por sedimentar, a “antiga” crença de que para ser professor basta o conhecimento aprofundado de determinado conteúdo, desconsiderando pesquisas nacionais e internacionais sobre a importância da formação para a docência na educação superior.

Como visto, as políticas públicas não possuem diretrizes que possam orientar no processo educacional visando uma dimensão didática. A formação docente fica afetada, já que a dificuldade maior

que podemos chamar de deficiência se encontra em sua prática pedagógica diária.

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), afirmam que, embora os professores possuam experiências significativas e trajetórias de estudos em sua área de conhecimento específica, é comum nas diferentes Instituições de Ensino Superior, o predomínio do “despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Na tentativa de buscar a identificação de quem é, então, esse professor que atua no ensino superior nos deparamos com uma identidade indeterminada. Ao enfrentar as lacunas existentes no processo de sua formação, este acaba não construindo seu perfil como professor atuante em uma sala de aula, não desenvolvendo sua prática de maneira coerente e reflexiva e não considerando a amplitude do ser docente e a complexidade que envolve a docência universitária.

Um dos aspectos mais críticos dos professores (em todos os níveis do sistema de educação) tem sido justamente o de ter uma identidade profissional indefinida. Sua preparação para a prática profissional esteve sempre orientada para o domínio científico e/ou para o exercício das atividades profissionais vinculadas a ele. Com esses precedentes, é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência (ZABALZA, 2004, p. 107).

E é complicado delinear um perfil para esse profissional justamente pelo fato de que quando tratamos da sua prática docente, dos seus conhecimentos pedagógicos e didáticos, encontramos um sujeito preparado para ser um pesquisador, conceituado por seus certificados, titulações, status social, dominação científica da sua área de conhecimento, etc.

[...] muitos professores universitários autodefinem-se mais sob âmbito científico (como matemáticos, biólogos, engenheiros ou médicos) do que como docentes universitários (como “professor” de...). Sua

identidade (o que sentem sobre o que são, sobre o que sabem; os livros que leem ou escrevem; os colegas com quem se relacionam; os congressos que frequentam; as conversas profissionais que mantém, etc.) costuma estar mais centrada em suas especialidades científicas do que em suas atividades docentes (ZABALZA, 2004, p. 107).

Não era de se esperar que o próprio docente tivesse um olhar sobre si mesmo de alguém que se destaca por exercer funções na universidade, recebendo prêmios pelo seu esforço enquanto pesquisador, intelectual, investigador e construtor do seu conhecimento através do científico, do comprovado, da teoria pura. Afinal, esta visão nasce da própria preparação que o sujeito recebeu, na qual a valorização e as exigências buscam um profissional capacitado nos saberes científicos e conhecedor da sua própria disciplina e nada mais.

Veiga (2006, p. 190), afirma que “se a especificidade e identidade da profissão docente é o ensino, é inadmissível que professores universitários que detenham o domínio do conhecimento em um campo científico não recebam uma formação mais condizente com as reais necessidades dos alunos e do ser professor”.

Tomando a ideia da docência como uma ação complexa, percebe-se que não é tão simples dar aula como parece. A gama dos saberes necessários para a atuação docente em uma universidade é enorme. Faz-se necessário uma construção de saberes no contexto da prática profissional e social na qual o docente está inserido.

Desta forma, é imprescindível que o professor tenha uma formação de qualidade, que possa habilitá-lo a desenvolver suas práticas, dando suporte necessário para realizar seu trabalho em todas as dimensões.

O exercício da profissão docente requer uma sólida formação, não apenas nos conteúdos científicos próprios da disciplina, como também nos aspectos correspondentes a sua didática e ao encaminhamento das diversas variáveis que caracterizam a docência. Parece evidente que a formação dos professores universitários, no sentido de qualificação científica e pedagógica, é um dos fatores básicos da qualidade da universidade. Essa

convicção é mais evidente na doutrina do que nas políticas ativas das instituições; porém, o fato de subsistirem incongruências ou de não se poder falar ainda sobre convicções generalizadas em torno da necessidade da formação (desse tipo de formação) não deve diminuir a intensidade de sua exigência (ZABALZA, 2004, p. 145).

De fato, o conhecimento pedagógico é pouco valorizado e seu prestígio tanto na universidade quanto na sociedade não é considerável. Professor universitário é sinônimo de atividades de pesquisa, publicações, participação em eventos com certificações, orientações de dissertações e teses, cargos em setores visíveis em sua importância, participação em bancas e a tudo ligado a pós-graduação, projetos de pesquisa e extensão, destaques e premiações, enfim, tudo o que se constitui na área técnica e científica.

O questionamento que emerge com tais concepções é o de como esta realidade poderia ser modificada. É possível mudança nesta prática fortemente construída a partir de experiências e elaboração de formação durante todo o processo educativo?

Cunha (2005, p. 94), explica de maneira clara o desafio delineado:

Intervir nesse processo de naturalização profissional exige uma energia sistematizada de reflexão, baseada na desconstrução da experiência. Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional consequente e fundamentada. Exige dos homens, como explicita Freire (1982, p. 100), “uma ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer caminhos” que levem a processos emancipatórios.

A palavra-chave talvez fosse a reflexão, partindo de um aporte teórico, um momento de se perceber um sujeito capaz de tomar suas próprias iniciativas, capaz de ressignificar seu modo de agir e pensar, se tornar emancipado intelectualmente, sem estar alienado a fatores

externos. Num contexto com aceleração da globalização, que direciona o indivíduo a ser vulnerável e aceitar tudo de maneira passiva, as políticas de governo se configuram como agentes responsáveis impondo padrões de qualidade aleatórios e conseguindo definir o que realmente é o professor universitário e o que lhe assegurará prestígio e reconhecimento.

É uma linha em ordem de poder vertical, na qual consegue atingir seus objetivos e direcionar a educação para o rumo que desejar. Com isso, Imbernón (2012, p. 114) enfatiza que

um dos obstáculos da extensão institucional da formação em docência universitária é como eliminar inércias e ideologias institucionais obsoletas (a formação sempre está sujeita e vinculada a âmbitos teóricos e a pressupostos ideológicos). Romper com imaginários, sociais e pessoais, muito arraigados nas estruturas docentes. Isso requer, para além de cursos de formação, uma reestruturação importante da universidade, da formação em docência universitária e da profissão docente universitária.

Uma formação que realize numa dinâmica o aprender a indagar, questionar, refletir o que se vê, o que se acredita, o que se faz e o que poderia ser mudado. Repensar a prática docente partindo da consciência da contextualização e da complexidade do ato educativo. É importante considerar o papel da universidade neste contexto que deve sim criar espaços para a dinamização de experiências, reflexão sobre as ações e por consequência a possibilidade de uma tomada de consciência. Porém, como já dito, não é apenas função desta promover tais debates.

O que se propõe é compreender que a formação pedagógico-didática do docente que atua no ensino superior é indiscutivelmente importante e necessária na realidade que cada vez mais exige uma formação integral, em todos os seus aspectos. No entanto, o grande impasse, ainda, é a ausência e/ou maior esclarecimento e entendimento da legislação quanto ao amparo desta formação, que nem tratada assim é, ou seja, é considerada uma preparação, na qual os saberes didáticos não são apresentados. Uma formação docente universitária na dimensão didática não é obrigatória, necessitando

passar pela conscientização dos professores da necessidade didática na prática de sala de aula.

INTERNACIONALIZAÇÃO: INQUIETAÇÕES SOBRE ESSE DESAFIO À DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O olhar à educação superior, em tempos de globalização, considerando a expansão da oferta do ensino superior decorrente de políticas de democratização do acesso e incentivos à educação privada, traz à luz reflexões em torno de uma problemática importante acerca da formação dos professores universitários. Ao observarmos os desafios endereçados à docência, como observa Wächter (2000), os efeitos da globalização diminuíram a margem de manobra dos governos, os quais, efetivamente, perderam poder. O local passou a sofrer impacto do global, e os governos passaram a ver suas políticas educacionais determinadas por exigências externas, para além das internas.

Desta forma, podemos considerar que as Instituições de Ensino Superior, orientadas pelas políticas e diretrizes dos governos e dos organismos multilaterais, buscam por padrões de excelência no exercício das funções que realizam. Em meio à internacionalização, a pesquisa, o ensino e a extensão precisam ser orientados por valores de excelência, sendo esse um dos maiores desafios, uma vez que estamos inseridos em um sistema majoritariamente mercadológico, que visa o lucro, e que concebe a ideia de que a política educacional só será bem-sucedida na medida em que tiver por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado (AZEVEDO, 2015).

Maués e Bastos (2016) apresentam importantes contribuições no que se refere à análise da relação entre internacionalização da educação superior e políticas de formação docente no país, registrando as perspectivas geradas pelos documentos produzidos por organismos internacionais. As ações e estratégias estudadas pelos autores são adotadas pela União Europeia para o desenvolvimento da educação superior, contando com documentos da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

(OCDE), Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Em um primeiro momento, cabe reiterar as reflexões pautadas sobre a globalização mundial, e nesse contexto, pensar a educação enquanto fenômeno social. Com vistas a um sistema capitalista e à ampliação de mercado (a partir da intensificação do interesse pelo processo de internacionalização), é que se torna evidente a crescente acumulação de riqueza dentro da lógica de produção capitalista. Por conseguinte, analisamos a internacionalização como um processo decorrente da mundialização/globalização, em que é imperioso destacar o papel de tais organismos internacionais, especialmente no que se refere à educação.

A internacionalização da educação ganha corpo com a criação da Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1990, objetivando fiscalizar e regulamentar o comércio mundial, dirimindo conflitos comerciais entre os países membros, além do gerenciamento e supervisão de acordos. Para que a educação passasse a compor o âmbito da organização, desenvolveu-se o Acordo Geral sobre Comércio e Serviços (AGCS/GATS), adotando, em 1999, com uma lista de doze setores sobre diversos campos, dentre os quais, estava a educação, ocupando a quinta posição, incluindo-se aí, a educação superior.

A educação, desta feita, deixa de ser um direito e ser tratada como um bem, passando a ser identificada como uma forma de serviço:

A regulamentação da educação como serviço abre uma porta que permite a transformação desse bem em uma mercadoria valiosa e, como tal, cobiçada por um grande número de empresários nela que veem a possibilidade de aumentar seus lucros, tendo em vista a imensa clientela disponível em todo o mundo. [...] A transformação da educação em serviço impulsionou significativamente a sua internacionalização no mundo, pelo fato de que no espírito do capitalismo as diferentes formas de oferta de serviço, em todas as modalidades, passaram a ser exercitadas numa ascendência dos países desenvolvidos sobre os ainda em processo

de desenvolvimento (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 702).

Assim, a classificação dos serviços educacionais esteve condicionada a todos os níveis e modalidades de ensino, impulsionando a internacionalização mundial na esfera capitalista, sem, contudo, deixar de ser considerada como uma importante ferramenta para o desenvolvimento das nações. Um exemplo dessa compreensão, foi a Estratégia de Lisboa, que envolveu a União Europeia a fim de desenvolver-se economicamente, tendo a educação como ponto principal.

A educação (e a educação superior) passa a desempenhar o papel de produtora de conhecimento, demonstrando valor econômico, sendo também um determinante privilegiado por ser em essência um fenômeno social. “Nessa perspectiva, a internacionalização pode levar a uma compreensão de monopólio do conhecimento, mas, ao mesmo tempo, à universalização deverá estar vinculada àqueles que, de forma direta ou não, são possuidores dessa força produtiva” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 703).

Além disso, como segundo parâmetro, devemos refletir sobre a importância da formação docente no processo de internacionalização da educação. Para isso, destacamos, ainda que muito brevemente, os documentos elaborados por alguns dos organismos internacionais, contendo recomendações para países em desenvolvimento, propondo diretrizes políticas sobre a formação do professor. Essas recomendações demonstram a preocupação das entidades internacionais, ao passo que identificam a profissão professor como uma ferramenta capaz de impulsionar a realização da sociedade do conhecimento.

Basicamente, os documentos e referências analisados foram os relatórios de pesquisa da OCDE, de 2006, estudos produzidos pelo Banco Mundial em 2005, 2010 e 2014, além de documentos propostos pela UNESCO, datados de 2013 e 2014. O conteúdo dos documentos dispostos pelos três organismos internacionais possui muitos pontos em consonância, especialmente no que se refere à formação do professor como pressuposto fundamental à educação e ao sistema escolar como um todo.

O documento proposto pela OCDE identifica a necessidade do estabelecimento de políticas de recrutamento que selecionem “a nata” da juventude para a profissão docente. Nesse mesmo sentido, estão os documentos propostos pelo Banco Mundial, objetivando estimular e apoiar o progresso nacional para alcançar uma educação de nível mundial. No documento, em que são apresentados os principais desafios educacionais identificados pelo organismo, o destaque está para o desafio de qualidade do professor, reafirmando ser uma questão central da política educacional situar a qualidade de formação docente em primeiro lugar, ou seja, enquanto prioridade (pelo menos teoricamente).

Ao mesmo tempo em que os organismos propõem o recrutamento de grandes professores, devendo atrair profissionais qualificados e capacitados para exercer a função docente, não indicam a compreensão e a conceituação do que seria esse “ótimo” profissional a ser buscado. Além disso, não tratam de programas de recompensa aos professores como contrapartida ao desempenho, mas como meio de bonificação, não os incorporando nos rendimentos do profissional.

Algumas das sugestões do Banco Mundial para o recrutamento de profissionais docentes estão embasadas no financiamento de formação. Para isso, sugere que se ultrapasse as modalidades já existentes, como o Financiamento Estudantil (FIES), por exemplo, além da propositura de melhores condições de plano de carreira, o que poderia tornar a profissão mais valorizada, e consequentemente, mais atraente.

Para melhorar o desempenho desse profissional, o organismo multilateral se centra em orientações para o desenvolvimento de políticas de recrutamento, de capacitação e de motivação. Contudo, contraditoriamente, o BM [Banco Mundial] informa que os fatores para melhorar a atuação dos docentes não são fiscais, nem técnicos, mas políticos (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 710).

São, portanto, esses fatores que desestimulam a introdução de profissionais considerados de “alto calibre” no campo educacional, o que compromete — substancialmente — a busca pela qualidade na

educação. Apesar de muitas das recomendações dispostas pelos organismos internacionais citados já terem sido transformadas em legislação, alertamos para a pouca aplicabilidade prática em níveis municipais, estaduais e federais.

Em resumo, a internacionalização da educação superior está relacionada a aspectos fundamentais, como é o caso da transformação da educação como um todo, buscando a formação de indivíduos aptos à construção da sociedade do conhecimento. Mesmo sendo a educação uma força produtiva no desenvolvimento capitalista, evidenciamos a relevância do papel do profissional docente e sua fundamentalidade em relação à qualidade educacional.

Dessa forma, a partir das informações e reflexões propostas, é possível vislumbrar que “as políticas de formação de professores precisam contribuir para a valorização do professor, o que não ocorre enquanto não forem de fato, e não apenas no discurso, uma prioridade do governo e uma política de Estado” (MAUÉS; BASTOS, 2016, p. 714).

Nessa perspectiva, a educação, que deveria ser considerada direito, bem público e comum, passa a estar articulada à ordem econômica, assumindo a condição de mercadoria, cujo compromisso maior está na busca por resultados tanto em número de alunos e instituições, quanto em recursos financeiros de quem a gerencia. Segundo Sudbrack e Nogaro (2017, p. 419):

O incremento da globalização econômica, política e cultural exerce impactos significativos sobre a internacionalização da educação e provoca o surgimento de movimentos que delineiam um ambiente acadêmico distinto, como o incremento da mobilidade estudantil, o crescimento do ensino a distância, a consolidação da dimensão internacional das atividades de ensino e pesquisa e o surgimento de padrões internacionais de currículos.

A lógica da eficiência e da produtividade vem amparada pelos organismos internacionais, que limitam a autonomia das Instituições de Ensino Superior e abrem espaço para o “empresariamento” deste setor, como lembra Botelho (2015).

Assim, o projeto do capitalismo globalizado, segundo Boneti (2006, p. 42),

se constitui de um agente definidor de políticas públicas de um país, isso porque este procedimento envolve uma correlação de forças de âmbito internacional, na qual figuram interesses econômicos e políticos. [...] argumenta-se que o capitalismo internacional se apresenta com um projeto bem claro. Este projeto é discutido, avaliado e reavaliado anualmente pelos países considerados industrializados, no sentido de garantir sucesso às metas de expansão das relações econômicas no mundo. Este projeto em si se constitui de um agente definidor de políticas públicas nos Estados nacionais globais cuja atuação se materializa mediante duas principais ordens que se apresentam interligadas: as relações econômicas e as relações políticas.

Nesse cenário, tem-se discutido sobre o desafio da internacionalização da educação superior na prática dos professores universitários. Vale lembrar que falar de internacionalização da educação é discutir um tema que não é recente em se tratando de educação superior, uma vez que compõe o campo das relações estabelecidas dentro das Instituições de Ensino Superior desde sua gênese medieval, porém é um assunto que vem se constituindo em uma das principais questões da universidade na contemporaneidade, bem como um dos fatores de forte impacto da docência universitária.

Dentre os motivos que levam à essas discussões, a internacionalização destaca-se por estar relacionada à qualidade, à excelência, à inovação, ao conhecimento, à solidariedade, entre outras questões, que na maioria das vezes, ressaltam a sua contribuição como positiva nas Instituições de Ensino Superior (MOROSINI; NASCIMENTO, 2017).

Além disso, considerando que a universidade sempre foi uma instituição global (ALTBACH, 1998), o processo de globalização reforça a internacionalização dos sistemas educativos, visando à expansão das suas fronteiras, com a mobilidade de alunos e professores, a fim de atender às necessidades que surgem mediante o avanço para o mundo moderno.

A docência universitária, nesse contexto, é compreendida como uma das possibilidades para a construção de uma universidade internacionalizada:

A internacionalização da educação tem sido um dos mais importantes fatores de impacto da educação superior e, especificamente, da docência universitária. Embora inerente à instituição universitária e tradicionalmente acolhida na função pesquisa, a partir deste século, no bojo da sociedade do conhecimento e da globalização, a internacionalização se direciona para a função ensino e para todo seu arcabouço constitutivo, desde estudantes, professores e instituições até a necessidade de circulação de títulos e diplomas. Logo, a docência universitária passa a se constituir num contexto de afirmação de qualidade e da internacionalização (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016, p. 35).

Diante disso, tem-se discutido sobre o tema em eventos nacionais e internacionais aos quais estão vinculados os pesquisadores da área da educação. Dentre os motivos que levam a essa prática, está o contrassenso estabelecido entre aquilo que se espera do professor universitário e a formação que esse tem para exercer a docência quando chega à universidade e tem que dar conta da formação dos acadêmicos a partir do desenvolvimento de uma gama de habilidades e competências.

Enquanto no Brasil existe uma legislação que indica caminhos para a formação dos professores que irão atuar na Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Fundamental e Ensino Médio, nada há sobre a formação do professor que em tese forma os professores para esses graus de ensino e para o ensino superior.

Cunha (2010, p. 2), ao relatar sua pesquisa, desenvolvida na Educação Superior, envolvendo docentes, nos alerta de que “quando se incorporam à educação superior nesses tempos de interiorização e massificação, descobrem que deles se exige que tenham uma gama maior de saberes, em especial para o exercício da docência para o qual, na maioria das vezes, eles não têm a menor qualificação”.

Compreendemos que a docência no ensino superior tem se tornado uma profissão complexa, que exige de cada um reunir um conjunto de habilidades necessárias a construção da profissão de professor. O caminho é longo, mas o processo está em andamento à medida em que os gestores percebem a importância de construir espaços para discussão e reflexão de tais necessidades. Não há na maior parte das universidades, ainda, espaço consolidado, núcleos que auxiliem o professor nas suas dificuldades e, mais uma vez, ressalta-se a importância de uma formação voltada para a prática pedagógica e didática de sala de aula, do processo de ensino-aprendizagem.

As características necessárias aos professores universitários hoje, ultrapassam os limites do conhecimento aprofundado da área de sua especialização e a aquisição de habilidades necessárias à condução de pesquisas, e direcionam-se a dimensões muito mais amplas, que nos levam a argumentar em favor da importância da formação pedagógica do professor universitário. Portanto, discutir práticas pedagógicas na universidade se torna uma ação significativa uma vez que há a inexistência de uma formação específica para professores universitários.

E quando falamos sobre os desafios de desenvolver a internacionalização nas IES, estes exigem do professor uma preparação integral no sentido de ter clareza que além de formar profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, precisará desenvolver sujeitos abertos ao diferente e solidários em relação aos outros. E esta condição de compromisso requer um processo de articulação do tipo colaborativo, construídos à margem do regime mercantil.

Uma nova internacionalização alternativa e solidária apoiada em novas tecnologias da informação e da comunicação para constituição de redes nacionais e globais onde circulem novas pedagogias, novos processos de construção e difusão de conhecimentos científicos e outros, novos compromissos sociais, nacionais e globais (SOUSA SANTOS, 2004, p. 56).

Assim, há a necessidade de uma formação voltada para a atuação no nível superior comprovando que, exclusivamente, o conhecimento específico obtido na formação inicial e no exercício da profissão não constituem plenamente a docência universitária, pois seu exercício exige mais do que isso. As transformações pelas quais o sistema universitário precisa passar são inúmeras e em vários aspectos, mas acreditamos que possam começar pela mudança em relação à formação dos professores. Iniciando por ela, nem todos os problemas estarão resolvidos, mas as instituições, provavelmente, poderão ofertar uma formação mais comprometida e com maior qualidade aos acadêmicos.

O desafio é fazer com que educadores, não só da área da “educação”, tenham consciência da relevância de suas atitudes, de suas contribuições, que assumam a docência como profissão e não como atividade secundária, mesmo que seja exercida por algumas horas na semana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas reflexões e debates, buscamos incitar o estudo e debate sobre o tema, para que possamos chegar a um denominador comum, propondo ações concretas em prol da formação docente para o ensino superior, encontrando e delineando espaços e possibilidades para discussão das práticas e ações educativas, para posterior avanço e reconhecimento da docência universitária. E a partir deste momento, iniciar um caminho voltado para a qualidade do ensino, desenvolvendo a pesquisa, a extensão e a internacionalização, a fim de atingir os objetivos propostos por uma universidade.

Vale ressaltar, que ainda muitas pesquisas deverão ser realizadas sobre esta temática. Como indicadores de continuidade dessa proposta de discussão e reflexão, podemos apontar questões que nos servem de parâmetro, embora ainda provisórias, como: (i) a adequada formação docente como princípio necessário, urgente e emergente para atuar na educação superior, (ii) a compreensão de que essa formação poderá impactar positivamente na internacionalização universitária, (iii) a presença de uma significativa

lacuna nas políticas de formação para professores que desejam atuar no ensino superior — em que não se explicita em que termos se dará essa formação na dimensão didática, acarretando um despreparo do professorado em relação ao compromisso assumido quando se encontra em sala de aula, e (iv) a falta de uma construção de identidade do profissional docente sólida, pois ao mesmo tempo em que deveria considerar-se um professor por suas práticas pedagógicas e didáticas, este se identifica como um pesquisador, aquele que se destaca por dominar sua área de conhecimento, pelo seu saber científico.

Corroboramos ao que dizem Morosini e Ustároz (2016), ao afirmar que não se pode ter uma atitude ingênua e utópica sobre a docência em contextos internacionalizados, mas deve-se questionar se há possibilidade de sonhar em formar, além de profissionais capacitados a exercer a profissão em um mundo globalizado, interdependente e em constante transformação, pessoas abertas ao diferente e generosas em relação aos outros.

Tomando por base essa realidade, a investigação que propomos revela-se de grande importância para a internacionalização tão buscada pela universidade, enxergando na formação pedagógica de seu corpo docente a grande chave para isso. Nosso papel é buscar, incessantemente, meios para debater e contribuir com as discussões sobre: (i) quem é o professor que atua nos cursos superiores de graduação, (ii) o que se espera dele enquanto formador de novos profissionais, e (iii) como a atuação em sua profissão docente pode contribuir para a construção de uma universidade internacionalizada, atendendo aos anseios de um novo tempo.

De outro lado, faz-se necessário uma pesquisa sobre as políticas de formação de professores, na tentativa de encontrar meios de preencher as enormes brechas e lacunas deixadas pelos legisladores educacionais, pois só a partir desse movimento é que se torna possível a construção de uma contribuição minimamente efetiva neste campo — que já atinge um patamar nacional e internacional, demonstrando que a preocupação com a qualidade da docência universitária é uma realidade emergente.

Referências

- ALTBACH, P. G. (1998). **Educación Superior Comparada: el conocimiento, la Universidad y el desarrollo**. Madrid, España: Artes Gráficas Grupo S^a. Nicolas Morales.
- AZEVEDO, M. L. N. (2015). Internacionalização ou transnacionalização da educação superior: entre a formação de um campo social global e um mercado de ensino mundializado. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 1, n. 1, p. 56-75, jan./jun.
- BONETI, L. W. (2006). **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Unijuí.
- BOTELHO, A. F. (2015). Das propostas do Banco Mundial à avaliação institucional na educação. In: SILVA, M. A.; SILVA, K. A. C. P. **Pensamento político e pedagógico na formação do pesquisador em educação**. Belo Horizonte: Traço Fino, p. 235-249.
- CUNHA, M. I. (2005). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Autores Associados.
- CUNHA, M. I. (2010). **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio**. Biblioteca ANPED.
- FAGUNDES, M. C. V.; BROILO, C. L.; FORSTER, M. M. S. (2008). **É possível construir a docência universitária?** Apontamos caminhos. Biblioteca ANPED.
- IMBERNÓN, F. (2012). **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez.
- MAUÉS, O. C.; BASTOS, R. S. As políticas de educação superior na esteira dos organismos internacionais. **Revista RBP**, v. 32, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2016.
- MOROSINI, M. C. (2000). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.
- MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, L. M. (2017). Internacionalização da Educação Superior no Brasil: a produção recente em teses e dissertações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33.

MOROSINI, M. C.; MOROSINI, L. (2006). Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo. **UNIrevista**, vol. 1, n. 2, abril.

MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. (2016). Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 97, p. 35-46, set./dez.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. (2002). **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez.

SANTOS, F.S.; ALMEIDA FILHO, N. (2012). **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Portugal: Coimbra.

SOUSA SANTOS, B. (2004). **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez.

SUDBRACK, E. M.; NOGARO, A. (2017). Por uma universidade para o mercado ou para todos: democracia e emancipação. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 3, n. 2, p. 417-431, maio/ago.

VEIGA, I. P. A. (Org.) (2006). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 22. ed. Campinas: Papirus.

WÄCHTER, B. (2000). Internationalisation at home: the context. In: CROWTHER, P. **Internationalisation at home**: a position paper. Amsterdam: EAIE, p. 5-13.

ZABALZA, M. A. (2004). **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed.

Recebido em: *Outubro/ 2022*.

Aprovado em: *Novembro/ 2022*.

Relações e contradições entre o Conselho Municipal de Educação de São Luís e a gestão escolar da rede municipal

Bruna Cibelle de Andrade Abreu¹

Maria José Pires Barros Cardozo²

RESUMO

Este artigo contempla parte dos resultados obtidos em nossa pesquisa de mestrado e tem por objetivo analisar as relações e contradições existentes entre o Conselho Municipal de Educação de São Luís e a gestão das escolas da rede municipal da capital maranhense. Para tanto, realizamos um estudo de natureza qualitativa com pesquisa bibliográfica substanciada em autores como Souza (2003), Gohn (2008), Bordignon (2009, 2020) e Marcelino (2013) e pesquisa de campo com a realização de entrevistas semiestruturadas com conselheiros representantes do governo, professores e sociedade civil desse colegiado e diretores e coordenadores pedagógicos da rede municipal de educação ludovicense. Neste trabalho, discorreremos sobre as funções e atribuições dos Conselhos Municipais de Educação (CMEs), enquanto mecanismos de democratização, e analisaremos as relações entre esse órgão e a gestão escolar de São Luís, mediante dados coletados. Concluímos que a relação atualmente existente entre o CME/SL e os gestores escolares está assentada em uma relação mais burocrática, pautada em assessoramento técnico voltado, especialmente, para o

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Coordenadora Pedagógica na Rede Pública Municipal de Ensino de São Luís. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão Educacional da UFMA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2020-9384>. Email: brunacaandrade@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Pós-doutorado na Universidade Federal do Oeste do Pará. Professora associada do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. Coordenadora o Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão Educacional com registro no CNPQ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0059-7006>. Email: maria.cardozo@ufma.br.

processo de regularização das escolas, limitando o exercício da dimensão política por esse conselho.

Palavras-chave: Conselho Municipal de Educação; gestão escolar; participação.

Relations and contradictions between the Municipal Board of Education of São Luís and school administrators

ABSTRACT

This paper comprises part of the results obtained in our master's research. Its aim is to analyze the relations and contradictions between the Municipal Board of Education in São Luís and the administration of public schools in the capital of the Brazilian state of Maranhão. There is a qualitative nature to this study, which was conducted through a literature review substantiated by authors such as Souza (2003), Gohn (2008), Bordignon (2009, 2020) and Marcelino (2013). It also includes field research consisting of semi-structured interviews with Board members who represent the government, teachers, civil society as well as school principals and pedagogical coordinators in the municipal system of public education. The functions and powers of Municipal Boards of Education are discussed as democratization mechanisms. In addition, the relations between the Board and the administration of the schools in São Luís are analyzed considering the collected data. The conclusion is that the relations between the Board and the school administrators in São Luís are rather bureaucratic and oriented towards technical advice, especially on the regularization of the schools, which limits the Board's political dimension.

Keywords: Municipal Board of Education; school administration; participation.

Relaciones y contradicciones entre la Junta Municipal de Educación de São Luís y la administración de las escuelas

RESUMEN

Este artículo presenta parte de los resultados obtenidos en nuestra investigación de maestría. Su objetivo es analizar las relaciones y contradicciones entre la Junta Municipal de Educación de São Luís y la administración de las escuelas públicas de la capital de la provincia de Maranhão, en Brasil. Realizamos un estudio cualitativo con una revisión bibliográfica fundamentada por autores como Souza (2003), Gohn (2008), Bordignon (2009, 2020) y Marcelino (2013). También hicimos una investigación de campo a través de entrevistas semiestructuradas con miembros de la Junta que representan al gobierno, los docentes, la sociedad civil, así como los directores de las escuelas y sus coordinadores pedagógicos. Se discuten las funciones y atribuciones de las Juntas Municipales de Educación como mecanismos de democratización. Además, se analizan las relaciones entre la Junta y la administración de las escuelas de São Luís a partir de los datos recopilados. La conclusión es que las relaciones entre la Junta y los administradores escolares en São Luís son más burocráticas y orientadas al asesoramiento técnico, especialmente en la regularización de las escuelas, lo que limita la dimensión política de la Junta.

Palabras clave: Junta Municipal de Educación; administración escolar; participación.

INTRODUÇÃO

Os Conselhos Municipais de Educação (CMEs) são resultados de uma demanda social que buscava maior participação nas decisões das políticas públicas brasileiras iniciadas em 1980, reflexo de um período ditatorial de mais de 20 anos. Sua institucionalização visou

possibilitar a participação da sociedade civil nos novos rumos das políticas educacionais brasileiras, pois, uma ação democrática só é possível em um espaço autônomo cujas metas e princípios são constituídos pelo desejo coletivo. Sendo um dos mecanismos de participação de caráter institucional que existe no município, esse colegiado pode potencializar a gestão democrática, possibilitando mais participação na gestão das políticas públicas educacionais, pois, ele permite, segundo Souza (2003, p. 70), “a participação da sociedade na fixação dos rumos da educação através da democracia”, assim como “a fixação de prioridades e metas, em conjunto com as representações dos vários segmentos sociais, permite ao executivo identificar e suprir com maior precisão as necessidades existentes”.

Sendo assim, é um instrumento fundamental que vocaliza as demandas de vários segmentos, tendo como princípio a gestão democrática, constitucionalmente reconhecida com a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988, ocupando, portanto, na esfera local, um papel fundamental nos processos de participação e decisão das políticas educacionais municipais.

Este artigo contempla parte dos resultados obtidos em nossa pesquisa de Mestrado em Educação e tem como objetivo analisar as relações e contradições existentes entre o Conselho Municipal de Educação de São Luís (CME/SL) e a gestão das escolas da rede pública municipal de educação dessa capital. Destarte, a questão fundamental que buscamos responder é: *que relações e aproximações existem entre o CME e a gestão escolar e suas manifestações nas práticas dos gestores escolares da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís?* A fim de responder a este questionamento, realizamos um estudo de natureza qualitativa que incluiu pesquisa bibliográfica com a leitura de autores nos quais encontramos elementos teóricos que referenciam o nosso trabalho. Realizamos também pesquisa de campo, tendo como instrumento de coleta de dados a técnica de entrevista, cujo roteiro foi semiestruturado e organizado conforme as especificidades de cada grupo de participantes, realizada com sete diretores e coordenadores pedagógicos de escolas municipais e sete conselheiros do CME/SL representantes do governo, professores e sociedade civil, constituindo-se o universo amostral da investigação. Os gestores selecionados atuam em duas escolas com mais de

quatrocentos alunos, uma situada na Zona Rural e outra na Zona Urbana do município ludovicense.

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin que é bastante utilizada em pesquisa qualitativa e aplicada a múltiplos discursos nas suas diferentes formas de comunicação. Tem como ponto de partida a mensagem (oral, escrita, gestual etc.) que é sempre carregada de sentidos e significados. É, portanto, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. (BARDIN, 1977, p. 31).

As entrevistas tiveram duração de 5 horas e 36 minutos, gerando 87 páginas com dados que analisamos, primeiramente, com a oitiva dos áudios; transcrição das respostas; sistematização dos dados em quadros, por grupo de respondente; leitura flutuante segundo Análise de Conteúdo de Bardin; releitura dos dados coletados com grifo das informações consideradas mais relevantes; distribuição, em quadro, das unidades de registro e unidades de contexto conforme Bardin. Após, elaboramos nuvens de palavras com base nas respostas dos participantes dos grupos investigados, subtraindo-se algumas unidades de registros (palavras) como: vícios linguísticos, conectivos, nomes de pessoas, advérbios de tempo. E, posteriormente, estruturamos as palavras constantes nas contribuições de cada grupo, fazendo a análise de registro e de contexto.

Para melhor compreensão dos resultados constantes neste trabalho, é importante situar o estado do Maranhão e sua capital, São Luís. O Maranhão localiza-se no Nordeste brasileiro, é o segundo maior estado dessa região e o oitavo maior do país, tem uma população estimada em 7.153.262 habitantes, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021), contém 217 municípios. São Luís, capital maranhense, situada no norte do estado, possui, segundo dados do IBGE (2021), 1.115.032 habitantes. Com base em informações divulgadas no sítio da Prefeitura, teve sua Secretaria Municipal de Educação (SEMED) instituída de acordo com a Lei nº 1.847/1996, suas unidades de educação são organizadas por núcleo, Anil (26), Centro (30), Cidade Operária (42), Coroadinho (24), Itaqui-Bacanga (34), Rural (75) e Turu-Bequimão (29), portanto, 260 escolas em 2022 geridas pelos diretores e coordenadores

pedagógicos. De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2020), a Rede Pública Municipal de Educação Iudovicense atende 81.360 alunos matriculados na Creche, Pré-escola e Ensino Fundamental, 3.960 alunos da Educação de Jovens Adultos e 2.685 da Educação Especial, em 195 escolas (INEP, 2020).

Este trabalho está estruturado em quatro seções. Inicialmente, esta introdução em que abordamos o objetivo deste artigo e a metodologia utilizada. Na segunda seção, tecemos sobre as funções e atribuições inerentes aos CMEs. Após, realizamos análise das relações e contradições estabelecidas entre o CME e a gestão escolar de São Luís com base nos dados encontrados por meio da pesquisa que realizamos. Na última seção, discutiremos que, atualmente, a relação estabelecida entre o CME/SL e a gestão escolar é baseada em assessoramento técnico, voltada para o processo de regularização das escolas, estabelecendo uma relação ainda distante e burocrática.

CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: FUNÇÕES E ATRIBUIÇÕES

Compreendemos os CMEs enquanto órgãos que podem e devem atuar em prol da democracia e fortalecimento do poder local. São, portanto, instrumentos fundamentais para a construção de espaços de participação social que pleiteiam, deliberam e promovem uma relação de interlocução com as pessoas e o poder político em torno de assuntos educacionais.

Marcelino (2013) cita como funções do CME a consultiva, propositiva, normativa, mobilizadora, deliberativa e fiscalizadora. A função *normativa* diz respeito à competência para analisar e interpretar as leis educacionais, quando o órgão é, mediante decisão que o criou, normativo do sistema de educação do município. Atribuições como estabelecer critérios para produção, controle e avaliação de cursos e programas de educação; participar de comissões designadas pelo Poder Executivo para estudo e análise de problemas educacionais; adotar medidas para a organização, estruturação e funcionamento do Sistema Municipal de Educação

(SME) e elaborar normas complementares para o SME poderão ser realizadas quando o CME possui essa função.

Na função *propositiva*, o CME propõe políticas de educação, emitindo seu posicionamento sobre questões relacionadas. Esse colegiado poderá propor medidas e formas de melhoria do funcionamento dos estabelecimentos de ensino, do desempenho escolar e das relações com a comunidade; participar de comissões designadas pelo Poder Executivo para estudo e análises de problemas educacionais e propor, analisar e aprovar medidas que objetivam a expansão e o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, entre outras atribuições.

Quanto à função *fiscalizadora*, o CME realiza sindicâncias, acompanha o cumprimento da legislação educacional, requer esclarecimentos aos responsáveis quando identifica irregularidades, denunciando aos órgãos competentes como o Tribunal de Contas, Ministério Público e Câmara Municipal. Ao colegiado que assume essa função, poderá, entre outras atribuições, verificar o cumprimento do dever do Poder Público Municipal para com o ensino; fiscalizar o cumprimento da legislação educacional aplicada no município; acompanhar e avaliar as ações previstas no Plano Municipal de Educação (PME) e aplicação dos recursos públicos destinados à educação.

No que se refere à função *deliberativa* está relacionada a temas nos quais o CME tenha poder de decisão, por exemplo, formular e apresentar ao poder executivo o Plano de Trabalho das ações a serem desenvolvidas pelo colegiado; aprovar currículos e medidas de natureza pedagógica que visem a melhoria pedagógica na rede municipal de educação; aprovar plano anual de educação do município e elaborar, aprovar e modificar o regimento interno do conselho.

A função *consultiva* diz respeito a responder sobre consultas relacionadas às leis educacionais e como elas são aplicadas, tanto advindas das secretarias e órgãos da gestão de educação municipal quanto da sociedade civil. Emitir parecer sobre a criação e expansão de cursos de qualquer nível, grau ou modalidade de ensino, sobre convênios ou contratos de cunho educacional a serem celebrados pelo Poder Executivo e participar de comissões designadas pelo

Poder Executivo para estudo e análises de problemas educacionais são algumas atribuições que poderão ser assumidas pela função consultiva.

Sobre a função *mobilizadora*, o CME propõe incentivar a participação social no acompanhamento dos serviços de educação, nas discussões e elaboração das políticas e atividades da esfera educacional. Fica a cargo do colegiado promover e/ou participar de fóruns que tratem de políticas educacionais do Município, Estado e União; possibilitar a discussão das políticas educacionais municipais, acompanhando sua implementação e avaliação; estabelecer intercâmbio Nacional, Estadual e Municipais de Educação e outros conselhos afins, entre outras.

Destacamos que essas funções não são concebidas e nem desempenhadas isoladamente, considerando que são complementares de forma que os CMEs atuem com base nos objetivos para os quais foram constituídos. São uma forma de “garantir a participação na política social e de construção da cidadania, como possibilidade de tomada de decisão compartilhada na gestão de problemas sociais”. (MARCELINO, 2013, p. 57). Portanto, a contribuição do CME é fundamental para a construção e materialização de espaços políticos autônomos que expressem as finalidades diversas em torno da definição das políticas educativas.

CME DE SÃO LUÍS E GESTÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DESSA RELAÇÃO

Considerando a relevância de identificar a concepção dos conselheiros municipais de educação do CME/SL, questionamos qual era, em sua opinião, o objetivo deste colegiado, pois, avaliamos que no bojo desse entendimento é possível desvelar, de alguma forma, sua atuação na educação pública municipal da capital maranhense, bem como a relação com a gestão das escolas. Os participantes apontaram os seguintes objetivos:

Fiscalizar se a Rede de Ensino presta uma educação de qualidade para todos os alunos da Rede.
Trabalhar junto com a escola em forma de

cooperação com toda a Rede... Dando esse apoio para os diretores, os gestores e para os professores. (Informação verbal - C1).

Normatizar a política do município. Nós acompanhamos, monitoramos e avaliamos o desempenho do Sistema Municipal de Educação. Sobre tudo, no cumprimento do Plano de Educação. (Informação verbal - C2).

Legislar, fiscalizar, assessorar, fazer um trabalho de suporte, de assessoramento da Secretaria de Educação. (Informação verbal - C3).

O seu papel precípua também é normatizar as escolas. Acompanhar as políticas públicas educacionais do seu município, de exercer o papel de controle, de acompanhar como está o desenvolvimento desse Plano Municipal de Educação. (Informação verbal - C5).

O acompanhamento da política pública, assim como reconhecer, regularizar, todos os pleitos de instituições da Rede. Emitir pareceres não só para as escolas, mas também referentes a alguma proposta que a SEMED encaminha para o conselho. (Informação verbal - C6).

Notamos que para a maioria dos conselheiros o objetivo do CME/SL está ligado às funções que ele possui, estabelecendo-se como um órgão fiscalizador, normativo, de suporte da secretaria de educação, de controle social e de acompanhamento das políticas públicas educativas, aspecto que encontra alinhamento com as normativas desse colegiado.

Compreendemos que estes são papéis normalmente desempenhados pelos Conselhos Municipais de Educação, porém, corroboramos com Gohn (2008, p. 105) quando ela evidencia que eles devem ser "espaços e mecanismos operativos a favor da democracia e do exercício da cidadania, em todo e qualquer contexto sociopolítico. Eles podem transformar-se em aliados potenciais, estratégicos, na democratização da gestão das políticas". Portanto, foi oportuno observar nas falas de C1 e C4 que o colegiado deve trabalhar em "*cooperação com toda a Rede*" e que o objetivo primordial é "*participar do processo de elaboração e acompanhamento das políticas educacionais do município no qual ele está inserido*",

respectivamente, pois, inferimos que, mesmo a gestão democrática não tendo sido citada textualmente, ao fazermos análise das unidades de registro “cooperação” e “participação” constatamos que os conselheiros podem ter como base de atuação esse modelo de gestão. No entanto, sua ausência também pode indicar que as práticas desse CME ainda avançam na perspectiva de uma gestão democrática, seja na sua relação com a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com as escolas e/ou entre os próprios membros da entidade.

Consideramos que o objetivo do CME, para além dos apontados pelos respondentes, é de fortalecer a gestão democrática no Sistema Municipal de Educação por intermédio de sua participação na definição das políticas educacionais locais, garantindo sua materialização por meio do controle social.

No tocante à estrutura e funcionamento do CME/SL, os participantes apontaram questões relacionadas à estrutura física e organizativa, indicando os principais desafios para a realização de um trabalho mais efetivo, como situamos no quadro a seguir.

Quadro 1 - Estrutura e funcionamento do CME/SL

SUJEITOS	RESPOSTAS
C1	Fica muito difícil você trabalhar em um órgão e não ter um carro para vir buscar, para levar e que a gente possa visitar as escolas. Às vezes, não tem o material que a gente necessita. Muitas vezes, falta até a internet. (Informação verbal).
C2	Precisaríamos realmente de um apoio maior do poder público municipal. A sede que não é própria, é alugada, e precisaria de uma sala bem mais ampla para reuniões. Essa organização (de pessoal), eu diria até que nós temos um quadro muito bom. (Informação verbal).
C5	A gente está num prédio que não oferece as melhores condições. Sem o telefone institucional agora para fazer um diálogo. Muitas vezes, as coisas caminham por esforços muito próprios da gente. O exemplo é o celular. (Informação verbal).

C6	O CME tinha estrutura bem precária, só o básico. E fomos aprimorando. Falando em termo de estrutura física... É o ideal? Ainda não. Precisa ser melhorada. (Informação verbal).
C7	Excelente. Nós temos uma presidência, uma assessoria técnica. A presidência, a secretária executiva, a assessoria técnica. Nós somos cinco assessoras, duas pela manhã e três à tarde. Temos os conselheiros que a gente, é... São 11 conselheiros porque está faltando indicar o representante de pais e estudantes. (Informação verbal).

Fonte: A autora (2022), a partir de depoimentos dos conselheiros.

Conforme constatamos no quadro 1, os conselheiros identificam avanços quanto à estrutura física do CME/SL, no entanto, apresentam como impeditivos para a realização do trabalho a ausência de um carro próprio que os auxiliem nas visitas às escolas, pois, diante da necessidade, precisam agendar junto à SEMED o carro utilizado pela Inspeção Escolar; também a inexistência de um celular corporativo, estabelecendo contato, por exemplo, com os gestores das escolas, por meio de seu telefone pessoal e, ainda, o fato de não possuírem uma sede própria com espaço mais amplo e adequado ao trabalho. Em todas as falas pudemos constatar, como nos sinalizou C5, que os conselheiros imprimem "*esforços próprios*" para a realização de suas atribuições, aspecto que nos indica seu comprometimento com o colegiado, mas também a falta de um apoio mais contundente da SEMED/SL para que exerçam de forma mais adequada seu trabalho e/ou de maior posicionamento junto à essa secretaria para atender as demandas legítimas do CME e das escolas municipais.

Quanto à organização de pessoal, os respondentes indicam que há um número satisfatório de conselheiros, bem como de assessorias, no entanto, sinalizam o enorme volume de trabalho, especificamente processos de regularização de escolas. Entendemos que essa carga de trabalho excessiva e mais voltada para o assessoramento técnico pode inviabilizar a articulação entre esse colegiado e as escolas no que se refere à democratização da gestão. Pois, conforme destaca C2, no depoimento a seguir:

Temos um número tão grande de processos de escolas comunitárias muito maiores do que do

próprio município de São Luís. Então eu não estou à disposição exclusiva do Conselho. Eu tento conciliar as minhas atribuições de conselheiro às minhas atribuições de professor da Rede. (Informação verbal - C2).

C2 salienta ainda que *"faltam realmente meios e condições de exercer um trabalho realmente de qualidade... O Conselho não tem recursos próprios"* e que, inclusive, a ausência do jeton interfere na realização de suas atividades, especialmente quando precisam se deslocar às escolas. Compreendemos que a falta de autonomia financeira de um CME pode interferir na autonomia de suas atividades, estando este dependente da Secretaria de Educação e, possivelmente, às políticas de governo amparadas pela descontinuidade e desarticulação. Segundo Marcelino (2013, p. 164) *"não basta apenas que os municípios se tornem legalmente autônomos, é necessário que tenham apoio técnico e financeiro para tal"*.

A ausência da maior participação do CME/SL na definição das políticas educativas, possível reflexo de como se dá a organização desse colegiado na estrutura da SEMED/SL, é observada na fala de C3, podendo ser um indicativo da inexistência de uma gestão democrática e autônoma desse órgão.

A gente só serve para poder aprovar e desaprovar aquilo que eles querem que a gente aprove e desaprove, porque na hora que eles também quiserem aprovar sem o nosso consentimento eles vão lá e aprovam. Acho que a estrutura, a sistemática da Secretaria de Educação ainda não compreende a importância do Conselho na própria Secretaria. Então acaba, na verdade, se tornando um Conselho sem função. (Informação verbal - C3).

É oportuno destacar que, apesar desse colegiado ter autonomia administrativa, é notável que sua atuação na educação municipal ludovicense ainda está atrelada a um condicionamento hierárquico em relação à SEMED, aspecto que impacta, sobremaneira, na dimensão política que o CME possui.

Quanto à composição do CME/SL, C5 complementa: *"Nós somos uma equipe paritária, então nós temos representações de*

diferentes segmentos de São Luís. Justamente por isso ele é paritário para não ser tendencioso". No entanto, o CME/SL tem seis representantes da SEMED, portanto, não é um colegiado paritário, tendo em vista que esta categoria é a que possui maior representação, pois, a categoria da sociedade civil, por exemplo, possui apenas um representante. É, portanto, no nosso entendimento, outro desafio deste colegiado. Pois, por mais conscientes que sejam os conselheiros do seu papel social nesse cenário, infelizmente, como nos salienta Bordignon:

Quando predominam representantes do executivo, por vinculação a cargos ou livre nomeação, o conselho tende a expressar a voz do governo. Quanto mais a pluralidade das categorias de educadores e da comunidade estiver representada, mais os conselhos expressarão a voz e as aspirações da sociedade. (BORDIGNON, 2009b, p. 70-71).

Quanto ao conhecimento dos gestores das escolas pesquisadas sobre o CME/SL, identificamos que este colegiado é mais conhecido pelos gestores-gerais das escolas, possivelmente porque são estes os responsáveis diretos pelos processos de regularização das unidades escolares, conforme veremos posteriormente. Os coordenadores pedagógicos das escolas demonstraram que seu conhecimento sobre esse colegiado está mais relacionado a informações mais gerais sobre ele. Inclusive, ao fazermos a seguinte pergunta: *Você conhece o Conselho Municipal de Educação de São Luís?* Com quatro dos sete entrevistados precisamos ser mais específicos por percebermos que a nomenclatura não lhes era conhecida e/ou havia certa confusão com outros conselhos: de classe, merenda e, principalmente, escolar.

Quadro 2 - Conhecimento dos gestores escolares sobre o CME/SL

SUJEITOS	RESPOSTAS
G1	Sim, conheço. Já estive lá em algumas situações. (Informação verbal).
G2	Não, eu não conheço muito profundamente. (Informação verbal).

G3	Conheço. Não sei o prédio físico, mas conheço o trabalho porque a gente já vem acompanhando algumas demandas. (Informação verbal).
G4	A minha informação é meio vaga, até porque a SEMED não dá esse encaminhamento para nós, tipo, participar. Eu conheço assim, porque quando a escola não era reconhecida, quem correu foi eu e a equipe escolar. (Informação verbal).
G6	Não. Não conheço. (Informação verbal).
G7	As informações que eu obtive, até agora, são informações que eu, observando o site, observações de notícias que a gente vê em circulação já na grande mídia. Mas eu não tenho contato com nenhum dos conselheiros. (Informação verbal).

Fonte: A autora (2022), a partir de depoimentos dos gestores escolares.

Os depoimentos dos gestores escolares no quadro 2, especialmente daqueles que disseram desconhecer o CME, apontamos que há pouca relação existente entre esse órgão e as escolas, situação que pode interferir na materialização de políticas educativas mais participadas e democráticas.

Em relação ao contato entre os CME e gestores das escolas públicas municipais, três gestores responderam que não há, um não conseguiu responder e os outros destacaram as seguintes situações:

Sempre fui prontamente atendida e a resolução também nos casos sempre foi também resolvida. Eu tive uma devolutiva boa, no sentido de resolver de imediato. (Informação verbal - G1).

Tivemos algumas poucas reuniões com o conselho exatamente para resolver situações ligadas à documentação da escola, de Projeto Político Pedagógico. Nós fomos chamadas para fazer algumas correções. (Informação verbal - G2).

Eu fui, andei muito para lá para reconhecer a escola, fiz o reconhecimento, registrei em ata e o PPP também passou. Nós sofremos muito para fazer esse PPP que é o Projeto Político Pedagógico e eles, no conselho, me deram uma força muito grande também. (Informação verbal - G4).

É possível constatar que o contato entre o CME pesquisado e a gestão das escolas ainda é incipiente, pois acontece, principalmente, com o gestor-geral das unidades escolares. Este dado é importante porque revela o limite da atuação do CME/SL junto aos demais sujeitos que fazem parte da gestão escolar, mas também nos sinaliza que expandir essa relação é primordial para o fortalecimento do colegiado e ampliação de sua atuação, especialmente porque, no atual momento político do país, é fundamental reafirmar e instigar práticas democráticas e participadas.

As atividades desenvolvidas por um Conselho Municipal de Educação estão relacionadas às funções que este possui. Especificamente, o CME/SL, conforme estudo realizado por GOMES (2021, p. 97), ao analisar a frequência das funções com base no Regimento Interno de 2014, notou que ele “concentra sua atuação, com maior frequência, em atribuições de caráter normativo e deliberativo”. Os relatos a seguir dos conselheiros corroboram com esse apontamento.

No momento, nós nos concentramos mais na função normativa. (Informação verbal - C2).

Então, a gente só está sendo leitor dos documentos da Secretaria de Educação e a gente dá um parecer, a gente não está construindo, debatendo, dando a assessoria necessária. Não existe uma discussão com o Conselho. (Informação verbal - C3).

Quando da elaboração do Plano Municipal de Educação, o conselho teve uma participação efetiva. Mas, o que tem sido um carro chefe em relação aos trabalhos, tem sido a função normativa que é no sentido da regularização das escolas. (Informação verbal - C4).

As respostas dos conselheiros nos mostram que a atuação do CME/SL está relacionada ao assessoramento da SEMED, atividades voltadas para resolução de questões educacionais dos estudantes, formação para gestores escolares e, principalmente, regularização das escolas, atividade informada por 100% dos conselheiros. Ainda sobre esta questão, C4 salienta:

Nós temos também trabalhado muito com os documentos que são demandados para nós da

Secretaria para que a gente possa se posicionar. Nesse momento, nós estamos trabalhando também com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino. (Informação verbal - C4).

Este depoimento reafirma o foco de atuação do CME/SL, no entanto, identificamos também sua oportuna contribuição no processo de elaboração da Proposta Curricular da Rede, aspecto que, no nosso entendimento, interfere diretamente na atuação dos gestores escolares que passam a adotar nas escolas as diretrizes desse currículo.

Quando questionamos aos gestores sobre as ações do CME foi possível perceber que G1, G2 e G4, exatamente as gestoras que tiveram contato com essa entidade para regularização de suas escolas, expressaram conhecer ações desenvolvidas por esse colegiado no tangente à função normativa. G3 e G7 sinalizaram ações de forma mais geral, como sua *"assistência à comunidade civil, relação de parceria com a SEMED"* e *"na formulação das políticas"*, enquanto G5 e G6 desconhecem totalmente as atribuições do CME.

Notamos nos depoimentos a seguir que as atribuições oriundas da função normativa são exatamente aquelas mais conhecidas pelos gestores escolares. Inferimos que este dado pode se dar em razão da atuação desse CME ter sua atenção mais voltada para atividades inerentes a essa função e/ou porque os gestores escolares só encontram espaço nesse colegiado para resolução de questões referentes aos processos normativos. Convém ressaltar que um dos limites da atuação desse colegiado poderá se dar, conforme Freitas e Carvalho (2008, p. 513), em razão de *"suas iniciativas centradas na promoção da normatividade, da legalidade, dos controles burocráticos e da orientação técnica"*.

Os depoimentos dos gestores escolares quanto ao seu conhecimento sobre as ações do CME/SL revelaram que esse colegiado consiste em: *"ajudar nas resoluções, elaborar as ações normativas, políticas públicas da Rede em consonância com o Federal"* (G1); assim como *"organizar o trabalho do gestor, colaborar no sentido que a gestão seja de fato democrática. Mas, profundamente, eu te confesso que não conheço"* (G2) e também *"nortear as escolas,*

acompanhar o Projeto Político Pedagógico. Acompanhar o reconhecimento da escola” (G4).

O relato de G2 realça que um dos objetivos do CME na estrutura municipal é contribuir com o processo de fortalecimento da gestão democrática. É, portanto, uma oportunidade de atuação do colegiado de São Luís, no sentido de dar visibilidade a ações voltadas para este fim. Entretanto, se a sua estrutura e composição não forem democráticas podem ser impeditivos para que a gestão democrática se consolide como princípio e prática.

É oportuno registrar que as atribuições mais desenvolvidas pelo CME/SL abordadas nas falas dos conselheiros são aquelas que os gestores mais conseguem identificar, relacionadas aos processos de autorização, credenciamento e regularização das escolas. Este dado nos permite inferir que o CME/SL, atualmente, realiza um trabalho mais de assessoramento técnico e de caráter burocrático que, obviamente, é parte de sua atuação. No entanto, conforme evidencia C6: *“essa é a maior demanda do Conselho. 70% das demandas”*, aspecto que pode nos indicar as limitações vivenciadas por esse colegiado. Inferimos que a quantidade de processos referentes à regularização de escolas cuja demanda maior vem das comunitárias, como citado pelos conselheiros; a ausência de uma ação mais sistêmica e colaborativa por parte da SEMED/SL para regularização das escolas municipais; a quantidade de conselheiros para o atendimento a esse volume de demandas; conselheiros não exclusivos para a função e o foco de atuação em questões de natureza normativa podem ser alguns dos fatores que contribuem para que esse colegiado atue mais voltado para atribuições de caráter normativas.

Nessa perspectiva, observamos que, atualmente, inexistem com a SEMED/SL uma participação do CME/SL nos processos de decisão, definição e implementação das políticas educacionais, conforme nos expressa C3:

O Conselho não é ouvido. - Qual o plano de ação para 2022? Mas isso não é feito. Quando vem da Secretaria de Educação para o Conselho o documento já vem pronto, não existe o olhar do Conselho e mesmo que o Conselho coloque a

recomendação eles não vão olhar a recomendação. Por quê?! Porque não houve a importância de debate. (Informação verbal - C3).

Destacamos que estes aspectos causam interferência direta na relação entre o CME e a gestão da escola e que são pontos de reflexão para o colegiado ludovicense no sentido de como sua atuação está indo ou não ao encontro do seu papel enquanto mecanismo fomentador da democracia, pois, em tese, os conselhos são espaços plurais e privilegiados de participação, elaboração, construção, deliberação e acompanhamento das políticas educativas municipais, segundo BORDIGNON (2009).

Na concepção dos sujeitos entrevistados sobre a existência de atividades voltadas para as escolas da Rede Municipal de Educação de São Luís, os conselheiros destacaram, principalmente, a formação destinada aos gestores com o fim da regularização das escolas, conforme relatam C4:

Tivemos momentos formativos já com os secretários e diretores. E essa é uma ação direta. Qual a nossa ação indireta que chega à escola? No momento em que nós, conselheiros, estamos lutando, buscando junto à SEMED que o processo de regularização aconteça, que a SEMED dê condições para que o processo de regularização aconteça... No momento em que a gente está lutando para que as políticas públicas realmente aconteçam e que elas sejam mais democráticas possíveis, nós estamos trabalhando para escola. (Informação verbal - C4).

As formações para gestores, citadas por todos os conselheiros, têm o propósito de orientar a gestão das escolas para regularização das unidades, porém, há um reconhecimento quanto às limitações que essa ação possui: *"Reconhecemos as nossas limitações na formação continuada para gestores e secretários das escolas municipais"*. (C2). E, novamente, surge o foco de trabalho voltado para as atividades normativas, conforme ressalta C7: *"Orientação para regularização. Nós demos duas ou três formações, porque isso nos preocupa bastante"*.

Os conselheiros se reconhecem enquanto "*olhos da sociedade mesmo que, ao mesmo tempo, nós sejamos, também, um assessor da Secretaria de Educação*", como tece C3, porém, como destaca, ainda não há uma atuação voltada para as escolas públicas municipais no sentido de corresponsabilizar e cobrar da SEMED ações voltadas para uma política educativa da Rede:

A gente não diz: - secretário, a sociedade não está satisfeita com a educação, as escolas não estão atendendo, há uma necessidade de ampliação da Rede... Há uma necessidade de construção... A gente não constrói esse tipo de parecer. (Informação verbal - C3).

Fica evidente que as principais atividades desenvolvidas pelo CME/SL junto às escolas municipais são sua regularização, conforme já evidenciamos anteriormente, inclusive, com todo assessoramento para esclarecer as normativas, orientar construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), visto que tanto o Regimento Escolar quanto a Proposta Pedagógica da Rede são únicos, e as formações continuadas destinadas aos gestores escolares com foco na orientação sobre processo de regularização das unidades de educação básica.

A esse respeito, alguns gestores reforçam que há um assessoramento cuidadoso do CME/SL referente à elaboração de PPP, reconhecimento e regularização da escola e apenas as gestoras-gerais G1 e G4 apresentaram ciência sobre a realização de formações.

Tivemos reuniões com o conselho, justamente, nessa época que era para atualização da escola. Só essas informações direcionadas para esse fim. (Informação verbal - G1).

Como a escola não era reconhecida, então eles estavam chamando o gestor para fazer uma capacitação para saber como reconhecer uma escola, quais são os documentos necessários. (Informação verbal - G4).

Como informado pelos conselheiros, essas formações destinavam-se aos gestores-gerais e secretários em razão do teor. Constatamos que o CME/SL, por meio da SEMED, precisa divulgar a

todos os sujeitos da escola sobre a realização desses momentos formativos, mesmo que restringindo o público-alvo em razão, por exemplo, do espaço para comportar todos como indicaram os conselheiros. No entanto, ponderamos que esses saberes são necessários e possíveis de serem compartilhados com as pessoas da escola, pois, no caso do Coordenador Pedagógico, ele é um dos maiores articuladores dos sujeitos e dos processos na escola.

A iniciativa de mobilizar a comunidade escolar para participar do processo de elaboração das diretrizes é fundamental para fortalecer uma relação democrática com os cidadãos para os quais as políticas educativas se destinam, pois, como observa Pimenta (2007), é direito da sociedade participar da gestão da coisa pública, compartilhando seus anseios e o que necessita, fortalecendo o princípio da transparência.

Dentre as informações referentes à procura dos gestores para alguma demanda junto ao CME, o quadro a seguir traz as informações que os conselheiros revelaram.

Quadro 3 - Demanda dos gestores escolares junto ao CME/SL

SUJEITOS	RESPOSTAS
C1	É mais a questão de regularização mesmo das escolas. (Informação verbal).
C2	Relacionada à documentação. Principalmente! As maiores dúvidas são justamente sobre a construção de um dossiê para que eles tenham a escola deles reconhecida. (Informação verbal).
C3	Só para registro de escola. Ponto. Registrar a escola, quando não é para registrar escola é porque a demanda não é diretamente do diretor. (Informação verbal).
C4	A principal demanda que eles nos buscam mesmo é a construção do processo para regularização das escolas. Já tivemos momentos de gestores nos procurarem para uma palestra, para um momento mais pontual dentro das escolas. Mas, assim, a maior demanda é no que diz respeito ao auxílio para construção desse processo para regularizar os seus pleitos. (Informação verbal).

C5	As escolas públicas, elas também têm nos procurado para regularizar a sua situação junto ao Conselho, só que elas esbarram em algumas questões que não dependem delas. (Informação verbal).
C6	Geralmente, só procuram quando têm alguma situação de aluno, RVE. Procurar para ver como acontece esse processo, poucos procuram interessados em formação. (Informação verbal).
C7	Regularização de escola e regularização de vida escolar, RVE. São as duas situações que eles nos procuram, somente essas duas.

Fonte: A autora (2022), a partir de depoimentos dos conselheiros.

A síntese das respostas revela que para 100% dos conselheiros a demanda trazida pelos gestores escolares para o CME/SL é relacionada à regularização das instituições. Aspecto que pode refletir não apenas o desconhecimento sobre as funções do conselho e seu papel na política educativa municipal, como a visibilidade de sua atuação está voltada mais para questões de regulamentação escolar e, ainda, gestores escolares indicados politicamente, aspecto que inviabiliza sua falta de iniciativa para buscar esse colegiado como suporte na resolução de desafios que são de responsabilidade administrativa da SEMED e que o CME pode contribuir. Sobre esta questão, corroboramos com Libâneo (2008, p. 141) quando nos revela que a “prática da gestão e da direção participativa converge para a elaboração e execução do projeto pedagógico-curricular e assunção de responsabilidades de forma cooperativa e solidária”, no entanto, estabelecer esse tipo de prática quando esses gestores não são escolhidos por meios democráticos, de certa forma, inibe uma atuação mais coesa, capaz de manifestar, sem restrições, para a SEMED os problemas que enfrentam nas suas unidades escolares.

Os gestores escolares das instituições pesquisadas expuseram, assim como os conselheiros, que acionam o CME/SL principalmente para orientação sobre regularização das escolas e, em alguns casos, resolução de questões referentes aos alunos, conforme indicam os depoimentos a seguir.

Para resolver situações de vida escolar do aluno. E busquei o Conselho também para resolver o problema da atualização da escola, também, que a gente tinha que regularizar e uma das exigências foi encaminhar toda a documentação para o Conselho. (Informação verbal - G1).

Já fomos ao Conselho quando o Conselho nos convocou e pediu o nosso Projeto Político Pedagógico em 2018. O contato foi esse e a gente acha assim que como, de certa forma também, é um órgão regulador, esse Conselho deveria estar mais presente mesmo. (Informação verbal - G2).

Os demais gestores informaram que ainda não acionaram esse colegiado, demonstrando o distanciamento existente entre a gestão da escola e o CME/SL. Portanto, os dados acima são indicativos de que os gestores desconhecem o papel desse CME e suas possibilidades de contribuição para a gestão escolar, restringindo-se a buscá-lo, prioritariamente, para casos de regularização das unidades educativas. Inferimos que o perfil do CME/SL, a forma como ele está organizado, como tem informado suas atribuições, o volume de demandas que possui e como tem comunicado sua atuação junto às escolas são elementos que podem conduzir o tipo de relação estabelecida com os gestores escolares e, de forma mais ampla, com a sociedade que representa.

Utilizando o site wordclouds.com construímos duas nuvens de palavras que são representações visuais de dados constantes em um texto, a partir de todas as falas dos conselheiros e gestores. Tendo como referencial a Análise de Conteúdo de Bardin, mensuramos com o auxílio do referido site a quantidade de palavras de cada grupo; após, excluímos alguns termos que analisamos não terem relevância para a pesquisa (nomes, expressões pessoais da fala, conectivos, por exemplo); identificamos a frequência de cada uma das palavras; e, por fim, fizemos a análise de contexto de algumas unidades de registro, mesmo aquelas com baixa frequência, mas que foram consideradas relevantes para a análise.

A tabela a seguir traz uma síntese das 12 palavras com maior frequência nas falas dos sujeitos investigados, nas quais os conselheiros verbalizaram 1.372 palavras e os gestores 608.

Tabela 1 - Frequência das unidades de registro das relações e contradições entre o CME e a gestão escolar

CONSELHEIROS		GESTORES	
UR*	F**	UR*	F**
Conselho	142	Conselho	37
Escolas	85	Escola	33
Educação	69	Gestão	13
SEMED, Secretaria	67	Projeto	8
Estrutura	28	Político	9
Regularização	28	Pedagógico	8
Política	18	Reuniões	7
Formação	17	Ensino	7
Poder	15	SEMED	7
Resolução	13	Documentos	7
Parecer	12	PPP	5
Documentos	11	Documentação	5

*UR: Unidade de Registro **F: Frequência

Fonte: A autora (2022), a partir de depoimentos dos conselheiros e gestores escolares.

A tabela 1 mostra que há uma semelhança entre as unidades de registro mais verbalizadas pelos entrevistados e que, ao analisarmos o contexto dessas unidades, identificamos que a maioria delas tem mais proximidade com atribuições de caráter normativo, por exemplo: regularização, documento, resolução. A UR (unidade de registro) *poder* apresenta uma frequência considerável, porém, mediante análise das unidades de contexto, essa UR tem relação com a capacidade de produzir determinados efeitos e não, por exemplo, influência, domínio, autoridade. No grupo de URs ditas pelos gestores, a palavra *político* apareceu com certa frequência e está relacionada ao Projeto Político Pedagógico.

As nuvens de palavras a seguir apresentam as palavras com maior frequência. Destacamos que do grupo de palavras ditas pelos conselheiros selecionamos 300 e do grupo de palavras dos gestores elegemos 164, portanto, uma média de 20% de UR de cada grupo.

Constatamos que outras UR apareceram com suas variações semânticas, diminuindo sua frequência como, por exemplo: *escola – escolas*; *regularização – regularizar*; *fiscalização – fiscalizadora – fiscalizar*. Algumas URs no grupo dos conselheiros que surgiram com frequência mais baixa e que, visualmente, nas nuvens de palavras parecem menores, mas que são relevantes para nossa pesquisa foram: *participar* - 13 (*participação, participava, participado*); *diálogo* - 6; *discussão* - 4; *mobilizadora* - 2; *democrático* - 2. No grupo de gestores apareceram: *participar* - 5; *democrático* - 1; *mobilizando* - 1; *burocrático* - 1.

As URs correspondentes ao grupo dos conselheiros indicam que o CME/SL possui uma atuação mais voltada para a regulamentação das escolas, com um papel ainda desconhecido pelos gestores das unidades educativas. A análise da frequência dessas UR no mostra que o grupo dos conselheiros e o grupo dos gestores escolares trazem em seus discursos termos que estão relacionados à gestão democrática - *participação, diálogo, mobilizando*, no entanto, não foi possível identificar nas narrativas dos respondentes, no que diz respeito à prática desse CME junto a esses gestores, esse modelo de gestão.

Em síntese, destacamos que a análise dos dados acima indica que o CME/SL tem atuado de forma mais intensa para o processo de autorização, regularização e reconhecimento das escolas, especialmente das escolas comunitárias, visto que, conforme nos informaram os conselheiros, atualmente, a maioria das escolas da Rede Municipal não se encontra regularizada, processo que esbarra principalmente diante de demandas vindas de outros órgãos como Corpo de Bombeiros e Vigilância Sanitária que, em razão da situação de infraestrutura das escolas, não autorizam seu funcionamento, impedindo o avanço do processo de regularização das escolas públicas municipais.

Destarte, nos ancoramos em MARCELINO (2013, p. 62) quando evidencia que os CMEs podem “oportunizar a participação da comunidade para a consolidação da construção de um ensino de qualidade”. Porém, entendemos que a ênfase para a função de natureza normativa pode reforçar uma disposição mais burocrática de compreender e organizar a educação do município, portanto, é

primordial que o CME/SL invista nos espaços de discussão das políticas educativas, de informação sobre seu papel e de ampliação de suas atribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou-nos constatar que o CME/SL, apesar dos esforços empreendidos por seus conselheiros, ainda estabelece uma relação distante dos gestores das escolas. Essa relação possui um caráter mais burocrático, de assessoramento técnico, principalmente, para orientação quanto aos processos de autorização, regularização e reconhecimento das unidades escolares. São realizadas formações para os gestores com esse objetivo, no entanto, com base nas informações coletadas, ainda não ressoaram como poderiam, tendo em vista que, até o momento, a maioria das escolas da Rede Pública Municipal de Educação de São Luís não se encontra regularizada.

Evidenciamos que esse colegiado é desconhecido pela maioria dos gestores escolares investigados, especialmente os coordenadores pedagógicos e que o conhecimento que alguns possuem está relacionado a um órgão apartado da escola, que contribui para elaboração de leis, que representa a sociedade civil, mas que está distante desta. Portanto, a influência desse colegiado na prática dos gestores, diz respeito à orientação para regularização escolar, contribuição minuciosa para a elaboração do PPP e, de forma insípida, um auxílio para resolução de questões referentes aos alunos, mediante demanda levada pela gestão escolar. Portanto, os gestores ainda não identificam na sua ação dentro das instituições educativas o papel desse colegiado para além do assessoramento técnico, do apoio no que tange às diretrizes normativas que orientam as escolas e que são percebidas, inclusive, como distantes destas.

A realidade observada revela que há uma disposição dos conselheiros em atender os gestores escolares, estando cientes de suas atribuições, porém, os gestores desconhecem a composição do CME/SL, sua estrutura, forma de funcionamento e finalidades, bem como os canais de acesso ao órgão, o que contribui para que não

busquem esse colegiado diante das demandas existentes nas unidades escolares.

Nessa perspectiva, a relação com os gestores escolares é um desafio, mas também uma possibilidade de atuação, do CME de São Luís que, por meio de uma atuação mais próxima dos gestores escolares, poderá constituir-se como um espaço mais acessível, de deliberações tomadas coletivamente, conectadas com a realidade cotidiana das unidades escolares e cada vez mais comprometidas com o público da escola pública.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70. Lisboa, Portugal, 1977.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município: Sistema, Conselho e Plano**. Instituto Paulo Freire: São Paulo, 2009.

BORDIGNON, Genuíno. (2009b). **Sistema Nacional articulado de Educação: o papel dos conselhos de educação** (mimeo). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. (p. 1-28).

BORDIGNON, Genuíno. **Conselhos de Educação no Brasil (1842-2020): Trajetórias nos cenários da história**. Curitiba. Editora CRV: 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os conselhos de educação e a gestão dos sistemas. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; CARVALHO, Flávia Roberta Corrêa de. **Conselhos Municipais de Educação e qualificação da educação básica**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre. V. 24, nº 3 (set-dez. 2008) 497-516. Disponível em: <file:///C:/Users/enigm/Downloads/19269-Texto%20do%20artigo-69747-1-10-20110328.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GOHN, Maria da Glória. Conselhos municipais de acompanhamento e controle social em educação: participação, cidadania e

descentralização. In: SOUZA, Donaldo Bello (Org.). **Conselhos municipais e controle social de educação**: descentralização, participação e cidadania. São Paulo: Xamã, 2008.

GOMES, Brenda Cristina Ferreira. **Conselho Municipal de Educação na Gestão Educacional do Município de São Luís – Ma**: destaques para a atuação dos/das conselheiros/as. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Maranhão - UFMA. São Luís. p. 141. 2021. Disponível em: <<https://tede2.ufma.br/jspui/handle/tede/3480>>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: panorama São Luís. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**: panorama Maranhão. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>>. Acesso em: 04 abr. 2022.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)**. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/municipio/2111300-sao-luis>>. Acesso em: 06 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. **5 Edição, revista ampliada** - Goiânia: Alternativa, MF Livros, 2008.

MARCELINO, Mara de Fátima. **Conselho Municipal de Educação e Ensino Escolar**: limites, perspectivas e possibilidades. Campinas/SP. Mercado das Letras, 2013.

PIMENTA, Marcelo Vicente de Alkmim. **Teoria da Constituição**. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

PREFEITURA DE SÃO LUÍS. **Organograma da Secretaria Municipal de Educação de São Luís**. Disponível em:

<https://agenciasaoluis.com.br/midias/midias/4596_relacao_dos_nucleos.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de (orgs.).
Desafios da Educação Municipal. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Recebido em: *Setembro/2022*.

Aprovado em: *Janeiro/2023*.

Práticas pedagógicas no 3º ano do ensino fundamental à luz do enfoque histórico-cultural: desafios e possibilidades

Eliéte Zanelato¹

Joice Kely Ribeiro Ferreira²

Josué José de Carvalho Filho³

RESUMO

O objetivo do presente trabalho é analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO. O referencial teórico, que embasou as reflexões, se estruturou por autores que se sustentam no Enfoque Histórico-Cultural (EHC), tais como: Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) e Gasparin (2012). Para a coleta/produção dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações das aulas. Os resultados demonstram que, dentre os desafios encontrados pelas professoras, encontra-se: o atraso na aprendizagem de leitura e escrita em decorrência do período de isolamento social, a ausência de um auxiliar em sala de aula, a falta de atenção e foco dos alunos durante as aulas e as formações continuadas dissociadas da realidade específica de algumas escolas municipais. Contudo, apesar dos desafios encontrados, as professoras criam possibilidades para desenvolver práticas pedagógicas significativas, se utilizando de avaliações diagnósticas

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professora adjunta da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (Mestrado Profissional). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2157-2492>. E-mail: eliete@unir.br

² Pedagoga pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação no Enfoque Histórico-Cultural (GEPEEHC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4212-068X>. E-mail: joicemdo@outlook.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Práxis da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3784-3242>. E-mail: carvalhofilho.josue@unir.br

constantes, e interrelacionando conhecimentos científicos com a prática social dos estudantes.

Palavras-chave: enfoque histórico-cultural; anos iniciais; práticas pedagógicas.

Pedagogical practices in the 3rd year of elementary education in the light of the historical-cultural approach: challenges and possibilities

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze the challenges and possibilities identified in the pedagogical practices of teachers in the 3rd year of Elementary School in two municipal schools in Ariquemes/RO. The theoretical framework that supported the reflections was structured by authors based on the Historical-Cultural Approach (HCS), such as Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) and Gasparin (2012). For the collection/production of data, semi-structured interviews were carried out with the teachers and observations of the classes. The results show that, among the challenges encountered by the teachers, there are: the delay in learning to read and write due to the period of social isolation, the absence of an assistant in the classroom, the lack of attention and focus of the students during classes and continuing education dissociated from the specific reality of some municipal schools. However, despite the challenges encountered, the teachers create possibilities to develop meaningful pedagogical practices, using constant diagnostic evaluations, and interrelating scientific knowledge with the students' social practice.

Keywords: historical-cultural approach; early years; pedagogical practices.

Práticas pedagógicas en el 3º año de educación primaria a la luz del enfoque histórico-cultural: desafíos y posibilidades

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo analizar los desafíos y posibilidades identificados en las prácticas pedagógicas de docentes del 3º año de la Enseñanza Fundamental en dos escuelas municipales de Ariquemes/RO. El marco teórico que sustentó las reflexiones fue estructurado por autores basados en el Enfoque Histórico-Cultural (HCS), como Vygotski (2001), Saviani (2008, 2011) y Gasparin (2012). Para la recolección/producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes y observaciones de las clases. Los resultados muestran que, entre los desafíos encontrados por los docentes, se encuentran: el retraso en el aprendizaje de la lectura y la escritura debido al período de aislamiento social, la ausencia de un asistente en el aula, la falta de atención y concentración de los estudiantes durante las clases y la formación continua desvinculada de la realidad específica de algunas escuelas municipales. Sin embargo, a pesar de los desafíos encontrados, los docentes crean posibilidades para desarrollar prácticas pedagógicas significativas, utilizando evaluaciones diagnósticas constantes e interrelacionando el conocimiento científico con la práctica social de los estudiantes.

Palabras clave: enfoque histórico-cultural; primeros años; prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O impacto acarretado pela pandemia do coronavírus (COVID-19) impôs severas mudanças na rotina da população mundial. Diversas áreas foram atingidas por essa situação de calamidade pública, entre elas, a educação. Logo após a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarar a COVID-19 como uma pandemia mundial, o Ministério da Educação (MEC) passou a definir protocolos para a prevenção ao contágio da COVID-19 nas escolas.

O desafio central da educação brasileira passou a ser a adequação ao novo cenário imposto pela pandemia e a elaboração de novas estratégias para o processo de ensino e aprendizagem. Uma das medidas emergenciais tomadas foi a inserção do ensino remoto nas escolas (2020-2021), visando substituir as atividades de ensino presencial, que posteriormente foi substituído pela modalidade híbrida, e, com a contenção dos casos de covid-19 e distribuição de vacinas, a retomada das atividades presenciais. Especificamente em Ariquemes-RO, lócus da pesquisa, o retorno presencial ocorreu alternado com o híbrido a partir de setembro de 2021, conseqüentemente após a contenção dos casos, o retorno obrigatório do ensino presencial.

Ao considerar a escola como uma das poucas instituições delineadas, com a possibilidade de os alunos construírem sistematicamente o conhecimento mais bem elaborado, a criação de algumas possibilidades e condições favoráveis se torna importante para que alunos e professores possam analisar sobre sua prática social e atender as necessidades efetivas da realidade da escola. Isso porque, quanto mais instrumentalizados os professores estiverem, mais condições terão para oportunizar uma interpretação crítica da realidade também para seus estudantes.

Muitos estudantes chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem estarem devidamente alfabetizados, conforme apontam os resultados expostos em Brasil (2017). Com o contexto de pandemia e a necessidade de isolamento social o problema foi agravado. Isso impõe inúmeros desafios aos professores que precisam trabalhar com os conteúdos próprios desse ano/série, juntamente com o processo de alfabetização. Para além das dificuldades encontradas, muitos professores logram êxitos em suas práticas de ensino e os estudantes conseguem superar suas defasagens na aprendizagem.

Diante disso, se faz necessário estudar teoricamente a realidade concreta, para compreender de que forma os professores desenvolvem suas práticas pedagógicas, de modo a enfrentar tais desafios, para então pensar em possibilidades de superação das dificuldades na aprendizagem dos estudantes. A proposta no trabalho em tela consiste em investigar: quais são as práticas

pedagógicas utilizadas pelos professores do 3º ano para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem?

Assim, o objetivo geral do presente trabalho é o de analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO. Para atingir tal propósito, como objetivos específicos elencaram-se: compreender os fundamentos teóricos e metodológicos do Enfoque Histórico-Cultural (EHC), e identificar as práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

O presente estudo se fundamenta metodologicamente no Materialismo Histórico e Dialético, o qual dá sustentação ao Enfoque Histórico-Cultural (EHC)⁴. Esses fundamentos incluem a atividade humana como prática social para a elaboração científica do conhecimento. Além disso, ele defende que a explicação científica é uma das atividades da existência social e que está relacionada à prática docente, uma vez que ela pode nos levar a pensar teoricamente sobre os processos de ensino e aprendizagem que os professores empregam na prática. Isso nos leva além da aparência inicialmente observada e em busca da essência do conhecimento em suas relações.

Segundo Vygotski (1997, p. 268), devemos buscar o princípio da interpretabilidade, situando o fenômeno em seu contexto mais amplo, pois interpretar significa fazer conexões entre diferentes fatos ou grupos de fatos; olhando para o processo de reconhecimento do objeto, devemos estar atentos à dinâmica e ao processo histórico. O método analítico proposto por Vygotski (2000) preconiza três momentos: analisar processos em vez de objetos, procurando causalidade dinâmica neles; análise explicativa em vez de descritiva, procurando causas e análise genética; procurando essência, determinando como eram os processos antes de serem fossilizados/automatizados.

⁴ O EHC está sendo compreendido como aqueles autores que se sustentam na mesma base epistemológica, o materialismo histórico e dialético, incluindo autores da Psicologia Histórico-Cultural, do Ensino Desenvolvidor e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para uma melhor interpretação dos dados da pesquisa, no primeiro momento foi realizada uma revisão bibliográfica a partir de autores do Enfoque Histórico-Cultural, recorrendo também aos pressupostos pedagógicos da Pedagogia Histórico-Crítica, em especial aos autores Saviani (2008, 2011) e Gasparin (2012).

Essa pesquisa faz parte de uma pesquisa maior que envolve todas as escolas municipais do perímetro urbano de Ariquemes/RO e é resultado de uma pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsas em Iniciação Científica (PIBIC). Especificamente para o artigo em tela, foram realizadas pesquisas em duas escolas municipais de tempo integral na cidade de Ariquemes/RO, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de cada escola.

Para o reconhecimento do lócus da pesquisa (prática social inicial) foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras. Conforme esclarecem Boni e Quaresma (2005, p. 75):

As entrevistas semiestruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal.

Em ambas as escolas as entrevistas foram antecipadamente agendadas em uma sala reservada pelas professoras, ocorrendo no horário de seus planejamentos, não interferindo, assim, em suas atividades de regência. Por motivos éticos, a identificação das professoras e das escolas não serão divulgadas e serão nomeadas por Professora 1 e 2, Escola 1 e Escola 2, conforme compromisso firmado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Além das entrevistas, foram realizadas observações e participações nas aulas, auxiliando os alunos nas atividades propostas pelas professoras. As observações ocorreram nas atividades da turma, em dias consecutivos, no período vespertino, totalizando cinco dias no decorrer de uma semana, por vinte horas. Na escola 1 ocorreu no mês de dezembro de 2021, e na escola 2, no mês de maio de 2022.

No próximo tópico será apresentada a sustentação teórica do presente trabalho e, em seguida, as análises e interpretações dos dados em diálogo com tais sustentações.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As mudanças sociais nas últimas décadas são inegáveis e, como tal, as escolas e os modelos educacionais vivem em constante construção e reconstrução da realidade social, ou da prática social. Ao longo dos anos, a pedagogia se estabeleceu como uma associação educativa, entendida como uma forma de aprendizagem ou estabelecimento de um processo educativo (PIRES, 1997). Pode-se dizer que o desenvolvimento da pedagogia está intimamente relacionado com a prática educativa, constituindo-se como teoria ou ciência de tal prática, em alguns casos, condizente com a própria forma proposital de como a educação é conduzida.

Os métodos utilizados pelas escolas podem levar a um maior sucesso ou fracasso no processo de ensino e aprendizagem. Nas últimas décadas, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) tem sido citada como uma perspectiva educacional que visa ressaltar a importância das escolas e de uma reorganização do processo educacional, tornando-o mais crítico e participativo.

A PHC é uma pedagogia baseada no materialismo histórico e dialético de Marx, e seu objetivo está voltado para a defesa da escola pública e de qualidade para todos. Saviani (2008, p. 54-55) destaca que “uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; [...] estará interessada em métodos de ensino eficazes”. Portanto, ela institui uma teoria pedagógica que se preocupa com os problemas educacionais de modo a atender todas as classes sociais.

Para essa pedagogia, as escolas devem possibilitar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade. Saviani (2011, p. 13) afirma que “o trabalho educativo é um ato de produção direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto de homens”. O objetivo é que os alunos usem o conhecimento que foi gerado e produzam novos conhecimentos a partir de então.

De acordo com Saviani (2011, p. 76):

Pedagogia Histórico-Crítica é o empenho em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da Pedagogia

Histórico-Crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A Pedagogia Histórico-Crítica defende a valorização dos conhecimentos de alunos e professores, uma vez que deverão servir de base para o aprofundamento e análise de outros conhecimentos mais complexos. Para discutir a PHC, Saviani (2008) fala sobre cinco etapas: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final. Tais etapas também foram discutidas por Gasparin (2012) na tentativa de criar uma didática para a PHC e ambos os autores trazem contribuições relevantes para compreender as práticas pedagógicas.

A prática social inicial, primeira etapa, tem como ponto de partida os conhecimentos já apropriados pelos educandos e o conhecimento prévio do professor, o assunto será de interesse comum ao grupo social. Segundo Gasparin (2012, p. 13), “uma das formas de motivar os alunos é conhecer a sua prática social imediata a respeito do conteúdo curricular proposto”, ou seja, ao abordar o conteúdo, os educadores devem estar atentos à situação real dos alunos, promovendo assim condições para a apropriação de conhecimentos.

Saviani (2008), esclarece que o professor terá um conhecimento sintético acerca do assunto como ponto de partida, mesmo que seja precário, e será o responsável pelo direcionamento do processo de ensino e aprendizagem para que os estudantes ampliem seu conhecimento sincrético a níveis mais elevados.

A segunda etapa é a fase da problematização, que, segundo Gasparin (2012, p. 33), é descrita como o “elemento-chave na transição entre a prática e a teoria, isto é, entre o fazer cotidiano e a cultura elaborada”. A problematização é o caminho para instigar o raciocínio que motiva os alunos a se engajarem na aprendizagem significativa e, segundo Saviani (2008, p. 57), “detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar”. Dessa forma, os professores investigam diferentes dimensões do que estão aprendendo, estimulando a curiosidade e a pesquisa sobre as variadas diversidades dos conteúdos.

A “instrumentalização”, terceira etapa, conforme Gasparin (2012, p. 49), “é sempre uma relação triádica, marcada pelas determinações sociais e individuais que caracterizam os alunos, o professor e o conteúdo”. A instrumentalização é toda a metodologia, e é todo o trabalho de professores com alunos para possibilitar a apropriação de conhecimentos.

De acordo com Saviani (2008), “trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social”. Para que exista tal apropriação, o professor pode se utilizar de metodologias que envolvam a transmissão direta, quanto indireta dos conhecimentos.

Na quarta etapa, a “catarse” é compreendida como uma elaboração sobre o assunto estudado, permitindo que os alunos se expressem a partir do conteúdo do trabalho anterior. Saviani (2011) explica que é a “expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu”.

Gasparin (2012, p. 124), completa que “a Catarse é a síntese do cotidiano e do científico, do teórico e do prático a que o educando chegou, marcando sua nova posição em relação ao conteúdo e à forma de sua construção social e sua reconstrução na escola”. Seria chegar a elaboração do conhecimento sintético sobre o assunto estudado.

A última etapa é a “prática social final”, chegando a um novo nível atual de desenvolvimento do aluno e fazendo novas sugestões com base no que já foi aprendido. Aqui, professores e alunos demonstram o quão bem eles entendem a aprendizagem. A prática social final é o retorno do conteúdo, “esta etapa representa o objetivo da unidade de estudo, a dimensão do conteúdo e a transferência teórico-prática dos conceitos adquiridos” (GASPARIN, 2012, p. 141).

Assim, esse retorno à prática social permite a ampliação do conhecimento a partir de uma perspectiva holística, relevante para o que é ensinado em sala de aula e para a prática social cotidiana dos alunos. Porém, na etapa final, a etapa inicial retorna, agora não mais baseada no senso comum (síncrese), mas com conhecimentos mais desenvolvidos (síntese), aumentando com o conhecimento científico. Estabelecendo uma nova forma de pensar, compreender e julgar os fatos. Saviani (2008) defende que a prática social final do conteúdo

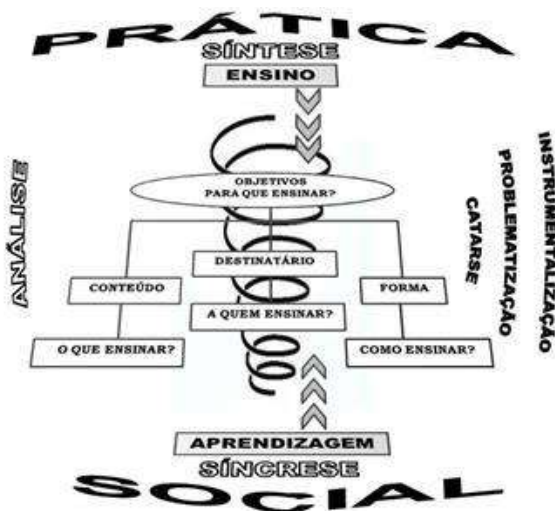
pode transcender o nível institucional e se tornar uma prática da vida social.

Usando a PHC, os professores não desconsideram as experiências sociais iniciais dos alunos, mas sim, dão mais elementos teóricos sistematizados para que eles aprofundem suas compreensões do mundo e das relações sociais. Segundo Gasparin (2012, p. 13), “os alunos devem ser desafiados, mobilizados e sensíveis, devem perceber alguma relação entre o conteúdo e seu cotidiano, suas necessidades, problemas e interesses”. É importante notar que o professor sempre tem que usar e adaptar esse método para tornar o ensino proficiente e eficaz, permitindo que seus alunos adquiram novos conhecimentos e complementem o que já possuem.

Vygotski (2000) defende que, na educação escolar, o professor deve considerar o nível de desenvolvimento dos alunos, oportunizando-lhes acesso a conhecimentos sistematicamente organizados, e que impulsionem o desenvolvimento psíquico da criança para estágios mais avançados. Isso possibilita o direcionamento do aluno para alcançar seu potencial.

Cabe destacar que Marsiglia, Martins e Lavoura (2019) defendem os fundamentos da didática histórico-crítica conforme a figura abaixo.

Figura 1 - Fundamentos da didática histórico-crítica



Fonte: Marsiglia, Martins e Lavoura (2019, p. 13).

Como se observa na Figura 1, a estrutura das atividades de ensino, reconhecidas e determinadas por cada professor nas peculiaridades de seu campo de conhecimento, possibilita a organização do plano de ensino para expressar as características essenciais que os alunos devem absorver no decorrer da educação escolar.

O processo que vai da síntese à síntese, ou seja, do conhecimento do senso comum para aquele mais elaborado e conceitual, deve se dar por um processo dialético em que os professores identifiquem a finalidade do ensino (objetivos), seus objetos de ensino (conteúdos) e as possíveis ações e operações “a serem realizadas para a efetiva incorporação dos instrumentos culturais transmitidos (as formas de realização das situações de ensino e aprendizagem escolar)” (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019, p. 12).

Os autores apresentam a dinâmica e função de suas atividades de ensino, ou seja, os objetivos do planejamento (qual a finalidade instrucional), seu objeto de ensino (quais conteúdos gerados a partir do conhecimento sistemático e transformado em conhecimento escolar, e possíveis ações para serem efetivas combinações de ferramentas culturais de divulgação (a forma de implementação ensino e aprendizagem escolar).

De acordo com Maciel e Oliveira (2018, p. 98-99):

Para Vygotski e seus colaboradores, a constituição subjetiva do gênero humano apenas é possível no interior das relações sociais concretas e com base nos instrumentos sociais que estão disponíveis. Assim, a escola deveria possibilitar o desenvolvimento integral, por meio de uma pedagogia intencional, que possibilite ao escolar sair de um estágio primário para o acesso a funções superiores da ação humana: o uso da linguagem, o exercício da vontade, do poder criativo, da atuação com os signos sociais.

Nesse sentido, o ensino a partir do EHC deve ser projetado para estimular o interesse e a iniciativa de professores e alunos, para facilitar o diálogo dos alunos entre si e com os professores, valorizar o diálogo com a cultura historicamente acumulada, levar em

consideração os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem e desenvolvimento psicológico, sem perder a sistematização lógica do conhecimento, sua ordenação e classificação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados que são apresentados a seguir foram obtidos a partir de dois instrumentos (entrevistas com as docentes e observações em sala de aula), em duas instituições educacionais, sendo uma turma de terceiro ano de cada escola. O reconhecimento da prática social inicial se deu a partir de entrevista com a professora regente da turma e por meio de observações.

No decorrer da entrevista, a professora 1 relatou que era graduada em Pedagogia e possuía Pós-graduação em nível de Especialização em Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela relatou que atua há 14 anos na educação, sendo que, destes, seis foram com turmas de terceiro ano. Já a professora 2, relatou que possuía nível médio em Magistério, graduação em licenciatura em Matemática e possuía Pós-graduação em nível de Especialização em Psicopedagogia. Ela informou que atua há 20 anos na educação, sendo que, destes, apenas um com turma de terceiro ano.

Questionou-se sobre a utilização de elementos teóricos e práticos adquiridos durante a graduação e/ou pós-graduação. A professora 1 relatou o proveito de diversos materiais, dados ou referências na utilização de suas atividades de ensino, “principalmente no ciclo de alfabetização”, como o uso da leitura.

Ao questioná-las se ambas participam de capacitações promovidas pela prefeitura e se tais capacitações atendem suas necessidades no desenvolvimento da prática pedagógica, as professoras afirmaram que sim, embora elas considerem que boa parte delas sejam repetitivas, apresentando sempre a mesma abordagem.

A professora 2 informou que, com os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação e pós-graduação, teve condições de “identificar melhor as dificuldades dos alunos, podendo assim elaborar atividades que possam suprir tais necessidades”. Corroborando com o relato acima, Souza, Fernandes e Freire (2019, p. 3) informam que:

A criança está em constante aprendizagem, por isso não se pode avaliar uma criança, apenas em aspecto, uma vez que cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente, e de desenvolvimento cognitivo também, sendo assim o professor deve ter várias maneiras de avaliar, como também analisar a aprendizagem dos alunos, cada criança aprende ao seu modo, ao seu ritmo e deve ser respeitado, é através dessa análise que o docente saberá quais as dificuldades apresentadas pelos alunos nas atividades.

A análise dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento das crianças se faz necessária para definir os conteúdos e as formas de ensino durante o processo de escolarização, possibilitando atuar na zona de desenvolvimento próxima ou proximal, ou iminente da criança e promovendo condições para impulsionar seu desenvolvimento.

Com base nas explicações de Gasparin (2012, p. 24), “[...] o professor toma conhecimento do ponto de onde deve iniciar sua ação e o que falta ao aluno para chegar ao nível superior, expresso pelos objetivos, os quais indicam a meta a ser atingida”. Conhecer os níveis de aprendizagem é um ponto de partida para o planejamento do trabalho docente.

Na escola 2 foi relatado pela professora algumas dificuldades em relação aos alunos especiais, por falta de suporte da escola, pois não possuíam “cuidadores”, ou alguém para orientá-los. No momento da observação pôde-se perceber esta dificuldade: na sala constava um aluno especial sem cuidador para instruí-lo e a professora não conseguia dar a atenção necessária para o aluno. Notou-se o esforço da professora em auxiliá-lo, entretanto, existiam outros alunos com dificuldades, o que exigia ainda mais dela.

Nas observações foi notório que alguns alunos apresentavam dificuldades na leitura, e pôde-se intervir nesta lacuna auxiliando a professora no processo da tomada de leituras dos alunos que mais precisavam, possibilitando assim maior acesso à decodificação e interpretação de textos com atividades individualizadas. Gasparin e Petenucci (2014, p. 13-14), avigoram que:

A previsão da prática social próxima e remota no desenvolvimento do trabalho docente e discente permite a ambos direcionar novos olhares ao conteúdo, contribuindo para a compreensão e sentido do mesmo, há uma maior proximidade entre docente e discente. Este envolvimento social com a prática favorece o processo ensino-aprendizagem e oportuniza tanto ao docente como ao discente ser mais observador, analítico e crítico.

No momento das observações em ambas as escolas, contactou-se que no início ou ao final de todas as aulas as professoras realizam uma leitura de histórias, conforme ilustrado na Figura 2. O que inclusive, na escola 1 foi possível auxiliar trazendo algumas fábulas para os alunos lerem e, posteriormente, questioná-los a respeito do que foi lido.

Figura 2 – Escola 1. Professora lendo a história “O Bicho” no início da aula



Fonte: As autoras (2022).

Na escola 2 a professora solicitava que cada aluno se direcionasse até a mesa da presente autora da pesquisa, com o intuito de praticar a leitura, e isso possibilitou analisar quais as dificuldades dos alunos. Além disso, solicitava que o aluno se posicionasse frente à turma para leitura individual da história escrita no quadro, conforme apresentado na Figura 3.

Figura 3 – Escola 2. Aluna lendo a história “OBAX” no decorrer da aula



Fonte: As autoras (2022).

Para além da inegável importância em relação à aprendizagem da leitura e interpretação de textos, o acesso a um variado repertório de informações oportuniza a ampliação da internalização de palavras, cujos significados cumprem a função de mediar a comunicação e a capacidade de elaborar pensamentos, entre outras coisas. O significado da palavra é a unidade entre pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 2001).

Ainda na escola 2, notou-se também que uma das grandes dificuldades encontradas em sala de aula era a falta de concentração dos alunos, percebeu-se certa dificuldade da professora em lidar com os alunos. Isso ocorreu, em partes, pela ausência de um cuidador ou até mesmo um estagiário para acompanhar e/ou sanar as dúvidas dos alunos. Isso dificultou a prática da professora, pois exigia dela redobrada atenção para determinados alunos com maiores dificuldades e/ou com deficiência. Conseqüentemente os alunos se dispersavam e acabavam atrapalhando o foco daqueles que ainda não haviam concluído suas tarefas. Durante a entrevista, questionou-se sobre a elaboração de planos de aula: ambas as professoras relataram que é realizada semanalmente, e que disponibilizam de

quatro horas de carga horária semanal para essa tarefa, e ambas consideram o tempo insuficiente. O planejamento é uma atividade que orienta todo o fazer pedagógico, nele o professor precisa definir os conteúdos e as formas de como vai trabalhá-los.

Para isso, precisa identificar o que os alunos já sabem e o que precisam saber, além de estudos que o ajudem a compreender como os alunos aprendem, para então definir estratégias metodológicas que proporcionem a apropriação de conhecimentos. Realizar os planejamentos de maneira apressada pode incorrer no erro de não proporcionar as práticas pedagógicas mais eficientes para a aprendizagem dos estudantes.

Quando questionada sobre as práticas pedagógicas que já desenvolveu em sala de aula e que considera mais eficientes para a aprendizagem dos alunos, a professora 2 relata que:

O teatro e os jogos pedagógicos, voltados principalmente para a disciplina de matemática. Além disso, percebemos que durante o nosso curso trabalhamos muitas atividades práticas voltadas para a educação básica, mas as abordagens teóricas ficaram bastantes, restritas ao âmbito científico, dividindo a prática da teórica, assim muitas vezes não conseguimos utilizar tais métodos ou sugestões por fatores como: tempo, material não acessível, acompanhamento indevido, dificuldade em manter os alunos "controlados".

Fernandes (2010, p. 48) afirma que a utilização de jogos no ambiente escolar traz muitos benefícios para o processo de ensino; a exemplo disso, no jogo as crianças realizam um esforço espontâneo e voluntário para atingir o objetivo e o jogo mobiliza esquemas mentais, estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço. O autor explica que o jogo integra várias dimensões da personalidade, afetiva, social, motora e cognitiva, além de favorecer o desenvolvimento de habilidades, como: coordenação, obediência às regras, senso de responsabilidade, senso de justiça, iniciativa pessoal e grupal.

Para a professora 1, a leitura é uma das práticas que mais gosta de desenvolver com os alunos, embora, tenha maior

dificuldade de executá-la. Quando questionado o motivo, ela relatou que sem o ensino presencial, outras habilidades deixaram de ser trabalhadas; em suas palavras: “o que eu acho que perdeu foi a letra cursiva mesmo, porque não vejo como é possível aprender as posições das mãos sem o presencial”.

No terceiro ano da alfabetização espera-se que os alunos leiam e produzam textos com autonomia, sendo necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas. Esse processo de consolidação envolve questões de natureza ortográfica. Porém, de acordo com o comentário da professora 1, esse processo não tem ocorrido adequadamente, principalmente pela complexidade de sua natureza e pelos fatores políticos, sociais, econômicos e culturais que o caracterizam e que foram determinantes durante o período de isolamento social.

Quando questionada a professora 1 acerca da maneira como ela organiza sua prática pedagógica para atender os diferentes níveis de aprendizagem da turma, ela relatou que é “por meio de avaliação diagnóstica, que consegue buscar meios para evoluir o quadro do aluno”. A professora 2 afirma que é “através de planejamento diferenciado e nas aulas de reforço que consegue identificar e organizar sua prática”.

As professoras afirmam investigar os níveis de conhecimentos dos seus alunos para embasar a definição de situações didáticas que os atendam. De acordo com Libâneo (1994), as práticas pedagógicas planejadas pelos professores vão depender dos objetivos, dos conteúdos da disciplina, dos recursos disponíveis, das características dos alunos e de seus níveis de conhecimentos já adquiridos, além de serem reorganizadas, sempre que necessário, a partir de constantes avaliações de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Devido a pandemia e longo período de isolamento social, houve alguns acréscimos nas orientações sobre o processo de ensino a partir do retorno presencial, visando recuperar os prejuízos educacionais identificados. Nos documentos que pautaram como devia ser o ensino no município de Ariquemes/RO, em ambas as escolas, se sugeriu a utilização de materiais pedagógicos diferenciados para as aulas e, principalmente, projetos de incentivo a leitura, escrita e cálculo.

Percebe-se que os professores precisam aprofundar as técnicas de trabalho com a leitura e a escrita, uma vez que fundamentam a comunicação e a capacidade de pensamento (VYGOTSKI, 2001). Para isso, se faz necessário estudos teórico-práticos para planejar práticas pedagógicas que direcionem para aquisição da leitura e escrita de texto, que sejam significativos para as crianças, possibilitando que elas percebam sua função social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No corrente trabalho buscou-se, à luz do Enfoque Histórico-Cultural, analisar os desafios e as possibilidades identificadas nas práticas pedagógicas de professores do 3º ano do Ensino Fundamental de duas escolas municipais de Ariquemes/RO, e responder à seguinte questão norteadora: Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do 3º ano para superar as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem?

Verificou-se que ser professor é uma profissão complexa diante dos diversos desafios enfrentados no dia a dia. Pelo que foi visto durante a pesquisa, foi difícil alcançar o engajamento do aluno nos conteúdos a serem aplicados, seja pela dificuldade de compreensão, do tempo de aula ou do interesse no assunto, assim um dos desafios evidenciados foi o de manter o foco do aluno nas atividades desenvolvidas.

Além disso, e somado a esse, outro desafio é superar os atrasos causados pela pandemia, que, em grande medida, causou maiores diferenças entre os níveis de aprendizagem dos alunos da turma. O atraso na aprendizagem da leitura e escrita de alguns alunos se deu, principalmente, devido ao período de isolamento social e falta de acesso aos conhecimentos.

Outro desafio encontrado foi a falta de um auxiliar em sala de aula, principalmente para atender o estudante com deficiência. A ausência dele, conseqüentemente, dificulta o processo de aprendizagem de todos os alunos. Foi observado, em determinados momentos, que a professora deixava de instruir os alunos que apresentavam um quadro com maior defasagem na aprendizagem, para pôr ordem em sala. Assim, a inserção de um auxiliar e um auxiliar especialista na área de doenças globais, seria de extrema importância

no cotidiano do professor, e possibilitaria que o mesmo utilizasse novas metodologias na sua prática pedagógica.

No que tange à formação continuada de professores, se faz necessário destacar a importância de partir da realidade dos professores e de suas práticas com os seus alunos. No decorrer das capacitações, um professor/palestrante, que já atuou ou atua em sala de aula e que leve em consideração as práticas já vivenciadas, terá melhores condições de contribuir para melhorias efetivas do processo de ensino e aprendizagem. Os professores precisam ser ouvidos para a delimitação e planejamento de capacitações.

Em relação às possibilidades encontradas na pesquisa, pôde-se observar, ao longo do período de permanência em sala de aula e pelas falas das professoras, que elas atuam no sentido de aproximar/relacionar os conhecimentos científicos à situação real dos alunos. Ou seja, interrelacionar o que os alunos precisam saber com os conhecimentos já apropriados.

Outra possibilidade que se verifica é a utilização de avaliações diagnósticas e planejamentos de práticas pedagógicas a partir dos resultados de tais avaliações, criando possibilidades para melhor direcionar o processo de ensino e aprendizagem. Isso permite delimitar um ensino que considere o preconizado por Marsiglia, Martins e Lavoura (2019). Ou seja, a definição de propósito (para que ensinar), objeto (o que ensinar), forma incorporada na ação e operação (como ensinar) e a devida consideração dos destinatários (quem é ensinado) e das condições objetivas do trabalho educacional (em que condições). Tais componentes constituem o conjunto de decisões e relações que existem entre essa totalidade de elementos constitutivos da atividade humana chamada ensino, que, por sua vez, se concretiza apenas em situações específicas de ensino.

A partir dos dados da pesquisa, verifica-se que se faz importante maiores investimentos públicos em tecnologias para as escolas, para que os professores possam cumprir as recomendações de utilização de materiais pedagógicos diferenciados para as aulas. Um exemplo seria a inserção de uma lousa digital nas salas, com acesso à internet. O professor conseguiria desenvolver sua prática docente de forma mais atrativa para os alunos.

Cabe esclarecer que essas são apenas algumas possibilidades que se apresentam para ampliar o acesso a conhecimentos mais bem elaborados de maneira significativa para os estudantes, em um contexto de instituições de ensino públicas do interior da Amazônia brasileira. Sabe-se que, para existir uma mudança efetiva, esta não depende exclusivamente das práticas pedagógicas dos professores, trata-se de um contexto mais amplo que envolve a sociedade como um todo, desde as políticas de formação docente, os investimentos na área, a priorização da educação como possibilitadora de desenvolvimento das capacidades psíquicas humanas, até uma transformação radical do modelo de sociedade atual.

Referências

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**, edição 2016. Brasília-DF, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em: 14 jan. 2022.

FERNANDES, N. A. **Uso de jogos educacionais no processo de ensino e de aprendizagem**. Trabalho de Conclusão de Curso. Alegrete – RS: UFRGS, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/141470/000990988.pdf?>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. **Rev. Campinas**, SP: Autores Associados, 2012.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar. 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf> Acesso em: 26/07/2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACIEL, Talita Santana; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. As contribuições dos estudos de Vygotski à educação: notas sobre um pensamento revolucionário. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís - MA, v. 11, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v11n2p83-107>. Acesso em: 10 dez. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas - SP, v. 19, p. 1-28, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em: 19 de maio 2022.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a educação. **Interface-comunicação, saúde, educação**, v. 1, p. 83-94, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações (11ª ed.). Campinas: Autores Associados, 2011.

SOUZA, E. R. S.; FERNANDES, M. A.; FREIRE, K. M. de A. Dificuldades de aprendizagens segundo teorias de Vygotski e Skinner. **Anais VI CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59913>. Acesso em: 05/09/2022

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 1997. (Tomo I).

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Madrid, ES: Visor Distribuciones, 2000. (Tomo III).

VYGOTSKI, L. S. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em: *Janeiro/2023*.

Aprovado em: *Fevereiro/2023*

Movimento Popular Planta e Vida de Rio Verde e Escola: possibilidades e desafios das práticas pedagógicas

Luiza Ferreira Rezende de Medeiros¹

Edinalva Barboza de Queiroz²

RESUMO

Busca-se compreender o Movimento Popular Planta e Vida de Rio Verde – MOPORV e as possibilidades e desafios das práticas pedagógicas tecidas neste movimento. Participaram da pesquisa cinco docentes do sexo feminino, vinculadas a escolas públicas e privadas, tempo médio de docência de 25 anos e que desenvolveram no ano de 2019 atividades pedagógicas no MOPORV. Foram realizadas entrevistas individuais e a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Os resultados das entrevistas foram organizados com base nos seguintes núcleos de sentidos: Núcleo 1 – Não é o MOPORV como movimento social, é o MOPORV dos remédios naturais; Núcleo 2 – O papel do MOPORV no processo ensino-aprendizagem; Núcleo 3 – Os movimentos sociais nas práticas pedagógicas e seus conflitos e seus desafios. Como resultado tem-se que as participantes conceberam o MOPORV em seu papel comercial e saber popular de plantas medicinais e naturais; as práticas pedagógicas realizadas centram-se nos aspectos biológicos relacionados às plantas, não observando o desenvolvimento de atividades transversais de diálogo histórico, social, político e ético. As participantes relataram desenvolver parcialmente a temática dos movimentos sociais e populares, uma vez que podem ser geradores de desgaste tanto entre colegas quanto com a direção acadêmica e

¹ Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações pela Universidade de Brasília (UNB). Docente efetiva no Instituto Federal Goiano. Vice coordenadora do GT Trabalho e Saúde – ANPEPP. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9049-0167>. E-mail : luiza.medeiros@ifgoiano.edu.br

² Especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Docente efetiva na Secretara Municipal de Educação do Rio Verde. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5261-7278> . E-mail: edinalvaqueiroz@gmail.com

pais de alunos. Conclui-se que há necessidade de que as escolas problematizem suas práticas estabelecendo o diálogo com a sociedade, que fomentem os processos de ensino e aprendizagem com consciência crítica e que sejam espaços de gestão democrática e compartilhada pautadas na possibilidade de conscientização e transformação social.

Palavras-chave: movimentos sociais e populares; práticas pedagógicas; espaço de ensino aprendizagem.

Popular Plant and Life Movement of Rio Verde and School: possibilities and challenges of pedagogical practices

ABSTRACT

The present work seeks to understand the Popular Movement Plant and Life of Rio Verde - MOPORV and the possibility and challenges of pedagogical practices woven in this movement. Five female teachers participated in the study, linked to public and private schools, an average teaching time of 25 years and who developed pedagogical activities at MOPORV in 2019. Individual interviews were conducted and the project was approved by the research ethics committee. The results of the interviews were organized based on the nuclei of meanings entitled: Core 1 – Moporv is not as a social movement, it is the MOPORV of natural remedies; Core 2 - The role of MOPORV in the teaching-learning process; Core 3 - Social movements in educational practices and yours conflicts and challenges. As a result, it is expected that the participants conceive the MOPORV in its commercial role and popular knowledge of medicinal and natural plants; the pedagogical practices performed focus on biological and plant-related aspects, not observing the development of transversal activities and that dialogue with historical, social, political and moral aspects. The participants reported not developing the theme related to social and popular movements, since they can generate wear and tear among both colleagues and

academic management and parents of students. It is concluded that there is a need for schools to problematize their practices by establishing dialogue with society, that they foster teaching and learning processes with critical awareness and that are spaces of democratic and shared management, based on the possibility of awareness and social transformation.

Keywords: social and popular movements; pedagogical practices; teaching learning space.

Movimiento Popular Planta y Vida de Río Verde y Escuela: posibilidades y desafíos de las prácticas pedagógicas

RESUMEN

El presente trabajo busca comprender el Movimiento Popular Planta y Vida de Río Verde - MOPORV y la posibilidad y desafíos de las prácticas pedagógicas tejidas en este movimiento. En el estudio participaron cinco maestras, vinculadas a escuelas públicas y privadas, con un tiempo medio de docencia de 25 años y que desarrollaron actividades pedagógicas en MOPORV en 2019. Se realizaron entrevistas individuales y el proyecto fue aprobado por el comité de ética de la investigación. Los resultados de las entrevistas se organizaron en base a los núcleos de significados titulados: Core 1 – Moporv no es como movimiento social, es el MOPORV de remedios naturales; Núcleo 2 - El papel de MOPORV en el proceso de enseñanza-aprendizaje; Núcleo 3 - Movimientos sociales en las prácticas educativas e sus conflictos y sus desafíos. Como resultado, se espera que los participantes conciban el MOPORV en su papel comercial y conocimiento popular de las plantas medicinales y naturales; las prácticas pedagógicas realizadas se centran en aspectos biológicos y relacionados con las plantas, no observando el desarrollo de actividades transversales y que dialogan con aspectos históricos, sociales, políticos y morales. Los participantes reportaron no desarrollar el tema relacionado con los movimientos sociales y

populares, ya que pueden generar desgaste tanto entre colegas como directivos académicos y padres de alumnos. Se concluye que es necesario que las escuelas problematicen sus prácticas estableciendo un diálogo con la sociedad, que fomenten procesos de enseñanza y aprendizaje con conciencia crítica y que sean espacios de gestión democrática y compartida, basados en la posibilidad de sensibilización y transformación social.

Palabras clave: movimientos sociales y populares; prácticas pedagógicas; espacio de enseñanza aprendizaje.

INTRODUÇÃO

Movimentos sociais constituem uma categoria analítica relevante cuja conceituação escapa a consensos, forjada por configurações da conjuntura econômica, política e social de cada época. Tais aspectos inserem essa categoria em um cenário em movimento. Com o acirramento dos processos de globalização os movimentos sociais tanto em contexto nacional quanto internacional, especialmente os que integram a América Latina, tendem a se diversificar e se complexificar. Melucci (2001) adverte que um movimento social é composto de naturezas diversas, por isso requer decompor sua aparente homogeneidade. Foi este aspecto que orientou a presente investigação, que situa-se na perspectiva de articulação das práticas pedagógicas da escola e os movimentos sociais, tendo por objetivo a compreensão do Movimento Popular Planta e Vida de Rio Verde e as possibilidades e desafios das práticas pedagógicas tecidas nesse movimento. Este movimento tem como características relevantes o plantio de plantas medicinais, a confecção de remédios naturais oriundos de saberes populares e a comercialização de remédios, constituindo em um espaço de formação educacional complementar na cidade em que se situa.

Importantes avanços nas pautas envolvendo a inter relação educação e movimentos sociais foram observados nas últimas décadas. Aspectos referenciados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação tais como a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede

de ensino da temática história e cultura afro-brasileira, as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo e a Educação Inclusiva integram exemplos de materialização legal oriunda de fortes conquistas sociais, as quais sinalizam para significativos avanços na legislação educacional brasileira, embora ainda distante de patamares ideais.

No âmbito da educação Paulo Freire é um teórico imprescindível, que propõe uma viragem pedagógica na qual reconhece como protagonista a força dos movimentos populares, compreendendo-os como espaços singulares de educação popular, constrói na década de sessenta uma educação que rompia com padrões convencionados e conservadores. Conforme Paludo (2015):

A Educação Popular se firma em um período em que as análises teóricas salientavam que o Estado e a educação, notadamente a formal, reproduziam as relações econômicas e socioculturais, assim como em um contexto em que houve um avanço importante das ciências humanas e sociais para o entendimento das sociedades latino-americanas. Marcadamente, do ponto de vista das suas fontes teóricas, pode-se citar a teoria marxista; os autores latino-americanos, dentre os quais ganham destaque Martí e Mariátegui e, acima de todos, Paulo Freire, com o método de alfabetização de jovens e adultos e a formulação da "Pedagogia do Oprimido"; as matrizes da Teologia da Libertação; do sindicalismo; a indigenista; dos movimentos urbanos, rurais e comunitários; do socialismo; da revolução; das artes com o Teatro do Oprimido; e a da comunicação (PALUDO, 2015, p. 226).

Paulo Freire deixa o legado de uma concepção de educação com referências analíticas para gerações de pesquisadores educacionais que lhe sucederam. Sua proposta avança para além de um método ensinar pessoas a ler palavras, chamando a atenção para a leitura crítica e posicionamento político, aspectos a serem integrados por uma pedagogia implicada com a formação das classes populares. Para Braga, Santos e Ramos (2021) a relação da educação popular com os movimentos sociais populares remetem a olhar a

diversidade de movimentos sociais que, em suas lutas por direitos tais como a educação, a terra, a água, o trabalho, a saúde entre outros, firmando suas identidades e se reconhecendo enquanto agentes sociais em suas práticas coletivas e educativas. Especialmente no que se refere a educação realizada nos movimentos sociais rurais, há uma consistente literatura que aborda a educação no campo, perspectiva que não será desenvolvida na presente pesquisa, a qual se deterá nas práticas pedagógicas que podem ser exploradas a partir do tema movimentos sociais.

Gohn (2011) desenvolve amplos estudos buscando compreender a relação movimento social e educação as quais ocorrem a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais, engendrando aprendizagens e produção de saberes em outros espaços dos quais ela denomina de educação não formal. A autora destaca a junção movimento social e educação de duas formas, ou seja, na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações. E pontua que os movimentos sociais são tradicionalmente objeto de análise, sobretudo nas ciências sociais, e recentemente observa-se que os educadores se ocuparam dos movimentos sociais enquanto

[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas (GOHN, 2011, p. 335).

A autora ainda se compromete com uma concepção de educação desenvolvida em um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes que envolvem organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas em um processo não apenas pedagógico, mas social, político e cultural de formação para a cidadania, o que permite evidenciar o caráter

educativo dos movimentos sociais (GOHN, 2009). Seus estudos evidenciam pelo menos quatro dimensões do caráter educativo dos movimentos sociais: o da construção da cidadania, da organização política, da cultura política e da configuração do cenário sociopolítico e econômico. Almeida (2007) acrescenta a dimensão da subjetividade, para quem essa dimensão soma e alinha-se com as dimensões desenvolvidas por Gohn.

Para Streck (2006) os movimentos sociais constituem-se na atualidade em espaços privilegiados para alavancar o desenvolvimento de uma cidadania ativa e comprometida com as superações da exclusão social. O autor assinala que os movimentos sociais podem ser analisados como um espaço da educação sob duas óticas, no sentido de práticas pedagógicas que promovem em seu interior e pelo fator pedagógico para a sociedade em que se realizam. Chama a atenção para a inserção das práticas educativas no movimento da sociedade, contrariando a tendência de tornar o espaço pedagógico um lugar preservado dos conflitos e das tensões que existem na sociedade, e em consequência inócuo para a promoção de mudanças e inovações (STRECK, 2006).

O caráter educativo dos movimentos sociais apresenta-se para Cruz (2004) como forma de aprendizagem aos participantes das mobilizações, das organizações e dos movimentos em geral, com efeito pedagógico multiplicador que espalha ações coletivas mais abrangentes, colocando demandas específicas dentro e fora da instituição escolar, o que implica dizer que os movimentos sociais têm caráter educativo, percebido pelos sujeitos neles envolvidos e pela sociedade como um todo. O autor destaca que “[...] os resultados das situações de aprendizagem traduzem-se em modos e formas de construção da democracia” (CRUZ, 2004, p. 181), assinalando que é o caráter educativo dos movimentos sociais que os institui como inovação sociopolítica e como rede de produção e circulação do saber social.

Para o desenvolvimento da pesquisa adotou-se uma abordagem metodológica de caráter qualitativa e de natureza descritivo-exploratória, com utilização de análise documental e entrevistas como instrumentos para a coleta de dados. Na análise documental, estudou-se documentos que se referem à construção

histórica do MOPORV, como cartilhas e panfletos, e também documentos de orientações pedagógicas e curricular. Além de buscas em sites e outros meios eletrônicos que hospedam documentos para consulta pública.

Participaram da pesquisa cinco docentes, sendo três de escolas públicas e duas de escolas privadas, selecionadas de forma intencional, uma vez que foram recrutadas a partir das informações retiradas do livro de registros de visitação do MOPORV. Elas foram convidadas a participar de uma entrevista, a qual foi realizada individualmente após convite prévio e aceite registrado no termo de consentimento livre e esclarecido. A presente pesquisa foi aprovada pelo comit  de  tica em pesquisa sob o número CAAE 34587620.4.0000.0036.

Os resultados foram analisados com base na técnica de Análise do Núcleo de Sentido proposta por Mendes (2007), cuja proposta consiste em uma adapta o da análise de conteúdo categorial temática desenvolvida por Bardin (1977) que "busca o desmembramento do texto em unidades, em núcleos de sentido formados a partir da investiga o dos temas psicológicos sobressalentes do discurso" (MENDES, 2007, p.72). Trata-se de uma técnica de análise de textos produzidos pela comunica o/oral e ou escrita, utilizando procedimento sistemático, que envolvem defini o de critérios para análise e possibilitam o agrupamento do conteúdo latente e manifesto do texto, baseando-se na constru o de núcleos de sentido, concedendo suporte às interpreta es dos temas que são categorizados pelo critério de semelhança de significado semântico, lógico e psicológico. Segundo Mendes (2007), essa forma de análise tem se mostrado, por meio de pesquisas, uma forma eficaz de compreender os conteúdos latentes das falas dos entrevistados.

Análise e Discussão dos Resultados

O perfil sociodemográfico das participantes está descrito no Quadro 1.

Quadro 1 - Perfil sociodemográfico das participantes

Participante	Escolaridade	Tempo de docência	Tempo de docência na escola atual	Tipo de escola
1	Superior completo	25 anos	13 anos	Escola privada
2	Pós graduação lato senso	23 anos	13 anos	Escola privada
3	Pós graduação lato senso	27 anos	06 anos	Escola pública
4	Pós graduação Doutorado	14 anos	10 anos	Escola pública
5	Pós graduação lato senso	36 anos	03 anos	Escola pública

Fonte: Elaborado pelas autoras

Nota-se que as participantes apresentam um elevado tempo de docência, em média 25 anos, sinalizando que são portadoras de experiência e conhecimento da prática docente, aspectos que evidenciam condições para avaliar adequadamente as questões formuladas. Com exceção de uma participante, as demais apresentam formação continuada em nível de pós-graduação.

Após a realização e transcrição das entrevistas, elas foram organizadas com base nos núcleos de sentido, os quais foram intitulados: Núcleo 1 – Não é o MOPORV como movimento social, é o MOPORV dos remédios naturais; Núcleo 2 – O papel do MOPORV no processo ensino-aprendizagem; Núcleo 3 – Os movimentos sociais nas práticas pedagógicas e seus conflitos e seus desafios. A descrição dos núcleos de sentido é detalhada a seguir.

Núcleo 1 – Não é o MOPORV como movimento social, é o MOPORV dos remédios naturais, nesse núcleo tem-se a compreensão do MOPORV pelas participantes da pesquisa. Assinalam que o MOPORV é um local que tem muitas plantas medicinais e remédios caseiros, constituindo um mercado popular, um tipo de farmácia. Configura um local muito importante para a cidade, tanto por ter uma variedade de plantas naturais quanto pela comercialização de

medicamentos naturais e de receitas oriundas de uma prática popular. A atribuição de sentido do MOPORV enquanto um movimento social é secundário prevalecendo o MOPORV como um mercado de comércio de produtos naturais.

Núcleo 2 – O papel do MOPORV no processo ensino-aprendizagem. Nesse núcleo tem-se a relevância do MOPORV para o desenvolvimento de projetos pedagógicos relacionados às plantas medicinais, possibilitando aos alunos o conhecimento dessas plantas *in loco* e por meio de projetos práticos. As participantes relatam que os movimentos sociais constituem atos educativos que contribuem para o desenvolvimento da criança ao possibilitar aos alunos extrapolar os muros da escola e poder desenvolver a capacidade crítica. Relatam a falta de tempo para idealizar um projeto melhor estruturado, o trabalho árduo que envolve a realização de projetos dessa natureza e, embora os projetos tenham uma avaliação muito boa quase deixam “estafadas” as docentes que os realizam.

Núcleo 3 – Os movimentos sociais nas práticas pedagógicas e seus conflitos e seus desafios. Nesse núcleo as participantes destacam o papel dos Movimentos Sociais na sociedade. Enfatizam que o trabalho sobre e com os movimentos sociais é tenso porque envolve muitas vezes concepções preconceituosas e equivocadas dos pais dos alunos e da sociedade em geral. As participantes muitas vezes sofrem discriminações do corpo acadêmico quando optam por desenvolver trabalho com essa temática. Assinalam que os movimentos sociais precisam fazer parte da construção do Projeto Política Pedagógico (PPP) da escola prezando o professor elaborar um projeto envolvendo essa temática, não sofrer retaliações ou ser taxado de defensor de algum partido político específico.

Com relação ao núcleo de sentido “Não é o MOPORV como movimento social, é o MOPORV dos remédios naturais”, tem-se a compreensão do conceito do MOPORV pelas participantes da pesquisa. A concepção transita entre um local que detém um cuidadoso plantel, com um quantitativo expressivo de plantas medicinais oriundas de saberes populares, e em consequência fórmulas tradicionais de remédios naturais e, é um local de comércio de remédios, se assemelhando a uma farmácia homeopática. Esse

aspecto evidenciado pelas participantes é contrastante com os pressupostos que historicamente estruturaram o MOPORV .

Gohn (2011) evidencia elementos que dão forma a um movimento social, tais como origem, composição, formas de luta, simbologia, conteúdos expressos nos documentos. Utilizando tais elementos, conforme cartilha do Movimento Popular Planta e Vida - MOPORV a fundação do MOPORV ocorre em 20 de fevereiro de 1991, a partir de encontros com lideranças que participavam de Comunidades Eclesiais de Base ligadas a Igreja Católica. Nesses encontros os participantes conheceram diversos modelos de organizações sociais de diferentes municípios do Estado de Goiás, estudaram e debateram sobre plantas medicinais, cuidados básicos com a saúde, alimentação natural e terapias alternativas. Optaram por desenvolver algo em torno do uso das plantas medicinais, decidindo por criar em Rio Verde um espaço no qual pudessem resgatar saberes populares por meio da utilização de remédios caseiros.

Conforme assinala trecho da cartilha “esse trabalho foi crescendo e a cada encontro as pessoas traziam de casa mudas de plantas, sementes, garrafas esterilizadas, receitas; aos poucos, os nobres ideais comunitários foram crescendo em todos os envolvidos. Nesse ambiente surgiu o Movimento Popular Planta e Vida de Rio Verde” (MOPORV, s/d, p. 06). Como entidade sem fins lucrativos, a contribuição cobrada pelos remédios constituía uma taxa simbólica, apenas para comprar materiais de uso para manipulação dos remédios. Também era atribuição dos integrantes do MOPORV visitas aos bairros periféricos da cidade tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de remédios caseiros, o incentivo ao plantio de ervas medicinais e de verduras para o sustento da família. Essa história narrada na cartilha é recontada nos projetos de visitas das escolas, conforme verbalização de uma participante “Eu me lembro que ela disse que começou com um grupo da igreja e aí nesse grupo foi crescendo, foi crescendo, e aí viram que funcionou e mais pessoas começaram a investir, e já ganharam um espaço cedido pela igreja São Sebastião, se eu não estou enganada e aí foi onde que gerou tudo e cada vez mais, eles até na época, eles estavam começando a mandar para outras cidades”.

Ao fazer um mergulho no relato histórico da cartilha do MOPORV, percebe-se que com o passar do tempo ocorreu uma ênfase nas ações comerciais realizadas em detrimento de aspectos relacionados à luta ou aos aspectos caracterizadores do âmbito político do movimento e que se alinham aos saberes que foram socialmente construídos na prática comunitária proposta inicialmente como mote de sua fundação. Conforme ilustra uma participante “Quando eu falei assim, olha nós vamos conhecer um lugar tal, que lá fabrica, lá constrói, lá confecciona; além de ser algo que tem vários tipos de plantas, canteiros, eles também fabricam produtos para vender! Então lá é um mercado! Sabe? Então eles não tinham aquela, aquela noção nenhuma, nenhuma, então, tudo que eles viram, pra eles, foi novidade”.

Nota-se que o MOPORV em suas ações cotidianas estabelece contribuições educativas, produz resignificação nas esferas ambientais e nos saberes populares, e ao mesmo tempo que atua comercialmente também mantém o caráter distintivo de um movimento ambiental, popular e educativo. Todavia, essa ênfase de atuação nos aspectos comerciais pode enfraquecer o caráter sociopolítico do movimento, uma vez que amplia a distância de um projeto social pelo qual se organiza, pois “[...] um projeto, sob a forma de uma visão de mundo, seja entre as assessorias ou as lideranças, dão sentido e direção ao movimento” (GOHN, 1997, p.260). Nesse sentido, é importante o fortalecimento do MOPORV enquanto instância de movimento popular, observando Arroyo (2013) para quem os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógico a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação.

No núcleo “O papel do MOPORV no processo ensino-aprendizagem”, destaca-se as atividades pedagógicas em contextos não formais, suas possibilidades e seus limites, observando algumas narrativas que reconhecem o ato educativo dos movimentos sociais. Conforme verbalização de uma participante “nós tínhamos nosso conteúdo plantas medicinais, então eu pensei em não somente falar

para a criança o que é planta medicinal, porque as vezes você fala e ela não tem entendimento do que é planta medicinal, o que a criança entende do que é planta medicinal? Chazinho de canela, chazinho de camomila, mas na verdade ela não sabe na verdade para que serve aquilo. Então eu decidi aprofundar, para ampliar o conhecimento deles, e disso a gente pode fazer várias coisas bacanas, então eu fiz o contato com o MOPORV para ver se era possível uma visita”.

Dentre as razões elencadas pelas participantes tem-se a constituição de um espaço educativo não formal, o acervo diversificado de plantas medicinais do MOPORV e o fato de constituir patrimônio cultural da cidade. O desenvolvimento de um projeto envolvendo o MOPORV integra e complementa o processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar, utilizando os saberes diversos daí advindos para estabelecer esquemas de simulação entre saberes comunitários e os conteúdos curriculares encontrados nos livros e apostilas, tais como os de Ciências e Biologia. A possibilidade de unir a teoria à prática é considerado bastante enriquecedora para os alunos, segundo relata uma participante “[...] essa união facilita ainda mais a aprendizagem dos meninos, pois falar de planta é uma coisa, você vê a planta na prática, ouvir da pessoa que cultiva para que ela serve, a criança pegar a folhinha, poder cheirar, ver como ela é cultivada é diferente, isso amplia o conhecimento delas. Então esse era o meu objetivo, amplitude de conhecimento para os alunos”. Conforme esse relato é preciso refletir sobre a formação de professores como um processo que promove a humanização.

Quando se defende que a especificidade do trabalho docente refere-se ao ensino, entende-se que ensinar não é apenas transmitir informações, mas proporcionar ao aluno o acesso a construção histórica, social e cultural produzida pela humanidade e as habilidades cognitivas que possibilitam o conhecer, destacando a capacidade de estabelecer relações, de construir sínteses e de refletir criticamente. O rompimento com a compreensão de uma educação ilhada e isolada é possibilitado quando se compreende a educação como o processo autoformativo da sociedade (STRECK, 2006, pag. 103), possibilitando uma relação umbricada da escola com as experiências que acontecem no seio dos movimentos sociais. Nesse sentido, Streck (2006) esclarece que a grande lição deixada pelos

movimentos sociais para a educação é a de inserir as práticas educativas na dinâmica marcadamente contraditória e diversa da sociedade, contrapondo-se a uma ótica, ainda hegemônica, de tornar o espaço pedagógico preservado dos conflitos, da diversidade e das tensões da sociedade. Corroborando esse entendimento uma participante assinala que “com o MOPORV o aluno pode sair do muro da Escola e isso enriquece muito o crescimento dele”.

As docentes participantes da presente pesquisa consideram o MOPORV um espaço de ensino-aprendizagem que possibilita aliar teoria e prática no que se refere à temática plantas. Para Gohn (2011) a educação não se resume a educação escolar, realizada na escola propriamente dita, uma vez que existe aprendizagens e produção de saberes em outros espaços, os quais são denominados pela autora de educação não formal. Segundo Fuhrmann e Paulo (2014) a formação integral, composta pela educação formal, não formal e social, se tece por meio de uma complexa articulação entre saberes e práticas educativas e em diversificados espaços de aprendizagem. As participantes utilizam do espaço do MOPORV como ambiente educacional não formal conforme descreve Gohn (2011), e ratificam os conteúdos desenvolvidos no espaço formal da sala de aula, ou seja, relacionar o que é ministrado na escola com a proposta dos conteúdos curriculares. Vale ressaltar que os movimentos sociais têm papel relevante na construção do conhecimento, uma vez que a presença deles no currículo escolar representa uma oportunidade de se construir aspectos humanizadores importantes, o que foi pouco considerado pelas docentes nas atividades desenvolvidas com o MOPORV.

Com relação ao terceiro núcleo de sentido “Os movimentos sociais na prática educativa e seus conflitos e seus desafios”, as participantes assinalam preconceitos, aspectos que envolvem a criminalização e a discriminação dos Movimentos Sociais e as dificuldades de construir ações pedagógicas no contexto escolar para o desenvolvimento de projetos envolvendo essa temática. Uma participante verbaliza a necessidade de considerar os movimentos sociais no projeto político pedagógico (PPP) da escola assinalando que “os movimentos sociais precisam fazer parte da construção do PPP da Escola para que quando você quiser fazer você não seja taxada

de petista". Essa constatação da participante coloca em evidência a importância da construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, o qual constitui uma forma de explicitar os objetivos de um curso e orientar estratégias, constituindo um instrumento de integração, de coordenação das ações dos diversos indivíduos envolvidos no processo coletivo.

Nesse contexto, é um documento que propõe uma direção política e pedagógica e possibilita dar um sentido, um rumo às práticas pedagógicas e as condições organizativas e metodológicas para a sua viabilização (LIBÂNEO, 1998). Tais aspectos estão expressos na Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 cujo artigo 13 assevera que os docentes incumbir-se-ão de participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e elaborar e cumprir plano de trabalho, o qual é balizado pela proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Outra participante acrescenta que ao propor trabalhar com o MOPORV teve boa aceitação no coletivo acadêmico pois "o MOPORV foi muito bem vindo porque está ligado a saúde, e ele não vai pra rua, ele não bate de frente com o governo, ele não bate de frente com os políticos [...] ele não está batendo de frente com nenhum grande, nem na agricultura, nem nos políticos, nem nada. É um movimento popular em prol da saúde da população e não bate de frente com ninguém." E relata que "a escola é o lugar onde mais fala e mais ensina a democracia, e é onde você menos pode praticar".

Tais verbalizações são preocupantes uma vez que expõem a precariedade, lacuna ou mesmo ausência da formação dos professores para o trabalho e a interlocução com os movimentos sociais. Também denunciam o desprazo da comunidade escolar para contemplar temáticas tensionadas e com potência de gerar discussões que tangenciam aspectos tais como exclusão, pobreza, organização política entre outros elementos que requerem que o espaço pedagógico afaste-se de uma concepção romântica e preservada de conflitos (Streck, 2006). Essas poderões estão alinhadas com o apontamento de Melucci (2002) em relação aos movimentos sociais, o qual assinala que são como expressões de um conflito fazendo parte de um jogo de interesses antagônicos e por isso têm como resultado produzir mudanças no sistema; ressalta

ainda que existe uma forte tendência à criminalização dos movimentos sociais, descaracterizando-os como um ato de cidadania, resgate da dignidade e autoestima das classes populares.

Confirmando essa relação conflituosa as docentes entrevistadas mencionam aspectos que sinalizam para a criminalização dos movimentos sociais, percebidos como resultado de compreensões depreciativas, preconceitos velados e que rejeitam tais espaços. Segundo uma participante “[...]pode até gerar um conflito entre os pais, [...]então a gente vai, vai meio que por cima pra não gerar nenhum conflito”. Outra participante afirma que “não é tranquilo trabalhar com e sobre os movimentos sociais”, destaca o preconceito velado que envolve o trabalho com os movimentos sociais e assinala “eu acho que ainda tem muito aquele pré-conceito, eu acho que tem muita restrição, tem que trabalhar mais os movimentos na sociedade”.

Nota-se com esta pesquisa que as participantes desenvolvem projeto com o MOPORV, no entanto as práticas pedagógicas propostas limitam-se a abordagens relacionadas às plantas ou a assuntos correlacionados com a natureza. Outros aspectos que poderiam ser trabalhados a partir da inserção em um movimento popular, que tem transversalidade com aspectos históricos, sociais, políticos e ético-morais são evitados, uma vez que podem ser fonte de desgastes tanto entre colegas quanto com pais de alunos e comunidade externa. Freire (1997) assinala a necessidade de uma formação que também contemple espaços extracurriculares, incentivando a valorização de aspectos pulsantes da sociedade, fundamentando uma escola que oriente suas ações educacionais estudando a realidade social e o trabalho social. Nesses termos, aliar o movimento social à formação docente traz um benefício à educação, para a sua politização.

Importante salientar que trabalhar com os movimentos sociais no âmbito escolar possibilita explorar todas as suas matizes, o que inclui uma reflexão que pondere o que Streck (2006) advertiu, ou seja, o risco de idealização de movimentos sociais e do popular como entidades quase sagradas, portadoras da verdade e acima de crítica mas também a potência contrária desse entendimento ou seja, uma visão idealizadora que procura deturpar os movimentos sociais,

especialmente os populares, desqualificando-os e conotando-os como promotores de desordem e de crimes.

Faz-se necessário que as escolas repensem suas práticas pedagógicas desde o início do ano letivo no momento em que estão definindo as ações do Projeto Político Pedagógico, favorecendo assim as intervenções significativas e garantindo a eficácia do desenvolvimento de temáticas envolvendo os movimentos sociais. Uma das professoras entrevistadas percebeu, durante a pesquisa a necessidade de repensar sobre os movimentos sociais: “você acendeu a luz e algumas coisas que vou desenvolver com meus alunos, com certeza vou explorar mais a formação dos movimentos e as contribuições que eles trazem para a escola”. Aspecto que exigirá pensar os conteúdos numa perspectiva crítica, política e social, sistematizando novos saberes e estimulando o diálogo entre os diversos atores que compõem a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa observou-se uma carência de estudos que busquem relacionar a temática dos movimentos sociais e a educação. Notou-se na verbalização das docentes pesquisadas uma dificuldade em desenvolver aspectos sociopolíticos envolvendo os movimentos sociais e uma concepção que ainda alinha os movimentos sociais a algo ilegal e não merecedor de integrar propostas de currículos educacionais, embora seja previsto por lei específica o desenvolvimento de atividades com tais conteúdos. Também observou-se com o presente estudo, a importância de desenvolver projetos com a temática dos movimentos sociais concebidas com estratégias didático pedagógicas construídas coletivamente e previstas nos projetos políticos pedagógicos. Observou-se nas docentes uma preocupação com as aproximações da relação entre teoria e prática, as quais atravessaram boa parte de suas verbalizações, e indicam que tais aspectos forjam o processo de formação docente.

Cabe destacar que a pesquisa também evidenciou a importância do fortalecimento político do MOPORV, uma vez que percebeu-se que com o passar do tempo ocorreu uma ênfase nas

ações comerciais realizadas em detrimento de aspectos relacionados à luta ou ao contexto ideológico e político que alicerçaram, em certa medida, sua fundação.

Os elementos apresentados com a presente pesquisa nos convoca a propor uma agenda futura de pesquisas que visem explorar a temática dos movimentos sociais e a educação, buscando investigar aspectos tais como o de desenvolver uma prática educativa tendo como objeto da construção do conhecimento os movimentos sociais

Referências

- ARROYO, M. G. Reinventar a política: reinventar o sistema de educação. **Educação & Sociedade**, n. 124, 2013.
- BRAGA, G.E.S.; SANTOS, M.J.R. Mulheres Negras e Direitos Humanos: Educação Popular no giro do Esperançar. **Revista Direito e Práxis [online]**. 2021, v. 12, n. 4 [Acessado 20 Janeiro 2022] , pp. 2742-2757.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BRASIL, Lei 9.394 de 20 de dezembro 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em 24/01/2015.
- CRUZ, J. A. Movimentos sociais e práticas educativas. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 176–185, 2007. DOI: 10.5216/ia.v29i2.1412.
- DELARI JR., A. **Consciência e linguagem em Vigotski: aproximações ao debate sobre subjetividade**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas- Faculdade de Educação, Campinas, 2000.
- FLEURI, R. M. A. **Questão do conhecimento na Educação Popular**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002.
- FLICK, U. (2009). **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:**Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FUHRMANN, N.; PAULO, F.S. A formação de educadores na educação não formal pública. **Educação & Sociedade [online]**. 2014, v. 35, n. 127.
- GOHN, M. G. M. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GOHN, M. G. M. Lutas e Movimentos pela Educação no Brasil a partir de 1970. **EccoS - Revista Científica**. São Paulo. V. II, n. 1, p. 23 – 38, janeiro-junho, 2009.
- GOHN, M. G. M. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.** [online]. 2006, vol.14, n.50, pp. 27-38. ISSN 0104-4036.
- GOHN, M. G. M. Movimentos sociais na contemporaneidade. In **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
- GOMES, T.P.S; VITORINO, D.C. **Educação Formal e não formal**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S. A., 2017.
- LAGE, A. **Educação e Movimentos Sociais:** Caminhos para uma pedagogia de luta. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2013.
- LIBÂNEO, J. C. (1998). **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. Ed. – São Paulo:Atlas, 2010.
- MELO,A.; D.M. Entre ações coletivas e subjetividade: o caráter educativo dos movimentos sociais **Eccos - Revista Científica**, Vol. 11, Núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 141-156 Universidade Nove de Julho Brasil.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente:** movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MENDES, A. M. (2007). Pesquisa em psicodinâmica do trabalho: a clínica do trabalho. In A. M. Mendes (Org.). Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas. (pp. 65-87). São Paulo: Casa do Psicólogo.

OLIVEIRA, F. **Os protagonistas do drama**: Estado e sociedade no Brasil. In: LARANJEI-RAS, S. (Org.). Classes e movimentos sociais na América Latina. São Paulo: Hucitec, 1990.

PALUDO, C. Educação Popular Como Resistência e Emancipação Humana. Cad. Cedes, Campinas- vol. 35,n.96, p.219-238, maio-ago., 2015.

SANTOS, J.O. Práticas de letramento e interação sócio-cultural: um olhar sobre a experiência da Associação de Apoio à Criança e ao Adolescente. Recife: Ed. Universidade da UFPE, 2010.

STRECK, D. R. Práticas educativas e movimentos sociais na América Latina: aprender nas fronteiras. Série-Estudos. **Periódico do Mestrado em Educação da UCDB**. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, p. 99-112, jul./dez. 2006.

VERCELLI, L. C. A. Estação Ciência: Espaço educativo institucional não formal de aprendizagem. In: IV Encontro de Pesquisa Discente, 2011. IV Encontro de Pesquisa Dis-cente, 2011.

VIEIRA, V. Análise de espaços não formais e sua contribuição para o ensino de Ciências. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2005.

ZIBECHI, R. Territorios de las periferias urbanas latinoamericanas. Buenos Aires: Cooperativa de Trabajo Lavaca Ltd, 2008.

Recebido em: *Agosto/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Mapeamento da produção acadêmica científica brasileira sobre “afetividade na educação a distância”

Jovanka Mariana de Genova Ferreira¹

Marili Moreira da Silva Vieira²

RESUMO

Esse estudo tem como objetivo apresentar o mapeamento construído a partir de uma pesquisa bibliométrica sobre como a Afetividade é apresentada em dissertações, teses, e/ou artigos sobre “Afetividade na Educação a Distância”, em cursos de graduação. Será exposta uma análise qualitativa e quantitativa sobre os 33 trabalhos selecionados para, em seguida, apresentar os resultados no mapa conceitual construído com os dados desses trabalhos. Foram escolhidas como bases de pesquisa: o Portal da Capes, Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), PUC Minas, UERJ e UFSM. Com a construção desse mapa conceitual sobre a Afetividade na Educação, espera-se que esse material seja consultado como um guia em pesquisas acadêmicas sobre o tema, contribuindo, dessa forma, para a expansão de futuras produções científicas.

Palavras-chave: afetividade; educação a distância (EAD); produção acadêmica científica brasileira.

Mapping of the Brazilian scientific “academic production on affectivity in e-learning”

ABSTRACT

This study aims to present the mapping built from a bibliometric research on how Affectivity is presented in dissertations, theses, and / or articles

¹ Mestra em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade - GEICS, vinculado ao Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Mackenzie. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2644>. E-mail: jovankadegenova@gmail.com.

² Doutora em Educação: Psicologia da Educação na PUC-São Paulo. Pós-doutora em Educação na USP com ênfase em currículo e formação de professores. Líder do grupo de pesquisa GEICS CNPq/CEFT. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8472-8212>. E-mail marili.vieira@mackenzie.br.

on "Affectivity in E-learning" in undergraduate courses. A qualitative and quantitative analysis of the 33 selected works will be exposed, and then the results will be presented in the conceptual map constructed with the data from these works. The following research bases were chosen: Portal da Capes, Scielo, Google Scholar, Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), PUC Minas, UERJ and UFSM. From the construction of this conceptual map on Affectivity in Education, it is expected that this material will be consulted as a guide in academic research on the subject, thus contributing to the expansion of future scientific productions.

Keywords: affectivity; e-learning; Brazilian scientific academic production.

Mapeo de la producción académica científica brasileña sobre "afectividad en educación a distancia"

RESUMEN

Este estudio tiene como objetivo presentar el mapeo construido a partir de una investigación bibliométrica sobre cómo se presenta la Afectividad en disertaciones, tesis y / o artículos sobre "Afectividad en Educación a Distancia" en cursos de pregrado. Se expondrá un análisis cualitativo y cuantitativo de los 33 trabajos seleccionados, y luego se presentarán los resultados en el mapa conceptual construido con los datos de estos trabajos. Se eligieron las siguientes bases de investigación: Portal da Capes, Scielo, Google Scholar, Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones (BDTD), PUC Minas, UERJ y UFSM. Con la construcción de este mapa conceptual sobre la Afectividad en la Educación, se espera que este material sea consultado como guía en la investigación académica sobre el tema, contribuyendo así a la expansión de las futuras producciones científicas.

Palabras clave: afectividad; educación a distancia; producción científica académica brasileña.

INTRODUÇÃO

A revolução tecnológica digital tem proporcionado mudanças estruturais na forma como nos relacionamos e comunicamos para algo nunca visto e sentido. Diante desse cenário, a Educação a Distância (EAD) encontrou espaço para ser reconhecida como uma modalidade educacional tão importante quanto a presencial, dado que possui um potencial de crescimento e expansão muito grande, principalmente quando alinhada às atuais tecnologias.

A partir desse desenvolvimento, inúmeras variáveis passaram a ser acrescentadas, estudadas e desmistificadas, o que irá contribuir para o crescimento da qualidade dos cursos ofertados. Relacionamento e comunicação, seja presencial ou virtual, envolvem a afetividade. Ao abordarmos esse tema, destacamos o papel da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. Como afirma Ferreira (2019), este é um tema que já tem sua importância legitimada dentro dos processos tradicionais de educação na sala presencial e, nesse momento, é preciso empenhar esforços para que seja reconhecido e aplicado aos processos da modalidade à distância.

A afetividade se torna então fundamental para a EAD, ao estabelecer o diálogo e proporcionar a construção de uma relação mais humana no processo de aprendizagem. A partir da teoria de desenvolvimento de Henri Wallon (1968), podemos afirmar que “afetividade é a capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis” (MAHONEY; ALMEIDA, 2014, p.17).

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar um mapa que revela como pesquisas sobre educação retratam afetividade em processos de ensino e aprendizagem a distância. O processo de pesquisa foi feito a partir de técnicas bibliométricas e, os resultados foram aplicados durante a elaboração da dissertação de mestrado da autora Jovanka M. G. Ferreira (2019), que teve como foco principal mapear como a afetividade é apresentada em dissertações, teses, e artigos de autores brasileiros sobre a Educação a Distância, em cursos de graduação.

A metodologia proposta foi responsável por realizar a definição do *corpus* de pesquisa para a aplicação de técnicas

bibliométricas com critérios de seleção e padronização. Para o estudo bibliométrico, foram escolhidas como bases de pesquisa: o Portal da Capes, Scielo, Google Acadêmico, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Bibliotecas Digitais das universidades PUC Minas, UERJ e UFSM.

Será exposta uma análise qualitativa e quantitativa sobre os 33 trabalhos selecionados para, em seguida, apresentar o mapa conceitual construído com base nesses trabalhos. Estas informações foram reunidas e utilizadas para mostrar os teóricos e obras mais citadas, assim como a forma e a semântica que os autores usaram o termo afetividade em suas pesquisas acadêmicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa bibliométrica oportuniza a visualização de padrões e tendências da literatura científica para identificar o nível de maturidade dos estudos em um determinado tema e, assim, contribuir para ampliação das fontes de produções acadêmicas

Toda e qualquer ciência deve ser avaliada periodicamente, a fim de mostrar à sociedade sua importância e seus avanços, dando, desta forma, um retorno do investimento que nela foi aplicado. Segundo Price (1965), quando um homem trabalha e produz alguma coisa nova e o resultado é uma publicação, então ele está fazendo ciência (HERCULANO; NORBERTO, 2012, p.59).

Este tipo de estudo bibliométrico é uma oportunidade para que pesquisadores possam traçar estratégias de estudo a partir do material que já foi produzido e avançar nas referências teóricas desenvolvidas até um determinado momento sobre um tema específico.

Bases de dados escolhidas para a pesquisa

Com o objetivo de analisar as manifestações de afetividade na Educação a Distância (EAD) apresentadas em dissertações, teses e/ou artigos, as bases indexadoras foram definidas e divididas em dois grupos: (1) bases de pesquisa para artigos científicos e (2) bases para dissertações, monografias e teses.

No grupo 1, as fontes escolhidas para a pesquisa de artigos científicos foram:

- Portal de Periódicos da Capes (CAPES, s.d.);
- SciELO - Scientific Eletronic Library (SCIELO, s.d.) e;
- Google Acadêmico – G.A (GOOGLE ACADÊMICO, s.d.).

No grupo 2, foram colocados os trabalhos de conclusão de cursos, teses e dissertações realizadas nos programas de graduação e pós-graduação. A pesquisa foi realizada nos seguintes repositórios nacionais:

- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD, s.d);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da PUC-Minas (PUC MINAS, s.d.);
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ (UERJ, s.d.) e;
- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFSM (UFSM, s.d.).

A BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foi desenvolvida pelo IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e agrega 117 instituições de todo o país. No site do BDTD encontramos a seguinte definição:

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) integra e dissemina, em um só portal de busca, os textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa. O acesso a essa produção científica é livre de quaisquer custos. A BDTD contribui para o aumento de conteúdos de teses e dissertações brasileiras na internet, o que significa a maior visibilidade da produção científica nacional e a difusão de informações de interesse científico e tecnológico para a sociedade em geral (BDTD, s/d).

As outras bases de dados de universidades que foram escolhidas não estão contempladas na base do BDTD. No entanto, foi possível observar, em pesquisas realizadas pelas autoras, que essas universidades possuíam trabalhos sobre o tema estudado e, por isso, decidiu-se inclui-las nas bases escolhidas.

Definição dos termos para as buscas nas bases de dados

As palavras-chave escolhidas foram: “afetividade”, “educação a distância”, “ensino a distância” e “EAD”.

Nos casos dos termos “educação a distância”, “ensino a distância” e “EAD”, justificou-se a pesquisa por todos os termos, pois muitos autores utilizam as três palavras de forma equivalente. Vale ressaltar também que EAD é uma sigla para “educação a distância” e/ou “ensino a distância”.

As palavras-chave foram colocadas nos mecanismos de busca das bases e procuradas nas opções e/ou. Foi determinado que deveria existir uma combinação das palavras de cada grupo a seguir:

- a) “Afetividade” e
- b) “Ensino a Distância” ou “Educação a distância” ou “EAD”.

A combinação dessas palavras se fez necessário, pois o documento a ser analisado deveria conter ambos os termos no seu descritivo, para assim ser válido para essa pesquisa.

Critérios pré-estabelecidos para a seleção de trabalhos

Os trabalhos encontrados nas bases de dados foram avaliados e selecionados primeiramente pelo título, e, em seguida, pelo resumo e pelas palavras-chave.

Como se tratava de um tema contemporâneo, optou-se por não limitar o período da pesquisa. Esse foi um ponto que permitiu identificar o momento da história em que o tema começou a ser reconhecido pelos pesquisadores.

A pesquisa foi direcionada para trabalhos que abrangessem a temática de educação a distância em cursos de graduação e não foram considerados trabalhos inscritos em congressos científicos. Essa decisão foi tomada pela pulverização dos repositórios de documentos, o que dificulta a localização, a padronização de busca e a seleção dos projetos.

Todo o trabalho de pesquisa foi focado em publicações na língua portuguesa e em autores brasileiros. Revistas internacionais foram contempladas, mas a partir dessas premissas definidas.

Padronização dos trabalhos selecionados

Para o registro e análise dos trabalhos selecionados na pesquisa bibliométrica, foi criada uma ficha padrão para a avaliação. Segue modelo da ficha utilizada para a pesquisa:

Quadro 1 – Modelo de ficha de dados

Data da pesquisa		Base de pesquisa
Título do trabalho		Professor Orientador (quando aplicável)
Autor (a) (es)		Co-orientador (quando aplicável)
Tipo de documento		Programa do Curso ou Grupo de pesquisa (quando aplicável) -
Classificação da Revista (quando aplicável)		Linha de Pesquisa / Departamento
Link		Universidade
Palavras-chave do trabalho		Cidade
Resumo		Estado
		País
		Data de publicação ou defesa
		Citação
		Número de página

Fonte: Elaborado pelas autoras

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para padronizar os termos utilizados nessa pesquisa, diante das diferentes tipologias de documentos coletados (artigos, teses, dissertações e monografias), tratamos como “trabalho” todos os 33 documentos selecionados e analisados.

Como critério para a busca de dados a pesquisa foi centrada nos seguintes campos: títulos, resumos e palavras-chave. Nos casos em que não foi possível identificar as categorias de análise (título, resumo

e palavras-chave), foram avaliados outros tópicos dos trabalhos como introdução e capítulos específicos.

No total, foram coletados 4.875 trabalhos que atendiam as primeiras seleções da pesquisa. Após essa primeira análise, 55 deles foram pré-selecionados, o que resultou em 33 trabalhos finais. As referências bibliográficas dos trabalhos analisados e as fichas com os dados analisados dos 33 trabalhos podem ser consultadas no link do trabalho completo: (link não colocado nessa versão para preservar a identidade das autoras).

Dos 55 pré-selecionados para o número final de trabalhos, 33, o fator determinante foi o recorte de examinar apenas trabalhos que tinham como objeto de estudo “cursos de graduação em EAD”. A tabela 1 apresenta o resumo dos resultados do levantamento bibliométrico.

Tabela 1 – Resumo dos resultados do levantamento bibliométrico

Base	Trabalhos encontrados	Trabalhos pré-selecionados	Trabalhos selecionados
SciELO	1378	8	5
Portal Capes	35	7	2
Google Acadêmico	721	12	5
IBICT	271	17	13
PUC-Minas	1806	2	1
UERJ	71	5	3
UFSM	593	4	4
Total	4875	55	33

Fonte: Elaborado pelas autoras

A pesquisa bibliométrica, realizada nas bases selecionadas, permitiu localizar 12 artigos acadêmicos, 10 teses de doutorado, 8 dissertações de mestrado e 3 monografias de cursos de especialização. Na pesquisa, monografias de graduação também foram buscadas, porém não foram localizados trabalhos com o tema delimitado. A tabela 2 ilustra como foi a distribuição desses trabalhos.

É importante ressaltar, no entanto, a dificuldade de realizar pesquisas na internet. A rede mundial nos trouxe muitos benefícios, porém, seu uso também nos trouxe muitos desafios e um deles é a

forma de indexar e vincular os dados disponíveis on-line. A indexação de um trabalho nas bases de dados é uma tarefa hercúlea que envolve muitos recursos financeiros, tempo e conhecimento. Por isso, impacta diretamente a forma de se pesquisar na rede, assim como o seu resultado final.

Análise dos dados

Como se trata de um tema contemporâneo, optou-se por não limitar o período da pesquisa, para que fosse possível identificar o momento em que os estudos sobre afetividade na educação a distância iniciaram.

Tabela 2 – Distribuição da produção acadêmica por ano e tipo

Ano	Artigo	Tese - doutorado	Dissertação - mestrado	Monografia - graduação	Monografia - especialização	Total
2003	1					1
2004						0
2005			1			1
2006						0
2007	2					2
2008						0
2009						0
2010		1				1
2011	1	1	1	2		5
2012	1	2				3
2013						0
2014	1	1	2	1		5
2015	4	1	1			6
2016	1	1	1			3
2017	1	2				3
2018		1	2			3
Total	12	10	8	3	0	33

Fonte: Elaborado pelas autoras

O primeiro trabalho identificado é de 2003. Trata-se de um artigo publicado na revista *Educar em Revista*, da Universidade Federal do Paraná, com o título "A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância". Este trabalho descreve como o feedback do professor-tutor ao aluno deve ser constante e aponta que, para isso, é necessário a manutenção de uma rotina de atendimento aos alunos, bem como canais abertos de comunicação.

Ao longo dos 15 anos de intervalo identificado na pesquisa, observa-se uma maior concentração de trabalhos em 2011, 2014 e 2015 com 5, 5 e 6 trabalhos selecionados, respectivamente. Segundo o Censo do Inep, o crescimento das matrículas de 2013 para 2015, na modalidade EAD, foi de 20,8%. Quando se compara com o ritmo de crescimento dos cursos presenciais, houve uma elevação de 2,3% (em relação a 2014) e 7,8% (em relação a 2013) (INEP, 2016).

Alinhado a esse crescimento perceptível a cada ano no Censo do INEP, os decretos e portarias que regulamentam a modalidade foram fundamentais para a formalização e melhora das práticas do EAD no Brasil. Neste contexto, podemos citar os Decreto nº 5.622/2005, Decreto 5.773/2006, Decreto 6.303/2007, Decreto Nº 9.057/2017 e a Portaria 2.051/2004. Esse tipo de iniciativa também justifica o interesse dos pesquisadores e contribui para o crescimento de projetos na área.

A pesquisa para a dissertação foi realizada nos meses de março e abril de 2019. Os estudos publicados ao longo daquele ano não foram contemplados. Isso porque eles provavelmente ainda não tinham sido divulgados e/ou indexados nas suas bases de dados.

Universidades dos pesquisadores

Outro levantamento realizado foi relativo à procedência dos trabalhos coletados. Identificou-se que, no momento da publicação de seus trabalhos, os autores estavam ligados, a universidades seja por vínculo trabalhista ou estudantil.

Tabela 3 - Universidades dos pesquisadores

Centros, Instituições e Universidades dos autores dos trabalhos	Quantidade
Centro Associado de Maringá	1
Centro Universitário Moura Lacerda (CUML)	1
Claretiano – Centro Universitário	2
Curso Profissional de Diversidade e Inclusão (CMPDI)	2
EBAPE/FGV	1
Instituto Federal de Pernambuco	1
Instituto Federal do Espírito Santo – IFES	1
PUC/SP	6
PUC/ MG	1
UERJ	3
Universidade de São Paulo - USP	2
Universidade do Tocantins - UNITINS	1
Universidade Estadual Norte Fluminense “Darcy Ribeiro”	1
Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	2
Universidade Federal de Pelotas	1
Universidade Federal de Pernambuco	2
Universidade Federal de Rondônia	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de Santa Maria	4
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	1
Universidade Federal do Pampa	1
Universidade Federal do Paraná	1
Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRG	6
Universidade Federal do Sergipe - UFS	1
Universidade Metodista	1
Total	45

Fonte: Elaborado pelas autoras

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRG) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) apresentaram

as maiores menções de pesquisadores, com um total de 6 trabalhos para cada universidade. Entende-se que esse resultado é um reflexo do trabalho de grupos de estudo ligados às universidades citadas, que têm como foco a pesquisa acadêmica sobre afetividade no processo de ensino aprendizagem.

A UFRG, com a coordenação da Professora Patricia Behar, mantém o NUTED - Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação, vinculado à Faculdade de Educação (FACED) da universidade. O NUTED é também integrante do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação (CINTED/UFRGS).

Ligado ao NUTED, existe o grupo de pesquisa GP-SócioAfeto, que tem como missão investigar os aspectos sociais e afetivos nos ambientes virtuais de aprendizagem. O grupo é interdisciplinar e composto por pesquisadores das áreas da educação, psicologia e computação. (NUTED, s/d).

Na PUC/SP, as professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Abigail Alvarenga Mahoney (*in-memorian*) foram responsáveis, em 1994, pela organização do "Grupo de Estudos Henri Wallon: Psicólogo e Educador", do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Esse grupo foi formado para refletir sobre as contribuições do autor a respeito da compreensão do ser humano e das questões educacionais (PLACCO, 2004, p.9). Como resultado, muitas obras sobre o conceito de afetividade de Wallon foram publicadas e são referências do tema para o público acadêmico.

Com essa breve análise, é possível compreender a importância dos grupos de estudo dentro das universidades. É de suma importância para a produção acadêmica do país incentivar e reconhecer projetos como esses. Vale ressaltar que Laurinda Ramalho de Almeida, Abigail Alvarenga Mahoney e Patricia Behar foram fontes de pesquisa da dissertação base desse estudo e citadas no mapa conceitual, produto do estudo bibliométrico realizado.

Periódicos dos artigos

A respeito dos artigos selecionados, (12 no total), percebe-se que os autores escolheram periódicos em diversos estados do país.

No entanto, também foram localizados três artigos publicados em revistas internacionais.

Tabela 4 - Periódicos/Livro dos artigos selecionados

Periódico	QTD	Qualis- Periódicos – quadriênio 2013-2016	Local	Universidade que o periódico está vinculado
Cadernos EBAPE.BR	1	B1 - Educação	RJ	Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas da Fundação Getúlio Vargas
Educar Em Revista	2	A1 - Educação	PR	Universidade Federal do Paraná
Interscience Place	1	B5 - Educação	América Latina	Universidades da América Latina
Observatorio (OBS*) Versão On-Line ISSN 1646-5954	1	B2 - INTERDISCIPLINAR	Lisboa	-
Revista Brasileira De Educação	1	A1 - Educação	RJ	Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Revista De Estudios e Investigación en Psicología Y Educación	1	B4 - Educação	Espanha	Universidade da Coruña
Revista Edapeci - REVISTA EDAPECI: Educação A Distância E Práticas Educativas Comunicacionais e INTERCULTURAI	2	B4 - Educação	SE E AL	Universidades Federais de Sergipe (UFS) e de Alagoas (UFAL)
Texto Livre: Linguagem E Tecnologia	2	C - Educação	MG	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
Livro	QTD	Qualis- Periódicos – quadriênio 2013-2016	Local	Universidade que o periódico está vinculado
EDUECE - Coleção Práticas Educativa	1	-	CE	Universidade Estadual do Ceará
Total	12			

Fonte: Elaborado pelas autoras

Em relação à avaliação Qualis-Periódicos, que é a ferramenta da Capes usada para classificar a produção científica dos programas

de pós-graduação no que se refere a trabalhos publicados em periódicos científicos, os artigos foram majoritariamente publicados naqueles com nota Qualis B em Educação.

A publicação EDUECE - Coleção Práticas Educativa é um livro digital produzido pela Editora da Universidade Estadual do Ceará. Mesmo que não tenha sido publicado em uma revista acadêmica, o artigo foi incluído pois apresenta um tema alinhado à pesquisa e contribuiu para o seu resultado. Lançado em 2015, ele leva o título de "A Construção de uma Relação Afetiva nos ambientes virtuais de Aprendizagem: Estratégias Pedagógicas".

Mapa Conceitual

Para melhor visualizar o resultado da pesquisa bibliométrica, produziu-se um mapa conceitual Figura 1 (pág. 20), que representa visualmente como os autores se referem ao conceito de afetividade nos processos educacionais e que referências bibliográficas foram utilizadas por eles.

O mapa conceitual pode ser consultado ao final deste artigo.

O conteúdo do mapa conceitual foi dividido nos seguintes tópicos:

- Tema central;
- Temas paralelos;
- Autores e livros.

Esse mapeamento foi feito com a análise de cada trabalho selecionado, que seguiu a seguinte sequência: determinação do tema (central ou paralelo) de cada trabalho; identificação do(s) principal(is) autor(es) usado(s) como referência bibliográfica; análise do referencial bibliográfico; e citação no mapa conceitual.

Tema central e temas paralelos

O tema central foi definido a partir do alinhamento com o tema da pesquisa para a dissertação de mestrado: "Afetividade na Educação". Conclui-se, então, que esta seria a melhor expressão que subsidiou todos os tópicos do trabalho final.

Adotamos o termo “temas paralelos”, que, dentro do tema central de afetividade, também representa os aspectos afetivos na educação. Isso se deve ao fato de que, ao longo da pesquisa, percebeu-se no cenário e na realidade dos trabalhos a que se teve acesso uma variedade de termos usados para o que conceituamos como afetividade na educação. Desta forma, uma das ações adotadas foi a definição e escolha dos outros termos identificados. Foi necessário aceitar outras denominações para o conceito, cujo sentido e significado simbolizam uma *atitude afetiva em um ambiente virtual de ensino*, envolvendo os atores da EAD.

Para identificar os temas paralelos, foi feita uma análise no conteúdo (resumo, introdução, capítulos específicos sobre afetividade, referencial teórico, considerações finais) dos trabalhos para encontrar a forma como os autores trabalharam o conceito e o valor da afetividade. Isso também direcionou o campo de pesquisa.

A tabela a seguir traz os temas paralelos identificados:

Quadro 2 – Temas paralelos

	TEMAS PARALELOS
1	Afetividade
2	Ânimo/ Desânimo
3	Aprendizagem Colaborativa
4	Autonomia
5	Comunicação Afetiva - Feedback
6	Confiança
7	Conflito
8	Dialogicidade
9	Emoção
10	Interatividade
11	Mediação
12	Presença Social
13	Relacionamento
14	Relações Afetivas

Fonte: Elaborado pelas autoras

Para cada um dos temas paralelos listados, foi feita uma síntese de cada termo. Assim, foi possível entender, de uma forma geral, a linha de estudo de cada um desses temas, sem, contudo, discutir conceitos relacionados aos termos. É necessário, porém, uma explicação para evidenciar a relação com o tema geral.

1. Afetividade – aponta como a afetividade potencializa e influencia o desenvolvimento cognitivo do aluno e está presente nas diferentes ações e processos que envolvem a construção de conhecimento. Conscientes desse processo, os atores da EAD estimulam a construção de relacionamentos, com o objetivo de favorecer a aprendizagem significativa e colaborar com a redução dos índices de evasão.
2. Ânimo/Desânimo – destaca que a afetividade influencia na aprendizagem do aluno, principalmente em relação aos aspectos negativos, como frustrações, sensações de solidão e desânimo. Isso faz com que o aluno possa desistir de um curso. Saber identificar esses aspectos na EAD é desafiador para o professor devido à distância temporal e assincronicidade desse meio.
3. Aprendizagem Colaborativa – avalia como o sujeito, aluno ou professor age e aprende quando se sente desafiado em ambiente virtual; quando possui alguma necessidade atendida; e quando está interessado ou intrigado com algo. Este estudo foi feito a partir da teoria de Jean Piaget.
4. Autonomia – sendo um dos principais componentes da formação humana, aponta que a autonomia pode contribuir para o pleno desenvolvimento dos discentes, o que permite que diferentes perfis possam participar da construção do conhecimento conforme suas particularidades. Outro ponto ressaltado foi a necessidade dos tutores e docentes na EAD exercerem a sua autonomia para a escolha das estratégias de mediação com seus alunos.

5. Comunicação Afetiva/Feedback – afirma que os professores e tutores são responsáveis em manter uma comunicação ativa com seus alunos, por isso o feedback do professor ao aluno precisa ser constante e contínuo, já que os alunos podem se sentir frustrados quando não recebem um retorno do seu tutor.
6. Confiança – aponta a confiança é como um fator importante para as interações sociais. Trata-se de uma forma de mensurar a motivação e a intenção de cooperação dentro dos ambientes virtuais.
7. Conflito – analisa como o conflito e a afetividade interferem na dinâmica dos atores envolvidos na EAD, além de contribuírem para o processo de aprendizagem do aluno.
8. Dialogicidade – afirma que processo pedagógico é fundamentado em ações dialógicas, por meio de interações em fóruns e outras ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). Destaque para o processo comunicacional em uma interação linguística direta e indireta entre docentes e discentes. O processo de comunicação na EAD é feito basicamente mediante a escrita, o que pode culminar em sentimentos como empatia e amizade. Discute-se ainda como a afetividade possibilita a motivação, o respeito, a autonomia e o aprendizado.
9. Emoção – aponta que é um fator constitutivo do pensamento, além de participante do processo de significação e da produção de sentidos, o que colabora com a trajetória de ensino e aprendizagem.
10. Interatividade – identifica como são estabelecidas as relações de afetividade e interatividade nos processos que envolvem os atores EAD e como elas contribuem para o processo de ensino e aprendizagem.
11. Mediação – discute-se como as questões relativas à aprendizagem, que passa pela construção de relações

afetivas nos ambientes digitais, acontecem a partir da mediação dos professores e tutores da EAD.

12. Presença Social – analisa o grau de relevância que o outro tem na interação e a consequente importância do relacionamento interpessoal. Além disso, também avalia como isso acontece nas interações mediadas por tecnologia.
13. Relacionamento – afirma que os relacionamentos também existem nos cursos da modalidade a distância entre todos os atores da EAD, envolvendo lealdade, comprometimento, confiança e ajuda mútua.
14. Relações Afetivas – discute como as relações afetivas se desenvolvem na educação a distância entre alunos e professores. Dessa forma, busca identificar como essas relações acontecem apesar da distância física. Destaque para a linguagem, pois é possível desenvolver a empatia e relações de amizade mesmo com a distância. Discute-se como essas relações afetivas possibilitam a motivação, o respeito e a autonomia.

Autores e obras

A partir da definição do tema central “Afetividade na Educação” e da listagem dos temas paralelos, foi possível definir no mapa conceitual as principais obras utilizadas pelos autores como referência bibliográfica nos trabalhos analisados.

Para a citação no mapa conceitual, foram selecionados o(s) principal autor(es) sobre afetividade de cada trabalho e, a partir do referencial teórico, indicou-se a(s) obra(s) do(s) autor(es) pesquisada(s). Para essa seleção, foram seguidos os seguintes critérios:

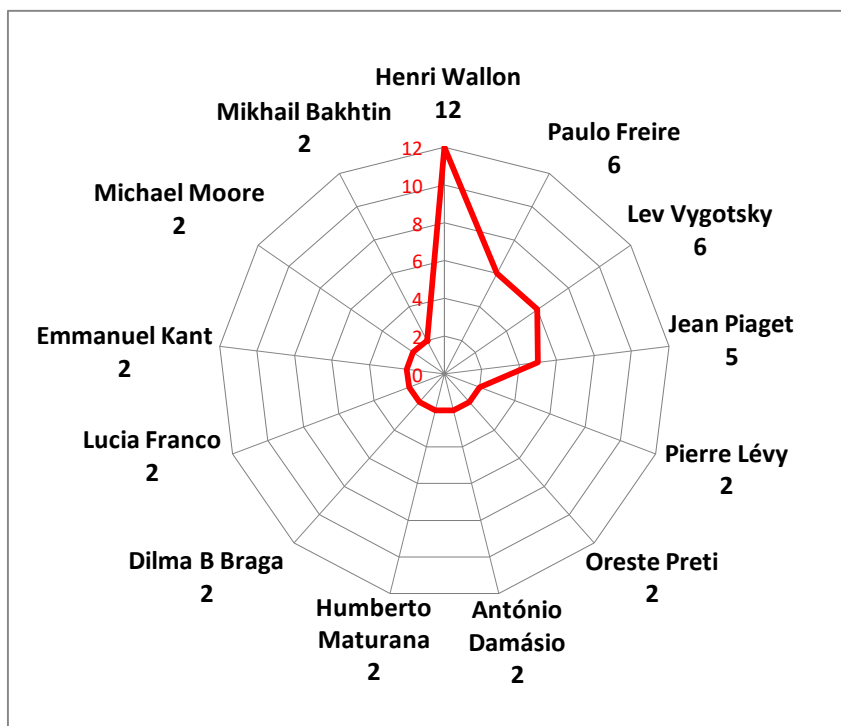
- os campos utilizados para identificar o autor de referência sobre afetividade seguiram na seguinte sequência de busca: resumo, introdução e capítulo ou item destinado ao tema afetividade;

- preferência para citações direta do(s) autor(es) e bibliografia;
- referências indiretas utilizadas apenas quando o autor do trabalho não fez citações diretas na sua pesquisa.

O gráfico 1 nos mostra que o autor mais citado entre os trabalhos analisados foi Henri Wallon, seguido de Paulo Freire, Lev Vygotsky e Jean Piaget. Os outros autores que tiveram até duas citações foram Pierre Lévy, Oreste Preti, António Damásio, Humberto Maturana, Dilma Braga, Lucia Franco, Emmanuel Kant, Michael Moore e Mikhail Bakhtin. Para visualizar todos os autores citados, consulte o mapa conceitual no link: (mapa conceitual anexo).

No caso de Henri Wallon, acredita-se que esse teórico seja o autor referencial sobre o tema central desta pesquisa, graças ao seu esforço em alinhar a afetividade ao processo de construção da pessoa e da aprendizagem.

Gráfico 1 - Autores mais citados nos trabalhos

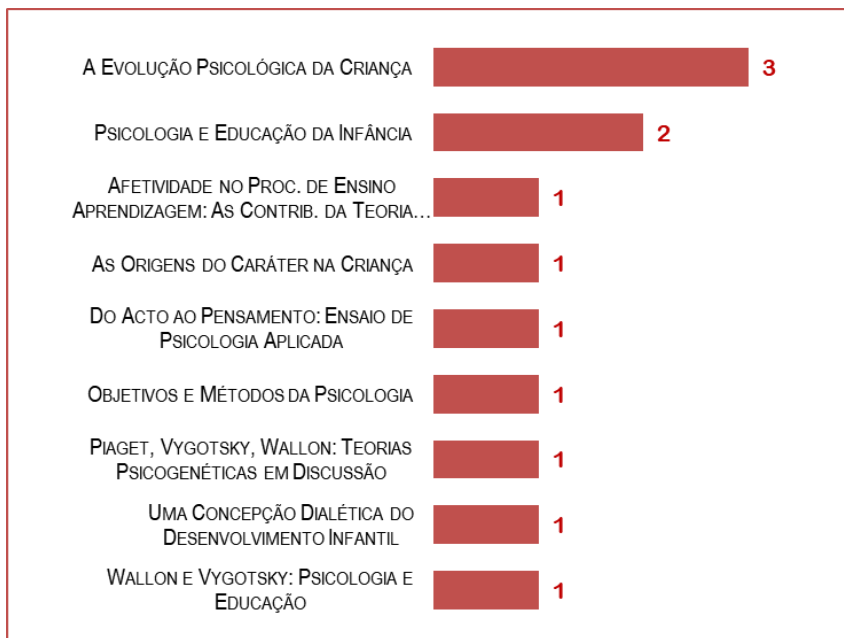


Fonte: Elaborado pelas autoras

Paulo Freire recebe um destaque nesse tema mesmo não sendo a afetividade o foco central dos seus estudos. No entanto, sua teoria é embasada em uma relação afetiva, o que justifica as escolhas feitas pelos autores que o utilizam. Também acreditamos na força que o teórico brasileiro – considerado o patrono da educação no país – tem na formação dos pesquisadores na área de educação, sendo uma inspiração e orgulho nacional.

O mapa conceitual permitiu emitir uma relação das obras que foram estudadas nos trabalhos selecionados e elencar as obras com mais citações. Os gráficos 2, 3, 4 e 5 apresentam a relação das obras de Henri Wallon, Paulo Freire, Lev Vygotsky e Jean Piaget, os quatro autores mais referenciados nos trabalhos analisados.

Gráfico 2 – Obras de Henri Wallon



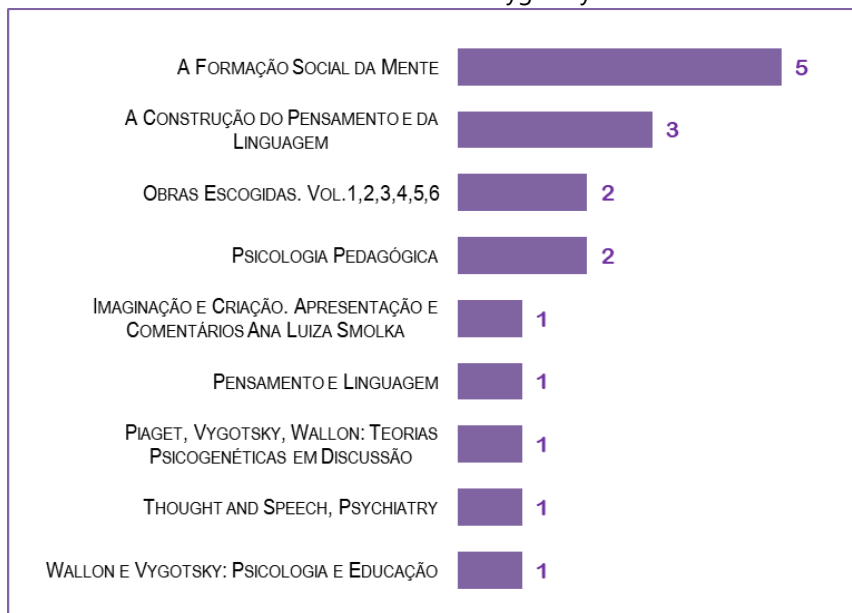
Fonte: Elaborado pelas autoras

Gráfico 3 – Obras de Paulo Freire



Fonte: Elaborado pelas autoras

Gráfico 4 – Obras de Lev Vygotsky



Fonte: Elaborado pelas autoras

Gráfico 5 – Obras de Jean Piaget



Fonte: Elaborado pelas autoras

O mapa conceitual é um recurso que se mostrou adequado para esta pesquisa, pois, a partir da sua construção, foi possível perceber, visualmente, a relação entre o tema central “afetividade” e os temas paralelos, os teóricos e os livros utilizados. Esse recurso foi eficiente para demonstrar o potencial desse tipo de pesquisa acadêmica, pois, caso a análise fosse apresentada em um relato escrito sobre essas relações, seria um texto corrido, longo e cansativo. Dessa forma, seria difícil mapear e retratar a síntese dos trabalhos envolvendo afetividade em educação a distância com a mesma competência e estética que o mapa conceitual provou ser capaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas análises dos resultados da pesquisa, notou-se que existe um campo a ser explorado e referências e produções que podem ainda contribuir para a produção científica nessa temática relacionada à afetividade em educação a distância. Inicialmente,

acreditou-se que o número de trabalhos (artigos, dissertações e teses) sobre o tema seria maior do que o encontrado. Este fato nos mostra como ainda há um grande desafio para os acadêmicos que se interessam por essa área e uma oportunidade para que desenvolvam ainda mais estudos sobre o tema.

Em relação à escolha da pesquisa bibliométrica, ela se mostrou como uma metodologia muito eficiente para a compressão de como uma temática é retratada nas produções acadêmicas, tornando possível a análise de materiais a partir de combinações de dados.

Outro ponto positivo a destacar, dentro das estratégias metodológicas adotadas, foi a possibilidade de utilizar recursos visuais para apresentar de forma mais criativa, didática e visual dados complexos e densos, por meio da tecnologia disponível que transforma informação em imagem.

Com a finalização do mapa conceitual, é possível alcançar um referencial teórico com os principais autores e suas obras sobre o tema central de "Afetividade na Educação", com foco na Educação a Distância. Esse recurso foi capaz de sintetizar e apresentar conceitos, autores e obras, além de demonstrar o tamanho e a densidade do tema nas produções acadêmicas do Brasil. Sem esse recurso, seria difícil retratar a análise e as considerações a partir de um texto denso e tedioso e, infelizmente, não conseguiria retratar o tamanho do nosso desafio que é a necessidade de pesquisa nesta área.

Durante a realização deste trabalho, persistiu-se em um caminho para que essa pesquisa fosse construída e tivesse relevância para o ambiente acadêmico. Essa é uma forma de fazer com que esse conteúdo possa colaborar para a pesquisa sobre a EAD no Brasil. Acredita-se que este esforço possa favorecer a área, dentro de suas potencialidades e limitações. Com a construção do mapa conceitual, pretende-se ainda que o material seja consultado como um guia em futuras pesquisas e, dessa forma, cumpra com os objetivos pessoais e acadêmicos das pesquisadoras. Acesse o referido mapa conceitual no link abaixo:

<https://drive.google.com/file/d/1QRIRXJec0M6IA-mH4ITioGWZ0SrEB22L/view>

Referências

BDTD. **Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. S.D. Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

FERREIRA, Jovanka. M. de Genova. Afetividade na educação a distância: estudo sobre a produção acadêmica científica brasileira. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

GOOGLE ACADÊMICO. S.d. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>. Acesso em: 28 abr. 2019.

HERCULANO, R. D.; NORBERTO, A. M. Q. Análise da produtividade dos docentes da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília/SP. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v.17, n.2, p.57-70, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://bdpi.usp.br/bitstream/handle/BDPI/39733/S1413-99362012000200005.pdf?sequence=1>. Acesso em: 13 mar. 2019.

INEP. **Sinopse estatísticas da educação superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2015.pdf. Acesso em: 31 out.2019.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. **A dimensão afetiva e o processo ensino** – aprendizagem. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; ALVARENGA, Abigail (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 15 -24.

NUTED. **NUTED- Núcleo de Tecnologia Digital aplicada à Educação**. s/d. Disponível em: <http://www.nuted.ufrgs.br/>. Acesso em: 30 out. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Apresentação. In. MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 09-11.

PUC MINAS. **Biblioteca**. S.d. Disponível em:
http://portal.pucminas.br/biblioteca/index_padrao.php. Acesso em:
02 dez. 2019.

SCIELO. **A Scientific Electronic Library Online**. S.d. Disponível em:
www.scielo.com.br. Acesso em: 28 abr. 2019.

UERJ. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UERJ**. S.d.
Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/>. Acesso em: 02 dez. 2019.

UFSM. **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD UFSM)**.
S.d. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/25>. Acesso
em: 02 dez. 2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins
Fontes, 1968.

Recebido em: *Maio/ 2021*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2022*.

Trajatórias de diretoras de grupos escolares do Maranhão

Maria das Dores Cardoso Frazão¹

RESUMO

Trata-se de resultado de pesquisa sobre a formação e as práticas de diretoras dos grupos escolares no Maranhão. Analisamos as memórias sobre a formação de diretoras dos grupos. Uma das questões investigadas foi de que modo as professoras se constituem diretoras? Desse modo, estudamos sua formação e trajetória profissional docente. O conceito de memória norteia os pressupostos teóricos da investigação uma vez que se trabalha com a perspectiva metodológica da História Oral. A memória também apresenta suas limitações, é uma reconstrução continuamente atualizada do passado. Realizamos entrevistas com diretoras que atuaram nos Grupos Escolares da capital e do interior maranhense. O estudo mostra a importância de conhecermos suas experiências, saberes e práticas.

Palavras-chave: grupos escolares; professoras; diretoras.

Trajectories of directors of school groups of Maranhão

ABSTRACT

This is the result of research on the training and practices of directors of school groups in Maranhão. We analyzed the memories about the formation of directors of the groups. One of the questions

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, UNISSINOS. Professora do Departamento de Educação II, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Mulheres e Relações de Gênero - GEMGe, ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9367-739X>. E-mail: maria.dcf@ufma.br

investigated was how did the female teachers turn into directors? So we studied their educational background and professional trajectory. The concept of memory leads the theoretical assumptions of the investigation as it works with the methodological perspective of Verbal History. Memory also has its limitations, it is a continuously updated reconstruction of the past. Up to speed on this, I conducted interviews with female directors who worked in the School Groups in the capital and in the interior of Maranhão. The study shows the importance of knowing their experiences, knowledge and practices.

Keywords: school groups; teachers; directors.

Trayectorias de los directores de grupos escolares en Maranhão

RESUMEN

Este es el resultado de una investigación sobre la formación y las prácticas de los directores de grupos escolares en Maranhão. Analizamos las memorias sobre la formación de directores de los grupos. Una de las preguntas investigadas fue ¿cómo se constituyen los profesores como directores? Así, estudiamos su formación y trayectoria profesional docente. El concepto de memoria orienta los supuestos teóricos de la investigación una vez que se trabaja con la perspectiva metodológica de la Historia Oral. La memoria también presenta sus limitaciones, es una reconstrucción del pasado continuamente actualizada. Se realizaron entrevistas con directores que trabajaban en los Grupos Escolares de la capital y del interior de Maranhão. El estudio muestra la importancia de conocer sus experiencias, saberes y prácticas.

Palabras clave: grupos escolares; profesores; directores.

INTRODUÇÃO

Apresento uma parte da pesquisa sobre a formação e as práticas de diretoras que atuaram nos grupos escolares do Maranhão no período de 1960 a 1970. Elegemos a temporalidade, porque as diretoras entrevistadas atuaram como professoras a partir de 1960 e 1970. Analisamos as memórias sobre a formação de diretoras. Desse modo, buscamos conhecer suas trajetórias docentes. Portanto, este texto apresenta considerações acerca da formação e atuação profissional destas profissionais.

Trazemos elementos da trajetória profissional das diretoras na função de professoras. Convém registrar que entendo trajetória a partir da perspectiva analítica de Bourdieu (1996, p. 81, grifos do autor), para ele a "*trajetória* descreve a série de *posições* sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes". Tentar compreender uma vida como uma série única é quase tão absurdo quanto explicar um trajeto no metrô sem levar em consideração a estrutura da rede.

Não pressuponho abordar histórias de vida, pois aceito a advertência apresentada por Bourdieu (1996, p.74), para quem falar em história de vida "é pelo menos pressupor que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual."

Os fundamentos teóricos metodológicos da pesquisa sustentam-se na Memória e na História Oral. A respeito da relação entre História e Memória Jacques Le Goff (2003, p. 49) diz que "Tal como o passado não é a história, mas seu objeto, também a memória não é a história, mas um de seus objetos e, simultaneamente, um nível elementar de elaboração da história". Sobre a História Oral, Alberti (2013, p. xiv) explica que "qualquer tema contemporâneo e que ainda vivam aqueles (as) que têm algo a dizer sobre o assunto, é suscetível de ser estudado utilizando-a". Ela acrescenta que na História Oral ocorre a geração de documentos, por meio das entrevistas

Sendo assim, realizei entrevistas com as diretoras Maria do Socorro Leite Sampaio, Maria do Nascimento Abreu, Maria da Graça Silva Sousa, Eleodória Jacinta Cantanhêde, Eliete Monteiro Lima e

Eladir Lourdes Ferreira Pereira, que trabalharam nos municípios de Presidente Vargas, Timbiras, Presidente Juscelino, Itapecuru Mirim e São Luís. Nos seguintes Grupos Escolares Santa Luzia, Maranhão Sobrinho, Senador Vitorino Freire, Gomes de Sousa e Sotero dos Reis.

O desenvolvimento contempla: A formação de Professores (as) Primários no Maranhão. Nela, apresenta-se o percurso histórico de formação docente, os embates para a consolidação dos cursos, as mudanças no campo da legislação, o descompasso entre a legislação e as iniciativas para ampliação de escolas de formação. Em seguida, trata-se da trajetória das professoras, sua formação escolar, as escolhas profissionais e atuação na docência.

Neste artigo, não abarcaremos a atuação das professoras na posição de diretoras de grupos escolares. Ressalta-se que estas instituições escolares, criadas no Maranhão em 1903 convertidos, por força do artigo 3º da Lei nº 5.692 de 1971, em unidades escolares e centros escolares, tiveram significativa representação para a sociedade maranhense. Porém, neste texto, não discutiremos a história dos grupos escolares no Maranhão, mas poderá ser aprofundada no estudo de Silva (2015).

Os Grupos Escolares foram as primeiras instituições de ensino primário que contavam com um quadro de profissionais com funções específicas como porteiro e diretor (a). Sobre isso, Faria Filho (2014, p. 99, 100) argumenta que “o espaço do Grupo Escolar denota não apenas mudanças ou continuidades na forma de conceber a educação escolar e suas relações com a sociedade como um todo, mas também o aparecimento e fortalecimento de uma nova categoria profissional: a das diretoras”. Sob essa, perspectiva, consideramos fundamental conhecer os percursos formativos dos professores primários no Maranhão e depois das diretoras.

A formação de professores (as) primários no Maranhão

A formação de docentes para atuar no Ensino Primário em terras maranhenses ocorreu de maneira tardia, como aludido por Motta e Nunes (2008), haja vista que a criação da Escola Normal só ocorreu em 1890, por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril. Antes,

porém, ocorreram iniciativas para que se formassem professores (as) que atuariam no nível primário.

As duas primeiras tentativas de preparação do professor foram iniciativas pública e privada. A primeira, segundo Saldanha (2008), Motta e Nunes (2008), foi tomada pelo presidente da Província, tenente coronel Manoel Filizardo de Souza Melo (1839 a 1840), determinando a frequência obrigatória de professores (as) primários na aula de Pedagogia sob a responsabilidade de Felipe Benício d'Oliveira Condurú Almeida (1818-1878), tendo esse usufruído de bolsa de estudo na Europa, a fim de especializar-se no método Lancastreriano².

Sendo assim, instalou-se em 1840 no Convento do Carmo, local onde também funcionava o Liceu Maranhense, uma aula de Pedagogia, recebendo a denominação de Escola Normal. Embora com frequência obrigatória, determinada pelo governo, muitos (as) professores(as) primários recusaram-se a frequentá-la, pois eram contrários à utilização do Método Lancastreriano.

A cadeira de Pedagogia, sob a dependência administrativa do Liceu Maranhense, primeira experiência para formação de professor (a) primário, não logrou êxito, tanto que sua primeira turma era formada por 22 alunos-mestres, e quatro anos depois não houve procura por matrículas. O presidente da Província João José Moura Magalhães (1790-1850) ainda tentou mantê-la em funcionamento, sugeriu que fossem acrescentadas outras disciplinas, mas houve resistência por parte do inspetor da Instrução Pública, Dr. Casemiro José de Moraes Sarmiento, que acabou convencendo-o a encerrá-la. Por fim, ela foi desligada do Liceu e transformada em escola de primeiras letras (SALDANHA, 2008).

² De acordo com Giner apud Bastos (2005, p. 34), a difusão do método lancastreriano ou monitoral/mútuo está ligada à necessidade de extensão da educação a todas as classes sociais, propósito empreendido pelo iluminismo e posto em destaque nos nascentes sistemas educativos públicos do século XIX. "*O monitoral system* ou *méthode mutuelle*, nome adotado na França, baseia-se no ensino dos alunos por eles mesmos. Todos os alunos da escola, algumas centenas sob a direção de um só mestre, estão reunidos num vasto local que é dominado pela mesa do professor, esta sob um estrado. Na sala estão enfileiradas as classes, tendo em cada extremidade o púlpito do monitor e o quadro-negro" (BASTOS, 2005, p. 36).

A outra iniciativa para formação de professores (as) ocorreu por parte da Sociedade 11 de Agosto. A Sociedade tinha objetivos educativos e beneficentes, fundada em 1870 e após quatro anos de atividades iniciou a organização de um Curso Normal.

De acordo com Saldanha (2008), o resultado dessa iniciativa privada foi ter os programas aprovados em 1874, porém, ela encerrou-se sem diplomar nenhum professor. Ademais, em 1882, a Sociedade finalizou suas atividades. Transcorridos oito anos, foi criada a primeira Escola Normal no Maranhão, no governo do Dr. José Tomás de Porciúncula. Conforme aludido, por meio do Decreto nº 21, de 15 de abril de 1890, que reorganizava o ensino público do Estado. O Curso iniciou em julho de 1890 com 16 alunas, passou a 29 alunas em 1891 e a 31 em 1892. Mas, a partir daí, ocorreu um decréscimo, chegando a oito alunas em 1895.

Findou-se a década de 1890 sem que ao menos uma normalista se dispusesse a trabalhar no interior maranhense. Talvez porque, para a época, com os costumes rígidos, não seria adequado a uma moça afastar-se da família. Tampouco, as condições de moradia, transporte e comunicação eram favoráveis às normalistas (SALDANHA, 2008).

A Escola Normal foi reestruturada em 1900, o curso passou a ser ofertado em quatro anos e depois em cinco séries, e as alunas realizavam duas vezes por semana as chamadas práticas de ensino. Porém, de acordo com Melo (2009), a Escola Normal teve suas atividades encerradas em 1914, devido aos poucos recursos públicos e a baixa frequência, além disso:

O seu curso foi transformado em curso profissionalizante no Liceu Maranhense, seus alunos se juntaram aos do Liceu, que se organizou em dois cursos: o Ginásial (sete anos de formação geral) e o Profissional (três anos de formação geral e um ano de estudos pedagógicos com aplicação prática na Escola Modelo) (MELO, 2009, p. 50).

A autora acrescenta que com a Reforma da Instrução Pública ocorrida em 1932, por meio do Decreto Estadual nº 250, a Escola Normal, embora funcionando no mesmo prédio do Liceu, teve seu

curso separado deste, mudanças no currículo, com disciplinas distribuídas em cinco anos, as quais foram mantidas até 1939, quando foi criado o Instituto de Educação do Maranhão.

Foram poucas as iniciativas para a formação de professores (as) no Maranhão, pois até 1939 contávamos com apenas duas instituições públicas, a Escola Normal em São Luís e em Caxias. A outra era de iniciativa privada, a Escola de Professor Primário, criada em 1916 e dirigida pela professora Rosa Castro (RODRIGUES, 2011).

Outras mudanças ocorreram na formação do (a) professor (a) por ocasião da criação do Instituto de Educação do Maranhão, por meio do Decreto nº 186, de 19 de janeiro de 1939. O Instituto compreendia as seguintes escolas:

- a) Escola Primária, com curso primário e pré-primário, cujo ensino seria ministrado no Curso de Aplicação e no Jardim de Infância Decroli;
- b) Escola Secundária, com dois cursos – fundamental e complementar, que seria, o ministrado no Liceu Maranhense, sob regime federal;
- c) Escola de Professor Primário;
- d) Escola de Professor Secundário.

Em seu artigo 7º, o Decreto nº 186, de 19 de janeiro de 1939, diz que o curso da Escola de Professor Primário seria feito em dois anos.

De acordo com Rodrigues (2011), a primeira alteração no Instituto de Educação do Maranhão ocorreu por meio do Decreto-Lei Estadual nº 826, de 30 de dezembro de 1943, em decorrência da Lei Orgânica do Ensino Secundário, Decreto-Lei Federal nº 4.244, de 9 de abril de 1942. As alterações foram, segundo Melo (2009), as seguintes: O Instituto de Educação compreenderá: um Jardim de Infância, uma Escola Primária, um Colégio, uma Escola Normal, Cursos de Especialização e Aperfeiçoamento para o magistério primário. A Escola Normal de Professor Primário passa a nominar-se Escola Normal, com objetivo de formar professores primários e o curso passa a ter três anos de duração,

De acordo com Romanelli (2008), as Escolas Normais até então não tinham diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal. Tal como o ensino primário, o ensino normal era assunto da alçada dos

Estados, permanecendo restritas as reformas efetuadas aos limites geográficos dos Estados que as promovessem.

A Lei Orgânica do Ensino Normal promulgada pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, oficializou como finalidade do Ensino Normal: prover a formação do pessoal docente necessários às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (ROMANELLI, 2008).

Também foram criados os Institutos de Educação, que funcionariam com os cursos citados, além do Jardim de Infância e a Escola Primária anexos e os cursos de especialização de professor primário e habilitação de administradores escolares. Esses cursos só poderiam funcionar nos Institutos de Educação, “seriam ministrados a fim de especializar professores para a educação pré-primária, ensino complementar primário, ensino supletivo, desenho e artes aplicadas e música, assim como para habilitar pessoal em administração escolar” (ROMANELLI, 2008, p. 164).

A segunda reorganização do Instituto de Educação do Maranhão ocorreu por força do Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946. Desse modo, foram estas as alterações:

- ✓ O Ensino Normal seria ministrado em dois ciclos. O primeiro para formação de regentes de ensino primário, em quatro anos, o segundo faria a formação de professores primários em três anos. Além de cursos de especialização para professores primários e cursos de habilitação para administradores escolares do grau primário.
- ✓ Seriam três tipos de estabelecimento de ensino normal: o Curso Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. O primeiro ministraria o primeiro ciclo do ensino normal; Escola normal destinava-se a dar o curso de segundo ciclo desse ensino, e ciclo ginásial do ensino primário. O Instituto de Educação, além dos cursos próprios da escola normal, ministraria ensino de especialização do magistério e de habilitação para administradores escolares do grau primário.

A preocupação em formar o (a) professor (a) primário para a administração escolar apareceu na mudança ocorrida por meio da criação do Instituto de Educação do Maranhão, em 1939, pois no currículo inseriu-se a disciplina Administração e Legislação do Ensino Primário. Em 1943, por meio do Decreto-Lei nº 826, insere-se na 3ª série a disciplina Administração e Legislação Escolar. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946, o Instituto de Educação ministraria entre seus cursos de aperfeiçoamento: Organização e Administração Escolar.

O percurso apresentado sobre a formação da professora primária nos fez perceber a escassez de iniciativas públicas para esse fim, já que até 1939 só havia duas instituições públicas e uma particular. Porém de acordo com Motta e Machado (2006), em 1957, no Maranhão existiam seis Cursos Normais de nível pedagógicos e dez de nível ginásial, sendo que na capital, o governo mantinha apenas a Escola Normal do Instituto de Educação, esse, por sua vez, fazia parte do núcleo educacional formado pelo Ginásio Feminino, Jardim de Infância Decroly, Grupo Escolar Gilberto Costa e Curso de Aplicação, que pela Lei nº 1.530, de 26 de abril de 1957, passou a denominar-se Curso de Aplicação do Ginásio Estadual do Instituto de Educação. Em âmbito nacional, em 1949, havia 540 escolas normais espalhadas no território nacional (ROMANELLI, 2008).

A preocupação com formação para administradores (as) escolares no país, como vimos, ocorre a partir da década de 1930, mais de trinta anos após terem sido criados os grupos escolares, onde uma das funções é a de diretor (a). Feitas essas considerações, busquei saber como ocorreu a formação de diretoras dos grupos.

Memórias de diretoras

A inserção da mulher como profissional da educação se deu no Brasil a partir da criação das Escolas Normais, no século XIX e no século XX, o magistério era uma das principais ocupações das mulheres. Há variados motivos para escolha da profissão: vocação ou até estratégia de ascensão (FAGUNDES, 2005, p. 57).

Em consonância a este pensamento, Alberti (1998) explica que as mudanças socioeconômicas, ocorridas do final do século XIX até

as primeiras décadas do novo século, ocasionadas pela implantação do regime republicano no Brasil, bem como o processo de urbanização e industrialização, pelas duas guerras mundiais e seus efeitos nas mentalidades da sociedade do período, e pelas conquistas tecnológicas representadas pela difusão dos meios de comunicação, coincidiram com a eclosão das reivindicações iniciais do feminismo, que ao chegar aqui e em outros países alertou para a opressão e desigualdade social a que estiveram submetidas as mulheres. Com o movimento feminista e na esteira das reivindicações pelo voto, o que lhes possibilitaria maior atuação política e social, a domesticidade foi invadida e as mulheres passaram a atuar no espaço público e a exigir igualdade de direitos, de educação e de profissionalização.

De acordo com Almeida (1998), nesse cenário, no mundo ocidental mais desenvolvido, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do âmbito doméstico e o consequente ganho de autonomia que isso poderia proporcionar, aliada as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca das mulheres que estiveram até então confinadas no espaço doméstico. Nessa perspectiva, procurei conhecer a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha e a experiência na docência.

No Quadro 1, apresento os dados pessoais e funcionais das diretoras, que têm como perspectiva nos levar a pensar a própria posição do sujeito no campo. (BOURDIEU, 1996, p. 27) explica sobre a posição do agente no espaço social. Segundo ele,

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e, sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, resta que essas construções não se dão no vazio social, a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo.

Quadro 1 – Dados pessoais e funcionais das diretoras

Nome	Local e data de nascimento	Formação	Estado civil/ número de filhos(as)	Município onde foi diretora	Instituição
Maria do Socorro Leite Sampaio	São Luís (MA) 18 de fevereiro de 1950	Curso Normal	Casada/ três	Presidente Vargas	GE Santa Luzia
Maria do Nascimento Ferreira Abreu	São Luís (MA) 15 de junho de 1949	Curso Normal	Casada/ dois	Presidente Vargas	GE Santa Luzia
Maria da Graça Silva Sousa	Codó (MA) 29 de dezembro de 1934	Curso Normal	Casada/ três	Timbiras	GE Maranhão Sobrinho
Eleodória Jacinta Cantanhêde	Axixá (MA) 3 de julho de 1931	Curso Normal	Solteira/ sem filhos	Presidente Juscelino	GE Senador Vitorino Freire
Eliete Monteiro Lima	Itapecuru Mirim (MA) 25 de maio de 1936	Curso Normal	Viúva/ quatro	Itapecuru Mirim	GE Gomes de Sousa
Eladir Lourdes Ferreira Pereira	São Luís (MA) 13 de fevereiro de 1940	Curso Normal, Filosofia, Letras e Pedagogia	Solteira/ sem filhos	São Luís	GE Sotero dos Reis.

Fonte: A autora, 2017

Das entrevistadas, quatro delas residem em São Luís, as demais nas cidades onde trabalharam como diretoras de grupos, três são naturais de São Luís; duas delas tiveram que trabalhar no interior, ao concluir o Curso Normal. Todas são Normalistas, sendo que quatro fizeram o Curso em São Luís, uma em Caxias (MA), uma em Morros (MA). Uma cursou Pedagogia, três são casadas, duas solteiras, uma viúva.

Quanto ao número de filhos, uma tem quatro filhos, duas têm três filhos, uma têm dois filhos e duas não tiveram filhos. Não foi possível precisar em todas as narrativas o tempo em que estiveram como diretoras dos Grupos Escolares. Mas a pesquisa com memória apresenta limitações. No entanto, Candau (2016) afirma o que passou não está definitivamente inacessível, mas precisamos reconhecer que a totalidade das memórias nos é inacessível.

O local de atuação das diretoras majoritariamente foi no interior do Estado, na zona urbana dos municípios dos Grupos Escolares, apenas, Eladir atuou no município de São Luís. Em se tratando de professoras de classe social pouco favorecida, elas contribuíram na renda familiar, bastante numerosa como assinalamos adiante nas narrativas de memória. Quanto à etnia das professoras, apenas duas manifestaram sofrer discriminação por serem afrodescendentes.

Diante disso, darei a conhecer algumas informações pessoais das diretoras, para problematizarmos algumas questões, uma delas, a proveniência socioeconômica porque formar uma professora não era algo acessível à todas as famílias, por isso, saber a formação escolar dos pais, profissão e o número de filhos(as) nos dá a dimensão do processo de tornar-se professora e depois diretora

Isso posto, ei-las pela ordem em que foram entrevistadas: Maria do Socorro Leite Sampaio, Maria do Nascimento Ferreira Abreu, Maria da Graça Silva Sousa, Eleodória Jacinta Cantanhêde, Eliete Monteiro Lima, Eladir Lourdes Ferreira Pereira.

A professora Maria do Socorro Leite Sampaio é filha de Lauro Bocaiúva Leite e Bernardina Santos Leite. Seu pai concluiu o Ginásio, era tipógrafo e proprietário de uma gráfica, fez cursos de atualização na Itália, na área em que atuava, sua esposa fez o curso Primário e era dona de casa. Socorro é a sexta filha do casal, seus irmãos e suas irmãs estudaram, alguns concluíram o curso superior, e um deles é dentista, mas não atua na área, trabalha como radialista e escritor.

Toda sua escolarização realizou-se em São Luís, o curso primário no Instituto Raimundo Cerveira, o Ginásio no Ateneu Teixeira Mendes e o Curso Normal no Instituto de Educação do Maranhão, concluindo-o em 1969, não houve interrupções em seu percurso escolar.

A propósito da escolha profissional, a diretora nos conta que pretendia cursar medicina, quando concluiu o Ginásio, porém o falecimento de seu pai e de sua madrinha fizeram-na mudar de rumo, pois seus pais custearam seus estudos até o Ginásio, após isso quem ficaria responsável seria sua madrinha ou a filha de sua madrinha, com essas perdas, a filha de sua madrinha conseguiu uma vaga para Socorro Leite no Instituto de Educação do Maranhão e lhe disse: “[..] eu também sou professora, tua madrinha era professora, então o certo é esse”. Socorro acrescenta que não continuou os estudos, pois precisou ir trabalhar em Presidente Vargas, afirma ter gostado da profissão e conclui: “[..] procurei sempre trabalhar bem, porque o certo era essa profissão pra mim, porque senão, eu abandonava”. (SOCORRO LEITE, 2016)

Apesar de não ter escolhido a profissão, Socorro Leite assegurou que o estudo teve um papel fundamental em sua vida, pois lhe assegurou um futuro melhor, independência financeira, sua sobrevivência. Ela entende que até influenciou na constituição de uma família. “O meu futuro precisou da minha formação profissional, a minha vida profissional, a minha vida familiar, tudo dependeu da minha profissão” (SOCORRO LEITE, 2016).

Acerca da formação recebida no Curso Normal, ela disse ter adquirido conhecimentos necessários para a docência e a função de direção. No estágio supervisionado, ela vivenciou a prática de direção de escola, docência e fiscalização do trabalho das professoras, uma das professoras de estágio era Luzenir Mata Roma, uma das mais exigentes. Havia provas teóricas e práticas, após as provas teóricas, se aprovadas, as alunas deveriam apresentar-se à diretora da escola, a partir daí, as alunas ocupar-se-iam das questões administrativas. Essa experiência lhe assegurou as condições necessárias para mais adiante assumir a direção do Grupo Escolar Santa Luzia, foi o que nos garantiu: “Eu assumi, eu estava preparada” (SOCORRO LEITE, 2016).

A respeito das capacidades, Beauvoir (2016) nos lembra que elas só se manifestam quando realizadas. Assim, as experiências é que permitiram a construção da autoconfiança das diretoras em seu processo de formação. Scott (1999) aponta que a experiência não é a origem da explicação, mas algo que queremos explicar. Nessa

abordagem interrogam-se os processos pelos quais os sujeitos são criados.

Socorro Leite não recorda dos livros que leu sobre administração escolar durante o Curso Normal, mas destaca o papel do estágio em sua formação. Ela estagiou na direção de grupos escolares de São Luís, nos bairros de Fátima, Liberdade, João Paulo e Monte Castelo. Por fim, conclui que o Curso Normal representou para si uma faculdade, e até hoje, não sentiu falta de cursar nível superior, acrescenta que a formação lhe assegurou os conhecimentos necessários para exercer todas as funções na esfera educacional.

Fez outros cursos, que hoje se entende por cursos de formação continuada, em Língua Portuguesa e Educação Física, estes dois duraram em torno de 4 meses. Ela almejava cursar medicina, mas pelos motivos expostos acima, acabou desistindo do objetivo, e acrescenta: “[...] mas aí me passou, vem filhos, a gente esquece da gente” (SOCORRO LEITE, 2016).

Acerca da relação entre maternidade e vida profissional, Beauvoir (2016, p. 193) aponta “embora advogadas, médicas, professoras consigam quem as auxilie em casa, o lar, os filhos representam para elas encargos e preocupações.”

Maria do Nascimento Ferreira Abreu é a filha caçula de Criméria do Nascimento Ferreira e João Ferreira, seus pais cursaram o primário. A mãe era dona de casa e o pai era lavrador. Dos dez irmãos e irmãs, todos (as) cursaram o então 2º grau, dos dez apenas dois são vivos. Sua escolarização realizou-se em São Luís, sem interrupções, cursou o primário no Grupo Escolar Antônio Vieira, o Ginásio no Matos de Carvalho e o Curso Normal na Escola Municipal Luís Viana, concluindo-o em 1970.

A razão da escolha profissional está ligada a situação econômica da família, ela me disse: “[...] Porque nessa época o pessoal pobre escolhia mais o curso de magistério para fazer. Eu escolhi o magistério porque meu pai trabalhava, mas ganhava pouco, aí eu tinha que trabalhar para ajudar”(MARIA DO NASCIMENTO, 2016).

Ela assegura não ter recebido no Curso Normal o preparo necessário para exercer a função de diretora e sim nos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, mas quando já não era

diretora de Grupo. Os primeiros cursos eram destinados aos docentes e depois destinados aos (às) diretores(as).

Maria da Graça Silva Sousa é filha de Benedita Chuvas Silva e Eduardo Luz e Silva, o pai era agente da Estrada de Ferro e a mãe dona de casa, eles são pais também de Antônio Daniel, José Tarciso, Maria Lígia e José Ramiro, médico, foi deputado e reside no estado de Roraima; Maria Lígia faleceu muito jovem, afogada no Rio Parnaíba. Essa perda foi narrada logo no início da entrevista, assim como o falecimento de sua mãe, que lhe deixou marcas.

As perdas e a paralisia infantil não fizeram Maria da Graça Silva desistir da escola, ela cursou o primário em uma escola da cidade maranhense de Codó, depois o pai foi transferido do serviço para trabalhar na cidade maranhense de Caxias, onde Maria da Graça continuou seus estudos no Colégio São José das Irmãs Capuchinhas. Sobre isso, ela lembra: “[...] era um colégio muito enérgico, muito bom”. Fez o Curso Normal também na cidade, concluindo-o em 1958. A opção pelo curso foi do pai, ela rememora: “[...] Meu pai que escolheu, queria porque queria que eu fosse professora, então, eu fui estudar para ser professora. Aceitei, ele queria, aí eu fui fazer Normal pelo pedido e insistência dele, ele queria que eu fosse professora. Eu acabei gostando” (MARIA DA GRAÇA SILVA, 2016).

Eleodória Jacinta Cantanhêde é filha de Mariano Tiago Cantanhêde e Zeferina Genésio Catanhêde, seus irmãos e irmãs também estudaram, uma delas é professora e foi diretora. Sua vida escolar iniciou em 1939, na cidade maranhense de Axixá, onde cursou o Primário e o Ginásio, depois estudou na Escola Normal de Morros, concluindo-o em 1960. Sobre a opção profissional, foi escolhida pelos pais. A Escola Normal era muito rígida, dessa feita, precisou dedicar-se bastante ao Curso. Mas a recompensa veio, pois através dos estudos conseguiu ajudar a família.

Eliete Monteiro Lima é filha de Isabel dos Santos Monteiro e José dos Santos Monteiro, ela teve oito irmãos (as), é a penúltima filha. Mas dois deles são filhos do segundo matrimônio do pai. Perdeu a mãe, quando era da idade de 3 anos e o pai com 4 anos. Sua tia Zumira, que já era mãe de doze filhos, assumiu a guarda de sete crianças, entre elas Eliete. Todos os irmãos estudaram e três irmãs são

professoras: Teresa, residente no Rio de Janeiro, Iracema e Maria Madalena.

Eliete Monteiro iniciou os estudos aos setes anos, no município de Itapecuru Mirim, na Escola Agrupada. Em seguida, concluiu o primário no Grupo Escolar Gomes de Sousa, local onde se tornaria diretora. Depois, seguiu para o Ginásio Rosa Castro, na capital maranhense e, por fim, o Curso Normal no Instituto de Educação. Apesar das perdas familiares, não houve interrupções em seu percurso escolar.

Ela escolheu ser professora pelas seguintes razões: “[..] Porque eu idealizava ser professora, meu sonho era ser professora, estudei com muita dificuldade, mas estudei. Porque eu via meus professores e aí eu peguei o gosto pela profissão. A melhor coisa da minha vida, pois o meu sonho era ser professora.” Acerca da formação recebida no Instituto de Educação, ela relembra: “Foi suficiente, o ensino era rigoroso. Fiz estágio só em sala de aula” (ELIETE MONTEIRO, 2016).

Eladir Lourdes Ferreira Pereira é filha única de Maria de Lourdes Ferreira Pereira e Odesio Pereira, a mãe fez até o terceiro ano do curso Primário e o pai concluiu o Ginásio Comercial, no Centro Caixerai, trabalhava na Fábrica Martins na seção de algodão. Fez o curso de mestre de obras nos Educandos Artífices. A mãe era costureira, confeccionava chapéu, ofício aprendido com uma francesa.

Sua vida escolar iniciou aos sete anos no Grupo Escolar Barbosa de Godóis, no segundo ano do Curso Primário, transferiu-se para o Grupo Sotero dos Reis, concluiu o Curso Normal em 1958. Cursou Filosofia, Letras e Pedagogia, esse último na década de 1970, especializou-se em Inspeção Escolar e Estatística, em Minas Gerais. Participou de vários cursos de formação, um deles ocorrido em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, acerca da Lei nº 5.692, 11 de agosto de 1971.

Eladir iniciou bem cedo o ofício de ensinar, aos 14 anos já lecionava para os filhos da vizinha. O pai adquiria coleções de livros da área de História, Música e Religião influenciando o gosto da filha pela leitura, mas sua mãe teve papel decisivo ao lembrar a filha que ela não seria costureira e sim professora. A esse respeito, Eladir lembra:

Meus pais estudaram pouco. Quando eu recebi o meu diploma do curso normal coloquei na mão de meus pais, quando eu recebi o de Filosofia e Letras coloquei na mão deles. Chorei muito, muito, muito, quando eu recebi o de Pedagogia, entreguei na mão de papai, ele ficou me olhando muito tempo e me disse: tua mãe está contente onde ela está. Minha mamãe tinha muito orgulho. (ELADIR PEREIRA, 2016)

Eladir ingressou na Escola Normal em 1955, aos 15 anos de idade, o curso teve duração de 3 anos, incluindo o estágio. Ela recorda um episódio da época, quando uma aluna mandou uma criança provar o leite na palma de sua mão, atitude reprovada pela professora Cleonice Lopes, ela atribuiu nota oito à aluna, e recomendou que deveria utilizar um copo na próxima vez.

No estágio, as alunas acompanhavam as diretoras de Grupos Escolares. Recorda ter estagiado também no Colégio de Aplicação, embora os estágios também contemplassem escolas de bairros mais periféricos, onde as crianças eram de nível socioeconômico menor, porque no Colégio de Aplicação era, nas palavras de Eladir, “só gente chique”. As alunas em grupo de três foram para escolas dos bairros do Anil, Fátima e Liberdade. Ela refere não ter tido dificuldade em sala de aula, pois já ensinava os (as) filhos(as) da vizinhança. Hoje, um deles é advogado e outra é promotora.

Ela relata que à época, os castigos físicos eram proibidos, não se podia gritar com aluno (a), questões bem enfatizadas na Escola Normal. Enfatizava-se o trabalho em equipe, inventaram a identificação dos (as) alunos(as) sobre a carteira. Em tom de nostalgia ela narra:

Até hoje eu sinto saudade daquela época que a criança tinha de cantar, antes de entrar na sala de aula, tem gente que não sabe o Hino do Maranhão. Era o Hino do Maranhão, da Independência. Tinha uma música assim “entrando na nossa escola, cantamos com alegria, saudamos a professora bom dia! bom dia!” Aí tocava o sino, entrava o 1º ano, depois o 2º ano. Na Escola Modelo eu coloquei isso de volta, as professoras ficavam me olhando. (ELADIR PEREIRA, 2016)

Eladir recorda também ter aprendido na Escola Normal com o exemplo da professora Rosário Nina, que lecionava ensino prático. Ensinou como ser professora, a organizar uma sala de aula, a organização como um todo da escola, os livros, as atas e recomendava que cada professora deveria ter um caderninho.

Em sua constituição como professora também se inspirou no exemplo de outra docente, Maria Ferreira, superintendente de ensino de São Luís e do interior. Segundo Eladir, “[...] ela era competentíssima, uma mulata alegre, não era pernóstica” (ELADIR PEREIRA, 2016).

Eladir relatou sobre a formação recebida no Curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Maranhão, na década de 1970, especificamente sobre a literatura de administração escolar. Uma das professoras da disciplina não podia emprestar os seus livros, por isso, organizou apostilas e as alunas adquiriam o material, até hoje ela guarda o material. Uma ressalva feita por ela sobre o curso, diz respeito ao fim das habilitações no curso de Pedagogia, em suas palavras: “[...] porque talvez você não tenha dom para ser administrador. No sexto período a turma se esfacelava um grupo ficava para administração, outro para supervisão, outro orientação, não tinha inspeção aqui, por isso, que nós fomos para João Pinheiro, porque não tinha aqui” (ELADIR PEREIRA, 2016).

Sobre a formação profissional das diretoras, as únicas que escolheram ser professora foram Eliete Monteiro e Maria do Nascimento, embora a força das circunstâncias pessoais como o fato de ser órfã contribui para que Eliete tivesse autonomia para decidir e Maria do Nascimento, por sua condição socioeconômica baixa contribuiu para que optasse por um curso destinado às filhas de famílias pobres da época. As demais acataram a decisão de pais e parentes responsáveis economicamente por elas.

O magistério continuou como possibilidade de assegurar emprego para as mulheres. Mas se faz necessário entender a dupla face desse movimento no início do século XX e perdura por mais algum tempo no Brasil, como explica Almeida (1998), pois ao mesmo tempo em que o magistério primário possibilitou às mulheres a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho, aliando ao trabalho doméstico e à maternidade uma profissão revestida de dignidade e prestígio social fez que “ser professora” se tornasse

extremamente popular entre as jovens. Para as mulheres que almejavam liberação econômica foi a única forma encontrada para realizarem-se no campo profissional.

Porém, na década de 1970, o cenário brasileiro se alterou tanto que Almeida (1998) acrescenta que no magistério, definitivamente feminizado, paulatinamente, elas têm alguns direitos assegurados, entre os quais jornada de trabalho compatível, salários não diferenciados para homens e mulheres, aposentadoria aos 25 anos de serviço, licenças de saúde e maternidade, embora a profissão continuasse mal remunerada.

Mesmo com as adversidades, tornar-se professoras foi um marco no percurso pessoal e profissional das diretoras entrevistadas. O início da trajetória profissional de Socorro Leite aconteceu logo após a conclusão do Curso Normal, no município de Presidente Vargas, quando foi convidada pelo prefeito da cidade, Luís Alberto Coqueiro (1970-1972), para assumir a função de professora no Grupo Escolar Santa Luzia e no mesmo ano assumiu a direção da escola. Nessa cidade, ela lecionou no Ginásio Bandeirantes, no turno noturno, concomitante ao trabalho de diretora no Grupo. Em 1998, lecionou Língua Portuguesa e História no Ensino Médio, experiência que durou apenas um ano, pois as disciplinas ficavam nos últimos horários e a escola era distante de sua residência, dificultando o acesso. Ela lembra com satisfação desse período, e sempre que reencontra ex-alunos (as), eles(as) a tratam com respeito e saudade dos bons tempos vividos na escola. Ela rememora, em meio a lágrimas, aquele tempo de professora: “Mas até hoje meus ex-alunos dizem: ‘oh professora!’ Dizem professora todo tempo, D. Socorro não, professora! Tem aquele maior respeito, professora, como está a senhora? Hoje, eu vejo até as minhas netas, elas olham as professoras e não dão aquele valor, como era” (SOCORRO LEITE, 2016).

Hoje, ela colhe os frutos do trabalho desenvolvido na cidade como professora, tanto que ao transitar pelos locais públicos dificilmente alguém não lhe reconhece como professora Socorro, alguns lhe agradecem por terem sido alfabetizados por ela. Além daqueles (as) que concluíram o Curso Superior.

Após essas experiências como docente em Presidente Vargas, ela retornou a São Luís, onde lecionou por um ano em escolas

municipais da capital. Ela explica o porquê do retorno à sala de aula, às vésperas da aposentadoria: “[...] aí eu fui para sala de aula, mas por inteligência, porque eu já tinha minhas gratificações como diretora, mas eu poderia ter meu incentivo de sala de aula como professora” (SOCORRO LEITE, 2016).

Maria do Nascimento Ferreira Abreu relatou que logo após concluir o curso Normal, foi convidada por uma colega, professora em Presidente Vargas, para trabalhar como docente no Grupo Escolar Santa Luzia, convite logo aceito em 1972. Outra experiência como docente foi em São Luís na Unidade Escolar Geraldo Melo. Ela também foi secretária do Ginásio Bandeirantes, o seu trabalho, enquanto professora, secretária e diretora lhe renderam a alcunha de Maria Professora, como até hoje é conhecida na cidade, o referido codinome ela percebe como reconhecimento.

Maria da Graça Silva Sousa relembra a inserção como professora no curso primário e depois no Ginásio. Concluído o Curso Normal em Caxias, seu pai conseguiu, com a indicação de um deputado, uma vaga para Maria da Graça lecionar no Grupo Escolar Maranhão Sobrinho, em 1959. Após, vieram outros desafios. Participou da implantação do Ginásio Bandeirantes na cidade maranhense de Timbiras.

A organização do Ginásio Bandeirantes ficou a cargo das professoras que também lecionavam no Grupo. Elas decidiram as funções, e o cargo de diretora do Ginásio ficou sob a responsabilidade da professora Maria de Lourdes Coelho. No Ginásio, Maria da Graça lecionou quatro matérias, entre elas Estudos Sociais. Além dessa experiência, lecionou também no Curso Normal. Ela explica que quando as professoras chegaram para trabalhar no Grupo, só havia na cidade o curso primário, foi o grupo dessas professoras quem organizou o Grupo Escolar e Ginásio Bandeirantes:

A esse respeito, considero importante o que diz Almeida (1998), para quem a historiografia está em débito no que diz respeito ao trabalho desenvolvido pelas mulheres como profissionais da educação. É preciso tirar da obscuridade as professoras que se encarregam no país, há mais de um século, da educação fundamental, apesar das visíveis dificuldades enfrentadas por elas.

Enquanto professora, Maria da Graça considerava-se enérgica, mas era respeitada tanto à época, quanto hoje. Ela relembra dois episódios na carreira docente, em um deles pediu que o aluno lavasse o chão após ter urinado em sala de aula. No outro, deixou os alunos fora da sala, após o toque da sirene, eles suplicaram para entrar em sala, mas não deixou. No entanto, reconhece que valeu à pena, hoje, alguns deles são médicos e têm respeito pelo trabalho da professora.

Eleodória Jacinta Catanhêde ingressou na docência em 1963, como professora na Escola Reunida Senador Vitorino Freire, instituição que depois se transformou em Grupo Escolar, localizada na cidade maranhense de Presidente Juscelino.

Para Eliete Monteiro Lima, a idealização de tornar-se professora não demorou a se concretizar. Logo, em 1960, foi nomeada para uma vaga no Grupo Escolar Gomes de Sousa, depois lecionou em outras instituições no mesmo município: Leonel Amorim, Ginásio Bandeirante, Cônego Albino Campos.

Sobre o trabalho exercido como professora no Grupo Escolar, ela recorda ter se apoiado nos princípios da Escola Nova, e não colocava alunos (as) de castigo, contrariando as recomendações de uma diretora que queria castigá-los, colocando-os de braços abertos, ajoelhados no milho. Acerca do Movimento da Escola Nova no Maranhão, Motta (2011) explica que a difusão do escolanovismo no estado apresentou vias múltiplas e específicas, entre as quais a formação de recursos humanos com o envio para os centros nacionais e internacionais, que empregavam o escolanovismo. Do tempo vivido por Eliete Monteiro como professora, ela obteve experiência necessária para assumir a direção do Grupo Escolar, em 1962.

Sobre a experiência de Eladir Lourdes Ferreira Pereira como professora, ela relembra que seu ofício começou cedo, conforme aludido acima, mas o emprego formal foi conquistado em 1958, quando foi nomeada para trabalhar em uma escola na localidade de Iguáiba, município maranhense de São José de Ribamar, a indicação da escola veio por meio de sorteio. Suas colegas não quiseram ir para lá por conta da dificuldade de transporte, pois o ônibus saía de São Luís por volta de meio dia e só retornava às três da manhã. Sobre essa

locomoção, Eladir lembra: “[...] era difícil, o jipe cor de rosa do estado, nós íamos com roupa suja, chegando lá trocava, poeira, lama, uma vez passamos numa poça funda, alagou o jipe” (ELADIR PEREIRA, 2016). Em outra ocasião, no município de Igarapé do Meio, o carro que levava as professoras ficou atolado.

Ao chegar para trabalhar como professora em Iguaiíba, localidade da zona rural do município de Paço do Lumiar, na Escola Singular 14 de Novembro, ela acabou coordenando o trabalho das demais professoras, por ser a única normalista, as demais eram leigas, além de reger as turmas de 3º e 4º ano. A curiosidade em saber o porquê do nome “Escola Singular” foi respondida pela professora Maria Ferreira, segundo a qual, na Escola Reunida juntavam-se pessoas de diferentes idades para serem alfabetizadas, prática diferente da Escola Singular.

Ela trabalhou como docente em várias escolas, substituindo professoras e auxiliando diretoras. Recorda ter lido um livro intitulado Vamos estudar! Trata-se de uma história que se passava no cenário de uma fazenda Santa Margarida, onde as crianças passavam férias, havia um personagem que chamavam Fugêncio, trabalhava na fazenda, era pau para toda obra. Eladir se considerava parecida com esse personagem. Além das escolas públicas, foi professora em duas da rede particular, Dom Bosco e Colégio Conceição de Maria.

Enquanto professora ficou entristecida com o trabalho de algumas colegas, que eram rígidas, que gritavam em sala de aula, batiam na mesa, tentando impor o silêncio. Conheceu professoras que por disporem de melhor situação financeira só trabalhavam em jardim de infância para não se misturar com alunos maiores. Ela procurava ouvir as pessoas e defender os que davam mais trabalho, segundo ela, “[...] porque quando o menino é assim tem uma causa” (ELADIR PEREIRA, 2016).

Acompanhar as narrativas docentes levou-me a refletir sobre a constituição de uma categoria profissional que são as diretoras de grupos escolares, por isso, conhecer a formação profissional das diretoras, onde ocorreu, o motivo da escolha, a experiência na docência são aspectos importantes desse engendramento. A esse respeito Catani (1998) explica que o termo iniciação é o mais apropriado para dar conta dessas formas de compreensão destinadas

a favorecer o autoengendramento. Ademais, sobre as práticas de educação docente, ela diz que iniciar-se no sentido proposto é familiarizar-se com as significações pessoais e sociais dos processos de formação. Acrescenta que as próprias práticas profissionais dos indivíduos enquanto docentes devem aos processos formadores que eles experimentaram ao longo de seu desenvolvimento.

Sobre o conceito de prática, Certeau (2007, p. 109) assegura que “as práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como o dos procedimentos. São esquemas de operações e manipulações técnicas”. Além disso, as práticas são fabricadas, inventadas. Nesse sentido, Vidal (2009, p. 107) acrescenta que ao tomar as práticas escolares como objeto de pesquisa requer alguns cuidados:

[...] é preciso ter em conta que as práticas escolares constituem-se como práticas culturais. Ou seja, apresentam modos de estar no mundo, de compreender a realidade e de estabelecer sentido, partilhados social e historicamente. Isto implica dizer que as práticas não são jamais individuais, a despeito de serem ativadas individualmente por cada sujeito. Mas também significa dizer que elas se exercitam em culturas específicas, o que nos faz interrogar não apenas acerca das relações históricas nas quais se produzem, mas circunstâncias escolares e educacionais em que foram geradas.

Outro aspecto importante das trajetórias das diretoras na docência, diz respeito ao deslocamento de professoras normalistas da capital do Estado maranhense para o interior ou até mesmo entre municípios interioranos já teve outras nuances, isso em tempos recentes, como mostra Tourinho (2008). Segundo a autora, formar-se professora pela Escola Normal permitia visibilidade, mas exigia tempo e dinheiro, condições nem sempre favoráveis a todas as moças maranhenses. Além disso, após formadas, por vezes, era impossível trabalhar longe do lar paterno, pois isso não era bem visto pela sociedade maranhense.

Desse modo, entendo que a luta das mulheres para obter diploma e exercer a profissão exigiu a audácia, característica tão cara para quem empreende ações difíceis ou perigosas.

CONCLUSÃO

Sobre o trabalho das professoras primárias, Almeida (1998, p.77) é contundente ao dizer que a história do magistério brasileiro é, sobretudo, “uma história de mulheres, de uma força invisível que lutou conscientemente e espontaneamente em defesa de suas crenças e de sua vontade”. Ademais, ela considera que os estudos sobre a voz e o pensamento das professoras permitiram concluir e até derrubar mitos ligados à esfera das mentalidades e representações, entre os quais, o de que a professora primária era passiva, outro o de que o magistério era uma profissão bem remunerada que conferia *status* social e excelente remuneração.

O processo de formação profissional das diretoras passou pela Escola Normal. Algumas fizeram o curso no Instituto de Educação do Maranhão nas décadas de 1950 e 1960. O curso organizava-se em três séries, e entre as disciplinas havia cadeira de Administração e Legislação Escolar que passou a constituir disciplina da 3ª série. Pelo Decreto-Lei Estadual nº 1.462, de 31 de dezembro de 1946, o Instituto de Educação ministraria entre seus cursos de aperfeiçoamento Organização e Administração Escolar.

Sobre a formação profissional, vimos que o magistério não foi uma escolha da maioria das diretoras, algumas foram levadas pela força das circunstâncias como a pobreza, ser órfã, outras foram induzidas pelos pais à docência. Além disso, era uma das poucas oportunidades de profissionalização, a Escola Normal representou uma verdadeira universidade para elas, pois mencionaram as exigências do Curso, nas aulas teórico práticas, tanto que a autoconfiança desenvolvida levou algumas a dizer que não sentiram falta de cursar educação superior.

Quanto ao exercício do magistério, elas conseguiram emprego, tornando-se arrimo de família. As diretoras casadas e com filhos, tiveram que conciliar a dupla jornada no espaço público e privado. Mesmo assim, mencionam que foi pelo emprego que

conseguiram algumas conquistas. Nesse caso, é preciso considerar também que o sentido de conquista é uma representação das diretoras sobre o trabalho. Nesse viés, devem ser ponderados que os salários do magistério eram baixos no Brasil e ser professora, não significava, de modo generalizado, uma profissão prestigiada, tanto que a docência torna-se uma opção de trabalho para as mulheres de poucas condições socioeconômicas.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

BASTOS, Maria Helena Câmara. O ensino monitoral/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil: volume II, século XIX**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 34-51.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.

CATANI, Denice Barbara. Práticas de formação docente. In: CATANI, Denice Barbara; Cyintia Pereira de Sousa (orgs). In: **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras Editora, 1998. p. 23-30.

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. **Mulher e pedagogia: um vínculo re-significado**. Salvador: Helvécia, 2005.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolares em Belo Horizonte (1906/1918)**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

MELO, Sandra Maria Barros Alves. **Formação de professores: o Instituto de Educação do Maranhão (1939-1973)**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. Programa de Pós Graduação em Educação. Campinas: PPPG/ Edu. UNICAMP, 2009.

MOTTA, Diomar das Graças; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. O Maranhão e a reconstrução educacional (1952-1964). In: ARAÚJO, Marta Maria de; BRZEZINSKI, Iria (Org.). **Anísio Teixeira na direção do Inep: programa para reconstrução da nação brasileira (1952-1964)**. Brasília: INEP, 2006, p. 227-249.

MOTTA, Diomar das Graças; NUNES, Iran de Maria Leitão. Escola Normal: uma instituição tardia no Maranhão. In.: ARAÚJO, José Carlos Souza et al. **As Escolas Normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 299-306.

MOTTA, Diomar das Graças. Os reflexos da Escola Nova no Maranhão. In: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIDAL, Diana Gonçalves; ARAÚJO, José Carlos Souza (orgs.). **Reformas educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 e 1946)**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2011.

RODRIGUES, Fernanda Lopes. **A invisibilidade da mulher negra maranhense no estudo sobre a formação da professora na Escola Normal pública em São Luís (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação em Educação. São Luís: PPPG Edu/ UFMA, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz: Ética, 2008.

SCOTT, Joan. Experiência. In: SILVA, Alcione Leite da (Org.). **Falas de gênero: teorias, análises, leituras**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999. p.11-55.

SILVA, Diana Rocha da. **A institucionalização dos Grupos Escolares no Maranhão**. São Luís: Editora UEMA, 2015.

VIDAL, Diana Gonçalves. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os grupos escolares em foco. In: VIDAL, Diana Gonçalves (org). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

Entrevistas

Maria do Socorro Leite Sampaio. Presidente Vargas, 16 de fevereiro de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria do Nascimento Ferreira Abreu. São Luís, 5 de março de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Maria da Graça Silva Sousa. Timbiras, 6 de março de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eleodória Jacinta Cantanhêde. Axixá. 19 de março de 2017. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eliete Monteiro Lima. São Luís, 16 de agosto de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Eladir Lourdes Ferreira Pereira. São Luís, 31 de outubro de 2016. Entrevista concedida a Maria das Dores Cardoso Frazão. (A/A)

Recebido em: *Maio/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

(De)Formação humana a partir da música: análise conceitual à luz da teoria crítica adorniana

Cristiano Aparecido da Costa¹
Eliton Perpétuo Rosa Pereira²
Apolo de Souza Sá³

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender o conceito de (de)formação humana a partir da música por meio do estudo da teoria crítica adorniana. A pesquisa, de caráter bibliográfico, tomou como foco a relação entre música, educação e sociedade. A importância dessa pesquisa se justificou pela falta de estudos sobre música e educação que adotam a teoria crítica, portanto, a pesquisa visou estabelecer uma contribuição para a área e propiciar novas pesquisas sobre a temática. A partir das análises, pôde-se observar que a música tem grande potencial (de)formativo, podendo levar à deformação, perda da autonomia e alienação, quando estandardizada, mas podendo também se revelar um caminho para a formação, permitindo a apreensão da *promesse du bonheur* pelo indivíduo, não o deixando conformado ou contentado com a situação social vigente.

Palavras-chave: música; formação humana; teoria crítica.

¹ Pós-doutor em Educação. Docente do Instituto Federal de Goiás. Participa Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5613-708X>. E-mail: cristiano.costa@ifg.edu.br.

² Doutor em Ciências da Educação. Docente do Instituto Federal de Goiás. Participa do Grupo Interinstitucional Goiano de Pesquisa em Educação Musical (MOUSIKÊ). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9181-2543>
E-mail: eliton.pereira@ifg.edu.br.

³ Licenciado em Música. Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFGO). Participa do Núcleo de Estudos em Educação, Violência, Infância, Diversidade e Arte (NEVIDA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5289-0891>. E-mail: apolosouzasa@gmail.com.

Human (de)formation through music: conceptual analysis according to Adorno's critical theory

ABSTRACT

The present work aimed to understand the human (de)formation through the music concept by studying Adorno's critical theory. Bibliographical research focused on the relationship between music, education, and society. The research's importance was justified by the lack of studies on music and education adopting critical theory; therefore, the research aimed to contribute to this field and promote further research on the subject. From the analyses, it is possible to observe that music has great (de)formative potential, leading to deformation, loss of autonomy and alienation, when it is standardized. Still, it can also reveal itself as a path to the formation, allowing the individual to capture the promesse du bonheur, not leaving him conformed or satisfied with the prevailing social situation.

Keywords: music; human formation; critical theory.

(De)Formación humana a partir de la música: análisis conceptual a la luz de la teoría crítica adorniana

RESUMEN

Este trabajo tuvo como objetivo comprender el concepto de (de)formación humana a partir de la música a través del estudio de la teoría crítica de Adorno. La investigación bibliográfica se centró en la relación entre música, educación y sociedad. La importancia de esta investigación se justificó por la falta de estudios sobre música y educación que adopten la teoría crítica, por lo que la investigación tuvo como objetivo establecer un aporte al área y brindar mayor investigación sobre el tema. De los análisis se pudo observar que la música tiene un gran potencial (de)formativo, que puede llevar a la deformación, pérdida de autonomía y alienación, cuando se estandariza, pero también puede revelar un camino hacia la

formación, permitiendo la aprehensión de la promesse du bonheur para el individuo, no dejándolo satisfecho o conformado con la situación social actual.

Palabras clave: música; formación humana; teoría crítica.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa almeja analisar o conceito de (de)formação humana a partir da música. Para isso, o trabalho adota a perspectiva da teoria crítica frankfurtiana, compreendendo a sociedade historicamente e observando-a sob a ótica de suas contradições. O teórico crítico Theodor Adorno, um dos grandes nomes da Escola de Frankfurt, foi tomado para essa análise, especialmente sua produção teórica que relaciona educação, sociedade e música. Além disso, foram utilizados outros autores para compreender aspectos basilares da teoria crítica, do contexto de desenvolvimento da Escola de Frankfurt e de algumas categorias consideradas relevantes para o desenvolvimento do presente trabalho.

A importância dessa pesquisa está diretamente ligada à necessidade atual de se observar a sociedade e a música de uma perspectiva que adote a teoria crítica, tendo sua importância no campo humanístico. Assim, o trabalho visa estabelecer uma contribuição para a área e abrir caminhos para novas pesquisas explorando a temática.

Esta foi uma pesquisa conceitual de recorte bibliográfico específico e de abordagem qualitativa, buscando compreender e relacionar conceitos e categorias. O presente texto está estruturado em quatro partes: a primeira considera as relações entre arte, trabalho e cultura; a segunda discute as relações entre sujeito e objeto; na terceira, Adorno é apresentado como um autor importante para a temática desenvolvida, justificando sua relevância para a formação humana e sua relação com a música; por fim, a última parte trata do desenvolvimento do conceito de (de)formação humana a partir da música sob a perspectiva adorniana, tendo como suporte as discussões realizadas nas partes anteriores.

TRABALHO, ARTE E CULTURA

O indivíduo é um produto do universal e a ele deve sua possibilidade de existência, já que o pensar é testemunho disso ao ser uma condição universal e, conseqüentemente, social (ADORNO, 1995b). Assim, Adorno e Horkheimer (1947) compreendem, no processo de socialização, a importância do trabalho para suprir as necessidades materiais de uma comunidade.

O homem se constitui ao trabalhar e relacionar-se com outros, na convivência com outros homens, na relação com a natureza e na constituição de suas experiências. Ao não considerar essas questões, o trabalho passa a ter um caráter alienante, impondo assim apenas uma condição de sobrevivência, não permitindo que se almeje a emancipação ou uma práxis autêntica. Em um processo como esse, o indivíduo é tomado como objeto, não como sujeito dotado de consciência (ADORNO; HORKHEIMER, 1947).

Além disso, Adorno e Horkheimer (1947, p. 13) ressaltam que a ordem presente na divisão do trabalho não é natural, mas sim “testemunho da unidade impenetrável da sociedade e da dominação” pois, para os autores, “a dominação confere maior consistência e força ao todo social no qual se estabelece”, de modo que “a divisão do trabalho, em que culmina o processo social da dominação, serve à autoconservação do todo dominado”. A dominação enxerga o indivíduo como parte do universal, convertendo-o por meio da execução do particular. Dessa forma, a sociedade se curva a ela mesma pela divisão do trabalho imposta para agregar o todo.

A arte, segundo a concepção de Marx (2010), é consequência da atividade livre e consciente do homem, sendo uma atividade vital para o indivíduo. Isso pode ser visto na declaração de Marx que diz que “a elaboração da natureza inorgânica é a prova do homem enquanto um ser genérico consciente” (2010, p. 85). Nesse sentido, arte é trabalho por seu papel na gênese na produção da consciência humana, já que enquanto o animal cria somente na medida e carência de sua espécie, “o homem sabe produzir segunda a medida de qualquer espécie, e sabe considerar, por toda a parte, a medida inerente ao objeto; o homem também forma, por isso, segundo as leis da beleza” (MARX, 2010, p. 85).

Assim, a arte deve ser entendida como produção humana e não pode ser vista independentemente de sua relação com o trabalho e a sociedade, ela é, para o homem, o caminho para conhecer a si e ao mundo exterior. Para Zanolla (2013, p. 101) “a arte não difere do trabalho, é ambivalente, uma possibilidade de experiência emancipatória ou de alienação e conformismo”. Eis aqui o espaço da possibilidade do processo (de)formativo, já que, segundo Costa, “a música enquanto manifestação artística tem se mostrado um poderoso instrumento, tanto para a imposição de ideologias, quanto para processos educativos com o objetivo de se alcançar a autonomia dos sujeitos” (2017, p. 13). Essa consciência dotada de autonomia, derivada de um processo formativo, é necessária para compensar a perda do indivíduo ante as forças sociais que o controlam.

Sob essa ótica, Adorno e Horkheimer (1947) observam o esclarecimento, movimento do pensamento para livrar a humanidade do medo e conduzir o homem a senhor: do ambiente que o cerca, senhor de si mesmo e da natureza. Os homens buscam dominar a natureza, mas estão apenas submetidos à sua necessidade. Nesse sentido, o esclarecimento mal conduzido não atua para um ideal necessariamente formativo, mas sim para a deformação.

A perspectiva do esclarecimento falhou em sua execução, como dizem Adorno e Horkheimer (1947), o esclarecimento não conseguiu compreender a natureza e livrar os homens dos mitos. Para eles, a aversão à dúvida e o interesse para além do conhecimento impediu o entendimento humano de alcançar a natureza das coisas, levando-o ao ponto do esclarecimento mal conduzido. Isto colocou no escuro a exigência de se refletir sobre o pensamento, fetichizando-o, considerando o exato e o caminho para a verdade. Assim, o pensamento torna-se coisificado, sendo até ele mesmo devastado na busca do esclarecimento.

Pode-se estabelecer que a educação para um ideal de formação visando superar o esclarecimento mal conduzido, sob a perspectiva de Adorno (1995a), não deve ser uma modelagem de pessoas, tampouco uma mera transmissão de conhecimentos. O objetivo a ser buscado é a produção de uma consciência verdadeira, capaz aqui de ser autônoma. A necessidade disso está também intrinsecamente conectada ao ideal de uma verdadeira democracia,

“uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO, 1995a, p. 140-141).

Neste sentido, a democracia não é apenas um sistema de governo dentre outros, ela é o meio que possibilita autonomia e necessita dela. Sua constituição deve se dar através da junção de consciências plenamente individuais, autônomas, para assim formar o coletivo. Entretanto, o esclarecimento atuante em nossa sociedade capitalista demonstra uma universal guinada à barbárie, que não valoriza ou respeita a individualidade e a autonomia do indivíduo (ADORNO, 1995a).

Dentro da teoria adorniana, podemos compreender, como afirma Costa (2017), que o conceito de cultura está diretamente relacionado ao conceito de experiência, das possibilidades de experiências presentes em uma sociedade. Jay (2008, p. 233) afirma que Adorno “assinala que tamanha era a inter-relação entre cultura e sociedade que a primeira nunca conseguiu transcender plenamente as insuficiências da segunda”. Forma e ordem se conciliavam com a dominação cega. Com isso vem-se à tona a importância do ideal a ser alcançado na arte para a *promesse du bonheur*⁴, a arte deve transcender as barreiras impostas pela própria sociedade, pelo capital e pela linguagem.

Adorno e Horkheimer (1947) notaram que esse processo não seria realizável se não houvesse uma estrutura que reforçasse o todo a fim de naturalizá-lo para que ele se autossustentasse. Silva (2010) explica que a novidade crítica concedida ao fetichismo é o reconhecimento de um aparato que se constituiria durante o século

⁴ *Promesse du bonheur* ou promessa de felicidade é uma expressão francesa comumente usada dentro do trabalho de Adorno e parte fundamental para o conceito de sua teoria estética. *Promesse* não se refere ao sentido comum de compromisso, mas sim ao potencial de algo ser boa ou melhor, como um dia que promete ser bom. *Bonheur* ou felicidade, refere-se não apenas a um sentimento individual de satisfação ou de sentir-se bem, aos olhos de Adorno, felicidade é a satisfação dos desejos e necessidades somáticas espontâneas despertados por um ato de uma reflexão crítica e, dentro de contexto em que essa satisfação plena é negada, a felicidade é reconhecer essa sensação “aqui e agora”, antecipar um futuro ou uma realidade transfigurada (FINLAYSON, 2012).

XX, com grande influência estadunidense, denominado como indústria cultural.

Toda infraestrutura social se delinea rumo ao universal e toda cultura, refém do monopólio, é idêntica em sua essência ao esqueleto (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). É assustador quando dirigentes não estão mais preocupados em ocultar esse processo, já que se fortalecem ao se confessar ao público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte, eles crescem ao definir “a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus directores [sic] gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos” (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 57).

Esta necessidade social é induzida “pela própria mercadoria, padronizando assim as obras como pretensão resultado das ‘necessidades’ dos consumidores, por essa razão, aceito sem resistência” (SILVA, 2010, p. 378). Adorno e Horkheimer (1947) afirmam que a técnica e a racionalidade conquistam seu poder dentro da sociedade devido ao círculo da manipulação e à necessidade retroativa. A técnica se desenrola na sociedade no mesmo terreno em que os economicamente mais fortes exercem domínio, nesse sentido, a racionalidade técnica torna-se a própria racionalidade da dominação. Frente a isso, Adorno ressaltou que

a arte, tanto a chamada arte clássica quanto suas expressões mais anárquicas, sempre foi e continua a ser uma força de protesto do humano contra a pressão das instituições dominadoras, religiosas e outras, ao mesmo tempo que reflete a substância objetiva delas (ADORNO, 1945 *apud* JAY, 2008, p. 236).

Porém, como observava Adorno, nem tudo que se passava por arte tinha um momento negativo. No cerne de suas críticas ao que se caracterizava como indústria cultural, o autor acreditava que a *promesse du bonheur* havia sido apagada e tudo se aproximava cada vez mais de uma cultura afirmativa (JAY, 2008). O conceito de cultura afirmativa para a teoria crítica refere-se à cultura conduzida pela burguesia em sua época que segregava da civilização o mundo mental e espiritual, tratando-os como um reino de valor

independente e superior (JAY, 2008). Seu principal atributo era a afirmação de um mundo universal obrigatório, sempre melhor e mais valioso que há de ser sempre afirmado:

um mundo essencialmente diferente do mundo factual da luta cotidiana pela vida, mas passível de ser realizado para si mesmo por todo indivíduo, 'de dentro para fora', sem nenhuma transformação da situação de fato (JAY, 2008, p. 236, grifos do autor).

Para Adorno e Horkheimer (1947), tudo que a Indústria cultural abusa para as suas produções, o entretenimento e os elementos em que ela bebe já existiam muito tempo antes dela. Essa inspiração veio de grandes obras clássicas e é adaptada para ser entregue e consumida nos dias atuais, já que a arte imita o cotidiano. Para eles, isso se reflete na "velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção" (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 59).

No capitalismo, o lazer é a extensão do trabalho: uma válvula de escape para fugir do processo de trabalho mecanizado e pôr-se novamente em condições para enfrentá-lo. Dessa forma, a mesmice permeia o sistema e a vida de forma que a máquina gire sem sair do lugar (ADORNO; HORKHEIMER, 1947). A indústria cultural determina o consumo e elimina o que ainda não foi experienciado, julgando isso como um risco. Toda novidade ou surpresa é sempre familiar, mesmo sem jamais ter ocorrido, "pois só a vitória universal do ritmo da produção e reprodução mecânica é a garantia de que nada mudará, de que nada surgirá que não se adapte" (ADORNO; HORKHEIMER, 1947, p. 63).

Em suma, as teses de Adorno, como demonstra Aguiar (2008), denunciam uma relação corrompida pelo capital e pelos recursos ideológicos que permeiam nossa sociedade. Adorno apontou "a manipulação da produção artística contemporânea pelo capital e a necessidade do combate aos recursos ideológicos que permitem e 'justificam' essa manipulação" (AGUIAR, 2008, p. 37, grifos do autor).

Aguiar (2008) explicita que, na concepção adorniana, a arte se encontrava em um estado letárgico – já que outrora exercia funções

culturais, religiosas e morais – e hoje encontra-se refém do capital, o refém que o mundo capitalista soube atribuir um lugar específico no seio da realidade social dentre as mercadorias. Nesse cenário, a autonomia, outrora a duras penas conquistada pela arte, volta-se contra ela mesma, sendo também levada a ser veículo ideológico do poder social (AGUIAR, 2008). A questão é que

a sociedade vive uma ‘ilusão da totalidade’, adquirida pela falsidade e a mentira da coisa pronta, polida e acabada. Criou-se uma tendência do sempre igual, reproduzindo o mesmo método de apropriação do objeto (AGUIAR, 2008, p. 38, grifos do autor).

Adorno se posiciona ao entendimento de que a arte deve ser um “protesto constitutivo contra a pretensão à tonalidade do discursivo” (ADORNO, 1970, p. 117). Nessa perspectiva, a libertação pela arte revolucionária parece tender ao fracasso, já que a própria concepção da arte revolucionária é um erro: a arte deve contornar estruturas totalitárias (ADORNO, 1970).

A tese central na teoria estética adorniana é que o protesto radical contra o poder totalitário deve residir em sua forma, não em seu conteúdo (AGUIAR, 2008). Segundo Aguiar (2008), é necessário quebrar formas convencionais para ter forças contra uma sociedade gananciosa e de brutal concorrência; aqui que a arte precisa ser inútil, uma inutilidade radical em sua forma para resistir ao poder da falsa integração.

Então, traçadas as tramas e perspectivas, tendo fundamentação para, mais tarde, compreender como a música pode ser entendida em seu potencial (de)formativo tendo em vista os aspectos da relação trabalho, arte e cultura, o estudo prosseguirá para compreender a relação entre sujeito e objeto.

SUJEITO E OBJETO

Estabelecida a relação entre trabalho, arte e cultura com vistas à (de)formação, podemos agora nos voltar a elementos mais particulares, presentes nas relações do sujeito e objeto e teoria e práxis.

Uma das categorias desenvolvidas por Adorno (1995b) é a reflexão sobre sujeito e objeto. Para ele, ambos se sustentam reciprocamente, não há objeto se não houver um momento de individualidade humana, o objeto se constitui apenas diante do sujeito. Assim, é necessária proximidade entre sujeito e objeto, mas sem que um elimine o outro, devem mediar-se. Isso implica que ambos sejam necessários e que haja uma relação que caminhe para a conciliação, uma diferenciação sem dominação.

Adorno e Horkheimer (1947) explicam que quanto mais o homem tem sua individualidade suprimida para compor a totalidade social, mais este torna-se refém da grande estrutura, refém da dominação absoluta. Para evitar que nos tornemos objetos, Adorno (1995b) pensa que o homem deve ser sujeito, um homem transcendental, constituído de experiências, abstração do homem vivo e verdadeiramente individual. Assim, é necessário trazer à tona a subjetividade ao sujeito, suas intuições e impulsos não devem ser riscados do conhecimento.

Sob esta perspectiva, Adorno (1995b) discute sobre outra dicotomia muito recorrente, a de universal e particular. Entende-se a necessidade de cultivar e desenvolver uma individualidade e pensamentos particulares para constituir o indivíduo em seu processo formativo. Em um ideal formativo, nunca se deve sacrificar a singularidade para a observação e/ou constituição do universal, pois este é que deve ser constituído de pluralidade, de diferentes indivíduos. Sobre o objeto, o alvo de estudo do sujeito, a omissão da informação de que pelo sujeito é constituído, a despersonalização do conhecimento por um ideal objetivo, nada mais retém que uma compreensão falseada (ADORNO, 1995b).

Eis o ponto da jornada em que se necessita compreender a discussão desenvolvida por Adorno em torno da teoria e práxis. É importante ressaltar que a práxis bem realizada conciliaria com sucesso prática e teoria, em seu mais avançado grau de conhecimento e, caso não o faça, a própria práxis deveria realizar essa mudança (ADORNO, 1995b). Essa discussão começa desde a poesia antiga, na problemática da tensão entre ela e a reflexão, surgindo de uma visão errônea entre sujeito e objeto.

Adorno (1995b) se posiciona com duras críticas aos movimentos que vangloriam a práxis sem teoria, são pura ideologia, uma práxis falseada. Para ele, quando a teoria se curva diante da prática, a práxis torna-se delírio. Situa que o sujeito, sem capacidade autônoma para refletir e observar as contradições, não pode exercer a práxis em sua essência. “A unidade admitida de maneira forçada e sem discussão é a imagem encobridora de uma irresistível desavença interior (ADORNO, 1995b, p. 211).

Nessa perspectiva, os fins ideais de um homem transcendental não podem ser alcançados desprezando-se o caminho até lá. A humanidade não é nada sem a individualização, e ofuscá-la é tornar o coletivo massa. Mesmo que dotado de boas intenções, um indivíduo órfão da reflexão e da experiência é deformado. Como enfatiza Adorno: “onde a experiência é bloqueada ou simplesmente já não existe, a práxis é danificada e, por isso, ansiada, desfigurada, desesperadamente supervalorizada” (1995b, p. 203-204).

Com a necessidade de um processo de formação realmente emancipatório para suprir essas deficiências no campo da práxis, seria necessária uma arte consciente e alinhada com esses ideais, que seja capaz de propiciar um espaço para imaginação, humanidade e reflexão sobre as formas sociais.

TEORIA CRÍTICA ADORNIANA E MÚSICA

Após discutir as relações sociais entre trabalho, arte e cultura e as tramas entre sujeito e objeto; e teoria e práxis, é o momento para situar Adorno, demonstrando seus valores e seu histórico com a música.

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969) foi um teórico multívoco. Tratou sobre filosofia, sociologia, psicologia e arte. Seu especial interesse pela arte foi cultivado desde a infância, sua mãe fora uma bem-sucedida cantora alemã e sua irmã uma pianista, ambas grandes influências (JAY, 2008). Após uma formação clássica de Música, Adorno deteve-se maravilhado em Viena (Áustria). Isso o fez perceber que Frankfurt não o poderia levar para além de uma formação tradicional de música. Assim, mudou-se para Viena – grande centro da inovação musical na época – em 1925, estudando

composição com Alban Berg. Durante seus três anos de estudo, Adorno explora diversos “aspectos da expressão musical: a história da composição clássica, a produção recente da música de vanguarda, a reprodução e aceitação das formas musicais e a composição e função psicossocial da música popular” (JAY, 2008, p. 239).

Adorno retornou a Frankfurt em 1928 com impactos significativos do estudo musical em Viena em seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento musical e, conseqüentemente, estético, aliado a uma formação multidisciplinar, fizeram com que Adorno dedicasse uma parcela significativa de sua energia intelectual durante toda a vida em seus estudos sobre música (JAY, 2008). Ao falar de estética, como afirma Jay (2008), Adorno deixou claro que se referia a algo além de uma simples teoria da arte, ele se referia a uma certa relação entre sujeito e objeto. Isso traz à tona sua importância para buscar entender o conceito de formação humana e sua relação com o contexto social em que permeiam trabalho, arte e cultura.

O pensamento adorniano integra e trabalha sob a ótica do que chamamos de teoria crítica. Segundo Jay (2008), no coração da teoria crítica se apresenta uma aversão aos sistemas filosóficos fechados e a própria não poderia ser assim apresentada devido ao seu caráter vital aberto, investigativo e inacabado. Nessa perspectiva, o autor ressalta que Adorno preferia articular ideias em ensaios, evitando volumes pesados, característicos da filosofia alemã. Por esta via, Adorno também optava pelo uso do ensaio, já que, segundo Kaäelbach (1995 *apud* ADORNO, 1995a), fugia de um pensamento estático ou coisificado em sua forma, entendendo que esta se relaciona diretamente com o conteúdo.

A teoria crítica tecia diversas críticas a outras correntes e tradições filosóficas, caracterizando-se, desde sua gênese, pelo confronto e crítica instigante a outros sistemas (JAY, 2008). Essa concepção sustentava que a objetividade científica como tal não é por si só garantia suficiente da verdade, uma vez que esta insere-se em um contexto em que fala contra os fatos da realidade social e por eles está oculta. Dito isto, um imenso esforço imaginativo para transcender os limites da própria realidade imposta representam grande parte do trabalho da teoria crítica (JAY, 2008).

Para Horkheimer (1937 *apud* JAY, 2008) em seu artigo intitulado *Teoria tradicional e teoria crítica*, a teoria tradicional apontava a formulação de princípios gerais e internamente coerentes. Seu objetivo apontava em direção do conhecimento puro e, quando apontava para ação, buscava sempre o domínio tecnológico do mundo, mantendo em seus estudos uma rigorosa separação entre pensamento e ação, teoria e práxis. Já a teoria crítica, antes de tudo, recusava-se a fetichizar o conhecimento como algo que independe da ação ou que seja superior a ela, pois o pesquisador é considerado parte do objeto social que estuda (JAY, 2008).

Por fim, a teoria crítica se opunha ao conhecimento puro. Por ela era rejeitado princípios gerais e comprovações ou refutações por meio de exemplos, entendendo que o contexto social não poderia o ser, tendo em referência a ordem atual. Era necessário haver contradições e negativos na realidade vigente. Essa concepção teórica dialética, devido a isso, sempre admitiu e recebeu as percepções geradas pela experiência pré-científica do homem, não se reduzindo apenas às observações controladas em laboratório.

Aguiar (2008) afirma que era filiando-se com a tríplice tradição - Kant, Hegel e Marx -, que Adorno encontrara subsídios para sua teoria crítica, mas adotando uma roupagem mais dialética e fragmentária. Assim, Adorno pôde, em suas obras, observar contradições e idealizações imanentes que eram presentes na cultura de sua época. Sua crítica buscava transcender a ordem social vigente, buscando compreender como forma e conteúdo relacionam-se com a realidade social. Portanto, entende-se aqui que Adorno é autor relevante em suas análises sobre música, sociedade e cultura sob a perspectiva de se discutir o conceito de (de)formação a partir da música.

(DE)FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DA MÚSICA SOB PERSPECTIVA ADORNIANA

A concepção de (de)formação humana situa-se dentro da relação entre o material e o histórico. Segundo Costa (2017), sob a perspectiva da teoria crítica, todo ato estético é constituído de um caráter humano comum, compartilhado enquanto fruto da

humanidade. Essas questões são mediadas pela relação sujeito e objeto, que inclusive estão longe de um ideal romântico e idealista. Visão esta considerada como ilusória.

Para refletir essa questão é importante ressaltar que Adorno e Simpson (1986) aprofundam suas considerações acerca da cultura popular estandardizada, fenômeno artístico guiado pelo lucro. A cultura comercial musical como música popular é oposta à música séria. No contexto da música popular, o sentido não é perdido com uma mudança na ordem dos detalhes ou mesmo a substituição de um deles. A compreensão da estrutura não existe na obra, o ouvinte já possui uma expectativa da música popular já produzida. "O detalhe é substituível; serve à sua função apenas como uma engrenagem numa máquina" (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 118).

Baseando-nos na limitação da criatividade e na ênfase dos detalhes, devemos também considerar que o mesmo ocorre quanto à apreciação subjetiva da arte. Jay (2008) destaca que o conceito liberal de gosto e individualidade havia sido minado pela liquidação gradativa do sujeito autônomo da sociedade ante o esclarecimento e a indústria cultural. Frente a esse fenômeno e essa estrutura, ele explica que os ouvintes tinham sua capacidade autônoma de ouvir degenerada em termos psicológicos, aqui, a regressão da audição.

Um ouvinte com suas pulsões reprimidas demonstrava, como explica Jay (2008), um estado infantil em que o ouvinte é dócil e teme o novo, "como crianças só pediam os pratos de que haviam gostado no passado, o ouvinte cuja audição havia regredido só conseguia ser receptivo a uma repetição do que já ouvira antes" (JAY, 2008, p. 248).

Nesse sentido, Adorno e Simpson (1986) destacam que não era a complexidade, a sofisticação ou o gênero que diferenciava a música séria da música popular. A grande diferença estava em seu propósito. Para eles, a orientação pelo comércio conduzia o produto a criar, alimentar e se beneficiar de um mercado já estabelecido. "A estandardização estrutural busca reações estandardizadas" (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 120). A música popular se apresenta ante uma análise já como um gatilho para respostas totalmente antagônicas à individualidade democrática.

Tudo isso é sustentado por aspectos sugeridos aos consumidores até que o culmino fosse a aceitação passiva e a

reprodução por parte do ouvinte. Isso acontece devido aos extensos esforços de promoção pela indústria. Adorno e Simpson (1986) esclarecem que a promoção pelo *plugging*, que significa literalmente arrolhamento, visa quebrar a resistência ao musicalmente idêntico. “A repetição confere ao hit uma importância psicológica que, de outro modo, ele jamais poderia ter. Essa promoção é o inevitável complemento da estandardização” (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 125).

Diversos artifícios são utilizados para ocultar este processo. Os anúncios em alto volume, os *jingles* chamativos e as brilhantes cores que permeiam a publicidade. Adorno e Simpson apontam que nesse *glamour* reside algo “que implora à sua invisível audiência que não deixe de experimentar certas mercadorias em tons tais que despertem esperanças além da capacidade da mercadoria para atendê-las” (1986, p. 128). Os padrões se originaram e se desenvolvem num amplo processo competitivo entre produtos, assim mesmo como se apresentam as músicas nesse contexto. Quando uma canção tinha boa aceitação, outras composições não hesitavam em buscar sucesso da mesma maneira que sua inspiração (ADORNO; SIMPSON, 1986).

O resultado disso é que as pessoas há muito tempo já foram tomadas pelos processos de estandardização na medida em que a concentração econômica preservava isso, junto com a imunidade do grande artista, que “jamais pode errar”, como afirmam Adorno e Simpson (1986). Assim, o que é natural para a arte se confunde quanto ao natural para o humano. Os autores denominam a relação entre o processo de estandardização e essa falsa sensação de escolha, gosto e mercado aberto como pseudo-indivuação. As relações comerciais, as produções e até mesmo o improviso sempre pisam no solo já conhecido.

É importante ressaltar que, para Adorno e Simpson (1986), é necessário o entendimento do sentido da arte. O reconhecimento e consequente identificação com algo já conhecido e experienciado. Nessa perspectiva, o ouvinte deve ansiar pelo novo, pelo significado construído na totalidade da peça, na organização de seus elementos. Para os autores isso foi corroído na música popular, uma perspectiva que torna o reconhecer um fim, não um meio. A experiência do ouvir

só pode ser autêntica se o pensar em sua construção foi autêntico. A música produzida sob os escombros do que um dia já fora autêntico é estandardizada, aponta para uma direção em apenas um sentido, conduzindo o indivíduo à inércia e ao contentamento.

Em síntese, Adorno e Simpson (1986) desenvolvem que o trajeto psicológico em que um indivíduo é enfrentado e torna-se submisso ao produto, começa na vaga lembrança da experiência de já ter ouvido o novo que é igual, até que ele conceba que conhece a música ouvida e sente-se parte dela, de toda a segurança e acolhimento provido pela comunidade que, tal como ele, também conhece, como em *shows* de auditório que se utilizam de perguntas e respostas que todos sabem. Nesse processo, o indivíduo se observa na música ao preencher suas lacunas com improvisos, floreios através de assobios, palmas e cenários imaginados. Por fim, o indivíduo se mostra aturdido, transferindo a sua falsa experiência de algo bom para a música que, logo, torna-se para ele boa.

Todo esse fenômeno de experiência condicionada, de algo pré-digerido, aponta para uma experiência não-produtiva. Dá, não uma vazão, mas uma cobertura para todas as angústias, apreensões e monotonia presentes no exaustivo e selvagem trabalho mecanizado exigido do trabalhador no capitalismo, assim, tolhendo qualquer possibilidade de práxis. Adorno e Simpson (1986) ressaltam que

escapar à monotonia e evitar esforço são elementos incompatíveis: daí a reprodução exata daquela atitude de que se procura escapar, [...] o modo de as pessoas trabalharem na linha de montagem da fábrica ou nas máquinas dos escritórios lhes nega qualquer novidade (ADORNO; SIMPSON, 1986, p. 137).

A experiência é levada pela música popular, pelo fruto da racionalidade que a ela tudo permeia, da indústria em que trabalha ao seu lazer. A deformação é cultivada na violência e no conformismo, “no primeiro caso, para apelos contra a razão e a vida intelectual e cultural; e no outro caso, favorecendo a fraqueza do eu, estimulando o comportamento de assimilação e adaptação das massas, canalizando os interesses ao existente” (ADORNO, 1995a, p. 20). Os produtos da

indústria cultural satisfazem interesses objetivos, assim como demais mercadorias da sociedade consumista, eles têm valor de uso.

A título de exemplificação desses processos, podemos tomar como exemplo a música *Admirável Gado Novo* composta pelo artista brasileiro Zé Ramalho, em 1979, momento que o Brasil vivia uma forte repressão e censura à imprensa e arte. Antes de tudo, é importante ressaltar que sua obra faz referência ao livro *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley (1968), que apresenta numa sociedade distópica as pessoas condicionadas por uma droga que causa contentamento e satisfação.

Os indivíduos não possuem liberdade, individualidade e, conseqüentemente, nenhuma perspectiva de emancipação. Em sua referência, Zé Ramalho postula uma relação entre os dois contextos: o cenário distópico do livro do Huxley e o Brasil governado sob a falsa égide da ditadura militar. Assim, a música firma seu conceito relacionando o povo a um rebanho de gado, que é levado pelo pastoreio, sem questionar ou compreender os motivos que os movem, incapazes de uma reflexão crítica.

O ouvinte não compreende a música como linguagem *sui generis* e está desatento demais para refletir sobre a letra que é ouvida. Adorno e Simpson (1986) dizem que, caso contrário, as pessoas não tolerariam o material que se lhe impõem. É esse fenômeno que o leva a considerar a música popular como mero cimento social. Os autores explicam que a função da música enquanto linguagem dotada de sentido próprio passa por processos objetivos que a tornam receptáculos para os desejos institucionalizados dos ouvintes.

A contradição é que as grandes plateias que ouviam *Admirável Gado Novo* em seus *shows* não compreendiam sua crítica a como tudo se desenvolvia, caso contrário não tolerariam a estrutura social em que estavam inseridos. Diante disso, é necessário considerar novamente os elementos de glamourização, desenvolvidos por Adorno e Simpson (1986), como elementos que acresciam o *show* para além da linguagem musical em si, dificultando até que a censura percebesse a crítica realizada.

Ainda resgatando as ideias trabalhadas por Adorno e Simpson (1986), pode-se destacar que a estrutura mental em que se sustenta a música popular é permeada de distração e desatenção. Nesse

sentido, vale ressaltar a correlação citada anteriormente entre a música como lazer e o trabalho na sociedade, já que esse estado de distração e desatenção está situado dentro de um modo de produção racionalizado e mecanizado, sendo sua contraparte não-produtiva, que é necessária para retornar ao trabalho, um relaxamento que não envolva esforço de concentração. Assim, Adorno estabelece que “a indústria cultural corresponde à continuidade histórica de condições sociais objetivas que formam a antecâmara de Auschwitz” (ADORNO, 1995b, p. 20-21).

Depois de apresentado o contexto em que a arte, a educação e o pensamento são reféns, é necessário definir o que seria (de)formação humana. Sob a perspectiva do humano ser constituído como ser social pela cultura em que está inserido e que o trabalho, a arte e a cultura estão intimamente ligadas, deve-se ter em pauta a obra adorniana no que concerne ao estado atual da arte, seu propósito e sua relação com os indivíduos.

O esforço da indústria cultural para conservar a função de cimento social da música popular através da glamourização e da pseudo-indivuação conduzem o sujeito para um cativo, onde não se enxerga nada além do que lhe é permitido. O sujeito torna-se objeto para a indústria, sujeito a toda sua dominação. Segundo Adorno (1995b, p. 191-192), “o indivíduo não está menos cativo dentro de si que dentro da universalidade, da sociedade. Daí o interesse em reinterpretar sua prisão como liberdade. O cativo categorial da consciência individual reproduz o cativo real de cada indivíduo”.

Portanto, o sujeito deformado, fruto da pseudoformação, é o indivíduo incapaz de agir, posicionar-se, transformar e refletir, mas incapaz de se libertar dos grilhões que lhe foram colocados pela razão instrumental. As tensões que o sujeito necessita para sua emancipação e conseqüente autonomia foram-lhe tolhidas e, este sujeito acaba por tornar-se passivo quanto aos fenômenos que lhe controlam, chegando a defender isso, evitando o desconforto do novo e diferente.

Todos os processos lapidados com o decorrer do tempo visam a conservação do *status quo*. A conservação de uma estrutura social que favorece a universalidade ao custo do particular. Nesse

percurso, o capital destrói tudo em seu caminho para que cresça. Adorno (1995a) ressaltava que isso não é acidental ou imposto, mas sim promovido e fortificado pela própria estrutura social. Para impedir essa mudança, outro movimento realizado foi o de romper a relação entre objeto e sujeito vivo, entre mundo sensível e mundo intelectual. Quando ambos os aspectos não se articulam, trabalho manual e intelectual se perdem como aspectos independentes, característicos da deformação.

É improvável que uma educação crítica, buscando a emancipação, irrompa ou sobreviva a toda a violência apresentada por esse sistema, e, dessa forma, perpetuando o processo de corrosão. Entretanto, devemos alcançar o ideal de autonomia. Um dos pilares para a autonomia, sob perspectiva de Adorno (1995a), é ser capaz de reelaborar o passado. Isso quer dizer que devemos refletir e conhecer a história, valorizando “uma experiência dialética no sentido de ‘tornar-se experiente’, isto é, aprender pela via mediada da elaboração do processo formativo, assumindo-se a relevância tanto dos resultados quanto do próprio processo” (p. 23, grifos do autor).

Nesta perspectiva, o pensamento deve ter uma postura negativa em relação às ideias e objetos. A experiência formativa, constituinte do indivíduo formado, seria motivada por uma postura de resistência e contradição frente ao objeto, direcionada pelo confronto entre a própria limitação e as contradições, tendo em vista a lógica da não-identidade (ADORNO, 1995a).

Então, Adorno (1995a) propõe a recuperação dessa experiência formativa, buscando superar a inexistência da emancipação, do processo educativo apenas como a mera transmissão da técnica, sem reflexão. Para ele, isso não corresponde a uma necessidade intelectual, mas como meio para frear o caminho até a barbárie.

Toda essa superestrutura social encaminha à barbárie. O pensamento racional instrumentalizado não é capaz de trazer novas invenções, apenas melhorias do que já aparata o capitalismo. Do estilingue à bomba nuclear, do mapa aos Sistemas de Posicionamento Global, da tração animal aos aviões, nada mudou os objetivos ou nosso caminho, apenas nos acelera rumo à barbárie

(ADORNO, 1995a). Assim, a música séria poderia se apresentar como uma linguagem para compreender o mundo como ele o é, promovendo a desilusão, a desmistificação do próprio esclarecimento, permitindo assim um caminho para a realização da *promesse du bonheur* e, conseqüentemente, evitar-se-ia a barbárie.

Portanto, pode-se compreender (de)formação pela dialética que permeia os processos que formam e deformam. A (de)formação se situa na relação entre sujeito e objeto, tratando sobre a capacidade de ação e reflexão do indivíduo, sendo sobre as possibilidades e contradições em sua emancipação e práxis. Então, a música como fenômeno artístico e, conseqüentemente, trabalho humano, se apresenta como um elemento influente nesse processo, podendo conduzir à formação ou à deformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta discussão, buscamos realizar uma análise conceitual das possibilidades de (de)formação a partir da música. É possível notar que Adorno e Simpson (1986) fazem observações pertinentes sobre aspectos da capacidade (de)formativa da música.

Inicialmente discutimos sobre como trabalho, arte e cultura se relacionam dentro da perspectiva de um indivíduo, considerando a relação entre sujeito e objeto, que se faz através da transformação do mundo ao seu redor. Pudemos observar os impactos do esclarecimento conduzido pela razão pura e seu efeito na relação entre sujeito e objeto. Posteriormente, Adorno teve suas bases teóricas apresentadas, sendo situado como um autor da teoria crítica muito interessado na relação entre sujeito e objeto no que tange à música e ao conhecimento. Por fim, tratou-se sobre a música em sua forma e conteúdo, argumentando que, quando estandardizada, refém do capital, pode deixar de propiciar a reflexão crítica. Além disso, conceituamos a ideia de sujeito formado e deformado sob a perspectiva da bibliografia trabalhada.

A música pode, quando estandardizada e tratada apenas como produto, conduzir à deformação, à perda de autonomia e conseqüente alienação do indivíduo, impedindo-o de agir como sujeito consciente. Entretanto, o mesmo fenômeno artístico pode

possibilitar a tomada de consciência, possibilitando a apreensão da *promesse du bonheur*.

Em suma, podemos dizer que os potenciais (de)formativos da música podem ser observados diante da contradição entre sujeito e objeto. A música, quando tratada como mercadoria de troca, conduz ao contentamento e satisfação com a realidade, atua no campo de lazer como a extensão do próprio trabalho, assim não propiciando novas perspectivas, apenas reforçando a dominação imposta sob o sujeito ao mesmo tempo em que a música espontânea e a música séria podem propiciar reflexão e formação. Desse modo, a música é, de acordo com a teoria crítica adorniana, um propício campo para aspectos (de)formativos, tendo latente presença na relação entre trabalho, arte e cultura.

Referências

ADORNO, T. **Teoria estética**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1970.

ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.

ADORNO, T. **Palavras e sinais**. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

ADORNO, T.; SIMPSON, G.: Sobre música popular. Trad. de Flávio R. Kothe. In: COHN, G. (org) **Sociologia**; Ed. Ática, São Paulo, 1986.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1947.

AGUIAR, W. Adorno e a dimensão social da Arte. **Revista Urutágua**, Maringá, nº 15, p. 35-41, abr./mai./jun./jul. 2008. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/015/15aguiar.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

COSTA, C. **Educação estética, música e formação humana**: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana. 2017. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

FINLAYSON, J. The Artwork and the promesse du Bonheur in Adorno. **European Journal of Philosophy**, v. 23, nº 03, p. 392 - 419, jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2012.00542.x>. Acesso em: 4 fev. 2021.

HUXLEY, A. **Admirável mundo novo**. Rio de Janeiro: Companhia Brasileira de Divulgação do Livro, 1968.

JAY, M. **A imaginação dialética**: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923 – 1950. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

SILVA, F. O conceito de fetichismo da mercadoria cultural de T. W. Adorno e M. Horkheimer: uma ampliação do fetichismo marxiano. **Kínesis**, v. II, nº 03, p. 375 - 384, abr. 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/FabioCesardaSilva.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2021.

ZANOLLA, S. Educação Artística e Formação Musical em Adorno. In: ZANOLLA, S. (ORG). **Arte, Estética e Formação Humana**: possibilidades e críticas. p. 97 - 117.

Campinas, SP: Alínea, 2013.

ZÉ RAMALHO. **Admirável gado novo**. Brasil: Epic: 1979. Duração de 4 minutos e 53 segundos.

Recebido em: *Outubro/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Um nó de memórias: reflexões e potências a partir de lembranças da Escuela Célestin Freinet de La Pintana

Juan David Miranda González¹

Ian Gabriel Couto Schindwein²

Lucas Polli Bueno³

RESUMO

A ditadura pinochetista (1973 - 1990) produziu no Chile profundas transformações políticas, sociais, econômicas e culturais através de reformas estruturais e abusos contra os direitos humanos. Teve como objetivo “refundar” o país sob o ditame do neoliberalismo - sistema que se configura enquanto contrarrevolução permanente em busca de cooptar ou eliminar práticas sociais comunitárias emancipatórias, a partir de formas de controle mais ou menos explícitas. Para essa refundação, as políticas educativas foram um pilar central, modificando especialmente a educação formal escolar. Contudo, não existiu sem processos de resistência. Um exemplo foi a gênese da Escuela Célestin Freinet, localizada na atual comuna de La Pintana, periferia de Santiago. O estudo da experiência se deu por meio de testemunhos de pessoas que fizeram parte daquele processo na década de 1980. Desta forma, o presente trabalho traz reflexões sobre a importância do resgate das memórias. Não só das recordações em si, mas também do próprio processo de lembrança das lutas cotidianas contra o poder hegemônico e das memórias que foram violentamente oficializadas. Trazer a público as vozes que ecoam as

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Educador da Escuela Pública Comunitaria de Santiago do Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6836-0593>. E-mail: juanmg.1985@gmail.com.

² Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Educador do Coletivo de Educação Popular Flor de Maio. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2021/03013-2. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Crítica Social (GEPECS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5590-4881>. E-mail: iangabrielcs@hotmail.com.

³ Graduando em História e bolsista de Iniciação Científica PIBIC pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Educador do Coletivo de Educação Popular e militante da União da Juventude Comunista (UJC). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3050-7761>. E-mail: lucasspbueno@gmail.com.

experiências é um ato político de resistência, pois se estas não são rememoradas, sistematizadas, compartilhadas e colocadas nas dinâmicas atuais, correm um grande risco de se perderem no esquecimento promovido pelas narrativas hegemônicas, apagando especialmente as lutas construídas coletivamente a partir do território, com suas dores, esperanças e revoltas.

Palavras-chave: educação; ditadura; Chile.

A knot of memories: reflections and potencies from rememorations of the Escuela Célestin Freinet de La

ABSTRACT

The Pinochet dictatorship (1973 - 1990) produced profound political, social, economic and cultural transformations in Chile, through structural reforms and human rights abuses. Its goal was to “re-found” the country under neoliberalism - a system that is configured as a permanent counter-revolution that seeks to co-opt or eliminate emancipatory community social practices and it is based on more or less explicit forms of control. For this re-foundation, educational policies were a central pillar, modifying especially the formal school education. However, this reality did not exist without processes of resistance. One example was the genesis of the Escuela Célestin Freinet, located in the current commune of La Pintana, on the periphery of Santiago. The study of this experience was made through testimonies of people who were part of this process in the 1980s. The present article intends to reflect on the importance of recovering memories. Not only the memories themselves, but also the process of rememoration of the daily struggles against the hegemonic power and its violently officialized memories. Among the footprints found in the study of the history of the Escuela Célestin Freinet de La Pintana we can mention the rememoration of these experiences as a political act of resistance, because if they are not rememorated, systematized, shared and placed in the current dynamics, there is a great risk of its being lost in the oblivion promoted by the hegemonic narratives,

erasing especially the struggles built collectively from the territory, with their pains, hopes and revolts.

Keywords: education; dictatorship; Chile.

Un nudo de memorias: reflexiones y potencias desde las rememoraciones de la Escuela Célestin Freinet de La

RESUMEN

La dictadura pinochetista (1973 - 1990) produjo en Chile profundas transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales mediante reformas estructurales y abusos a los derechos humanos. Tuvo por objetivo "refundar" el país bajo el dictamen del neoliberalismo - sistema que se configura como una contrarrevolución permanente que busca cooptar o eliminar prácticas sociales comunitarias emancipatorias basadas en formas de control más o menos explícitas. Para esta refundación, las políticas educativas fueron un pilar central, especialmente cuando hablamos de la educación escolar formal. Sin embargo, esta realidad no existió sin procesos de resistencia. Un ejemplo fue la génesis de la Escuela Célestin Freinet, ubicada en la actual comuna de La Pintana, en la periferia de Santiago. A través del estudio de esta experiencia a partir de testimonios de personas que hicieron parte de este proceso en la década de 1980, el presente trabajo pretende reflexionar sobre la importancia de recuperar la memoria. No sólo las memorias en sí, sino también el proceso de rememoración de las luchas cotidianas contra el poder hegemónico y sus memorias violentamente oficializadas. Hacer público las voces que hacen eco de estas experiencias es un acto político de resistencia, pues si estas no son rememoradas, sistematizadas, compartidas y situadas en las dinámicas actuales, corren un gran riesgo de perderse en el olvido promovido por las narrativas hegemónicas, borrando especialmente las luchas construidas colectivamente a partir del territorio, con sus dolores, esperanzas y revueltas.

Palabras clave: educación; dictadura; Chile.

Demasiado tiempo de abrazar a los que partieron
Me ha cansado
Demasiado tiempo de zarpazo mortal a los que amo
Me ha cansado
Demasiado tiempo, demasiado, me ha cansado
Y desde mis ojos cansados, y desde mi pelo cansado
Y desde mi llanto cansado
Penetro en tus ojos y tus ojos se agrandan
Y nuestra mirada de ayer es presente y futuro
Y mi canto vuelve a cantar en el tuyo

Sol y Lluvia⁴

INTRODUÇÃO: DIFERENTES TEMPOS EM UM NÓ DE MEMÓRIAS

A rememoração é uma tarefa complexa e coletiva - significativa no campo das lutas contra-hegemônicas -, que visa a construção de transformações sociais e a superação do capitalismo e nos desafia a entender o passado de forma dinâmica e como um afluente do presente e do futuro. Particularmente em um cenário social em que diferentes comunidades de nosso continente se propuseram à tarefa de tomar a educação a partir de suas próprias mãos, resistindo às lógicas do mercado e dos Estados neoliberais, pensamos que a rememoração dessas lutas pela educação pode ser um importante aporte de aprendizagens para esse árduo compromisso. Dessa maneira, esse trabalho pode, por si só, ser considerado como um nó de memórias, graças à sua sustentação em um estudo prévio de uma experiência educativa de luta contra a ditadura pinochetista (1973-1990) e a proposta de formular novas

⁴ Trecho da música *Para Que Nunca Más*, do conjunto Sol y Lluvia. Foi lançada originalmente de forma clandestina e independente em 1980 na fita cassete *Canto + Vida*, sendo posteriormente regravada e também relançada em CD (SOL Y LLUVIA, 1999). Tradução livre para o português do trecho: "Demasiado tempo de abraçar aqueles que partiram / Me tem cansado / Demasiado tempo de garra mortal para aqueles que amo / Me tem cansado / Demasiado tempo, demasiado, me tem cansado / E desde meus olhos cansados, meu cabelo cansado / E desde meu choro cansado / Penetro em teus olhos e teus olhos se arregalam / E nosso olhar de ontem é presente e futuro / E meu canto volta a cantar no teu".

reflexões e perguntas, dialogando, a partir do passado, com o presente e nossas utopias.

O presente artigo tem como base um estudo realizado no ano de 2012, no contexto de um curso de especialização sobre democracia e políticas de memória realizado em Santiago do Chile⁵. Esse estudo teve como objetivos:

- Indagar de maneira dialética a história construída a partir das memórias de diferentes professoras e professores sobre os métodos implementados pela ditadura para reprimir vozes divergentes na escola, assim como suas consequências;
- Indagar nos testemunhos de protagonistas do nascimento da Escuela Célestin Freinet de La Pintana – educadores, *pobladores*⁶ e educandes – acerca da *práxis* político-educativa desta escola enquanto uma experiência resistente e contestatária à essa ditadura;

Nesta investigação foram convidadas a participar diferentes protagonistas do primeiro período de existência da Escuela Célestin Freinet de La Pintana: ex-estudantes, mães, professoras e professores, além do fundador do projeto, Don Eradio Mardones (*in memoriam*). Foram realizadas algumas entrevistas individuais e também em um grupo focal. Assim foi possível desenvolver um exercício de memória coletiva que resultou no trabalho mencionado, o qual foi socializado

⁵ O estudo inicial intitulado *La dictadura militar en la escuela chilena y la resistencia contestataria de la Escuela Célestin Freinet de La Pintana*, foi realizado no ano de 2012 no contexto do curso de especialização Democracia y Políticas de la Memoria del Instituto de Estudios Avanzados da Universidad de Santiago de Chile. Esse estudo não foi publicado.

⁶ As *poblaciones* são áreas de moradia popular precária que surgiram no Chile principalmente entre as décadas de 1950 e 1980, através de ocupações de terra realizadas por seus próprios moradores ou, em alguns casos, por meio de ações do Estado. Se mostraram como formas de se adaptar e responder aos graves problemas urbanísticos, principalmente no que se refere à habitação popular, no país e mais especificamente na sua capital, Santiago. Além disso, se constituíram como um dos mais importantes meios de organização popular do período. Um grande marco na história dos movimentos de *pobladores* foi a *toma da población* de La Victoria, em 30 de outubro de 1957 (GARCÉS, 2002).

de maneira informal com quem participou do estudo e com a direção do colégio, mas que não foi publicado.

Tendo em vista esse histórico, surgiu a ideia de resgatar esse trabalho, reconhecendo a importância de seus testemunhos e levando em conta que, nesse meio tempo, grande parte do material original obtido no campo infelizmente se extraviou. Por isso, o presente artigo pode ser considerado um exercício de rememoração, pois resgata um processo histórico de mais de 30 anos, que foi uma vez estudado e hoje, 10 anos depois da primeira investigação, volta a ser analisado a partir de outra perspectiva, destacando os fatores coletivos e constantes da rememoração, diretamente relacionada com o passado, mas com os pés nos dilemas e olhares do presente.

O objetivo desse segundo estudo é refletir em torno da potencialidade existente na rememoração popular de um processo educativo em confronto – mais ou menos explícito – com a educação neoliberal imposta pela ditadura chilena, abrindo novamente as experiências escondidas ou subterrâneas para potencializar seu movimento histórico. A metodologia proposta se sustenta na concepção crítica da construção do conhecimento, entendendo esta como uma *práxis*. Ou seja, a investigação como uma experiência que constrói um conhecimento de forma participativa e, por sua vez, transformadora da realidade (FALS, 1985).

Por último e seguindo o pensamento de Carlos Crespo Burgos (2018, p. 50): “As alternativas que se vislumbram frente a racionalidade atual requerem ser visibilizadas, esclarecidas e disseminadas como novas sementes culturais para iluminar as profundas mudanças que nos demanda esta época histórica”. Deste modo, parece-nos que os aprendizados da experiência comunitária da gênese da Escuela Célestin Freinet de La Pintana são sementes no solo rebelde da América Latina e, assim, o resgate da sua memória resulta em um exercício importante para potencializar experiências de luta contra a educação de mercado.

EDUCAÇÃO NO CHILE: A CONTRARREVOLUÇÃO ENTRE GUERRAS

A sociedade chilena, após o Golpe de Estado de 1973, sofreu em diferentes aspectos com profundas transformações. Esta, que presenciara o advento de um programa político popular com a chegada de Salvador Allende à presidência da República, se viu frente a um governo capitaneado por uma Junta Militar com ânsia de refundar o país baixo novas bases econômicas, sociais e políticas (GOICOVIC, 2012, p. 40). O projeto de “refundação” culminou com a adoção da ordem neoliberal como forma política e cultural, ou seja, como paradigma orientador do Estado e também dos princípios éticos da sociedade. Desta forma e considerando a catástrofe que tem significado a *imposição* do neoliberalismo, é apropriado afirmar que:

O fundamento está no entendimento de que o neoliberalismo, antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade (TREVISOL & ALMEIDA, 2019, p. 200).

Em termos concretos, o mercado se tornou o princípio central institucional e subjetivo.

Essa brutal implementação do neoliberalismo no Chile rasgou uma rodovia na carne de seu povo, em direção ao momento que vivemos atualmente, o da Quarta Guerra Mundial presente na concepção zapatista: a guerra do neoliberalismo contra a(s) humanidade(s), marcada pelo avanço bárbaro da homogeneização e da universalização do mercado em todos os aspectos possíveis da vida, onde todes que se opõem a esse projeto são inimigos a serem corrompidos e/ou destruídos (MARCOS, 2001). O golpe de 11 de setembro de 1973 significou os gérmenes do ultraliberalismo voraz, que se expandiu em grande escala enquanto contrarrevolução permanente, tornando-se globalmente hegemônico décadas depois. Isso ocorreu enquanto o cenário mundial vivia o apogeu da Guerra

Fria⁷. Assim, a população chilena dessa época vivia simultaneamente sob elementos de dominação presentes em duas formas de guerras sistêmicas, ademais de levar em suas vívidas pegadas seu passado colonial e oligárquico.

A partir de então, o tecido social chileno foi (re)costurado, após um profundo e abrupto corte, por ideais de mercado na sua cotidianidade e subjetividade. A política, a economia, a cultura e a educação se viram afetadas pelas contrarreformas que eram impostas pela Junta Militar e pelos Chicago Boys. A educação escolar, em particular, se viu dominada por um projeto fundacional da ditadura e sua máquina repressiva, tendo sido um grande laboratório de experimentos. Como em todos os setores, a cultura escolar foi transformada por mecanismos militares com apoio de grandes empresas, das cúpulas eclesiásticas, dos coronéis latifundiários, de setores da classe média, dos grandes meios de comunicação e dos EUA. Sem nos esquecermos da diversidade de resistências e de respostas de diferentes setores neste violento cenário, nos questionamos: Como funcionavam esses mecanismos? Quais foram as transformações culturais produzidas nessas comunidades?

No campo educacional foram impostas uma série de contrarreformas experimentais, sem nenhuma sustentação empírica que as respaldasse. A nível governamental, as principais medidas impostas pela ditadura foram uma série de políticas e reformas curriculares que buscavam controlar as ações das comunidades educativas. Foram proibidas as eleições e a organização de seus membros, isolando-os e criando desconfiança entre pares; fecharam as escolas normais - historicamente formadoras de docentes -, entregando suas faculdades para as universidades; a nível curricular, as matérias foram isoladas uma das outras e foram proibidos determinados conteúdos⁸. Por outro lado, educadoras e educadores se viram fortemente reprimidos pela Junta Militar, sendo pejorativamente rotulados como agitadores marxistas e perseguidos

⁷ Que na concepção zapatista já é apresentada como a Terceira Guerra Mundial (MARCOS, 2001).

⁸ Ainda que existissem contradições nesses processos de "limpeza curricular".

através de demissões arbitrárias, rebaixamento dos salários, entre outras medidas. Por último, dadas as características desse período, o professorado não pôde continuar construindo e desenvolvendo abertamente projetos educativos desde um paradigma crítico, posto que o Estado autoritário criou mecanismos de perseguição específicos para quem estivesse com qualquer envolvimento em atividades que buscassem o fim da ditadura. Um exemplo disso foi o bárbaro Caso Degollados, em 1985, que entre as vítimas fatais também esteve Manuel Guerrero, professor e dirigente da Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH).

Hoje, quando lembramos 50 anos do Golpe de Estado no Chile, os resultados da ditadura no campo educativo mostram que a introdução do lucro - como um dos pilares deste sistema, teve como uma das consequências a perda de elementos essenciais para a aprendizagem, isto é, a perda de sensibilidade humana. Junto com isso, a preponderância de uma cultura escolar sustentada na concorrência e no individualismo (CRESPO, 2018).

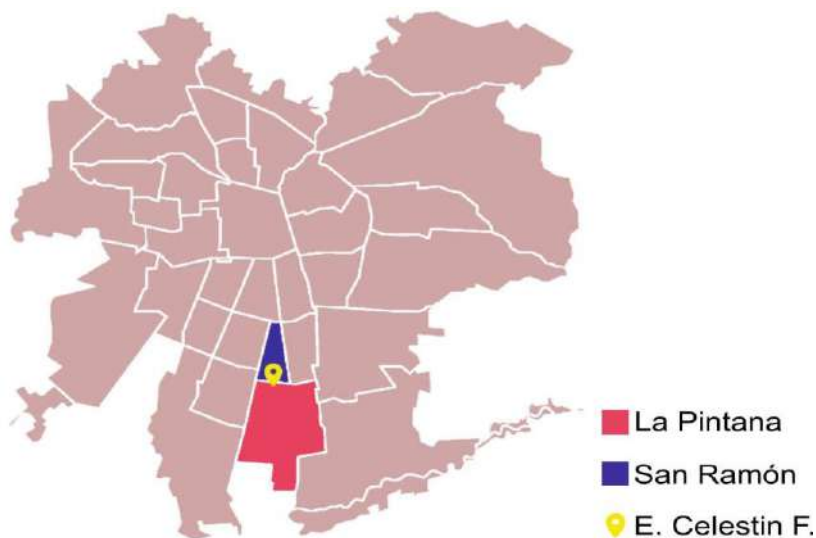
ESCUELA CÉLESTIN FREINET: O NASCER COM AS RAÍZES EM UM TERRITÓRIO

“Nos instalamos no meio de um lamaçal tremendo, de animais, porcos [...]” (EQUIPO REVISTA DOCENCIA, 2012, p. 74)⁹. Dessa forma é que Don Eradio Mardones descreve sucintamente a realidade e a geografia da *población* La Bandera, localizada na comuna¹⁰ de San Ramón em Santiago, que contava na época com aproximadamente 38 mil habitantes. Hoje, a Escuela Célestin Freinet faz parte da comuna de La Pintana, desmembrada no ano de 1984.

⁹ Todas as traduções de citações e testemunhos do espanhol para o português presentes neste texto são de tradução nossa.

¹⁰ Comuna é uma divisão político-administrativa do território chileno, relativamente equivalente a uma prefeitura no Brasil.

Mapa 1 - Comunas de Santiago do Chile, com destaque para as comunas de La Pintana e San Ramón e com localização da Escuela Célestin Freinet



Fonte: Arte de Lucas Polli Bueno.

A origem dessa *población* se encontra na “*operación sitio*” dos anos 60, que consistia na entrega de terrenos em espaços semi urbanizados para que os signatários construíssem suas moradias através do sistema de autoconstrução. Já outra importante parte da *población* estava composta por ocupações, as chamadas *tomas de terreno*. Com respeito aos equipamentos comunitários, havia diferentes comércios de serviços técnicos, manuais ou armazéns, além de espaços como escolas, jardins de infância, centros de saúde e um refeitório da Igreja Católica. Entretanto, todos estes locais não eram suficientes para a quantidade e necessidades básicas dos habitantes da região (MARTINIC, 1980, p. 37).

O colégio se localizava em um lugar fortemente afetado pela pobreza, situação que é recordada por diferentes protagonistas deste período. Como nas palavras de uma ex-aluna:

[...] a gente era muito mais humilde. Antes as crianças muitas vezes vinham comer nas colônias [de férias] porque não tinham em casa. Por exemplo,

a fila do almoço era como um prêmio, se brigava, e eu inclusive me colocava de novo na fila, e me diziam “não, se você já almoçou”.

Don Eradio manifestou a decisão consciente de iniciar um projeto educativo neste contexto. Em sua entrevista menciona que, aproveitando contatos que tinha com a Igreja Católica, chegou para trabalhar neste setor.. A escola Célestin Freinet de La Pintana começou a se levantar em 1980¹¹ graças ao apoio econômico da agência de cooperação inglesa Catholic Agency For Overseas Development (CAFOD), com o qual foi possível adquirir o terreno, os materiais de construção e os materiais escolares básicos (EQUIPO REVISTA DOCENCIA, 2012, p. 76). Don Eradio recorda que antes de construir o colégio, foi formado a Corporación Educacional para el Desarrollo de la Cultura y la Educación Personalizada Abierta y Comunitaria (CEPAC), identidade com a qual, em colaboração com a UNESCO, elaboraram um projeto para postular recursos econômicos no estrangeiro. Uma vez em posse destes recursos, foi comprado uma parte de um terreno que uma das *pobladoras* possuía e, com a cooperação de *pobladores* desempregados, começaram os trabalhos de construção da escola.

Vale mencionar, então, que essa experiência educativa nasce de uma perspectiva comunitária e crítica com respeito ao contexto político, econômico e social que vivia o Chile naquele momento. Ao mesmo tempo que este projeto se insere em um contraditório processo recorrente no país durante este período: o financiamento por parte de redes internacionais de apoio à países em desenvolvimento, especialmente para projetos democratizantes – muitas vezes ligados a setores da Igreja – atuantes em contextos ditatoriais na América Latina. O caso chileno é singular nesse sentido, pela massiva organização e pressão por parte de comitês no exterior contrários à ditadura pinochetista - muitos liderados por exilados. Também por se inserir em um momento no qual essas redes já tinham constituído mecanismos e formas de atuação relativamente bem

¹¹ Cabe salientar a importância desse ano no contexto dessa ditadura chilena, sendo quando se instituiu a constituição de viés conservador e neoliberal imposta pela ditadura.

desenvolvidas - através de experiências prévias em outras ditaduras e contextos de catástrofe.

Como já evidenciado, o projeto educativo que é foco deste trabalho não é levantado na *población* de La Bandera por casualidade, pois tinha um objetivo político-educativo consciente por parte de seu fundador. Ou seja, surgiu com a intencionalidade de resistir ao contexto histórico, político, econômico e social que vivia o país, mas também imerso por dilemas que atravessavam esta realidade. É por essa razão que a Escuela Célestin Freinet se diferenciava largamente das escolas tradicionais e/ou submetidas diretamente aos mandos e desmandos dos militares. Inclusive, Don Eradio afirmou para a Equipo Revista Docencia (2012, p. 77) que “[...] o nome de Freinet foi escolhido porque entendi que tinha pertinência com esse projeto [...]”. Por que considerar esse pedagogo francês como inspirador para um projeto educativo de caráter popular? Talvez a resposta esteja em uma das sínteses de Freinet (1996, p. 26): “[...] devemos ser todos educadores do povo junto a quem, misturados com o povo, na luta com o povo, fazamos realidade a escola do povo”.

A LUTA DESDE O COTIDIANO

O processo de contrarrevolução permanente, desenvolvido no país em todos os níveis desde o golpe de Estado de 1973, afetou com muita força a cotidianidade da vida escolar. Acreditamos ser fundamental tratar desse enfoque, pois, como afirma Brant Carvalho (1994, p. 15): “Todos os estudos sobre a vida cotidiana indicam a complexidade, contraditoriedade e ambigüidade de seu conteúdo. E o que é mais importante, a vida de todos os dias não pode ser recusada ou negada como fonte de conhecimento e prática social”. Tendo em vista a complexidade e, contraditoriamente, a importância de se pensar este cotidiano, focamos neste breve estudo, revisar algumas práticas exercidas nos contextos escolares sob a ditadura.

Nesse sentido, um ponto que nos parece importante de evidenciar é que desde o início da ditadura sua tarefa foi “[...] fechar todos os mecanismos de participação social na orientação e condução do sistema de ensino, e se verticaliza sua administração baixo controle militar direto” (BRUNNER, 1991, p. 109). Aspectos que

se mantêm até hoje¹², pese as diversas reformas realizadas após a ditadura. Afinal, a falta de democracia nas escolas e a administração vertical não são apenas princípios defendidos por militares anticomunistas, mas também pelo neoliberalismo. Logo, a partir de uma chave zapatista, a educação pode ser entendida como um campo de disputa para a guerra neoliberal que se avizinhava e que atualmente opera a todo vapor.

Todo o sistema educacional, sob controle militar e dos dogmas neoliberais, foi submetido a uma severa vigilância. Por meio da infiltração de agentes repressivos na escola, identificava-se quais trabalhadores eram contrários ao regime. Uma situação particular que demonstra esse tipo de ação foi recordada por um dos professores entrevistados, que a viveu antes de trabalhar na escola Célestin Freinet: “[...] uma vez fui chamado por um inspetor, que apareceu como inspetor sem que ninguém o conhecesse e me perguntou diretamente se nós tínhamos uma vinculação partidária ou se sabia de colegas com vinculação comunista ou com motivações distintas” (Professor Luis). Na mesma linha, outra professora recordou que “[...] no liceu havia uma galera com meios camuflados para ver como atuavam os professores de História ou Filosofia, [motivo] pelo qual haviam professores que esqueciam esse tema [de trabalhar o marxismo]” (Professora Silvia). Outra situação que ainda marca as diferenças entre os setores políticos chilenos e é sempre sempre lembrada pelas pessoas que viveram o período, é a seguinte: “quando se cantava o hino nacional [os agentes prestavam atenção] para ver se cantávamos a estrofe *os valentes soldados*¹³ e se colocavam ao

¹² Com a ditadura se cria um contexto de abuso e violações de todos os direitos, dado o contexto de suspensão legal. Será essa realidade, sem regulamentação, que se institucionaliza com a imposição da Constituição de 1980 e que se mantêm até a atualidade, pese as reformas do período da transição - de 1990 à 2019 - e os debates relacionados com a nova constituinte instaurada após as manifestações populares desencadeadas em outubro de 2019.

¹³ A estrofe comentada é, no original, a seguinte: “Vuestros nombres, valientes soldados, / que habéis sido de Chile el sostén, / nuestros pechos los llevan grabados; / los sabrán nuestros hijos también. / Sean ellos el grito de muerte / que lancemos marchando a lidiar, / y sonando en la boca del fuerte / hagan siempre al tirano temblar”. Compreendendo que se trata de um trecho que enaltece os militares, num contexto no qual estes atuavam de maneira covarde e impune contra as pessoas do seu próprio país, é que es militantes

lado¹⁴” (Professor Guillermo), pois quem não cantava essa parte, era identificado como detrator da ditadura e perseguido.

Nesse contexto de terrorismo de Estado e, mais especificamente, de uma violência escolar radical, se impôs um cotidiano de medo, desconfiança e raiva contida nas comunidades escolares e, em muitos casos, impossibilitou a ação organizada. Entretanto, pese tudo o que foi supracitado, também houve experiências de tentativas de semear a esperança e, e de lutas para seguir crescendo, com todas as forças da história. Uma das tantas histórias de comunidades educativas silenciadas pela memória do medo é a experiência do nascimento da Escuela Célestin Freinet de La Pintana, que, apesar de tudo, guardou *memórias subterrâneas* (POLLAK, 1989).

Dessa forma, consideramos fundamentais os primórdios dessa experiência, pois significou para sua comunidade uma ruptura dessa cotidianidade violentada, uma suspensão da realidade. Segundo Neto e Brant Carvalho (1994, p. 27): “[...] quando se rompe com a cotidianidade; quando um projeto, uma obra ou um ideal convoca a inteireza de nossas forças e então suprime a heterogeneidade. Há nesse momento uma objetivação. A homogeneização é a mediação necessária para suspender a cotidianidade”.

Esta escola, desde o começo de sua materialização, é constituída desde um paradigma diferente do imposto, como aponta o artigo publicado pela Equipo Revista Docencia (2012, p. 77): “Tanto a horta como a construção da escola mesma foram o resultado do esforço e participação de pais, *pobladores*, professores e crianças,

e opositores ao regime no geral se negavam a cantá-la como forma de protesto e resistência.

¹⁴ É interessante recordar essa recorrente cena do período ditatorial, pois em 2021, durante o ato de inauguração da Convenção Constitucional chilena, o hino nacional foi interrompido por constituintes que exigiam a paralisação da cerimônia enquanto eram reprimidas nas ruas as pessoas que se manifestavam naquele momento. No dia seguinte, os constituintes que rechaçaram a suspensão do dia anterior e ligados politicamente à setores de direita, em um ato de protesto, entoaram o hino nacional incluindo a estrofe *os valentes soldados*. Disso podemos evidenciar que essa direita também tem suas formas de rememorar... mas rememoram a partir da defesa da continuidade da barbárie e da violência dos poderosos, além da elaboração de um passado mítico e glorioso.

recebendo o apoio de estudantes universitários que se interessaram pelo projeto". Em outras palavras, em um contexto onde a participação estava proibida, a escola nasce graças às condições criadas para que quem se sentisse chamados a colaborar, participassem. Segundo comentado por uma ex-trabalhadora, um *poblador* reconhecido por sua entrega à escola foi Don José Gómez, pois "[...] ele trabalhou muito, se não havia grana ele igual vinha porque ele também almoçava aqui e quando havia um dinheirinho se entregava" (Ex-cozinheira da escola).

Deste modo, o projeto buscou construir uma marca particular e diferente da educação daquele momento, ao participarem desde o começo os *pobladores*, professores e estudantes, de modo a formar uma comunidade escolar participativa e envolvida com o projeto.

A escola Célestin Freinet nasceu em definitivo buscando retratar a utopia de uma escola popular... uma escola realmente da comunidade, onde os educadores, os pobladores e as crianças sejam agentes de sua promoção e liberação humana e social (EQUIPO REVISTA DOCENCIA, 2012, p. 77).

Uma vez que a escola foi construída, esta se transformou em um espaço de suma importância para a comunidade, pois como recordaram diferentes pessoas que participaram da investigação de 2012, a escola perseguiu objetivos mais profundos do que só a educação de quem estudava nela. Como assinalou durante a entrevista Don Eradio Mardones: "[...] a escola tem que demonstrar que há outra forma de viver e de relacionar-se, e tem que aprendê-la aqui, se os pais estão acostumados aos gritos, a se bater, aqui não pode fazer isso [...]".

Diferentes participantes lembra de uma das primeiras atividades, as *Colonias de Verano* [Colônias de Verão], um espaço educativo e de recreação que se realizava nos períodos de férias escolares. Uma ex-aluna recordou que "A molecada seguia vindo no verão e no inverno, o colégio não fechava nunca porque haviam colônias". Com relação a essa atividade, uma das professoras pontua que "Agora quando se fazem as colônias, o almoço é dado pela

Junaeb¹⁵ porque se pleiteia e tudo isso agora. Antes era só com cooperação”, salientando a solidariedade como um dos valores de destaque daquele tempo. Segundo a mesma professora, “Isso era bom, porque as crianças aprendiam o que era cooperativismo, um ajuda o outro, entre elas mesmas se cooperam e entre os professores também existia isso”. Também outra entrevistada, uma mãe, recordou que “As mesmas crianças que saíam do 8º básico vinham trabalhar aqui no colégio no verão”, referindo-se ao trabalho de estudantes mais velhos como monitores. “Eu era monitora nas colônias de verão, como a de 86 [...] bom, eu estava responsável por um grupo de 40 crianças de 5 a 8 anos [...]”, lembrou uma ex-aluna.

Por outro lado, também encontramos que a comunidade se organizou para desenvolver, inclusive, atividades que eram proibidas durante o regime militar. Uma mãe e ex-trabalhadora da cozinha da escola relatou um episódio cotidiano:

[...] as sextas-feiras eram de lavanderia, então na porta colocávamos as crianças mais velhas que vigiavam para quando chegassem as caminhonetes [dos militares], eram verdes e assim se viam de longe. Terminávamos de servir a janta, e as crianças traziam suas roupas e Don Eradio nos trazia OMO [lava-roupas] e em um panelão lavávamos a roupa das crianças e entre todos fazíamos o trabalho. Aproveitava para lavar a minha também pois eu vivia aqui. E quando chegavam as caminhonetes, levávamos os panelões e era como se aqui não tivesse rolado nada.

Outro exemplo foi manifestado pelo próprio Don Eradio, que recorda que em uma ocasião “[...] se realizou uma atividade que tocou *Sol y Lluvia* no estabelecimento”. A escola não era, assim, só um espaço onde se estudava, mas também, fundamentalmente, um espaço de organização comunitária, onde em conjunto podia-se fazer frente às injustiças, através de atividades cotidianas como: cozinhar, lavar, brincar, escutar música ou satisfazer alguma outra necessidade ou desejo. Uma professora também desse período recordou

¹⁵ Junta Nacional de Auxílio Escolar y Becas.

diferentes elementos da cultura da escola que mostram exemplos das resistências à forma de educação que se impunha nesse momento histórico:

Da mesma forma, havia muitas coisas que poderiam ser classificadas como ilícitas. O fato, por exemplo, de existir a rádio, a rádio escolar. A imprensa também poderia ser classificada como subversiva. Na realidade sempre foi usada com fins educativos, mas se poderia pensar que poderia ser utilizada para distribuir panfletos contra o governo ou coisas assim. Na realidade, tudo o que se fazia aqui poderia ser considerado que era de risco. Aqui se cantava a canção nacional sem a estrofe "*vuestros nombres, valientes soldados*", nesta escola se falava de liberdade, de igualdade, palavras que não se usavam nesse tempo.

Em relação ao pedagógico, é possível encontrar alguns elementos metodológicos centrais na proposta educativa desenvolvida por Freinet, contrários à educação autoritária e imposta do período. Entre eles: a assembleia escolar, o texto livre freinetiano, a imprensa, o tribunal da cidadania, a horta escolar etc. Vale a pena pontuar, dado os objetivos deste trabalho, que não buscamos aqui nos aprofundar em cada uma dessas técnicas, mas sim resgatar a valorização destas através das pessoas entrevistadas ou que participaram do grupo focal.

Sobre a Assembleia Escolar, segundo artigo realizado pela Equipe Revista Docencia (2012, p. 80): "A Assembleia Escolar se realiza uma vez por semana, a dirigem os estudantes e nela levantam seus problemas, os analisam e os resolvem comprometendo-se com diferentes atitudes ou comportamentos". Uma ex-aluna também recordou o tribunal da cidadania, relatando o seguinte: "Eu também quando estive no colégio, fui advogada e porque subi as notas e estudei muito fui juíza. O tribunal era super bom porque fazia com que a molecada se controlasse sozinha e não ficasse brigando para que não fossem pegos [para ir ao tribunal]".

Em síntese, resgatamos que a gênese da Escuela Célestin Freinet de La Pintana se desenvolveu sobre pilares como a

solidariedade, o cooperativismo, a autogestão das atividades extracurriculares e um compromisso social que superou os muros da escola, conseguindo envolver a comunidade em seu conjunto. Ademais, esses elementos também nos mostram alguns elementos teóricos significativos que podemos resgatar, inclusive para ampliarmos nosso olhar frente a outras experiências.

Um deles é a cotidianidade: como uma saída, uma válvula de escape perante a realidade autoritária. Em diversos fragmentos de memórias se encontra presente a ideia de que as ações realizadas na escola possibilitaram o encontro com algo diferente do imposto pela ditadura. Várias pessoas resgataram a potencialidade transformadora dessas ações ao efetuar mudanças nas consciências das pessoas que participavam da escola. Retomando Brant Carvalho (1994, p. 28): “Esta suspensão da vida cotidiana não é uma fuga: é um circuito, porque se sai dela e se retorna a ela de forma modificada. À medida que estas suspensões se tornam freqüentes, a reapropriação do ser genérico é mais profunda e a percepção do cotidiano fica mais enriquecida”.

Além da cotidianidade, também se resgata a ideia de comunidade, pois

[...] os bairros populares têm sido cenário de criação de múltiplas formas associativas de caráter comunal, tais como as associações de bairro, as cooperativas, os comitês por serviços públicos, grupos juvenis e culturais, e as organizações de mulheres; espaços coletivos que se assumem como defensores ou promotores do bem comum [...] (TORRES, 2020, p. 66).

É importante ressaltar que essa concepção de comunidade, - como chave para interpretar o popular-, em nenhum caso deve ser entendida como um sujeito coletivo homogêneo que compartilha um determinado território. Pois “como todo coletivo social, nesses territórios coexiste uma pluralidade de grupos humanos, com interesses diferentes e muitas vezes contrapostos, pelo qual a conflitividade interna e com outros setores sociais é constitutiva de sua historicidade” (TORRES, 2020, p. 67).

Então, a cotidianidade vivida durante a gênese da Escuela Célestin Freinet de La Pintana deve ser entendida como a *práxis* de

um projeto político educativo contraposto ao experimento educativo neoliberal que impôs a ditadura, pois ademais de realizar uma pedagogia popular em suas aulas, desenvolveu uma educação junto ao território. Isso possibilitou, assim, a construção de uma comunidade educativa que experimentava confiança, solidariedade, cooperativismo e esperança.

REMEMORANDO DESDE AS EXPERIÊNCIAS DA ESCUELA CÉLESTIN FREINET DE LA PINTANA

Em termos concretos, este trabalho nos permitiu recordar de um primeiro período de atuação da Escuela Célestin Freinet de La Pintana e sua potencialidade contestatária de décadas de experiências. Foi possível analisar principalmente a importância da lembrança coletiva desse processo há 10 anos atrás, tendo em vista que nós também fizemos parte da experiência, possibilitando uma outra perspectiva que carrega saberes, ferramentas e dúvidas distintas.

A primeira observação a ser destacada é exatamente a relevância da lembrança enquanto um processo coletivo. Recordamos que o trabalho de campo de uma década atrás foi desenvolvido em duas fases. A primeira parte consistiu em entrevistas individuais com diferentes pessoas, que permitiram nos aproximar do tempo e espaço do processo estudado. Nessa etapa, compartilharam suas memórias três professores, entre eles o próprio fundador do projeto educacional. Já a segunda fase foi centrada em um grupo focal, no qual participaram uma ex-professora estagiária, uma ex-cozinheira da escola e mãe, uma ex-estudante e uma ex-monitora de oficinas. Destacamos em ambas etapas a importância de certa heterogeneidade das diferentes recordações, muitas incompletas, parciais ou fragmentadas. Nesse sentido, foi uma experiência especialmente valiosa o trabalho com o grupo focal, já que nesse espaço pôde-se observar de modo mais evidente a confluência de diferentes afluentes da memória da escola.

Ainda relacionado ao anterior, um segundo elemento a destacar é a potencialidade evidenciada quando contrapomos as

diferentes recordações individuais¹⁶, pois essas em um primeiro momento pareciam incoerentes entre si ou então contraditórias. Porém, ao presenciarmos a rememoração coletiva durante o grupo focal, foi possível observar nitidamente sua complementaridade, condizente com o mencionado por Brant Carvalho (1994): na cotidianidade – neste caso uma cotidianidade passada – confluem diferentes elementos heterogêneos e o circuito gerado pela suspensão da vida cotidiana possibilita que quem fala sobre seu passado se transforme, aprofundando sua consciência da realidade vivida. Processo no qual também transforma o próprio passado. Como presente na perspectiva dialógica freiriana, fazer memória é recriar o que foi feito (LIMA & SOUZA, 2018).

Outro aspecto a ser valorizado tem relação com laços emocionais que podem gerar o exercício de rememoração. Ao iniciar o grupo focal, a palavra esteve centrada no investigador responsável pela organização da atividade. Entretanto, na medida que as recordações foram sendo discutidas, a memória coletiva foi se manifestando nas risadas, na solenidade, nos silêncios e no desejo de contar as imagens difusas que voltavam do passado, se misturando em um nó de tempo, se fazendo presentes. Foram mais de duas horas de conversa, unindo pessoas que não se conheciam ou que não se lembravam uma das outras, na qual foi possível trabalhar sobre uma experiência política de resistência escondida no subterrâneo pelo temor e a história oficial.

Finalmente, identificamos a potencialidade do território e do espaço em um exercício de rememoração. Uma dificuldade que se observou durante o processo foi a carência de fotos e outros elementos concretos que pudessem facilitar o resgate das memórias. Contudo, o fato de todo trabalho participativo ter sido desenrolado na própria escola favoreceu a rememoração, questão que não tinha sido considerada inicialmente. Foi interessante observar como em todo momento eram utilizadas as salas, o pátio, a horta, a escola em geral, para viajar no tempo, descrevendo o sem fim de mudanças

¹⁶ “Quando nos propomos a contar uma história, nossa ou de outrem, não estamos apenas narrando fatos do passado, mas rememorando e reconstruindo-os de acordo como o nosso lugar na sociedade e a identidade do grupo ao qual pertencemos” (LIMA & SOUZA, 2018, p. 39).

existentes e, sobretudo, as ações que as uniam. Intimamente ligado com isso está o uso do corpo na rememoração, pois de maneira constante os corpos das pessoas durante as entrevistas ou no grupo focal dialogavam com o espaço, fosse para indicar algo ou então para movimentar-se e fazer mais tangível o passado que voltava.

Por outro lado, também se evidenciaram diversas problemáticas no desenrolar do processo de investigação. A primeira tem relação com a baixa participação, pois foram convidadas cerca de vinte pessoas ao grupo focal, mas apenas participaram quatro. A segunda consiste nas dificuldades encontradas para dar continuidade ao processo, já que se esperava, uma vez terminado o projeto, gerar instâncias coletivas e abertas de devolução dos saberes resgatados à comunidade, o que não foi possível desenvolver à época. Uma terceira problemática se relaciona com a importância de gerar variados e contínuos grupos focais, oficinas e/ou atividades coletivas de rememoração, pois possivelmente uma primeira participação em uma dessas atividades, ao ser agradável e significativa, poderia gerar um efeito dominó em outras pessoas da comunidade, motivando a participação e, o que seria mais importante, a superação de possíveis resistências do rememorar, como o medo e a dor de um período traumático, que não se diluem facilmente.

Por fim, frisamos que o exercício de rememoração coletiva possibilita que cada pessoa possa aprender com as experiências de outras, ainda que não tenham compartilhado originalmente o mesmo tempo e espaço. Isso também se deu com quem protagonizou o nascimento da Escuela Célestin Freinet: se transformaram em sujeitos históricos ativos devido às resistências e lutas cotidianas vividas e ao produzirem uma experiência de caráter contestatário. Experiência que, ao ser rememorada 30 anos depois, inclusive com pessoas que não viveram o processo analisado, permite de alguma forma também fazer parte dela. A rememoração permite o acesso aos índices secretos da história, por onde podemos nos transportar e conectar-nos com o passado (BENJAMIN, 2012; BOSI, 2003). E 10 anos depois, o processo pôde continuar sendo rememorado, inclusive sem a participação direta de seus protagonistas. O que queremos dizer é que o exercício da rememoração dá vida e historicidade ao passado, o traz para o presente, o transforma e o devolve ao passado, com a

potencialidade de construir futuros. O exercício da rememoração é o difícil trabalho com um nó de memórias complexo, que requer ser desatado de maneira constante.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS: A REMEMORAÇÃO POPULAR COMO FORMA DE TECER A LUTA E, ASSIM, A VIDA

Nesse texto, trabalhamos com a *rememoração* enquanto um processo de contemplação consciente e ativa do passado e seus conflitos, sendo essa uma perspectiva de resgate tanto das feridas abertas, dos prantos e lamentos que ressoam em nossa história, como das potencialidades revolucionárias que tantas vezes pulsaram ao longo dessa história. Estamos falando do trabalho com a memória não como uma forma passiva de observação, mas sim como posicionamento e ação coletiva. Apenas com o passado podemos explicar nossos dias e, portanto, é dele que conseguimos extrair formas de atuação e estratégias, além de retomar razões, respostas e perguntas capazes de romper com as injustiças de ontem e de hoje. Ou seja, com o ritmo cotidiano da barbárie desenfreada dos poderosos do mundo (BENJAMIN, 2012; BOSI, 2003).

E tão importante quanto o conteúdo dessas memórias é também o próprio processo de rememoração: o momento no qual o sopro de um passado coletivo flui através de nós e uma vez mais os ecos das lutas de quem caminhou desde outros tempos reverberam e nos movem no presente. Por vezes, esse “quem” caminhante somos nós, em um momento passado de nossas trajetórias, como as companheiras recordando no grupo focal os feitos que elas mesmas foram parte, que experienciaram há mais de um par de décadas. Quando existe o encontro coletivo para a transmissão oral, especialmente a transmissão olho no olho, o momento de criação e realização dos feitos narrados se prolongam continuamente no próprio corpo das pessoas que participaram dessa transmissão, como *fontes vivas da memória* (TROUILLOT, 2016). Somos, potencialmente, o próprio movimento de memórias coletivas encarnadas, sentinelas em marcha de um *manancial de razões para lutar* (BOSI, 2003).

Realizar esses processos coletivos de rememoração, então, não só resgatam fragmentos desses elementos passados, mas também nos ajudam em nossos próprios processos coletivos de sistematização, de criação de uma identidade, de consciência e de solidariedade, além de fortalecer a organização coletiva frente aos novos desafios de nosso presente. Contudo, lembrar nesse sentido é por si só um desafio. Afinal de contas, a memória não é um mero sonho, mas sim um trabalho (BOSI, 1987). Requer trabalho e, pensando coletivamente desde abaixo, organização frente às formas e narrativas hegemônicas presentes no conflitivo campo da memória¹⁷. Mais que uma grande conspiração ou consenso político momentâneo, os processos efetivos de silenciamento das memórias divergentes por parte das hegemônicas têm raízes estruturais e históricas (TROUILLOT, 2016).

Durante séculos, o capitalismo¹⁸ – com ainda mais intensidade em seu atual período neoliberal¹⁹ – esvazia não só o sentido do trabalho, mas também o das lembranças e suas aspirações (BOSI, 1992). Tenta apagar os sussurros de antepassados, seus desejos por dignidade e justiça. O mesmo ocorre com suas metas, suas estratégias, desde as mais amplas socialmente, até as mais cotidianas, as que podem nos mostrar atalhos no dia a dia e serem tão rotineiras como lavar a roupa, compartilhar a comida ou mesmo escutar uma canção.

¹⁷ Sem esse esforço, há uma tendência à despolitização das memórias e de seus próprios territórios, como pudemos presenciar na atualidade da Escuela Célestin Freinet de La Pintana, que perdeu nessas últimas décadas de redemocratização e de continuidade do aprofundamento do neoliberalismo na educação, grande parte de seu caráter combativo e contestador enquanto uma experiência contra hegemônica.

¹⁸ Não podemos esquecer toda a tradição genocida de colonização em nosso continente, em nossa Abya Yala, que nos últimos cinco séculos trabalha também a partir da *memória do conquistador* (BRANDÃO, 1984), com cooptação, espoliação, silenciamento e destruição.

¹⁹ Pensando no contexto escolar, o currículo e a forma de gestão neoliberal, com sua permanente ambição contrarrevolucionária, esvaziam a memória, especialmente a ligada às lutas. Nesse sentido, territorializar o currículo já possui uma potência que pode ser levada em conta nas formas de educações populares, construídas desde abaixo. Quando trabalhamos desde as memórias de nossas antepassadas, de nossas famílias, de nossas comunidades, de nossas amigas e companheiras de luta, as lembranças são mais concretas e próximas. Assim, as aberturas para os elementos revolucionários e emancipatórios são mais possíveis.

O trabalho com a memória sistematizado nesse pequeno texto escrito a partir de uma experiência de investigação vivida a mais de uma década na Escuela Célestin Freinet de La Pintana, nos mostra algumas potencialidades - e também dificuldades - do campo da rememoração popular. Esse processo tem uma força tremenda, mas também requer muito trabalho e organização frente às diversas formas de reação e imobilidade à livre circulação de memórias divergentes. Os processos educativos que efetivamente se posicionam como contra hegemônicos têm a possibilidade de serem facilitadores e dinamizadores da integração nos territórios e em suas lutas. Quando estão enraizados dessa maneira, podem ser exatamente como mananciais de memórias de sua comunidade. Nós de um tecido de recordações no qual podemos encontrar e resgatar muitas trajetórias e experiências que inspirem bordar outras formas de viver.

Referências

BENJAMIN, W. Sobre o conceito de história. Em: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8ª Ed. Revista – São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BOSI, E. Cultura e desenraizamento. Em: **Cultura Brasileira**: temas e situações. Organizado por Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo, SP: Ática, 1992.

BOSI, E. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê, 2003.

BRANDÃO, C. R. **Pensar a prática**: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1984.

BRANT CARVALHO, M. O conhecimento da vida cotidiana: base necessária a prática social. En: J. P. Netto y M.C. Brant Carvalho. Em: **Cotidiano**: Conhecimento e crítica. Sao Paulo: Cortez Editora, 1994.

BRUNNER, J. La cultura autoritaria en Chile. Em: **Chile**: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1981.

CRESPO BURGOS, C. Semillas y caminos para la educación latinoamericana en tiempos de incertidumbre. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 11, n. 3, set./dez. 2018.

EQUIPO REVISTA DOCENCIA. Escuela Célestin Freinet de La Pintana: educando para la autonomía y la dignidad. **Revista docencia**, Año XVII (46), pp. 74 - 83, 2012.

FALS, O. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla**. Bogotá: Tercer Mundo, 1985.

FREINET, C. **La escuela moderna francesa**. Guía práctica para la organización material, técnica y pedagógica de la escuela popular. Madrid, Ediciones Morata, 1996.

GARCÉS, M. **Tomando su sitio**: El movimiento de pobladores de Santiago, 1957-1970 / Mario Garcés Durán. – 1ª ed. Santiago: LOM Ediciones, 2002.

GOICOVIC, I. **Movimiento de Izquierda Revolucionaria**. Concepción: Ediciones Escaparate, 2012.

LIMA, A. P. M. de; SOUZA, F. das C. S. Pirata de si: viagem aos mares da memória e experiências de Paulo Freire. **Revista Educação e Emancipação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p.p.36–57, 2018.

MARTINIC, S. Identificación de las necesidades educativas básicas en la Población La Bandera. Em: S. Martinic, R. Añazco, M. Muñoz y colaboradores de la CEPAC (cords.). **Identificación de las necesidades educativas básicas. Investigación en una comunidad urbano-marginal del Gran Santiago (Chile)**. Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO, 1981.

POLLACK, M. "Memória, esquecimento, silêncio". **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 02, n. 03, 1989.

MARCOS, S. La Cuarta Guerra Mundial. **Motion Magazin**, 2001. Disponível em: <<https://inmotionmagazine.com/auto/cuarta.html>>. Acesso em 13 de março de 2022.

SOL Y LUVIA. Para Que Nunca Más. Em: **Canto + Vida**. Alerce. CD, 1999.

TORRES, A. **Comunidades en movimiento**. Perspectivas, renauncias y emergencias comunitarias en América Latina. Bogotá. D.C.: Ediciones desde abajo, 2020.

TREVISOL, M.G. & ALMEIDA, M.P. de. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 12, n. 3, pp. 200 – 222, 2019.

TROUILLOT, M. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Curitiba: huya, 2016.

Entrevistas

Guillermo, professor normalista e dirigente da AGECH. Entrevista realizada em 12/11/2012 às 19:00 horas.

Silvia, professora normalista e dirigente da AGECH. Entrevista realizada em 12/11/2012 às 19:00 horas.

Luis, professor do Estado desde 1974. Entrevista realizada em 24/11/2012 às 12:30 horas.

Eradio Mardónez, professor e fundador do Proyecto Educativo Escuela Célestin Freinet de La Pintana. Entrevista realizada em 14/12/2012 às 14:00 horas.

Grupo focal com uma ex-estudante, uma ex-professora estagiária, uma ex-trabalhadora e mãe de estudante à época e uma ex-monitora de oficinas da Escuela Célestin Freinet de La Pintana. Realizado em dezembro de 2012.

Recebido em: *Julho/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

A dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação

Carla Cristina Dutra Búrigo¹

Janes Teresinha Fraga Siqueira²

Monica Feitosa de Carvalho Pedrozo Gonçalves³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo compreender como se constitui, no olhar dos alunos de pós-graduação, a dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa são alunos de pós-graduação de um mestrado profissional de uma universidade pública federal. Os alunos são todos trabalhadores e dedicam-se à formação em nível de pós-graduação, tendo como fim formativo a Gestão Universitária. Acreditamos que a relação da educação com os demais fenômenos sociais necessita ser desvelada historicamente e analisada criticamente, sustentada pela teoria. Ou seja, a teoria e a prática se inter-relacionam na concepção que toda teoria entra em um vazio social, caso não seja sustentada na prática e vice-versa. A teoria e a prática são categorias filosóficas, essenciais ao processo de formação do trabalhador. Na mediação desta relação é que se tem possibilidades de transformar a realidade objetiva. Esta pesquisa se

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Gestão Universitária na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores do CONE SUL/ MERCOSUL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1782-4191>. E-mail: carla.burigo@ufsc.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Psicanalista. Participante do Grupo de Pesquisa Internacional de Formação de Professores do Mercosul/ Cone Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9415-370X>. E-mail: janessiqueira@hotmail.com.

³ Mestre em Administração pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutoranda em Administração na Universidade do Estado de Santa Catarina. Pedagoga na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Participante do Grupo de Pesquisa Internacional de Formação de Professores do Mercosul/ Cone Sul (UFRGS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3870-3030>. E-mail: monica.pedrozo@ufsc.br.

sustenta no campo de uma investigação qualitativa, em um estudo de caso, descritivo. É uma pesquisa bibliográfica que faz parte de um projeto maior na linha de investigação de Políticas Públicas e Sociedade.

Palavras-chave: trabalho; formação; prática social.

The dichotomy of theory and practice in the relationship of training and the work of the postgraduate student

ABSTRACT

This article aims to understand how it is constituted, in the view of graduate students, the dichotomy between theory and practice in the relationship of training and work of graduate students. The research subjects are graduate students of a professional master's program at a public federal university. The students are all workers and are dedicated in their training at the graduate level, with university management as their formative end. We believe that the relationship between education and other social phenomena needs to be historically unveiled and critically analyzed, supported by theory. That is, theory and practice are interrelated in the conception that every theory enters into a social vacuum if it is not supported by practice, and vice-versa. Theory and practice are philosophical categories, essential to the worker's training process. It is in the mediation of this relationship that there are possibilities of transforming objective reality. This research is based on a qualitative investigation, in a descriptive case study. It is a bibliographical research, which is part of a larger project in the research line of Public Policies and Society.

Keywords: work; formation; social practice.

La dicotomía de la teoría y la práctica en la relación de la formación y el trabajo del estudiante graduado

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender cómo se constituye, a juicio de los estudiantes de posgrado, la dicotomía de la teoría y la práctica en la relación entre la formación y el trabajo de los estudiantes de posgrado. Los sujetos de la investigación son estudiantes de posgrado de una maestría profesional de una universidad pública federal. Los alumnos son todos trabajadores y se dedican a la formación a nivel de postgrado, teniendo como finalidad formativa la gestión universitaria. Creemos que la relación entre la educación y otros fenómenos sociales debe ser desvelada históricamente y analizada críticamente, con el apoyo de la teoría. Es decir, la teoría y la práctica están interrelacionadas en la concepción de que toda teoría entra en un vacío social si no se apoya en la práctica, y viceversa. La teoría y la práctica son categorías filosóficas, esenciales en el proceso de formación del trabajador. Es en la mediación de esta relación donde hay posibilidades de transformar la realidad objetiva. Esta investigación se sustenta en el ámbito de una investigación cualitativa, en un estudio de caso, descriptivo. Se trata de una investigación bibliográfica, que forma parte de un proyecto más amplio en la línea de investigación de Políticas Públicas y Sociedad.

Palabras clave: trabajo; formación; práctica social.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo compreender como se constitui, no olhar dos alunos de pós-graduação, a dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação. Os sujeitos da pesquisa são alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária (PPGAU), do

Mestrado Profissional da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Os alunos são todos trabalhadores, essencialmente servidores técnico-administrativos em educação e dedicam-se à formação em nível de pós-graduação, tendo como fim formativo a Gestão Universitária.

Concebemos a Universidade enquanto instituição social. “A Instituição social aspira à universalidade. A organização sabe que sua eficácia e seu sucesso dependem de sua particularidade. Isso significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa [...]” (CHAUÍ, 2003, p. 06).

Compreendemos que o trabalhador de uma instituição social é um ser de múltiplas determinações, histórico e social, e que está condicionado pelo tempo e espaço que vive (GENRO; CAREGNATO; MIORANDO, 2016). Para Freire (2011), a tarefa essencial do trabalhador social é a de ser sujeito e não objeto de transformação. Portanto, é fundamental a tomada de consciência da sua realidade para que haja ação e transformação.

Acreditamos que a relação da educação com os demais fenômenos sociais necessita ser desvelada historicamente e analisada criticamente, sustentada pela teoria. Ou seja, a teoria e a prática se inter-relacionam na concepção que toda teoria entra em um vazio social, caso não seja sustentada na prática e vice-versa.

Na sua essência, o Mestrado Profissional traz esta perspectiva de trabalhar a teoria a partir da reflexão da própria prática. A teoria e a prática são categorias filosóficas, essenciais ao processo de formação do trabalhador. Na mediação desta relação é que se tem possibilidades de transformar a realidade objetiva.

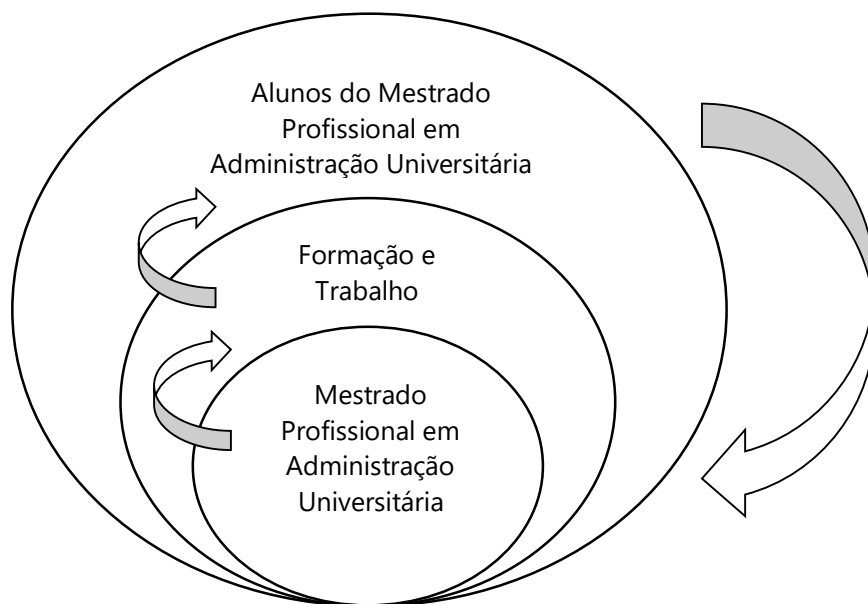
Tanto a prática quanto a teoria são um processo histórico e, segundo Marx (1984, p. 109), “toda a vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria ao misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis”. Isto é, existe uma prática e a compreensão desta prática se fundamenta na teoria, na consciência sobre esta prática.

De acordo com Triviños (2009), na concepção materialista, a teoria nasceu da prática como um processo social. Todavia, se o homem não conhece os elementos teóricos de uma determinada

prática, ele não compreenderá a prática, a realidade e seus movimentos.

Para a organização do presente artigo partimos do que dispomos de mais concreto: o Mestrado Profissional em Administração Universitária, sua concepção e processo de historicidade. Em seguida contextualizamos a nossa concepção da relação formação e trabalho, teoria e prática. Na sequência apresentamos sinteticamente o olhar dos alunos, o sujeito que estuda e trabalha, a partir das categorias investigadas. E ao final, com base no objetivo inicialmente proposto, retornamos ao ponto de partida buscando desvelar o que esta caminhada pode nos propiciar.

Figura 1 – Caminho Metodológico



Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Este artigo se sustenta nos pressupostos teóricos do Grupo de Pesquisa "Formação de Professores do MERCOSUL/CONE SUL"⁴ e faz parte de um projeto maior na linha de investigação de Políticas

⁴ Disponível em: <https://www.ufsm.br/grupos/mercosulconesul>.

Públicas e Sociedade. O presente estudo teve abordagem qualitativa, por meio do estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina. Os participantes da pesquisa foram alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária, da Universidade Federal de Santa Catarina.

Quanto aos fins, esta pesquisa se caracteriza como descritiva, na qual, conforme Triviños (2009), a interpretação dos resultados se sustenta na percepção de um fenômeno num contexto. Quanto aos meios, envolveu pesquisa bibliográfica e documental e estudo de caso. De acordo com Vergara (2011), a pesquisa bibliográfica se constitui em um estudo sistematizado baseado em materiais acessíveis ao público: livros, revistas, jornais e redes eletrônicas. “O estudo de caso deve estar centrado em uma situação ou evento particular cuja importância vem do que ele revela sobre o fenômeno objeto da investigação” (GODOY, 2006, p. 121). A coleta de informações foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os alunos. A análise das informações se deu utilizando a técnica de análise de conteúdo.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSC

A Universidade Federal de Santa Catarina teve a Lei nº 3.849/1960 como fundamento legal para a sua criação (BRASIL, 1960). Inicialmente a UFSC foi denominada como Universidade de Santa Catarina. Entretanto, com a Lei nº 4.759/1965 (BRASIL, 1965) recebeu o *status* de universidade federal. A missão da UFSC é:

Produzir, sistematizar e socializar o saber filosófico, científico, artístico e tecnológico, ampliando e aprofundando a formação do ser humano para o exercício profissional, a reflexão crítica, solidariedade nacional e internacional, na perspectiva da construção de uma sociedade justa e democrática e na defesa da qualidade de vida (UFSC, 2020, p.25).

Vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária⁵, o Mestrado Profissional em Administração Universitária surgiu em 2010 como uma demanda da própria Universidade. De acordo com Kobiyama, Silva e Perardt (2011), a ideia embrionária de criação de um curso de formação para gestores universitários surgiu em meados de 1999, quando o Programa de Gestão Universitária (PROGEU) formava a primeira turma no curso de Especialização em Gestão Universitária na Instituição. Curso este que despertou o interesse dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC em prosseguir seus estudos em Gestão Universitária em nível de mestrado.

Em 1999 foi constituída a primeira proposta para a criação de um curso de pós-graduação *stricto-sensu* em nível de Mestrado em Gestão Universitária, porém o projeto não se consolidou na época (KOBİYAMA; SILVA; PERARDT, 2011).

Posteriormente, em 2006 os servidores técnico-administrativos em educação da UFSC realizaram uma manifestação por meio de um abaixo-assinado e uma solicitação formal à Pró-Reitoria de Desenvolvimento Humano e Social (PRDHS) para a criação deste curso. Desta forma, constituiu-se uma comissão formada por servidores técnico-administrativos em educação e docentes para a elaboração da proposta do curso (KOBİYAMA; SILVA; PERARDT, 2011).

A proposta foi acolhida pelo Centro Socioeconômico (CSE) e pelo Instituto de Pesquisas e Estudos em Administração Universitária (INPEAU) que, juntamente com a PRDHS, desenvolveram o projeto do mestrado profissional. O Projeto foi aprovado nas instâncias acadêmicas da Instituição e encaminhado para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em 2006, sendo aprovado no final do ano de 2009 (KOBİYAMA; SILVA; PERARDT, 2011).

O Mestrado Profissional em Administração Universitária tem por objetivo (UFSC, 2010, Art. 1º):

Formar profissionais altamente qualificados, capazes de construir novos conhecimentos e

⁵ Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/o-programa>.

práticas na área de ensino, pesquisa, extensão, desenvolvimento Institucional e administração universitária, em congruência com os valores da vida humana associada e com os novos contextos sociais, políticos, econômicos e organizacionais.

Apesar de o PPGAU ter nascido de uma demanda institucional na eminência de formar gestores para atuarem na UFSC, ele atende a qualquer cidadão que venha ao encontro do prescrito em seu Regimento (UFSC, 2013). O Mestrado profissional em Administração Universitária está estruturado de modo a oferecer conteúdos que procurem aprimorar o desempenho de profissionais, partindo de uma formação que favoreça uma postura crítica, reflexiva e criativa no âmbito das práticas profissionais (UFSC, 2021).

O Mestrado historicamente vem se constituindo em um espaço em que o mestrando tem possibilidades concretas de repensar o seu fazer no contexto da gestão universitária. Este aluno tem um contexto diferenciador, que é ser potencialmente trabalhador de uma Instituição de Educação Superior, o que potencializa a essência do propósito de criação do curso, ou seja, a formação na Gestão Universitária (SILVEIRA, 2013; WIGGERS, 2015).

Com o Mestrado Profissional em Administração Universitária, como um espaço para o processo de formação de gestores universitários, podemos pontuar que o Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária se constituiu e se constitui para a profissionalização da gestão universitária. Historicamente foi constituído por uma demanda dos servidores técnico-administrativos em educação da UFSC, mas socialmente ele vai além desta demanda, potencializando gestores universitários de várias Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil (WIGGERS, 2015).

O PPGAU, por meio do Mestrado em Administração Universitária, é uma realidade potencializadora do que se concebe por universidade, essencialmente do que se concebe diante da formação da Gestão Universitária. A essência deste Programa é a formação de gestores, na concepção da profissionalização. Para tanto, alguns desafios precisam ser vencidos, no contexto do que se concebe por gestão, na teoria, na perspectiva de chegarmos à sua

profissionalização, na prática, a partir da perspectiva de potencializarmos a universidade a partir da qual concebemos.

No processo de formação *stricto-sensu*, em nível de Mestrado Profissional ou Acadêmico, a inter-relação da teoria e da prática está presente no processo formativo. Todavia, o Mestrado Profissional (BRASIL, 2019) enfatiza a competência técnica e tecnológica, contribuindo para a formação voltada à prática profissional e o Mestrado Acadêmico (BRASIL, 2001) à competência científica, contribuindo para a formação de docentes e pesquisadores.

No Mestrado Profissional em Gestão Universitária, a interface entre a prática (a realidade vivenciada pelo estudante) e a compreensão desta prática se fundamenta nos pressupostos teóricos (na visão de mundo, de homem e de sociedade) e na construção e quiza no desenvolvimento de uma nova consciência sobre esta prática no contexto da gestão universitária (TRIVIÑOS, 2009; UFSC, 2020).

A ação da gestão no contexto universitário perpassa também pela concepção que temos de universidade. Como concebemos a universidade no processo de desenvolvimento da sociedade é fundamental para as diretrizes de desenvolvimento do processo de gestão. Por outro lado, esta universidade que concebemos não é uma folha ao vento. Ela é sustentadora e ao mesmo tempo opositora da sociedade onde está inserida, pois, é uma instituição atípica, podendo pensar além das raízes da razão, como uma instituição social (BÚRIGO, 2003).

De acordo com Dias Sobrinho (2002), a universidade enquanto instituição social é construída socialmente e, portanto, deriva de um conjunto de relações contraditórias de legitimação e de oposição com a sociedade, que em constante processo de transformação produz sua vida social e histórica.

Neste contexto, a relação da formação e do trabalho com os demais fenômenos sociais necessita ser desvelada historicamente e analisada criticamente, sustentada pela teoria e pela prática. Ou seja, a teoria e a prática se inter-relacionam na concepção que toda teoria entra em um vazio social, caso não seja sustentada na prática e vice-versa.

Formação e Trabalho

Na sociedade atual, para uma considerável parcela da população, a concepção de trabalho simboliza a doação de muitas horas de dedicação. Esta compulsão é socialmente legitimada pela sociedade, pelo Estado. Vive-se o dogma do consumismo desenfreado, como alimentador da sociedade neoliberal que se estrutura e se fortalece pela sua mercantilização, pela lucratividade.

Bauman (2010) define o capitalismo como um sistema parasitário, uma vez que, da mesma forma que os parasitas, o sistema pode prosperar durante algum tempo, desde que encontre um organismo que lhe forneça subsistência. Entretanto, não há como isto acontecer sem prejudicar o hospedeiro, destruindo suas condições de prosperidade e sobrevivência.

De acordo com Lafargue (2000, p. 63):

Uma estranha loucura apossa-se das classes operárias das nações onde impera a civilização capitalista. Esta loucura tem como consequência as misérias individuais e sociais que, há dois séculos, torturam a triste humanidade. Essa loucura é o amor pelo trabalho, a paixão moribunda pelo trabalho, levada até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua prole.

O Direito à Preguiça, na concepção de Lafargue (2000), é um dogma tão danoso para a sociedade capitalista quanto a compulsão pelo trabalho é para a vida do trabalhador. Mesmo após uma história de lutas, os trabalhadores limitam os seus direitos a ter um trabalho como conquista. Permanecem escravizados aos dogmas do trabalho de forma tão alienada que se acreditam livres.

Para Bensaïd (2000), a teoria de Lafargue (2000) reflete-se contra a privação do emprego de uns e o excesso de trabalho de outros. Há de se ressaltar que uma considerável parcela da população não tem acesso, vive à margem, excluída do mercado formal de trabalho da sociedade capitalista: são os desempregados e os subempregados.

A compulsão pelo trabalho é uma forma de o trabalhador negar esta exclusão. Ele nega o desemprego trabalhando pela

manutenção deste emprego. Para Bauman (2010), vivemos na sociedade do medo e dentre os medos contemporâneos estão os trabalhos instáveis, o reconhecimento social temporário, ou “[...] a possibilidade de falhar num mercado competitivo por causa de um momento de fraqueza ou de uma temporária falta de atenção [...]” (BAUMAN, 2010, p. 74).

Os trabalhadores que têm baixa qualificação trabalham muito porque ganham e produzem pouco. Outros trabalham muito porque são qualificados e podem ganhar mais pelo tanto que produzem. A vida pessoal se confunde com a vida profissional devido à dedicação que se tem ao trabalho.

A produção da vida surge a partir da relação que o homem estabelece com a realidade concreta. Esta relação pode ser natural, de procriação e social. Segundo Marx (1984, p. 32), na Ideologia Alemã:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural [de procriação], por outro como relação social no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstância for e não importa de que modo e de que fim.

Toda relação de produção é uma relação social, porque se estabelece entre os homens no processo de desenvolvimento da produção, de transformação da natureza.

Para que o professor tenha uma formação sustentada na prática social, é necessário que haja condições materiais propícias para que ela ocorra. Fato este observado com preocupação pela grande maioria das professoras entrevistadas (BÚRIGO, 2003), essencialmente na década de 1990 quando houve um acentuado processo da proletarização acadêmica dos professores, mediante a escassez de recursos.

Outro ponto a destacar é o acelerado processo da formação do professor de educação básica, diante de uma formação fragmentada e pulverizada, atendendo às demandas de mercado. Dentre os exemplos destacados no processo de aligeiramento da

formação docente, destaca-se, a partir da década de 1990, o incremento da educação a distância e a ampliação das instituições de formação privadas, muitas vezes com critérios acrílicos para sua realização. De acordo com Bottoni, Sardano e Costa Filho (2013), os governos compreendidos no período de 1990 a 2003 foram marcados pelo desinvestimento do Estado na área de pesquisa, além do descaso em relação ao ensino universitário público. O Estado assume um papel de destaque no controle e na gestão das políticas educacionais.

Por outro lado, a partir da década de 1990, os valores, os costumes, a cultura tradicionalmente aceita e instituída nas sociedades tornaram-se quase que obsoletos. Foram desestabilizados com a vinda de novos conhecimentos, com o avanço da tecnologia, propiciando novos valores e costumes. Alguns destes valores e costumes e a valorização de aspectos culturais ainda se mantiveram, outras caíram no esquecimento. Com o movimento desta nova realidade, o processo educacional envolvendo professores, alunos e instituições também teve que se adaptar, por exemplo, com os novos enfoques dados ao acesso ao conhecimento e à formação.

Vale ressaltar que, conforme Libâneo (2010), a educação concebida como um fenômeno social significa que a prática social só poderá ser compreendida se contextualizada no funcionamento geral da sociedade. As práticas educativas não ocorrem de forma isolada às relações sociais que constituem a estrutura econômica e política de uma sociedade. Sendo assim, estão submetidas a interesses políticos, sociais, econômicos, ideológicos e de classes sociais.

Ao falar de relações de produção devemos compreender a que modo de produção estamos nos referindo. Pois, as relações de produção e as forças produtivas, a partir de uma relação de indissolubilidade, determinam o modo de produção a partir das relações estabelecidas no processo de produção. Por exemplo, acreditamos que quando as condições de realização do trabalho têm possibilidade de serem mantidas e/ou transformadas a partir da relação de produção que o sujeito estabelece com o seu trabalho, precisamos ter ciência de que o modo de produção capitalista, em seu estado neoliberal, opera sob a individualidade, sob a constituição

da sociedade mercantilizada, sob a ampliação do espaço privado em detrimento do público.

Para a consciência da prática se faz necessário conhecer a teoria e ter a consciência do estar. Freire (2011) afirma que este conhecimento não pode reduzir-se à pura opinião, é necessário que a opinião alcance o saber e conduza para a percepção da essência da realidade. Este movimento não se consolida “[...] com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana” (FREIRE, 2011, p. 62). O que é essencialmente desafiador diante das condições de trabalho do sujeito que estuda e trabalha e das condições que dispõe de vida e de trabalho.

De acordo com Han (2017), vivemos a sociedade do cansaço, do desempenho, do esgotamento, da positividade. A positividade do fazer e do estar, para se manter e se constituir na sociedade mercantilizada. Na visão do autor, esta concepção de vida e de trabalho é uma compreensão viral, da positividade que nos torna igual na relação mediada pelo trabalho. Vivemos a Pandemia da positividade.

Para Han (2017, p. 20), “a violência da positividade não é privativa, mas saturante; não é excludente, mas exaustiva. Por isso é inacessível a uma percepção direta”. Na relação com o trabalho, a positividade, a relação moribunda com o trabalho nos fazem sentir livres (LAFARGUE, 2000).

Han (2017) destaca que o sujeito de desempenho está isento do domínio exterior que o explore e o obrigue a trabalhar. O sujeito de desempenho está submetido somente a si mesmo. Ele se entrega à livre coação a fim de potencializar seu desempenho, explorando desta forma a si próprio. “Ele é o explorador e ao mesmo tempo o explorado, o algoz e a vítima, o senhor e o escravo” (HAN, 2017, p.105).

Neste sentido, de que condições o aluno que estuda e trabalha dispõe para ter uma consciência crítica do seu estar, nesta sociedade da positividade, do sujeito de desempenho? Acreditamos que a teoria e a prática são categorias filosóficas, essenciais ao processo de formação do trabalhador. Na mediação desta relação é que se tem possibilidades de transformar a realidade objetiva. Todavia, a teoria entra em um vazio, caso não seja sustentada pela

prática e vice-versa. Se o trabalhador não tiver condições materiais de conhecer os elementos teóricos de uma determinada prática, da sua realidade, ele não terá consciência de compreender a prática e os movimentos desta realidade.

O SUJEITO QUE ESTUDA E TRABALHA

Participaram da pesquisa 27 alunos do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária que estudam e trabalham. É importante resgatar que todos estes alunos têm por objetivo comum a formação em Gestão Universitária em nível de Mestrado. A essência do processo formativo é a profissionalização da gestão. Todos os alunos, sem exceção, possuem relação com uma instituição universitária, seja pública ou privada. Conhecem a realidade da instituição universidade, ora como aluno, ora como trabalhador. Em sua grande maioria, estudam e trabalham na Universidade Federal de Santa Catarina.

Para a sistematização das informações coletadas com os alunos, identificamos os sujeitos entrevistados aleatoriamente de A01, representando Aluno 01 e sucessivamente até A27. Situamos duas categorias de análise a fim de compreender como se constitui, no olhar dos alunos/ trabalhadores, a dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho. São elas: condições de vida e de trabalho; e condições de estudo e de trabalho.

A grande maioria dos estudantes, trabalhadores, manifestaram uma relação simbiótica/ positiva do trabalhador como um eterno aprendiz. A possibilidade de estudar o que trabalham e de trabalhar onde estudam apresenta um tônus positivo para a materialidade de sua práxis. Manifestam uma consciência positiva do estar em um ambiente que estudam e trabalham. Ressaltamos as seguintes falas:

A possibilidade de estudar, em um momento da vida em que eu tinha experiência profissional, possibilita uma compreensão melhor entre a junção de teoria e prática, na qual essa possibilidade vai me trazer novas ideias para meu ambiente de trabalho (A06).

Compreendo como uma relação de crescimento onde a experiência profissional completa o estudo e vice-versa (A22).

Destacam uma relação positiva de estudar em um momento de maior maturidade profissional. Todavia, é uma superação diária, de sentimento de utilidade à sociedade, mediante o próprio papel social da universidade. Neste contexto, resgatamos Han (2017), diante da enfática compreensão viral da positividade na relação mediada pelo trabalho, destacada na fala dos sujeitos entrevistados.

Saudável, enriquecedora e nos traz a necessidade de superação diária ao passo em que nos tornamos úteis para com a sociedade (A09).

Para a maioria dos estudantes não existe um desprendimento do ambiente de trabalho, porque estudam e trabalham na universidade. A experiência profissional completa o estudo. E o estudo é a busca por uma melhor compreensão da realidade vivenciada.

Não existe um 'desprendimento' total do ambiente de trabalho. Acredito que o que atrapalha nessa relação é se a organização em que trabalhamos não percebe o ganho que pode ter com o trabalhador obtendo mais conhecimentos que poderão ou serão utilizados no desenvolvimento dos trabalhos (A02).

Por outro lado, na fala dos entrevistados, a prática supera o processo da teoria, porque o tempo do trabalho sobrepõe o tempo para o estudo. A experiência, na fala dos entrevistados, dá vazão para a prática vivenciada em detrimento do tempo para o desenvolvimento da teoria.

É uma relação conflituosa, pois no meu ponto de vista, cujo objetivo é obter conhecimento para melhor contribuir no meu trabalho. Me vejo em muitos momentos trabalhando quando deveria estudar e estudando quando deveria trabalhar (A07).

Há uma notória delimitação na fala dos sujeitos das condições que dispõem de vida e de trabalho. Para a grande maioria dos entrevistados, as condições de trabalho se destacam como positivas, visto que dispõem de tempo para estudar algo que conhecem. Este tempo é materializado em dois aspectos: o tempo material para a realização das disciplinas e o tempo para estudar. Como estudam o que vivenciam, este tempo é minimizado pela experiência prática de estudar o que dispõem da realidade diária de trabalho.

Vejo como uma relação positiva, principalmente por estudar justamente o que eu trabalho, sendo essa relação importante para refletir sobre o trabalho e sobre as atividades realizadas (A20).

Outros estudantes, por outro lado, carecem de tempo com a consciência crítica para aprofundar, estudar, desvelar esta realidade vivenciada.

Não é fácil conciliar. Muitas vezes algum aspecto fica prejudicado. Ou se abre mão de alguns momentos de estudo ou se abre mão de alguns aspectos do trabalho ou se abre mão da família. Tenho a impressão de que é difícil aprofundar-se em pelo menos um dos aspectos da relação (A26).

Neste contexto, ao mesmo tempo que estudam o que vivenciam, negam esta vivência por não disporem do tempo necessário para estudar. A consciência do estar é negada pela consciência crítica da relação da teoria com a prática. Há uma dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho deste aluno.

A vida do trabalho, a vida de estudante e as próprias condições de vida se estabelecem em uma relação simbiótica, que se identificam como trabalhadores estudantes e estudantes que trabalham em um ambiente em que a formação é a sua essência, ou seja, a universidade.

Penso ser impossível dissociar essa relação entre ser estudante e trabalhador em uma universidade. Acabamos sempre associando um ao outro, seja na

aula ou em nosso setor. Porém, é preciso desconstruir algumas concepções que temos de trabalho e abrir a mente para novos conhecimentos (A13).

É interessante identificar, de forma unânime, a identidade social que os entrevistados manifestam ter pela universidade, como um ambiente favorável ao desenvolvimento do trabalhador, como estudante. Por outro lado, também foram identificados conflitos no sentido de desejarem e não disporem de tempo e nem possibilidade para aprofundarem o estudo, por falta de condições de trabalho. Ou seja, não dispõem de tempo para estudar na relação que estabelecem com a vida.

Gerenciar o tempo de modo a conseguir conciliar trabalho e estudo é muito difícil. Não poucas vezes abdicamos do tempo social e familiar para dedicar ao estudo (A15).

A busca da formação está associada à busca de uma teoria para melhor compreender a prática. Esta é a essência do ser trabalhador/estudante no contexto da gestão universitária, por viverem e experienciarem esta prática, esta realidade. Mas esta busca da formação está essencialmente mediada pelas relações que dispõem com as condições de trabalho e pela consciência do estar neste processo formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatamos inicialmente o objetivo proposto de compreender como se constitui, no olhar dos alunos de pós-graduação, a dicotomia da teoria e da prática na relação da formação e do trabalho do aluno de pós-graduação. Nas verbalizações dos entrevistados, a busca de uma formação esteve associada à busca de uma teoria para melhor compreender a prática.

Apesar das relações simbióticas que estabelecem com a teoria e com a prática, no contexto que estudam o que trabalham e trabalham onde estudam, as condições desta relação se materializam na essência da concepção que possuem da prática e da busca pelo

processo formativo. A prática está dada. Mas esta precisa ser desvelada, repensada a partir da teoria para que uma nova realidade seja constituída. Caso contrário, cairemos em um vazio social, pois, a prática se sustenta na teoria e vice-versa. E o processo formativo é a possibilidade concreta de transformação desta realidade, como uma prática social. Por outro lado, as condições de vida e de trabalho são fundantes para a constituição e materialidade desta formação.

Os entrevistados manifestaram a identidade de estarem trabalhando em um ambiente que tem a formação como a sua consciência do estar. Neste contexto, a formação está na prática deste trabalhador aprendiz, que pode ser a essência diferenciadora de qualquer outro trabalhador em seus diversos ambientes de trabalho para além da universidade.

Com fundamento no construto teórico deste artigo, e a partir da análise do conteúdo das falas dos entrevistados, poderemos pontuar que a prática social do trabalhador pode se constituir no processo de desenvolvimento histórico do conhecimento e que este processo de desenvolvimento histórico do conhecimento também convoca estes sujeitos para ações que se transformam em práticas sociais importantes com o objetivo de atingir patamares mais elevados na relação da formação com o trabalho. Há um reconhecimento do pouco tempo para estudar por parte de alguns estudantes. No entanto, ao escreverem sobre teoria e prática parece não terem alcançado um domínio teórico da relação destas categorias e o quanto a prática não é, do ponto de vista crítico, uma atividade individual, sensorial ou subjetiva, por mais que nossa subjetividade esteja presente em nossas ações.

No caso da práxis, nossa subjetividade joga um peso pelo amor ao desenvolvimento humano, à luta e à herança social que queremos deixar, mas trata-se de um processo que deveria desembocar em uma produção material humana, transformadora da vida objetiva e dos sujeitos em si mesmo. E esta relação se materializa neste sujeito, trabalhador e estudante de pós-graduação da Gestão Universitária, porque estudam e trabalham na casa do saber, da formação, ou seja, de uma universidade.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BENSAÏD, Daniel. **Marxismo, Modernidade e Utopia**. São Paulo: Editora Xamã, 2000.

BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. **Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais**. Gestão universitária: os caminhos para a excelência. Porto Alegre: Penso, 2013.

BRASIL. Decreto Lei nº 3.849, de 18 de dezembro de 1960. Federaliza a Universidade do Rio Grande do Norte, cria a Universidade de Santa Catarina e dá outras providências. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 1960. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3849-18-dezembro-1960-354412-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. Lei nº 4.759 de 20 de agosto de 1965. Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. **Coleção de Leis da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 20 ago. 1965. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4759-20-agosto-1965-368906-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 maio. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 01, de 03 de abril de 2001**. Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação, Brasília, DF, 03. abril. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/CES0101.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 60, de 20 de março de 2019**. Dispõe sobre o mestrado e doutorado profissionais, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, Brasília, DF, 20, mar. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/guest/materia/>

/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/68157853/do1-2019-03-22-portaria-n-60-de-20-de-marco-de-2019-68157790. Acesso em: 14 fev. 2023.

BÚRIGO, Carla Cristina Dutra. **O trabalho acadêmico do professor universitário no processo de desenvolvimento do espaço público na universidade federal**: um estudo de caso na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/4152/000397472.pdf?sequence=1>. Acesso em: 10 jul. 2019.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 19 maio 2021.

DIAS SOBRINHO, José. **Universidade e avaliação**. Florianópolis: Insular, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GENRO, Maria Elly Herz; CAREGNATO, Célia Elizabeth; MIORANDO, Bernardo Sfredo. Quais os fios que tecem essa trajetória? Parceria... tão óbvia ela é!? Sobre percursos feitos pela professora Denise Leite. **Revista Pedagógica (Unochapecó Online)**, v. 17, p. 86-103, 2016.

GODOY, Arilda. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, Christiane K.; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais**: paradigmas, estratégias e métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

KOBIYAMA, Adriana R. C. E.; SILVA, Elizabeth C. Rosa e; PERARDT, Susany. O Mestrado Profissional em Administração Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina: um estudo de caso sobre o processo de criação e implantação. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11., 2011. **Anais [...]**, 2011. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/32856>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LAFARGUE, Paul. **O Direito à Preguiça**. Editora Claridade: São Paulo, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Vol. I, Tomo II. São, Paulo: Abril Cultural, 1984.

SILVEIRA, Evandro. **Resultados da formação dos egressos do Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária na Gestão da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências da Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. Mestrado em Administração Universitária. Legislação. **Regimento do PPGAU**. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://ppgau.ufsc.br/files/2012/05/REGIMENTO-08.06.11-p-pagina.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Plano de desenvolvimento institucional 2020-2024**. Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://pdi.paginas.ufsc.br/files/2020/08/PDI-2020-2024-pagina-dupla.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. UFSC. Programa de Pós-graduação em Administração Universitária. **O Programa**. Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://ppgau.ufsc.br/o-programa>. Acesso em: 19 maio. 2021.

VERGARA, Sylvia. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 13. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

WIGGERS, Ludmila. **O Mestrado Profissional em Administração Universitária**: desafios e perspectivas no processo da gestão universitária, a partir do olhar dos seus docentes. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/157420>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Recebido em: *Julho/ 2022*.
Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Questões de gênero em movimento na educação física escolar: tensionamentos e reflexões na perspectiva inclusiva

Michele Pereira de Souza da Fonseca¹

Luiza Fagundes Cardozo²

Victor Barreto Gonçalves de Oliveira³

RESUMO

O conceito de inclusão em educação de caráter amplo, processual, infundável, dinâmico e dialético, considera todas as diferenças humanas, valoriza as singularidades e abrange o olhar para todas as pessoas. A materialização dos conflitos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero no ambiente escolar, se apresentam na dialeticidade inclusão/exclusão e se manifestam nas aulas de Educação Física. O presente estudo tem como objetivo discutir e problematizar os processos de inclusão/exclusão envolvendo questões específicas de gênero, que emergiram em situações nas aulas de Educação Física escolar, retratando distintas realidades e experiências. O artigo se respalda metodologicamente na pesquisa-ação como uma forma de pesquisa participativa e se apresenta de natureza qualitativa. A pesquisa foi realizada em duas escolas, os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e diário de campo, cujo foco da análise foi direcionado para o Ensino Fundamental I. As situações analisadas e discutidas, evidenciaram a presença das questões de gênero de forma latente nas aulas de Educação Física, ao mesmo passo que sinalizam a urgência em

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora da Escola de Educação Física e Desportos da UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0355-2524>. Email: michelefonseca@eefd.ufrj.br

² Especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciada em Educação Física pela UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8658-5748>. Email: luizafagundes@gmail.com

³ Especialista em Educação Física Escolar na Perspectiva Inclusiva pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Licenciado em Educação Física pela UFRJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8276-7699>. Email: prof.victorbarreto@hotmail.com

problematizar e colocar em pauta tais questões na escola. Destacamos a potencialidade da coeducação, na qual meninas e meninos aprendem juntos, não apenas compartilhando o mesmo ambiente, mas através de trocas de experiências significativas potencializadas pelas diferenças. Sendo assim, propondo uma ação democrática que contribua para a formação cidadã, se torna fundamental ter um olhar atento e acolhedor que reconheça, respeite e valorize todas/os as/os estudantes na luta por uma educação gratuita, autônoma, de qualidade, crítica e participativa.

Palavras-chave: gênero; educação física escolar; inclusão.

Gender issues in movement in school physical education: tensions and reflections from an inclusive perspective

ABSTRACT

The concept of inclusion in education is broad, procedural, endless, dynamic, and dialectical, considering all human differences, valuing singularities, and embraces looking at all people. The materialization of conflicts and tensions involving gender issues in the school environment are presented in the dialectic inclusion/exclusion and manifest themselves in the Physical Education classes. The present study aims to discuss and problematize the processes of inclusion/exclusion involving specific gender issues, which emerged in situations in school Physical Education classes, portraying different realities and experiences. The article is methodologically based on action research as a form of participatory and qualitative research. The research was conducted in two schools. The instruments used for data collection were observation and field diary, whose focus of analysis was directed to the Elementary I. The situations analyzed and discussed showed the presence of gender issues in a latent way in the Physical Education classes, while they also indicate the urgency to problematize and put such issues on the agenda at school. We highlight the potentiality of coeducation, in which girls and boys learn

together, not only sharing the same environment, but through exchanges of significant experiences strengthened by the differences. Therefore, by proposing a democratic action that contributes to the formation of citizens, it becomes fundamental to have an attentive and welcoming look that recognizes, respects, and values all the students in the fight for a free, autonomous, quality, critical, and participatory education.

Keywords: gender; school physical education; inclusion.

Cuestiones de género en el movimiento en la educación física escolar: tensiones y reflexiones sobre la perspectiva inclusiva

RESUMEN

El concepto de inclusión en la educación de carácter amplio, procedimental, interminable, dinámico y dialéctico, considera todas las diferencias humanas, valora las singularidades y abarca todas las personas. La materialización de los conflictos y tensiones que implican las cuestiones de género en el ámbito escolar, se presentan en la dialéctica inclusión/exclusión y se manifiestan en las clases de Educación Física. El presente estudio tiene como objetivo discutir y problematizar los procesos de inclusión/exclusión que involucran cuestiones específicas de género, que surgieron en situaciones en las clases de Educación Física escolar, retratando diferentes realidades y experiencias. El artículo se basa metodológicamente en la investigación-acción como forma de investigación participativa y es de naturaleza cualitativa. La investigación se llevó a cabo en dos escuelas. Los instrumentos utilizados para la recogida de datos fueron la observación y el diario de campo, cuyo foco de análisis se dirigió a la Primaria I. Las situaciones analizadas y discutidas, mostraron la presencia de las cuestiones de género de forma latente en las clases de Educación Física, a la vez que señalaron la urgencia de debatir y poner dichas cuestiones en la agenda de la escuela. Destacamos el

potencial de la coeducación, en la que chicas y chicos aprenden juntos, no sólo compartiendo el mismo entorno, sino a través de intercambios de experiencias significativas reforzadas por las diferencias. Así, proponiendo una acción democrática que contribuya a la educación ciudadana, se hace fundamental una mirada atenta y acogedora que reconozca, respete y valore a todos los estudiantes en la lucha por una educación gratuita, autónoma, de calidad, crítica y participativa.

Palabras clave: género; educación física escolar; inclusión.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, muito tem se discutido a respeito da inclusão, porém este termo polêmico e polissêmico ainda se apresenta de diversas formas em diferentes contextos, causando uma variabilidade de sentidos e significados para esse conceito tão importante e atual em nossa sociedade (SANTOS, 2003; FONSECA, 2014). Desse modo, é imprescindível refletir sobre o que de fato esta perspectiva significa e representa, especificamente na área da educação.

No cotidiano escolar, a materialização do processo de inclusão em educação ainda se depara com diversas barreiras, sejam elas nas diferentes formas de preconceito, racismo, capacitismo, *bullying*, machismo e entre outras, assim como as barreiras encontradas no campo da acessibilidade como: a arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (SASSAKI, 2009). Todavia, mesmo estando atentos à sombra dos retrocessos, não podemos desconsiderar os avanços que ocorreram neste campo, pois são fundamentais para que os esforços em relação a democratização do ensino e participação ativa dos(as) estudantes sejam metas constantes. Tais avanços devem ser reconhecidos e ampliados na busca por uma educação que contemple todas as pessoas, ou seja, uma educação que de fato considere todas as especificidades, não só individuais, mas coletivas e estruturais.

Dessa forma, consideramos o conceito de inclusão em educação com caráter amplo, processual, infundável, dinâmico e dialético, que abarca todas as diferenças, valorizando as singularidades e abrangendo o olhar para todas as pessoas (BOOTH; AINSCOW, 2012; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009; SAWAIA, 2022).

Aproximando este panorama amplo da perspectiva inclusiva para o contexto da Educação Física escolar, importa considerar o histórico excludente que esta área carrega consigo. Levando em consideração que a escola tradicional separava as(os) estudantes por gênero, a mesma apresentava condutas diferenciadas para homens e para mulheres, o que fortalecia os valores sexistas estabelecidos por uma sociedade pautada na figura do homem e nas relações de opressão e subalternização da mulher, e que acabavam por refletir nas aulas de Educação Física (COSTA; SILVA, 2002).

Em meados do século XX, as aulas eram realizadas de forma separada, ou seja, os meninos não realizavam as aulas de Educação Física no mesmo espaço físico que as meninas, e em algumas instituições apenas professores homens poderiam dar aulas para os meninos, enquanto professoras mulheres para as meninas. O revogado Decreto nº 69.450 (BRASIL, 1971), estabelecia em seu artigo 5º como deveria ser a composição das turmas nas aulas de Educação Física, cuja orientação era que a turma fosse composta de 50 estudantes do mesmo sexo.

Convenientemente, tal formatação corroborava com a proposta e projeto político da época, que buscava convencionar e reafirmar os papéis sociais pré estabelecidos para homens e mulheres, como explicitado no trecho abaixo:

De maneira geral, as meninas e os meninos “escolarizados” receberam educação diferenciada, consequência dos diferentes papéis que eram requisitados para os mesmos, ou seja, para as meninas serem boas esposas e mães, e para os meninos bastava serem bons trabalhadores para sustentar a casa. (COSTA; SILVA, 2002, p.45).

Com o advento das escolas mistas, fruto de diversos movimentos e lutas feministas no decorrer da história, os estudos

sobre gênero na Educação Física se intensificaram. As aulas, que antes segregavam em espaços distintos homens e mulheres, passaram a acontecer de forma conjunta. Porém, esse fato não foi determinante para que a discriminação e inferiorização fossem minimizadas no contexto educacional. Em contrapartida, uma proposta coeducativa nas aulas de Educação Física contribui para analisar esta área, traçando um olhar específico sobre as questões de gênero, no combate ao sexismo e às determinações pré-estabelecidas que engessam o que cada gênero pode experimentar como práticas corporais. (JESUS; DEVIDE, 2006; AMORIM; FONSECA; BRITO, 2022).

Não obstante as pressões excludentes envolvendo as questões de gênero explicitadas acima, a Educação Física influenciada pela pedagogia tecnicista, enfatizava majoritariamente o rendimento físico, o padrão de movimento e a aptidão física. Isto é, historicamente a Educação Física escolar priorizou as(os) estudantes mais habilidosas(os), as(os) atletas em detrimento dos demais. Aqueles que não se encaixavam no padrão eram excluídos e há resquícios até os tempos atuais (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVA, 2004; FONSECA, 2014).

A partir da década de 1980, surgiram diversas abordagens pedagógicas, em busca de uma desconstrução do histórico excludente ao questionar o modelo conservador da Educação Física tradicional, apresentando um avanço para este campo. Algumas dessas abordagens trazem a perspectiva e a necessidade de considerar o ser humano por completo, contemplando suas diversas dimensões, levando em consideração o contexto que o cerca e ainda possibilitando discussões e reflexões críticas a respeito da Educação Física escolar (DARIDO, 2003).

Neste cenário, a Educação Física escolar é ressignificada com uma visão pedagógica e responsável pela formação integral dos(as) estudantes que se aproxima da perspectiva inclusiva, posto que busca considerar o contexto dos indivíduos envolvidos no processo, contemplando as singularidades de cada um e as diferenças presentes no espaço escolar.

Por meio da pesquisa-ação de caráter qualitativo, apresentamos dois cenários diferentes, que buscam valorizar e promover a participação de todas(os) os(as) estudantes e tornar

possível que haja diálogo e discussões a respeito da real possibilidade de se educar atentando aos processos de inclusão/exclusão, tensionados por questões de gênero nas aulas de Educação Física escolar. Dessa forma, o presente estudo tem como objetivo discutir e problematizar os processos de inclusão/exclusão envolvendo questões específicas de gênero, que emergiram em situações nas aulas de Educação Física escolar, retratando distintas realidades e experiências.

A partir dos questionamentos das práticas homogeneizadoras e excludentes da Educação Física escolar e dos diversos documentos que norteiam a educação inclusiva, as discussões e reflexões sobre as diferenças no contexto escolar têm intensificado a busca por um ambiente que acolha todas as pessoas.

O conceito de inclusão em educação que nos apoiamos, não se direciona apenas a um grupo social específico, mas abarca o olhar para todo e qualquer ser humano, considerando que todos possuem direitos iguais perante a lei e que, portanto, devem ter acesso à educação. Nesse sentido, o processo de inclusão no âmbito educacional objetiva minimizar as pressões excludentes, ampliar a aprendizagem e possibilitar a participação ativa de todos e todas, considerando suas singularidades (FONSECA, 2014; SANTOS; FONSECA; MELO, 2009).

Tal processo, estabelece um caráter dialético entre exclusão e inclusão, justamente por essas duas perspectivas estarem em permanente relação, dadas as circunstâncias da realidade social. Isso implica dizer que inclusão não é a ausência de exclusão e vice-versa, pois a todo momento essas concepções estão estreitamente relacionadas, principalmente se considerarmos o contexto social e escolar. Conforme corrobora Sawaia (2022, p.9), “não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros”.

Nesse complexo cenário, devemos considerar a escola como espaço de pluralidade, reconhecendo que todos os indivíduos são diferentes. Por este ângulo, Vencato (2014) apoiada em Brah (2006) traz a ideia dos “marcadores sociais da diferença” como forma de reflexão acerca do que somos constituídos, daquilo que marca nossa identidade e se inscreve em nossos corpos, como gênero,

sexualidade, religiosidade, racialidade/etnia e geracionalidade. Para além disso, nos preocupa também as questões relacionadas a outros potenciais excludentes que podem ocorrer na Educação Física escolar, como por exemplo: habilidade, deficiências, transtornos, altas habilidades/superdotação, dificuldade de aprendizagem, classe social, estrutura familiar, tipo físico e entre outros, porém neste recorte nos ateremos especificamente as questões de gênero.

Esses marcadores não se apresentam de maneira inerte, pois em determinados espaços podem nos privilegiar, ao mesmo tempo que outros marcadores têm o potencial de nos excluir. Exemplificando tal tensionamento, uma mulher branca possui privilégios por conta da sua cor de pele, devido ao racismo presente na sociedade, enquanto em outras circunstâncias é subalternizada e violentada por ser mulher, em razão do machismo vigente. Um homem homossexual, sofre discriminações em virtude de sua orientação sexual em razão da homofobia, ao mesmo passo que provavelmente usufrui de privilégios por ser um homem. Essas são as “complexidades da interseccionalidade”, conforme nos alertam Collings e Bilge (2021, p.13).

Desta forma, considerar a inclusão como um processo e não um fim em si mesma, se torna necessário uma vez que ninguém está definitivamente incluído ou excluído, e sim existirá uma busca incessante para diminuir as inúmeras situações excludentes presentes na sociedade. No ambiente escolar, é necessário que seja constante a tentativa de estar incluindo. Tal expressão utilizada no gerúndio, traz à tona o caráter processual que aqui nos embasamos, ou seja, um movimento contínuo em busca do aumento da participação e aprendizagem de todas(os) as(os) estudantes.

Nessa linha de pensamento, é possível afirmar que nenhuma instituição educacional é inclusiva, no sentido estático do termo e, dessa forma, configurando um mote dialético, processual e dinâmico, as instituições educacionais podem (e devem) ‘estar incluindo’. O emprego do tempo no gerúndio busca mostrar a característica essencial de tal movimento, que pretende ser constante nos processos de aumento da participação e da

aprendizagem, almejando a redução das pressões excludentes. (FONSECA, 2014, p. 55).

Tratamos aqui o termo diferenças, no plural, com a intenção de contemplar todas as formas de ser e estar no mundo, não obtendo uma visão hierárquica que gera pressões excludentes, mas a partir de uma perspectiva que busca discutir e problematizar as diferenças como parte constituinte de todo processo pedagógico, ou seja, como riquezas para aprendizagem e não obstáculos (FONSECA; RAMOS, 2017).

Por conseguinte, nos apoiamos em Ferreiro (1994, p.12) ao considerar ser o grande desafio para o futuro: “transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica”. Portanto, no âmbito escolar, as diferenças devem ser utilizadas a nosso favor, a fim de que possam ser reconhecidas, respeitadas e valorizadas, para que as exclusões não sejam recorrentes neste espaço formativo. Tais apontamentos corroboram com as ideias de Candau (2020) ao ressignificar o termo diversidade utilizado por Emília Ferreiro, caminhando neste sentido para a perspectiva das diferenças.

Sendo assim, é necessário analisar criticamente as bases legais que respaldam histórica e politicamente a educação no Brasil, atentando às questões de gênero. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996) no artigo 3º aborda como um dos princípios do ensino o pluralismo de ideias, a gestão democrática, o respeito à liberdade, apreço à tolerância, a diversidade étnico-racial, respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária, dentre outros. Estes trechos respaldam qualquer ação que possa ser realizada na escola no combate ao preconceito e valorização das diferenças, inclusive as de gênero mesmo não apontando em específico nenhum fragmento sobre gênero ou sexualidade.

Em 10 de junho de 2021 foi publicada uma alteração no inciso 9º do artigo 26 da LDBEN, que inclui como tema transversal conteúdos a respeito da prevenção da violência contra a mulher nos currículos da Educação Básica.

§ 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. (LDBEN, 1996, art.26).

Tal atualização se apresenta como um importante avanço, pois significa que agora essa temática está respaldada em lei para ser abordada e problematizada em sala de aula, ao mesmo passo que sinaliza uma enorme preocupação enquanto sociedade, pois a violência contra mulher continua a crescer exponencialmente, ainda que essa problemática se apresenta com um atraso nas políticas e legislações educacionais.

Considerando a trajetória da Educação nacional ao longo da história, podemos perceber a naturalização das desigualdades presentes no âmbito educacional envolvendo questões de racialidade, gênero e condição social. A própria Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), embora na listagem de competências aborde superficialmente sobre "Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes" (p.223), ainda apresenta uma preocupante ausência da criticidade, priorizando a racionalidade técnica e princípios tecnocráticos, conforme denunciado por Neira (2018).

O Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) traça em suas diretrizes (art. 2º): a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação" e a promoção dos princípios do respeito, tanto aos direitos humanos quanto à diversidade. Os trechos possibilitam a compreensão de que o respeito as diferenças deve ser preservado, além de minimizar outras formas de discriminação, como por exemplo as de gênero no contexto educacional.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCN (BRASIL, 2013) apontam em seu documento diversas vezes a palavra "gênero" como expressão das diferenças, o que podemos considerar

um avanço, pois aborda as “questões de gênero”, “identidade de gênero”, “orientação sexual”, “sexualidade”, “sexo”, “diversidade sexual” numa perspectiva de reconhecimento das diferenças, caminhando para uma proposta de promoção de equidade de gênero e combate às discriminações dessa ordem. O documento não trata somente a respeito da importância de considerar as questões de gênero na Educação Básica, mas também traz a temática no escopo da formação de professores.

Os documentos e legislações acima mencionados abordam de alguma forma sobre o respeito a todas as pessoas e o combate às discriminações de forma genérica no contexto social e educacional. É notória a lacuna específica em relação a temática gênero, ou seja, o tema raramente aparece ou se encontra inexistente nos documentos que balizam a Educação Nacional, o que acaba por refletir diretamente nos currículos, no qual pouco tem sido feito para uma efetiva problematização e desconstrução dos inúmeros aspectos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero.

Sob esse ponto de vista, diversas câmaras legislativas e assembleias espalhadas por todo país aprovaram a remoção de termos envolvendo essa temática, como: “gênero”, “sexualidade”, “orientação sexual” e “relações de gênero” de seus respectivos planos de educação, tanto estaduais quanto municipais, deixando apenas algumas alusões genéricas e rasas no que tange às discussões sobre o preconceito e discriminação nas escolas. Tal movimento, que já havia ocorrido com o Plano Nacional de Educação (PNE), também ocorreu com a BNCC, na qual o termo gênero é extinto do documento (BRITO; SANTOS, 2018).

Esse movimento de retirada dos termos referentes aos conteúdos de gênero e sexualidade dos principais documentos que norteiam a Educação Básica no Brasil, significa um grande retrocesso e silenciamento de temáticas que precisam ser problematizadas seriamente na escola. Dessa forma, são excluídas discussões sobre o machismo, consentimento, violência sexual, gravidez indesejada, infecções sexualmente transmissíveis, o mercado de trabalho para homens e mulheres, equipes femininas e masculinas no esporte, entre tantas outras que necessitam ser contempladas no ambiente escolar.

A materialização dos conflitos e tensionamentos envolvendo as questões de gênero no ambiente escolar, se apresentam na dialeticidade inclusão/exclusão aqui já exposta, e que desta forma também se manifestam nas aulas de Educação Física. Neste panorama, devemos considerar o trabalho docente como um desafio acerca do complexo cenário educacional, buscando atuar numa perspectiva inclusiva que caminha para uma educação mais acolhedora e humanizadora.

A luta por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar, passa, em suma, por construções coletivas, por transformações significativas na Educação Física no campo escolar, por reflexões sobre as posições dos sujeitos envolvidos nessas construções, pela realidade vivida e contextos específicos, pela luta e reconhecimento de direitos, mas, sobretudo, por um entendimento de que não basta adjetivar a Educação Física ou a Educação como "inclusiva" se não há mudança nas concepções e propostas políticas, pedagógicas e metodológicas. Por isso, importa pensar no uso da palavra "perspectiva", como um outro modo de olhar as aulas na Educação Física, ainda reconhecendo que são impregnadas pelo histórico excludente, mas ressignificando-as processualmente na direção da construção colaborativa de ações democráticas, participativas e acolhedoras aos diversos modos de ser e estar no mundo (FONSECA; BRITO, 2022, p.79)

Em virtude ao que foi exposto, a Educação Física escolar deve possibilitar um ambiente inclusivo, não apenas enquanto uma estratégia pedagógica, mas como um direito no qual todas(os) as(os) estudantes devem se sentir contemplados integralmente. Por esses aspectos, consideramos o processo de inclusão de caráter amplo, infundável e dialético um caminho possível para uma educação crítica e participativa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

O presente artigo se respalda metodologicamente na pesquisa-ação como uma forma de pesquisa participativa.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social 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 os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLENT, 2011, p. 20).

Para fundamentar teoricamente a pesquisa e confrontar com as realidades investigadas, foi realizada uma revisão de literatura. Para tal finalidade os autores que se aproximam da temática da pesquisa em questão, estarão corroborando e respaldando os dados analisados.

Este artigo se configura enquanto um recorte de uma pesquisa maior, no qual o foco foi analisar diversas situações potencialmente inclusivas/excludentes. A partir delas emergiram sete categorias: Gênero, (Não) Participação, Competição, Habilidade, Bullying, Violência e Racismo. As variadas questões envolvendo tais categorias se entrelaçam e tecem relações dinâmicas entre si, refletindo múltiplas tensões que surgiram nas aulas e precisaram ser problematizadas pelos(as) docentes e estudantes na perspectiva inclusiva. Porém, neste recorte específico nos ateremos somente às questões de gênero.

O estudo se apresenta de natureza qualitativa, pois segundo Gerhardt e Silveira (2009, p.32) “preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” e assim busca por meio da pesquisa-ação compreender e analisar de forma conjunta as realidades das escolas investigadas, na óptica de uma perspectiva inclusiva.

Ainda que fossem inspiradas na mesma proposta de pesquisa-ação cujo foco eram situações envolvendo a temática

gênero, evidenciamos que os caminhos da pesquisa se apresentaram de diversas maneiras, pois os contextos e as demandas dos(as) docentes com as turmas eram singulares em cada escola.

Duas escolas foram pesquisadas: uma escola da rede pública de ensino em um bairro nobre e outra da rede privada situada na periferia, ambas na cidade do Rio de Janeiro. Embora tenha-se investigado as aulas de Educação Física na Educação Básica, as realidades e contexto são diferentes, pois cada escola apresenta suas formas de funcionamento e características próprias.

A primeira escola participante caracteriza-se por ser um colégio público localizado em um bairro nobre da Zona Sul do Rio de Janeiro, que atende toda a Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil até o Ensino Médio. A segunda instituição é uma escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental de pequeno porte, localizada em um sub-bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro.

As escolas foram selecionadas devido o pesquisador e a pesquisadora atuarem nas mesmas, sendo um de cada escola e justamente por apresentarem realidades distintas. Tal condição, orientada pela prática pedagógica na perspectiva inclusiva apresenta desdobramentos diferentes por se tratar de contextos ímpares.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observação e diário de campo, realizados pelos próprios pesquisadores. A fim de garantir o anonimato e preservar a identidade dos(as) estudantes, os nomes utilizados na pesquisa são fictícios. O foco da análise foi direcionado para os seguintes segmentos da Educação Básica: Ensino Fundamental I (2º e 3º anos) contemplando 3 turmas no período entre os anos de 2019 e 2020.

Temos a intenção de “ampliar o diálogo a partir de diferentes perspectivas e modos de pensar e agir em educação” (FONSECA, 2014, p. 45). Nesse sentido, Ferreira (2008, p. 125), explicita a respeito do método comparativo: “quando rigorosamente efectuada, a leitura dos aspectos comuns e das diferenças relativas a uma problemática fornecem informações mais interessantes que as resultantes de uma leitura dessa mesma problemática num só contexto”.

Em virtude disso, ao considerar as respectivas realidades das escolas, não buscamos traçar um olhar que qualifica e classifica os cenários, mas que a partir das situações envolvendo o gênero e suas

questões, reflete e problematiza os dois contextos, reconhecendo que ambos possuem potenciais excludentes e inclusivos, trazendo os pontos de aproximações e distanciamentos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Foram analisadas diversas situações potencialmente inclusivas/excludentes envolvendo a temática gênero nas aulas de Educação Física, principalmente relacionados a oposição entre meninos e meninas, refletindo as tensões estabelecidas em nossa sociedade e que se materializaram nos seguintes relatos e experiências.

Nas situações experienciadas, percebemos o quanto os discursos, atitudes, falas e comportamentos se apresentam como reflexo de nossa sociedade. Compreendendo o conceito de gênero como construção social, a escola enquanto instituição exerce enorme influência nessa complexa e multifacetada formação, na qual a Educação Física ganha determinado destaque. “Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente” (LOURO, 2001, p. 72).

O relato descrito abaixo, sinaliza o discurso predominante em que os homens não devem demonstrar sentimentos e que, portanto, não devem chorar, pois precisam ser fortes e viris, em contrapartida as mulheres devem ser delicadas, frágeis e sensíveis, refletindo os papéis socialmente pré estabelecidos para homens e mulheres.

Caio pediu para que Paulo cessasse o choro, justificando que “homem não chora”. Prontamente o professor problematizou devolvendo a seguinte pergunta “quem disse que homem não chora?” [3º ano Fund. I, Escola 1, Diário de Campo 1]

É de suma importância problematizar essas situações, pois a falta de criticidade leva a naturalização de tal fala reproduzida pelo estudante de apenas 8 anos de idade. Após a indagação do professor, não houve resposta imediata evidenciando a mera reprodução do

discurso. Propor uma educação de qualidade e colocar em pauta as construções sociais de gênero, se faz necessário ao estimular o pensamento crítico a respeito dessas questões que se apresentam de forma tão latente nas aulas de Educação Física.

No que se refere ao termo educação de qualidade, acreditamos em uma educação transformadora e democrática, partindo de uma perspectiva de formação crítica e humanizadora que forma estudantes na perspectiva inclusiva e cidadã, que se baseia em políticas públicas que garantam a equidade de oportunidades no ensino para todos(as). Nos respaldamos na ideia de que:

A educação para alcançar a perspectiva da cidadania social deve assim ter como um de seus objetivos a formação de cidadãos ativos”, logo faz-se “necessário também que a educação fornecida propicie expandir a humanidade de cada pessoa e ainda reforce o reconhecimento dos direitos e do seu exercício. (CANDAU; FERNANDEZ, 2017, p.4).

A lógica binária de que determinados comportamentos são inatos aos homens e outros as mulheres, não atende a concepção de gênero compreendida enquanto um constructo social fruto das relações desiguais ao longo da história. Desta forma o que é dado como natural, como por exemplo: “homem não chora”, “futebol é coisa de homem”, “mulher tem que cozinhar, cuidar da casa e dos filhos”, “sabe cozinhar? já pode casar”, “isso é coisa de menina/menino”, carecem de ser problematizados no âmbito escolar, visto a influência que esta instituição exerce na formação dos corpos e identidades.

Saraiva (2002, p. 2) nos auxilia a refletir sobre o papel que nossa área exerce na construção de gênero: “Considerando-se que a Educação Física ajudou a masculinizar o esporte e a feminilizar as atividades rítmico-expressivas, a Educação Física cumpriu o papel de socializadora de corpos masculinos e femininos” ou seja, impôs determinadas práticas ditas mais vigorosas e que exigiam mais força para os homens e para as mulheres destinaram as modalidades consideradas mais delicadas e graciosas. Essas construções se materializaram nas aulas, conforme o relato descrito abaixo:

Em uma atividade os(as) estudantes fizeram posições representando bailarinos(as). Ricardo e Pedro estranharam a situação, fizeram piadinhas e afirmaram que meninos não podem dançar balé e que isso é coisa de menina. [2º ano Fund. I, Escola 2, Diário de Campo 2]

Na fala dos estudantes ficou evidente que estavam apenas reproduzindo discursos machistas enraizados e naturalizados nas relações sociais, nos quais desde sempre viveram cercados de influências, modelos e regras a se seguir de acordo com as expectativas de gênero. Nesse caso específico, o balé seria entendido como uma prática corporal naturalmente destinada às meninas, enquanto que os meninos que a praticassem teriam suas masculinidades questionadas. Souza e Altmann (1999, p. 54) a partir dos estudos de Connel nos auxiliam a refletir a respeito dessa complexa discussão:

Se os corpos assumem a organização social, a política e as normas religiosas e culturais, também é por seu intermédio que se expressam as estruturas sociais. Assim, há uma estreita e contínua imbricação entre o social e o biológico, um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino, com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como naturais de cada sexo.

Em contraponto aos conteúdos hegemônicos da Educação Física, ao longo das aulas foram propostos conteúdos historicamente caracterizados como feminino, a exemplo das ginásticas e das danças. A turma pôde experimentar essas práticas e também perceber, através de fotos e vídeos, corpos diversos experienciando-as, com a finalidade de que todos(as) os(as) estudantes tivessem a oportunidade de participar e refletir sobre os estereótipos excludentes a respeito das diferentes práticas corporais e suas relações com gênero.

Sendo assim, apontamos a diversificação de conteúdos como uma estratégia pedagógica inclusiva (FONSECA; RAMOS, 2017), que busca ampliar a participação de todas(os), pois quanto mais diversificados forem os conteúdos, mais oportunidades de

participação os(as) estudantes terão. Essas possibilidades de diversificação também abarcam as metodologias, estratégias e avaliações, com o objetivo de proporcionar um ambiente rico e plural pedagogicamente em que todas(os) se beneficiam, levando em consideração que cada estudante aprende de forma singular e possui seu tempo de aprendizagem. Tais estratégias nos possibilitam problematizar os tensionamentos em relação ao gênero que envolvem os diferentes componentes da Cultural Corporal, através de sua diversificação.

Se faz necessário desconstruir o imaginário social de que determinados gestos, atitudes e práticas são inerentes aos homens e outras destinadas às mulheres. Todavia, essas relações não podem ser vistas como naturais, mas consideradas como uma construção dinâmica fruto de uma produção sócio-histórico-cultural (GOELLNER, 2010). Também é explicitado a respeito desse fluido processo:

Se durante algum tempo tais diferenças foram consideradas inatas e decorrentes de razões biológicas, as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são histórica e socialmente construídas. As distintas formas de educar os corpos de meninos e meninas, presentes desde a infância, são hoje tidas como importantes para a compreensão desse fenômeno, o que tem efeitos sobre as habilidades e os envolvimento dos sujeitos com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física. (ALTMANN; AMARAL; AYOUB, 2011, p. 493).

Para discutir o que aconteceu na aula e problematizar a afirmação dos meninos, os(as) estudantes foram provocados a refletir sobre a possibilidade de qualquer pessoa realizar diferentes práticas corporais, de acordo com sua escolha, independente do seu gênero. Por meio do diálogo questionando as manifestações tipicamente ditas masculinas e femininas, foram propostas rodas de conversa e vídeos mostrando diversos homens e mulheres praticando algumas modalidades da ginástica e variados estilos de danças.

O seguinte relato evidencia as complexas relações de poder, e nos faz refletir sobre a seguinte questão: Será que o homem se

coloca em posição de superioridade em relação à mulher, por precisar afirmar a sua masculinidade? Essa relação também pode se apresentar no cotidiano da escola, seja ela explícita e intencionalmente através do currículo, ou de forma implícita por meio do currículo oculto que é “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2010, p. 78). Por este ângulo acrescenta-se que:

Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual bem como a identificação como uma determinada raça ou etnia. (SILVA, 2010, p. 79).

As atitudes, formas de organização e falas no contexto escolar interferem diretamente na formação das(os) estudantes e por isso uma formação crítica e consciente se torna cada vez mais urgente mediante o cenário social.

Arthur, Miguel, Pietro e Antonio realizavam corriqueiramente gestos obscenos como levar a mão ao pênis e segurar de forma proposital e o movimento de “sarrada” com a intenção de implicar com algumas meninas da turma. [3º ano Fund. I, Escola 1, Diário de Campo 1]

Mediante aos fatos, havia um movimento constante de conversa juntamente com docentes de outras disciplinas, para tentar reverter tais atitudes e comportamentos machistas. As ações descritas no diário de campo dos(as) professores(as), corroboram com a ideia de masculinidade hegemônica, que além de se apresentar na sociedade é refletida no cotidiano escolar.

A masculinidade hegemônica é aquela ligada à legitimação do patriarcado. Refere-se à dinâmica cultural pela qual um grupo exige e mantém uma posição de liderança na vida social, possuindo estreita ligação com a posição dominante dos homens, exclusão de outras formas de

A partir das situações apresentadas e discutidas, podemos evidenciar que a masculinidade hegemônica pode se apresentar de diferentes formas, exemplificando as condutas que meninos e meninas precisam seguir para atender às expectativas relacionadas ao gênero socialmente impostas. Dessa forma, salientamos a importância da escola em problematizar e desconstruir esses pensamentos e atitudes que excluem as(os) estudantes por suas diferenças.

Embora se trate de duas realidades docentes distintas, pode-se observar a orientação na perspectiva inclusiva, no sentido de refletir sobre as questões envolvendo gênero nas aulas de Educação Física. Tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino, o(a) professor(a) deve buscar uma prática mais humana, inclusiva e acolhedora que esteja atenta às situações que refletem as relações desiguais da sociedade.

Dessa forma, as(os) docentes se provêm de inúmeras possibilidades de intervenção para atuar como um agente crítico e transformador na formação dos(as) estudantes, pois é a partir disso que se busca criar um ambiente que possibilite a autonomia e participação ativa de todas as pessoas, de forma a garantir os seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiados no conceito de inclusão em educação amplo, processual, infindável e dialético, o estudo objetivou discutir e problematizar os processos potencialmente inclusivos/excludentes envolvendo questões específicas de gênero que emergiram em diversas situações na Educação Física escolar, retratando as diferentes realidades de uma professora e um professor, na escola pública e privada.

As situações analisadas de forma a dialogar com o referencial teórico, evidenciaram e exemplificam a presença das questões de gênero de forma latente nas aulas de Educação Física, ao mesmo

passo que sinalizam e alertam a urgência em problematizar e colocar em pauta tais questões no ambiente escolar. Este contexto aponta o caráter dialético do conceito de inclusão em educação, pois apresenta uma constante tensão entre situações inclusivas e excludentes (SAWAIA, 2022).

Considerando a escola como espaço das diferenças, buscamos refletir a respeito da potencialidade de se educar na perspectiva inclusiva, isto implica dizer que a inclusão não é um lugar a se chegar, mas um processo dinâmico e multifacetado permeado por diversos conflitos, tensionamentos, desafios e possibilidades.

No contexto escolar, a partir de situações que emergem nas aulas, existe a possibilidade de reflexões acerca das questões de gênero, como: discriminações, homofobia, preconceito de práticas corporais ditas femininas/masculinas, expectativas de comportamento para homens e mulheres, normatizações dos corpos, padrões de beleza, educação sexual e entre tantos outros. Desta forma, destacamos aqui a potencialidade da coeducação, na qual meninas e meninos aprendem juntos, não apenas compartilhando o mesmo ambiente, mas através de trocas de experiências significativas potencializadas pelas diferenças.

É de extrema importância considerar a realidade e estrutura das escolas, não centrando a perspectiva inclusiva somente no papel da(o) docente, mas corresponsabilizando toda a comunidade escolar. Inevitavelmente, o(a) professor(a) se apresenta como grande destaque nesse processo, pois suas concepções educacionais, sua percepção de mundo e suas práticas podem reverberar e criar pontos de desequilíbrio para mobilizar a estrutura da escola, e principalmente de suas turmas, em uma orientação mais inclusiva. Assim, é possível intervir como um sujeito ativo por meio de sua ação docente na Educação Física escolar, vislumbrando uma prática destinada a contemplar todos(as) os(as) estudantes em suas singularidades.

Por conseguinte, se faz necessário um olhar crítico a respeito da preparação docente, sendo capaz de refletir e repensar constantemente suas ações como professor(a), entendendo este processo como infundável. Isto posto, Fonseca (2014, p. 64) elucida sobre esse contínuo desenvolvimento de formação, quando expõe

que “obviamente não estaremos preparados do sentido estático do termo e sim, processualmente nos preparando à medida que as situações emergem”.

Ao buscar uma ação democrática, que contribua para a formação cidadã, percebemos o quanto são necessários avanços nas políticas educacionais existentes para balizar os processos de equidade de gênero, a fim de minimizar as inúmeras pressões excludentes. Sendo assim, se torna fundamental orientar-se numa perspectiva inclusiva que reconhece, respeita e valoriza todas(os) as(os) estudantes na luta por uma educação gratuita, autônoma, de qualidade, crítica e participativa.

Referências

ALTMANN, Helena; AMARAL, Silvia Cristina Franco; AYOUB, Eliana. Gênero na prática docente em Educação Física: “Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar”? **Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p.491-501, maio/agosto, 2011.

AMORIM, July; FONSECA, Michele Pereira de Souza da; BRITO, Leandro Teófilo de. "BRUNA FECHOU O GOL HOJE": o futebol como tecnologia sexopolítica na Educação Física escolar. **Revista Periferia**, v. 14, n. 1, p. 88-109, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/62975/42083>. Acesso em: abr. 2023.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Rio de Janeiro. Produzido pelo LaPEADE, 2012.

BRASIL. **Lei n.13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: abr. 2021

BRASIL. **Decreto nº 69.450**, de 1 de novembro de 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: abr. 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional – n.º 9.394**. Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação física** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 27, p. 235-246, jun., 2013.

BRITO, Leandro Teófilo de; SANTOS, Mônica Pereira dos. Sexualidade e Inclusão no Espaço Escolar: Um Debate com Base na Perspectiva Omnilética. **Revista Latino-americana de Geografia e Gênero**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 51-71, jan./jun, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; FERNANDES, Yrama Siqueira. Direito à qualidade da educação e educação em direitos humanos: inter-relações e desafios. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 2-9, jan./abr. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar Edição Especial**. n.8, p.28-44 jan./abr., 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed.

São Paulo: Boitempo, 2021.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A Educação Física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FERREIRA, António Gomes. O sentido da Educação Comparada: Uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124-138, maio/ago., 2008.

FERREIRO, Emilia. **Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia**. Lectura y Vida, v. 15, n. 3, Buenos Aires, 1994.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da; RAMOS, Maitê Mello Russo. **Inclusão em movimento: discutindo a diversidade nas aulas de educação física escolar**. In: PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas (Org.). Conhecimentos do professor de educação física escolar [livro eletrônico]. Fortaleza, CE: EDUECE, 2017, p. 184-208.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da. **Formação de professores de Educação Física e seus desdobramentos na perspectiva dos processos de inclusão/exclusão: reflexões sobre Brasil e Portugal**. 2014. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FONSECA, Michele Pereira de Souza da.; BRITO, Leandro Teófilo de. Por uma perspectiva inclusiva na Educação Física escolar. In: CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; PALMA, Alexandre; CAVALCANTI André dos Santos Souza. (Org.). **Educação física, soberania popular, ciência e vida**. 1ed. Niterói-RJ: Intertexto, 2022, v. 1, p. 69-83.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

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.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 03, p. 123-140, set/dez. 2006.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0101328918300374?via%3Dihub> . Acesso em: abr. 2023.

SANTOS, Mônica Pereira dos. O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva. **Revista da Faculdade de Educação da UFF**. Rio de Janeiro, n. 7, p.78-91, maio, 2003.

SANTOS, Mônica; FONSECA, Michele; MELO, Sandra. **Inclusão em Educação: diferentes interfaces**. Curitiba, CRV, 2009.

SARAIVA, Maria do Carmo. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, São Paulo, v. 7, p. 10-16. mar./abr. 2009.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da Exclusão** – análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

SILVA, Ana Patricia da. **O princípio da Inclusão em Educação Física escolar: um estudo exploratório no município de São João Del Rei**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, v. 19, n. 48, ago., 1999.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. Rio de Janeiro, Editora Cortez, 2011.

VENCATO, Anna Paula. **Diferenças na Escola**. In: MISKOLCI, Richard; LEITE JÚNIOR, Jorge (Org). *Diferenças na Educação: Outros aprendizados*. São Carlos, 2014.

Recebido em: *Outubro/ 2022*.

Aprovado em: *Janeiro/ 2023*.

Estratégias de validação da veracidade de vídeos do YouTube que estudantes utilizam para estudar

Lúcio França Teles¹
Estevon Nagumo²

RESUMO

Os estudantes do Ensino Superior utilizam o YouTube como uma fonte de estudo, embora é necessário que estejam atentos a essa opção, dada a existência de desinformação e *fake news* na internet. Com o objetivo de analisar como estudantes universitários checam a veracidade do conteúdo de vídeos do YouTube que utilizam para estudar, realizou-se uma pesquisa qualitativa com o uso da Teoria Fundamentada. Foram coletadas 194 respostas por meio de questionário online e realizadas 23 entrevistas online. Os principais autores do referencial teórico foram Empoli (2019) e Zuboff (2021). Os estudantes utilizam o número de visualizações como critério de escolha de um vídeo, o que pode deixá-los expostos à desinformação. Eles costumam comparar o conteúdo com outras fontes para validar o conteúdo e relatam que esse aprendizado de verificação decorreu de suas experiências na universidade, na família e na internet. Assim, o uso confiável do YouTube para estudos depende de uma abordagem crítica dessa tecnologia pelos estudantes.

Palavras-chave: estudo; youtube; desinformação.

¹ Doutor em Informatica na Educação na Universidade de Toronto (UOFT), Canadá. Professor Associado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (Unb). Participa do Grupo de Aprendizagem Colaborativa Online – GACO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4737-5139>. E-mail: teleslucio@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (Unb). Pesquisador-tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Participa do Grupo de Aprendizagem Colaborativa Online – GACO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8780-026X>. E-mail: estnagumo@gmail.com

Students' strategies to validate the veracity of YouTube videos they use to study

ABSTRACT

Higher education students have used YouTube as a source of study, however, in a context of misinformation, attention is needed regarding the use of this social network. With the aim of analyzing how university students check the veracity of the content of YouTube videos they use to study, qualitative research was carried out using Grounded Theory. 194 responses were collected through an online questionnaire and 23 online interviews were carried out. The main authors of the theoretical framework were Empoli (2019) and Zuboff (2021). Students using the number of views as a criterion for choosing a video are exposed to misinformation. They often compare the content with other sources to verify the content and reported that this learning of verification stemmed from their experiences at university, family and internet. Thus, the use YouTube for studies depends on a critical approach to this technology by students.

Keywords: study; youtube; misinformation.

Estrategias de validación de la veracidad de vídeos del YouTube que estudiantes utilizan para estudiar

RESUMEN

Los Estudiantes de Enseñanza Superior han utilizado el YouTube como un recurso de estudio. Sin embargo, es necesario estar atento dado la existencia de desinformación y *fake news* existentes en la Internet. Con el objetivo de analizar como los estudiantes universitarios comprueban la veracidad del contenido de vídeos do YouTube que utilizan para estudiar, se ha realizado una investigación cualitativa con el uso de da Teoría Fundamentada. Fueron colectadas 194 respuestas por medio de un cuestionario e realizadas 23 entrevistas *on-line*. Los principales autores del referencial teórico

fueron Empoli (2019) y Zuboff (2021). Los estudiantes utilizan el número de visualizaciones como criterio para la escoja de un vídeo, lo que puede dejarlos expuestos a la desinformación. Ellos suelen comparar el contenido con otras fuentes para comprobar la veracidad de la información y relatan que ese aprendizaje de verificación es a partir de sus experiencias en la universidad, la familia y la Internet. Por lo tanto, el uso del YouTube para soporte al estudio depende de un abordaje crítico de esa tecnología por los estudiantes.

Palabras clave: estudio; youtube; desinformación.

INTRODUÇÃO

Investigar como estudantes realizam apropriações de diferentes tecnologias para seus estudos pode revelar possibilidades instigantes. Segundo a TIC Educação 2019 (CGI.br, 2020), dentre os alunos de escolas urbanas, 93% pesquisaram na internet para fazer trabalhos escolares, 88% usaram a internet para aprender a fazer algo que não sabiam ou que tinham dificuldade de fazer, e 72% usaram a internet para ensinar outras pessoas a fazer algo.

Na internet, o conhecimento escapa de lugares e tempos que são socialmente legitimados para uma distribuição descentralizada (MARTÍN-BARBERO, 2003). É preciso considerar as maneiras pelas quais as tecnologias já formam uma parte significativa dos mundos digitais dos alunos fora da escola (CLARK *et al.*, 2009). Falk e Dierking (2010) assinalaram que muito do que e como aprendemos acontece fora dos contextos de aprendizagem formal, mas ainda carecemos de entendimentos adequados sobre como acontece a aprendizagem em espaços informais. Além disso, os ambientes de aprendizagem informais estão ganhando cada vez mais importância, pois desempenham um papel fundamental na educação moderna dos jovens (BLACK; CASTRO; LIN, 2015). Mesmo assim, vale lembrar que as tecnologias, por si só, não educam ninguém (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Dentre as inúmeras possibilidades do uso da tecnologia para estudo, o YouTube tem se destacado como uma plataforma para

aprendizado e compartilhamento de conhecimento (BURGESS; GREEN, 2009). Adolescentes de oito países consideram o YouTube como sua plataforma de aprendizagem informal mais importante (SCOLARI, 2018). Os jovens americanos de 14 a 23 anos indicam que os vídeos online da plataforma YouTube são o seu meio preferido de aprendizagem (59%), e superam a preferência por livros (47%) (PEARSON EDUCATION, 2018).

O YouTube é uma plataforma de compartilhamento de vídeo online criada em 2005. Foi fundada por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, adquirida pelo Google em 2006 e, desde 2015, faz parte do conglomerado Alphabet. Segundo dados de junho de 2020, há mais de dois bilhões de usuários ativos nessa plataforma, que anuncia ter a missão de dar uma voz a todos. Contudo, ao ser parte do conglomerado da Alphabet, ela também busca gerar lucro. Por mais que aleguem ter políticas para diminuição da circulação de desinformação em sua plataforma, seus ganhos derivam da exposição dos usuários à publicidade e, para isso, quanto mais tempo eles ficarem assistindo a vídeos, mesmo que sejam mentiras ou desinformações, melhor para a empresa, haja vista que o sistema de recomendação de vídeos do YouTube, muitas vezes, indica material radical e desinformativo (RIBEIRO *et al.*, 2020)

Diante do potencial de apropriação da tecnologia pelos estudantes, ao mesmo tempo em que há uma disseminação da desinformação, surge a pergunta: como estudantes universitários checam a veracidade do conteúdo dos vídeos do YouTube ao estudar?

Este artigo deriva de um recorte de uma tese de doutorado e a discussão será focada na discussão sobre algoritmo e desinformação. Um algoritmo é uma sequência de ações executáveis para a obtenção de uma solução para um determinado tipo de problema (ZIVIANI, 1999), que cumpre determinado propósito sob determinadas disposições (HILL, 2016). Hoje, os algoritmos por trás das redes sociais estão em pauta dado seu potencial de ocasionar mudança de comportamento do usuário (EMPOLI, 2019). Segundo Zuboff (2021), o capitalismo da vigilância produz e se apoia em algoritmos. O'Neil (2021) alerta que os algoritmos que impulsionam a economia de dados, muitas vezes, estão baseados em modelos que

codificam preconceitos e mal-entendidos humanos com tendência a punir pobres e oprimidos. Segundo essa autora, precisamos exigir mais transparência para ter acesso às informações que foram utilizadas nesses algoritmos e para conhecer os dados coletados dos usuários.

Já a propagação deliberada de informações falsas ou enganosas explodiu no século passado, impulsionada tanto por novas tecnologias de disseminação de informações – rádio, televisão, internet – quanto pelo aumento da sofisticação daqueles que querem nos enganar (O’CONNOR; WEATHERALL, 2019). Neste trabalho será utilizado o termo desinformação que inclui todas as informações falsas ou imprecisas que são divulgadas nas redes sociais (WU *et al.*, 2019), além da divulgação de informações incorretas de forma não intencional e também daquelas não verificadas. A desinformação não é um fenômeno isolado (BUCKINGHAM, 2019), pois precisa ser entendida em um contexto social, econômico e cultural muito mais amplo. Para a Comissão Europeia (2018), a desinformação está erodindo a confiança pública, ameaçando a integridade dos processos eleitorais e intensificando a polarização social.

No geral, alguns estudantes estão cientes de que o algoritmo do YouTube pode gerar recomendações enviesadas. Outros confiam na plataforma ao relatarem que um critério de escolha de um vídeo é o seu número de visualizações. Os elogios à praticidade, à rapidez e à facilidade de uso do YouTube podem levar os usuários a se tornarem mais suscetíveis aos interesses da plataforma, caso não estejam atentos durante seu uso. Os estudantes apresentaram diferentes formas de checagem da veracidade dos vídeos e indicaram que o aprendizado de checar informações decorreu de suas vivências na universidade, na família e na internet. O fato de diversos estudantes terem estudado o tópico da desinformação em alguma disciplina na faculdade pode ter contribuído para estarem conscientes em relação ao algoritmo e à lógica das redes sociais.

METODOLOGIA

Para analisar as estratégias de estudantes do Ensino Superior na checagem da veracidade do conteúdo de vídeos do YouTube, foi

realizada uma pesquisa qualitativa (GASKELL, 2011). A finalidade da pesquisa foi explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações sobre desinformações. A coleta de dados nessa pesquisa qualitativa consistiu em obter as perspectivas e os pontos de vista dos participantes sobre o tema.

A metodologia utilizada no processo de pesquisa é composta de três momentos que são discutidos a seguir: 1. Online questionário para coletar dados básicos dos participantes; os dados revelam o perfil dos participantes e também fornecem o contexto para melhor compreender o conteúdo das falas dos estudantes universitários. 2. Entrevistas com membros selecionados dos respondentes do questionário que foram escolhidos para a entrevista segundo o grau de relevância ou aderência de seus comentários em relação aos objetivos da pesquisa; 3. Seleção de depoimentos com relevância para os objetivos da pesquisa e que reflitam as dificuldades e/ou vantagens mais representativas sobre o uso de *fake news* no YouTube.

A amostra dos participantes foi realizada por conveniência (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013), já que os primeiros universitários convidados a participar foram encontrados por meio da rede de contatos dos pesquisadores. A partir do contato deixado no questionário online, foi feito um convite para uma entrevista semiestruturada, também online, para o aprofundamento de alguns pontos da pesquisa. Os critérios de escolha dos entrevistados foram a diversidade de área de estudo e a aderência de seus comentários aos objetivos da pesquisa.

A disseminação do convite para a resposta ao questionário ocorreu por meio do WhatsApp. A última questão do questionário era: caso você tenha disponibilidade para uma entrevista online sobre esta temática, deixe seu contato. À medida que o questionário foi respondido, foram realizados contatos com aqueles que deixaram respostas nesse campo para serem entrevistados. Foram coletadas 192 respostas do questionário e realizadas 23 entrevistas com estudantes do Ensino Superior, graduação ou pós-graduação. Os dados foram coletados entre abril e maio de 2021 e analisados com auxílio do *software* Atlas.TI, de acordo com a Teoria Fundamentada

(GLASER; STRAUSS, 1999) – em inglês conhecida como *Grounded Theory*.

Toda a documentação referente à pesquisa, o que inclui a descrição do projeto e cópias dos instrumentos de coleta de dados, foi enviada previamente ao Comitê de Ética e aprovada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação ao perfil dos respondentes do questionário, 70% eram do sexo feminino e 73% tinham entre 15 e 34 anos. A maioria dos respondentes eram estudantes de graduação (67%), seguidos de doutorandos (17%) e mestrados (16%). Em relação ao percurso escolar, 53% estudaram a maior parte da vida escolar em escola pública. Já em relação à escolaridade dos genitores, 39% dos pais possuem Ensino Superior (graduação ou pós-graduação) e 47% das mães possuem Ensino Superior (graduação ou pós-graduação). Houve respostas de todas as regiões do Brasil, de 14 unidades da Federação, com uma concentração no Distrito Federal (57%).

A checagem de informação foi um tópico que 59% dos estudantes já haviam vivenciado, pois tiveram aulas na escola/faculdade relacionadas à temática. Em relação à desinformação no YouTube, 54% informaram que tiveram contato com alguma notícia falsa na plataforma e 58% costumam realizar algum tipo de checagem do conteúdo quando a utilizam para estudar. Em relação à questão aberta “cite um exemplo da última notícia falsa que você teve contato”, das 113 respostas, 57 citaram alguma desinformação sobre Covid-19 e 25 sobre alguma questão política. Em relação à questão aberta “dê um exemplo de como você verificou o conteúdo de vídeo do YouTube voltado para seus estudos”, dentre as 102 respostas, os principais pontos elencados foram: comparação do conteúdo do vídeo com outras fontes (30); checagem do perfil do canal (20); checagem das referências indicadas no vídeo (14); comparação com outros vídeos (7); e checagem dos comentários (5).

Em resumo, a maioria dos respondentes já recebeu alguma notícia falsa vinda principalmente pelo WhatsApp, e Covid-19 e questões políticas foram os principais tópicos citados. Além disso, a

maioria já teve contato com desinformação no YouTube e tem a prática de checar o conteúdo de vídeos quando estudam na plataforma. As principais formas de checagem usadas foram a comparação do conteúdo do vídeo com outras fontes e checagem do perfil do canal. A maioria teve alguma aula na escola ou na faculdade em que se debateu a questão da checagem da informação.

Além desse panorama e a partir das respostas às perguntas fechadas, foi realizada a codificação das perguntas abertas do questionário e das entrevistas. A codificação, na Teoria Fundamentada, é um processo de análise que se coloca no cruzamento entre os dados coletados e a teoria a ser produzida. É um processo mais analítico do que interpretativo, visto que há um conjunto de procedimentos e técnicas para conceituar os dados (TAROZZI, 2011). Para esse artigo, foram selecionadas as categorias de algoritmo e desinformação que emergiram dos dados para discussão

ALGORITMOS E CHECAGEM DE CONTEÚDO

Junges e Gatti (2019) pesquisaram o motivo de alguns estudantes brasileiros do Ensino Médio não utilizarem o YouTube para estudar e também relataram a preferência desses alunos por outras formas de buscar conhecimento, como livros e anotações pessoais. Júnior (2019), ao pesquisar estudantes universitários brasileiros, identificou que aqueles que não utilizam o YouTube para auxiliar nos estudos afirmam preferir livros e comentam que as informações nos vídeos são rasas e, por isso, têm receio quanto à incorreção dos conteúdos.

A priori, como alguns estudantes já têm domínio do conteúdo, utilizar o YouTube para revisar um assunto não parece trazer maiores problemas de desinformação ou mesmo a necessidade de verificação, conforme a resposta obtida com o questionário:

Geralmente não verifico os vídeos, pois como vejo apenas conteúdo relacionado à Matemática, Física e Engenharia, são coisas muito exatas. Não tem "opinião" envolvida, eles mostram como resolver o exercício e, de fato, o resolvem. Ou ensinam a fazer

algo, e mostram na prática como funciona. São vídeos que se “autoverificam” (Questionário online, entrevistado 1, 2022).

A partir das respostas do questionário, há um dado preocupante, já que 78 respondentes, ou seja, 42% dos participantes, não costumam realizar checagem do conteúdo quando utilizam o YouTube para estudar. Analisando esses perfis, os dados foram similares com o perfil geral da pesquisa: 73% são do sexo feminino, 76% têm entre 15 e 34 anos, e 67% são estudantes de graduação. Em relação à área de estudo, houve uma diversidade de respostas, como Administração, Agronomia, Ciências Políticas, Ciências Sociais, Design, Direito, Educação, Engenharia, Filosofia, Letras e Psicologia. Por mais que, em algumas áreas, seja mais raro existir vídeos com desinformação, dada a especificidade e complexidade da temática, não parece ser uma boa premissa crer em vídeos “autoverificáveis”, conforme evidenciam alguns exemplos do questionário que ressaltam problemas de simplificação do conteúdo ou informações incorretas encontradas no YouTube.

Depois de ver o vídeo sobre o Foucault, ler sua obra, discutir em sala de aula e com pesquisadores da área, deu para perceber que houve simplificações de sua obra no vídeo do YouTube.

Em um vídeo sobre “educação”, o interlocutor referia-se ao quantitativo de jovens encarcerados, e citou uma fonte que eu desconhecia. Chequei em relatórios do IPEA, IBGE e Mapa da Violência (DATASUS) e constatei que a informação era falsa, e deixei comentário no vídeo (Questionário online, entrevistado 3, 2022).

Mesmo não sendo uma grande quantidade de respostas que ilustraram esse problema (sete entre 112 respostas do questionário que citaram alguma desinformação na questão sobre exemplos de verificação), ainda assim, se trata de um problema que pode aumentar com o tempo. Na pergunta sobre o que o respondente mais gosta e o que menos gosta do YouTube, nove entre 130 reclamaram sobre desinformação.

Não gosto da quantidade de pessoas que propagam *fake news* sem consequências. Não gosto de vídeos/canais que divulgam conteúdos que na verdade são pseudociência (Questionário online, entrevistado 2, 2022).

Nas entrevistas também houve relatos que mostram as minúcias dessas questões. Um problema relatado foi a desatualização de conceitos ou alguns equívocos em vídeos do YouTube.

Olha, a gente vê algumas coisinhas erradas às vezes. Quando eu estou procurando coisa para passar para os meus alunos, às vezes, a gente vê uma coisinha ou outra, sei lá: fase escura da fotossíntese. Hoje em dia, a gente aprendeu e até revisando isso no mestrado que não existe fase escura da fotossíntese, que todas precisam de luz, mas ainda tem professor que ensina dessa forma. Então ele está equivocado, ele está desatualizado (Entrevista online, entrevistada 3, 2022).

Diante desse cenário, é relevante que os estudantes do Ensino Superior realizem a checagem dos conteúdos que estudam. De forma geral, as principais estratégias de verificação dos vídeos foram similares às práticas para verificação de notícias falsas, como a leitura lateral, ao buscarem checar a credibilidade do autor (WINEBURG; MCGREW, 2017).

A leitura lateral acontece quando, em vez de tentar verificar a veracidade do conteúdo de um site somente lendo ou assistindo seu conteúdo, procura-se outras fontes na internet para averiguar quem está falando e avaliar suas alegações. Outra estratégia importante dos checadores de fato é não confiar no primeiro resultado de uma consulta e saber como os algoritmos podem influenciar usuários (WINEBURG; MCGREW, 2017). Para evitar desinformação em notícias, verificam se ela é relatada da mesma maneira em várias fontes diferentes (RODRÍGUEZ-VIRGILI; SERRANO-PUCHE; FERNÁNDEZ, 2021). Nas entrevistas, alguns desses pontos foram desenvolvidos, principalmente a comparação com outras fontes, como sites, artigos e livros, o que ressalta a confiança na palavra escrita, conforme exemplo a seguir:

principalmente, eu pego os conteúdos, as minhas anotações da aula e vou procurar nos livros. Eu dou uma pesquisada nos livros da biblioteca e, depois disso, eu vou para os vídeos (Entrevista online, entrevistada 5, 2022).

Outra questão para avaliar a veracidade do conteúdo são as referências utilizadas no vídeo.

Muito de conteúdo relacionado à História não cita fonte, isso também me preocupa. Então quando não cita fonte nenhuma, isso me preocupa bastante, todos os influenciadores que eu sigo de Ciências assim que eu acompanho, eles colocam fontes e citam nos vídeos das fontes e colocam na descrição do vídeo, fontes de onde eles tiraram. Então isso dá uma credibilidade gigantesca (Entrevista online, entrevistado 21, 2022).

Felcher, Bierhalz e Folmer (2020) já haviam identificado que universitários checam a formação do profissional autor do vídeo e preferem vídeos produzidos por professores. Quando o vídeo do YouTube é de alguém não familiar, é costume ocorrer a checagem do perfil. Alguns pontos dessa verificação se dão em relação às suas publicações, ao seu currículo profissional e às suas posições políticas, conforme exemplificado na resposta a seguir:

Uma possibilidade que, às vezes, eu utilizo é jogar no Google mesmo e ver o *background* da pessoa. Então, geralmente, eu abro o Wikipédia só para olhar o histórico da pessoa, associações que ela teve na política, onde ela trabalhou, o que é que ela já fez como carreira (Entrevista online, entrevistado 21, 2022).

Khan (2017) assinalou que os usuários do YouTube buscam informações na plataforma por meio da exibição de vídeos e também a partir da leitura de comentários. No exemplo a seguir foi identificado o uso dessa estratégia.

Então, justamente como nem sempre eu tenho, algumas coisas eu tenho como base para ler, mas,

às vezes, eu não tenho base nenhuma, então uma coisa interessante é olhar os comentários e não é só olhar os três primeiros comentários, você vai ter um tempinho ali bacana para dar uma olhada, que, às vezes, alguém indica um vídeo melhor. Então, principalmente nos comentários negativos, costuma vir uma discussão gigantesca que pode ser incrivelmente enriquecedora, pode te dar muito ponto para você parar pensar sobre aquilo. Então ler os comentários é muito bacana nesse sentido, eu não vou ler os comentários de todos os vídeos, mas é uma estratégia que eu uso sim, especialmente quando eu estou procurando, quando eu não tenho muita segurança naquele assunto (Entrevista online, entrevistada 20, 2022).

A leitura dos comentários como uma referência sobre a qualidade do conteúdo é respaldada por Rustan (2020), que, ao estudar os comentários de outros usuários sobre notícias falsas, identificou que exercem uma influência substancial sobre as atitudes dos leitores. Os comentários que criticam a notícia falsa tendem a diminuir a propensão ao compartilhamento.

Para universitários portugueses há uma convergência entre o hábito e a confiança, em relação aos meios que utilizam para se informar (FIGUEIRA; SANTOS, 2019). O uso regular do YouTube acaba por familiarizar o usuário com detalhes da plataforma. Alguns fatores atrelados à sua usabilidade foram destacados pelos estudantes: facilidade do acesso, praticidade e gratuidade. Essas comodidades na utilização podem gerar mais tempo de consumo na plataforma, maior exposição à publicidade e à influência do algoritmo.

Muitos pesquisados citaram ter assistido ao documentário *O dilema das redes* (*The social dilemma*), que alerta sobre o impacto humano do uso das redes sociais para sinalizar que estão cientes dos problemas atrelados ao tema. Além disso, vários relataram que estão atentos à existência e influência do algoritmo do YouTube, conforme reclamações que surgiram do questionário. Veja:

não gosto muito do algoritmo que usam para dar sugestões de vídeos para assistir em seguida. Fica

muito repetitivo e, eventualmente, entra num ciclo maçante de conteúdo.

Sabe, quando eu assisto vídeo de entretenimento e outros de estudo, às vezes, eu assisto muito vídeos de entretenimento e acaba que o algoritmo deixa de entregar vídeos sobre estudos (Questionário online, entrevistado 14, 2022).

Zuboff (2021) alerta que o capitalismo da vigilância acumula vastos domínios de um conhecimento novo proveniente sobre nós, mas que não é para nós. A falta de confiança nas indicações da plataforma é reforçada pelo dado de que 62% dos pesquisados não costumam assistir ao vídeo que apareceu como primeiro resultado quando realizam uma busca no YouTube. Isso sinaliza uma certa “restrição ao clique” (WINEBURG; MCGREW, 2017, p. 10), quando revisam os resultados da busca antes de clicá-lo.

A pesquisa de Munn (2020) identificou que o sistema de recomendação do YouTube frequentemente promove conteúdo incendiário, controverso ou polarizador. Trata-se de um problema relevante, já que os vídeos recomendados representam mais de 70% do tempo de exibição na plataforma (SOLSMAN, 2018). Um exemplo de como o algoritmo do YouTube pode levar à desinformação foi detalhado neste depoimento:

já encontrei coisa que é muito mentirosa, porque já estudei Paulo Freire. Paulo Freire tem muitos *haters*. Enfim, todas essas besteiras que falam muito do Paulo Freire. “Ele quer destruir o mundo, fazer com que todo mundo seja socialista, esquerdista.” Quando eles levam para um lado político que não é um lado político que o Paulo Freire está propondo. As interpretações enviesadas e erradas. O algoritmo do YouTube me mostrou estes vídeos do Paulo Freire. E tem o fator também: o meu algoritmo, apesar de que esses assuntos que eu tenho interesse e tudo mais, como eu sou católica, acaba que meu algoritmo enviesa, às vezes, algumas coisas para conteúdo conservador. Por mais que eu não assista esse tipo de conteúdo, mas eu assisto uma missa e aí, por causa disso, ele acha que eu vou

querer assistir algo do Olavo de Carvalho, e não é bem assim (Entrevista online, entrevistada 7, 2022).

Para Córdova (2019), os vídeos do YouTube são recomendados com base nas métricas que aumentam a possibilidade do próximo vídeo ser assistido, por isso, conteúdos extremistas e teorias da conspiração costumam chamar mais a atenção e têm mais chances de serem assistidos. A indignação, o medo, o preconceito, o insulto e a polêmica racista propagam-se e proporcionam muito mais atenção e engajamento nas redes (EMPOLI, 2019). Assim, a lógica do YouTube é de reter os usuários na plataforma por mais tempo para conseguir mais dados e maior exposição à publicidade. Apesar de sua reputação de imparcialidade, os algoritmos refletem objetivos e ideologias (O'NEIL, 2020).

Em relação aos estudantes que utilizam o YouTube para estudar, são preocupantes as falas que indicam a confiança depositada na plataforma. Mesmo sendo pouco predominante, houve relatos sobre a importância do número de visualizações e curtidas como critério de escolha, conforme já observado em outra pesquisa (FELCHER; BIERHALZ; FOLMER, 2019).

Eu creio, assim, na minha opinião, que, quanto mais visualizações o vídeo tem, mais credibilidade dá a ele. Então eu penso: "poxa, muitas pessoas assistiram. Interessante. Vou olhar aqui". Aí, quando eu abro o vídeo, eu analiso as curtidas, se tiver muitas curtidas positivas, ok. Se tiver muitas negativas, alguma coisa tem de errado ali e, às vezes, eu posso até mudar de vídeo se tiver muitos vídeos não gostei (Entrevista online, entrevistada 15, 2022).

Ao considerar o número de visualizações, há uma lógica de que vídeos e canais populares têm um conteúdo com maior credibilidade. Há um problema nesse pensamento dado que os YouTubers conservadores, muitas vezes, disseminam inverdades, apresentam diferentes estratégias para ampliar e fidelizar seu público, ao enfatizarem sua autenticidade, transparência e buscarem ser de fácil compreensão do público (LEWIS, 2020).

Os dois vídeos mais visualizados são “Pega fogo debate sobre Paulo Freire”, do canal *Morning Show*, com 747 mil acessos, e “De onde vem a doutrinação? – Paulo Freire”, do canal *Mamaefalei*, com 697 mil (em julho de 2021), em que ambos afirmam erroneamente, entre outros equívocos relacionados ao patrono da educação brasileira, que Paulo Freire era um doutrinador.

Waisbord (2020) afirma que o ex-presidente Bolsonaro e membros do seu governo tinham o costume de prometer acabar com a “ideologia de Paulo Freire” nas escolas, ao atrelarem a ideologia da esquerda a uma suposta ideologia de gênero. Contudo, essa obsessão contra o legado de Freire reflete que os princípios freirianos de diálogo, participação autônoma, humanismo e esperança se chocam com as convicções do populismo de Bolsonaro, como a ideia de que os líderes não devem ser desafiados e que o diálogo com outros que pensam diferente é desnecessário (WAISBORD, 2020). Freire (2013) já alertava que, quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas, por isso, o homem deve ser o sujeito de sua própria educação.

Estudantes podem ter facilidade para interagir com tecnologia, mas essa habilidade pode ficar restrita a um contexto comunicacional e de entretenimento (SOARES *et al.*, 2020). Muitas vezes, eles usam a internet de forma intuitiva para tarefas de aprendizagem, contudo, podem apresentar dificuldade diante de uma demanda acadêmica formal, devido, por exemplo, à falta de um conhecimento sobre como localizar informações relevantes e confiáveis (PELED; PUNDAK; WEISER-BITON, 2020). De toda forma, a educação tem um grande trabalho de formação de cidadãos capazes de fazer a leitura crítica dos conteúdos difundidos nas mídias atuais para que fiquem atentos às possíveis estratégias de manipulação presentes nas redes (LAPA; PRETTO, 2019). Head *et al.* (2019) argumentam que discussões com colegas, pais e professores podem ajudar os estudantes a identificar quais histórias eles podem seguir e confiar.

Sempre houve desinformação na sociedade, contudo, nos dias de hoje, trata-se de um problema mais acentuado por conta do impacto dos algoritmos das redes sociais em sua disseminação

(MOROZOV, 2018). Os motivos apontados para a não utilização do YouTube para estudar são relevantes, pois ressaltam os problemas da plataforma, como a desinformação e as recomendações problemáticas do algoritmo. Aqueles estudantes que utilizam a plataforma de forma desatenta podem acabar consumindo informações falsas, caso confiem nas recomendações de vídeos ou se orientem somente a partir dos vídeos mais visualizados. A veracidade do conteúdo dos vídeos depende de uma atenção dos estudantes, não só quanto aos perigos da plataforma, mas também quanto às artimanhas dos produtores de conteúdo falsos que têm interesse em ganhar mais visualizações. Por isso, os relatos de que os estudantes apresentaram estratégias, como checar o perfil do produtor do vídeo, apontam para um aproveitamento da plataforma para estudos com a consciência de que nem tudo o que está no YouTube pode ser confiável.

APRENDIZADO DE CHECAGEM DE CONTEÚDO

A partir do questionário, verificou-se que 59% dos estudantes já tiveram alguma aula relacionada à necessidade de checagem de informação na escola/faculdade. Nas entrevistas, houve diversos exemplos sobre como foram essas aulas sobre desinformação na universidade. Uma estudante de Pedagogia comentou que uma professora de Ciências levou sua turma para uma palestra na Fiocruz para discutir *fake news*, na qual explicaram alguns padrões e ensinaram como identificar e buscar fontes confiáveis, entre outros tópicos. Outra estudante citou que a disciplina de Métodos e Técnicas de Comunicação ajudou-a a “abrir seus olhos” logo no primeiro semestre do curso de Pedagogia, quando um professor falou muito sobre *software* livre, código aberto, captação dos dados e desinformação.

Uma estudante de Letras citou que o debate sobre desinformação em sala de aula foi pautado pelo episódio “The Waldo Moment”, da série *Black Mirror*, que trata, de maneira distópica, da influência midiática na política. O personagem Waldo, de *Black Mirror*, pode ser considerado uma tradução política das redes sociais: uma máquina que se nutre de raiva (EMPOLI, 2019). Uma graduanda de

Pedagogia teve discussões sobre privacidade na internet e como os algoritmos podem influenciar em mudanças de comportamento nas aulas de Sociologia.

Para além das disciplinas, houve relatos nas entrevistas que indicaram que o conhecimento para desconfiar de algo vem de longa data. Um estudante quilombola comentou que aprendeu a desconfiar de vendedores, conhecidos como marreteiros, que iam em sua comunidade para vender eletrodomésticos que só davam “dor de cabeça”, porque os aparelhos vendidos costumavam quebrar.

Nas entrevistas, foi possível explorar melhor como cada universitário reflete sobre os fatores que auxiliaram na construção de sua criticidade em relação aos conteúdos disponíveis na internet. As principais origens desse aprendizado foram atribuídas às experiências na universidade, na família e na internet. As experiências na universidade foram atreladas ao rigor científico (realizar citação correta), à metodologia científica (entender o que é uma pesquisa bem elaborada), à iniciação científica (ter um olhar mais crítico) e às vivências (discussões com outros colegas).

Em relação à checagem de conteúdo, Dias (2021) ressalta que alunos de graduação dos últimos anos realizam com mais frequência a checagem de conteúdo na web do que aqueles do primeiro ano, o que pode decorrer do percurso formativo e das disciplinas cursadas.

Além da universidade, a família foi citada por quatro entrevistadas como um espaço de aprendizado, e três citaram especificamente a mãe. Seguem dois desses casos:

então, minha mãe é professora, então ela também sempre passou essa questão de que fonte é muito importante, essa sorte de ter educação também familiar em relação a isso (Entrevista online, entrevistado 21, 2022).

Minha mãe sempre me ensinou muito a procurar os dois lados da situação para eu ter a minha opinião sobre aquilo (Entrevista online, entrevistada 5, 2022).

Quatro participantes responderam que aprenderam com a internet. Uma graduanda de Pedagogia comentou que aprendeu a identificar uma notícia falsa ao usar a internet, já que a escola,

definitivamente, na percepção dela, não a ajudou nesse quesito. Um estudante de graduação em Tecnologia em Logística citou que aprendeu sobre verificação na internet a partir dos anúncios rápidos que passam no YouTube sobre o tema. Um estudante de Economia comentou que aprendeu vendo aos vídeos do YouTube do *Canal do Pirula*, um paleontólogo que trata da importância das fontes e de validar a ciência. Um mestrando comentou:

bom, eu acho que já vi algumas orientações nesses sites que fazem *fact cheking*, então tem aqueles... Acho que tem um consórcio de imprensa que tem algumas empresas de jornalismo se reúnem e lançaram alguns tutoriais, eu cheguei a ler esse tutoriais, sobre os tipos de *fake news* que existem. E acho que também até, se eu não me engano, tinha até um tutorial também, alguma divulgação do próprio Senado ou Governo Federal, algo assim, sobre como identificar uma *fake news*, sobre isso (Entrevista online, entrevistado 13, 2022).

Em resumo, há indícios de que o tema da desinformação está em pauta, já que foi citado em disciplinas de diferentes cursos de graduação. A experiência na universidade parece contribuir para isso, dado seu rigor acadêmico, principalmente para que as fontes sejam respeitadas. Na família, as mães desempenham um papel importante para que os filhos tenham cuidado com a desinformação. Na internet, o aprendizado pode ocorrer por meio de divulgadores científicos e de tutoriais sobre como identificar notícias falsas. Um fator que parece perpassar a maior parte dos exemplos é que o aprendizado aconteceu em uma relação de confiança, seja com a mãe, o professor ou mesmo um YouTuber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do problema da desinformação na internet, uma solução efetiva irá ocorrer a partir do momento em que as empresas de tecnologia se importarem mais com a veracidade do conteúdo que circula em suas plataformas do que com o lucro que obtêm com a desinformação. Além da mudança no modelo de negócios, são

necessárias a regulação e uma fiscalização para que haja consequências reais tanto para os produtores de desinformação quanto para as plataformas que permitem sua circulação.

De todo modo, os estudantes têm utilizado os vídeos do YouTube para estudar. Ao analisar as estratégias para verificação do conteúdo desses vídeos, notou-se uma crescente consciência dos usuários em relação a alguns problemas gerados pelas grandes empresas de tecnologia, como a falta de privacidade, a venda de dados e os algoritmos pouco transparentes. Os estudantes que indicaram que não utilizam o YouTube para estudar levantaram questionamentos relevantes a respeito da falta de confiança, de qualidade, de referências e do demorado esforço para encontrar conteúdo relevante na plataforma. Os dados da pesquisa evidenciaram que há uma atenção de alguns estudantes sobre parte desses problemas do algoritmo do YouTube, como é o caso da indicação de vídeos com desinformação.

Ao mesmo tempo, houve depoimentos de estudantes que adotaram, como critério de escolha sobre o que acessar, o número de visualizações, como se os vídeos mais populares fossem isentos de desinformação, o que nem sempre é fato. A vivência digital pode ter gerado hábitos que valorizam a rapidez e a usabilidade, mas que não necessariamente encaminham os estudantes às informações mais precisas. Assim, o conhecimento sobre o funcionamento e os interesses das principais redes sociais é importante para que os estudantes do Ensino Superior possam aproveitar as vantagens da tecnologia de forma crítica.

Uma postura crítica ao lidar com o conteúdo audiovisual é fundamental diante dos exemplos de desinformação citados pelos respondentes. Tal problema pode agravar-se com o tempo, à medida que houver um aumento da demanda e do número de visualizações de vídeos que tratem de temas de estudo que, potencialmente, gerem retorno financeiro e atraiam a atenção de produtores de desinformação.

As principais formas de verificação do conteúdo do YouTube apresentadas pelos estudantes foram: comparação com outras fontes; checagem do perfil do canal; checagem das referências indicadas no vídeo; e checagem dos comentários. A comparação com

outras fontes ocorreu a partir de buscas no Google e por meio da consulta de conteúdo de aulas, artigos e livros, o que ressalta como o conhecimento escrito continua relevante. A checagem dos comentários indica a utilização do YouTube como uma rede social, em que as interações entre os usuários podem gerar dados sobre a qualidade do conteúdo dos vídeos.

O desenvolvimento de um pensamento crítico e um ceticismo em relação às informações da internet decorreu, principalmente, de interações com pessoas que colaboraram para essa construção crítica ao longo da vida. Os estudantes pesquisados atribuíram o aprendizado sobre a checagem das informações à sua experiência familiar, principalmente com as cobranças das mães. Na internet, o aprendizado decorreu de influenciadores de divulgação científica. Na universidade, foi destacado o papel dos professores no ensino do método científico e ao cobrarem a inserção das fontes utilizadas para embasar o que está sendo escrito. Em resumo, um caminho para lidar com a desinformação está em fortalecer experiências que estimulem um pensamento crítico dos estudantes do Ensino Superior.

Maximizar os benefícios e minimizar os males da utilização YouTube para estudos depende de um uso crítico dessa plataforma pelos estudantes. A internet possibilitou uma disponibilização massiva de informações, contudo, o aproveitamento desse conteúdo pelos estudantes depende de um uso consciente e crítico da tecnologia, para evitar o risco de se tornarem apenas consumidores suscetíveis aos interesses capitalistas de grandes empresas de tecnologia.

Referências

BISHOP, S. Anxiety, panic and self-optimization: inequalities and the YouTube algorithm. **Convergence**, v. 24, n. 1, p. 69-84, 2018.

BLACK, J.; CASTRO, J. C.; LIN, C-C. **Youth practices in digital arts and new media**. New York: Palgrave Macmillan, 2015.

BUCKINGHAM, D. Teaching media in a “post-truth” age: fake news, media bias and the challenge for media/digital literacy education. **Cultura y Educacion**, v. 31, n. 2, p. 213-231, 2019.

BURGESS, J.; GREEN, J. **YouTube e a Revolução Digital**. Tradução Ricardo Giasseti. São Paulo: Aleph, 2009.

CLARK, W. *et al.* Beyond web 2.0: mapping the technology landscapes of young learners. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 25, n. 1, p. 56-69, 2009.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br. **TIC Educação 2019**: apresentação dos principais resultados para a imprensa. 2020. Disponível em:

<https://www.cetic.br/media/analises/tic_educacao_2019_coletiva_imprensa.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2020.

COOKE, N. A. Posttruth, truthiness, and alternative facts: information behavior and critical information consumption for a New Age.

Library Quarterly: Information, Community, Policy, v. 8, n. 3, p. 211-221, 2017.

CÓRDOVA, Y. Como o YouTube se tornou um celeiro da nova direita radical. **The Intercept Brasil**, 10 de janeiro de 2019. Disponível em:

<<https://theintercept.com/2019/01/09/Youtube-direita>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

DIAS, F. B. C. **Competência em informação na era da pós-verdade**: a (in) formação na graduação em biblioteconomia e ciência da informação da UFSCar. 2021. 159 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

EMPOLI, G. D. **Os engenheiros do caos**. Tradução Arnaldo Bloch. São Paulo: Vestígio, 2019.

EUROPEAN COMMISSION. **A multi-dimensional approach to disinformation**. Luxembourg, v. 2, 2018. Disponível em: <<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/6ef4df8b-4cea-11e8-be1d-01aa75ed71a1>>. Acesso em: 2 nov. 2020.

FALK, J. H.; DIERKING, L. D. The 95 percent solution. **American Scientist**, v. 98, p. 486-493, 2010.

- FELCHER, C. D. O.; BIERHALZ, C. D. K.; FOLMER, V. A utilização dos vídeos educacionais do YouTube na Licenciatura em Matemática: presencial e a distância. **Renote**, v. 17, n. 1, p. 577-586, 2019.
- FELCHER, C. D. O.; BIERHALZ, C. D. K.; FOLMER, V. A importância de vídeos educacionais do YouTube na formação inicial de professores. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 13, n. 2, p. 43-60, 2020.
- FIGUEIRA, J.; SANTOS, S. Percepción de las noticias falsas en universitarios de Portugal: análisis de su consumo y actitudes. **El Profesional de la Información**, v. 28, n. 3, p. 1-17, 2019.
- FONTES, D. T. M. Uma comparação das visualizações e inscrições em canais brasileiros de divulgação científica e de pseudociência no YouTube. **Journal of Science Communication – América Latina**, v. 4, n. 1, p. 1-22, 2021.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 64 – 90.
- GELFERT, A. Fake news: a definition. **Informal Logic**, v. 38, n. 1, p. 84-117, 2018.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. **The discovery of grounded theory**. Piscataway: Aldine Transaction, 1999.
- HABGOOD-COOTE, J. Stop talking about fake news! **Inquiry**, v. 62, n. 9-10, p. 1.033-1.065, 2019.
- HEAD, A. J.; DEFRAIN, E.; FISTER, B.; MACMILLAN, M. Across the great divide: how today's college students engage with news. **First Monday**, v. 24, n. 8, p. 1-18, 2019.
- HILL, R. K. What an algorithm is. **Philosophy and Technology**, v. 29, n. 1, p. 35-59, 2016.

- JUNGES, D. L. V.; GATTI, A. Estudando por vídeos: o YouTube como ferramenta de aprendizagem. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 22, n. 2, p. 143-158, 2019.
- JÚNIOR, W. H. M. **Da sala de aula ao YouTube**: as juventudes da Faculdade Católica Dom Orione e seus modos de aprender em (na) rede. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.
- KHAN, M. L. Social media engagement: what motivates user participation and consumption on YouTube? **Computers in Human Behavior**, v. 66, p. 236-247, 2017.
- LAPA, A.; PRETTO, N. D. L. La comunicación en disputa: el rol de educadores y científicos. **REDU, Revista de Docencia Universitaria**, v. 17, n. 1, p. 33, 2019.
- LEWANDOWSKY, S.; ECKER, U. K. H.; COOK, J. Beyond misinformation: understanding and coping with the “Post-Truth” Era. **Journal of Applied Research in Memory and Cognition**, v. 6, n. 4, p. 353-369, 2017.
- LEWIS, R. “This is what the news won’t show you”: YouTube creators and the reactionary politics of micro-celebrity. **Television and New Media**, v. 21, n. 2, p. 201-217, 2020.
- MARTÍN-BARBERO, J. Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades. **Revista Iberoamericana**, v. 32, n. 2, p. 17-34, 2003.
- MENESES, J. P. Sobre a necessidade de conceptualizar o fenómeno das fake news. **Observatorio (OBS*)**, v. 2.018, p. 37-53, 2018.
- MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu Editora, 2018.
- MUNN, L. Angry by design: toxic communication and technical architectures. **Humanities and Social Sciences Communications**, v. 7, n. 53, p. 1-11, 2020.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, v. 42, p. 1-16, 2021.

O'CONNOR, C.; WEATHERALL, J. O. **The misinformation age**: how false beliefs spread: Yale University Press, 2019.

O'NEIL, C. **Algoritmos de destruição em massa**. São Paulo: Editora Rua do Sabão, 2021.

OVIDE, S. Amazon's open secret: the persistence of bogus reviews raises big questions for Amazon. **New York Times**, junho de 2021. Disponível em:

<<https://www.nytimes.com/2021/06/18/technology/amazon-reviews.html>>. Acesso em 20 maio 2021.

PEARSON EDUCATION. **Beyond millennials**: the next generation of learners. 2018. Disponível em:

<https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/news/news-announcements/2018/The-Next-Generation-of-Learners_final.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

PELED, Y.; PUNDAK, D.; WEISER-BITON, R. From a passive information consumer to a critically thinking learner. **Technology, Pedagogy and Education**, v. 29, n. 1, p. 73-88, 2020.

RIBEIRO, M. H. *et al.* **Auditing radicalization pathways on YouTube**. FAT* 2020 - Proceedings of the 2020 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, n. August, p. 131-141, 2020.

RODRÍGUEZ-VIRGILI, J.; SERRANO-PUCHE, J.; FERNÁNDEZ, C. B. Digital disinformation and preventive actions: perceptions of users from Argentina, Chile, and Spain. **Media and Communication**, v. 9, n. 1, p. 323-337, 2021.

RUSTAN, A. S. Communication in Indonesian social media: avoiding hate speeches, intolerance and hoax. **Journal of Social Studies Education Research**, v. 11, n. 2, p. 174-185, 2020.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCOLARI, C. A. Informal learning strategies. *In*: SCOLARI, C. A. (Ed.). **Teens, media and collaborative cultures: exploiting teens' transmedia skills in the classroom**. Barcelona: Ce.Ge, 2018, p. 78-88.

SOARES, L. H. *et al.* A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 106, p. 88-109, 2020.

SOLSMAN, J. YouTube's AI is the puppet master over most of what you watch. **CNET**, janeiro de 2018. Disponível em: <<https://www.cnet.com/news/Youtube-ces-2018-neal-mohan/>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

TAROZZI, M. **O que é a grounded theory**: metodologia de pesquisa e de Teoria Fundamentada nos dados. Tradução Carmem Lussi. Petrópolis: Vozes, 2011.

WAISBORD, S. Why Paulo Freire is a threat for right-wing populism: lessons for communication of hope. **International Communication Gazette**, v. 82, n. 5, p. 440-455, 2020.

WINEBURG, S.; MCGREW, S. Lateral reading: reading less and learning more when evaluating digital information. **SSRN Electronic Journal**, Paper No. 2017-A1 Acesso em: 20 nov. 2022.

WU, L. *et al.* Misinformation in social media: definition, manipulation, and detection. **ACM SIGKDD Explorations Newsletter**, v. 21, n. 2, p. 80-90, 2019.

ZIVIANI, N. **Projeto de algoritmos**: com implementações em Pascal e C. São Paulo: Pioneira, 1999.

Recebido em: *Julho/2022*.

Aprovado em: *Janeiro/2023*.

Indicadores de qualidade na educação superior brasileira: uma análise do ENADE nos cursos EAD/UFPI

Marcus Vinícius de Sousa Lopes¹
Jairo de Carvalho Guimarães²

RESUMO

O presente estudo tem o propósito de analisar o indicador de qualidade dos cursos de Graduação na modalidade ensino a distância da Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio da percepção dos discentes nos questionários obtidos no ENADE no período de 2014, 2015, 2017 e 2018. Quanto ao objetivo específico, visa desenvolver uma análise crítica acerca dos dados obtidos, no que concerne ao contexto avaliativo dos Cursos de Graduação EaD/UFPI, adaptado para a escala de desempenho da Educação Superior (HEdPERF), desenvolvida por Firdaus (2005). Tomam-se por base teórica as indicações de Dias Sobrinho (2008), Griboski (2012), Morosini (2014), Ristoff (2019), os quais discorrem sobre avaliação e qualidade da Educação Superior. O estudo tem abordagem quantitativa, e é desenvolvido, a partir de pesquisas bibliográficas e documentais com base nos dados do ENADE. Nas análises realizadas, constatou-se, entre todas as cinco dimensões analisadas no decorrer da pesquisa, os cursos de Ciências Biológicas com (5,45) e com Filosofia (4,94) encontram-se com as melhores médias, já os cursos de Bacharelado em Administração e Sistemas de Informação possuem as menores notas nas médias gerais, o primeiro com (4,13) e o segundo com (4,15). Isso demonstra que há cursos com pontos, no decurso das dimensões analisadas, que precisam de uma maior atenção por parte da gestão. Logo, o presente estudo teve o intuito de auxiliar os

¹ Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Fiscal Estadual da Agência de Defesa Agropecuária do Piauí (ADAPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3513-1030>. E-mail: marcus.lopes@ufpi.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas (PPGPP/CCHL/UFPI) Curso de Administração - Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5901-5026>. E-mail: jairoguimaraes@ufpi.edu.br

gestores para a orientação nas tomadas de decisões e de planejamento das ações de melhoria contínua da qualidade da Educação Superior a Distância nas IES públicas.

Palavras-chave: educação superior a distância; ENADE; HEdPERF.

Quality indicators in Brazilian higher education: an analysis of the ENADE of the EAD/UFPI courses

ABSTRACT

This study aims to analyze the quality indicator of undergraduate courses in distance learning at the Federal University of Piauí (UFPI), through the perception of students in the questionnaires obtained in ENADE in the period 2014, 2015, 2017 and 2018. As for the specific objective, it aims to develop a critical analysis about the data obtained, with regard to the evaluative context of the EaD/UFPI Undergraduate Courses, adapted to the performance scale of Higher Education (HEdPERF), developed by Firdaus (2005). The theoretical basis is the indications of Dias Sobrinho (2008), Griboski (2012), Morosini (2014), Ristoff (2019), which discuss the evaluation and quality of higher education. The study has a quantitative approach, and is developed from bibliographical and documentary research based on ENADE data. In the analyzes performed, it was found, among all the five dimensions analyzed in the course of the research, the courses of Biological Sciences with (5.45) and with Philosophy (4.94) are with the already the courses of Bachelor in Administration and Information Systems have the lowest grades in the general averages, the first with (4.13) and the second with (4.15). This demonstrates that there are courses with points, in the course of the dimensions analyzed, that need greater attention from management. Therefore, this study aimed to assist managers in guiding decision-making and planning actions for continuous improvement of the quality of Distance Higher Education in public HEIs.

Keywords: higher distance education; ENADE; HEdPERF.

Indicadores de calidad en la educación superior brasileña: un análisis del ENADE de los cursos EAD/UFPI

RESUMEN

El presente estudio tiene el propósito de analizar el indicador de calidad de los cursos de Graduación en la modalidad enseñanza a distancia de la Universidad Federal de Piauí (UFPI), por medio de la percepción de los estudiantes en los cuestionarios obtenidos en el ENADE en el período de 2014, 2015, 2017 y 2018. En cuanto al objetivo específico, busca desarrollar un análisis crítico acerca de los datos obtenidos, en lo que concierne al contexto evaluativo de los Cursos de Graduación EaD/UFPI, adaptado para la escala de desempeño de la Educación Superior (HEdPERF), desarrollada por Firdaus (2005). Se toman por base teórica las indicaciones de Días Sobrino (2008), Griboski (2012), Morosini (2014), Ristoff (2019), los cuales discurren sobre evaluación y calidad de la Educación Superior. El estudio tiene enfoque cuantitativo, y se desarrolla, a partir de investigaciones bibliográficas y documentales con base en los datos del ENADE. En los análisis realizados, se constató, entre todas las cinco dimensiones analizadas en el curso de la investigación, los cursos de Ciencias Biológicas con (5,45) y con Filosofía (4,94) se encuentran con las mejores medias, ya los cursos de Bachillerato en Administración y Sistemas de Información poseen las menores notas en las medias generales, el primero con (4,13) y el segundo con (4,15). Esto demuestra que hay cursos con puntos, en el curso de las dimensiones analizadas, que necesitan una mayor atención por parte de la gestión. Luego, el presente estudio tuvo el objetivo de auxiliar los gestores para la orientación en las decisiones y de planificación de las acciones de mejora continua de la calidad de la Educación Superior a Distancia en las IES públicas.

Palabras clave: educación superior a distancia; ENADE; HEdPERF.

INTRODUÇÃO

No que diz respeito à democratização do acesso ao ensino na Educação a Distância, destaca-se o crescimento na oferta dos cursos, assim como na procura por parte dos estudantes. Nesse sentido, esta modalidade (EaD) vem ao encontro da necessidade das pessoas que têm interesse em realizar um curso superior. Assim, a sociedade é atendida nas suas demandas, especialmente em relação às pessoas que dispõem de pouco tempo para o estudo regular, sendo uma oportunidade para conciliar estudo, trabalho e deslocamento. Entretanto, no ensino EaD ou presencial, é preciso ampliar os instrumentos de avaliação com foco no aperfeiçoamento dos níveis de qualidade dos cursos ofertados, buscando-se inovações a partir das necessidades educacionais, cujo intuito deve ser uma educação de qualidade.

Um dos importantes instrumentos avaliativos a ser considerado é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem, como objetivo, a busca contínua pela melhoria da qualidade da Educação Superior. Um dos instrumentos avaliativos a ser considerado no âmbito desse Sistema é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), uma vez que parte da avaliação de cursos e instituições é de sua responsabilidade. Para Griboski (2012), o ENADE se institui como um indutor da qualidade do ensino superior, e da ação formativa dos cursos de graduação, haja vista que exhibe o desenvolvimento da aprendizagem alcançada pelos estudantes, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), as quais servem como base na efetivação das políticas educacionais para os cursos ofertados.

A finalidade do ENADE desde a sua criação foi a de viabilizar informações estruturadas com as avaliações dos cursos e das instituições e acrescentadas aos indicadores de qualidade, que proporcionem às instituições de ensino superior (IES) o desenvolvimento de estratégias, projetos e ações que configurem avanços na gestão acadêmica, na organização pedagógica dos cursos e nas políticas educacionais (BATISTA, 2020).

Dito isso, este estudo versa sobre a análise do indicador de qualidade dos cursos de Graduação ofertados na modalidade EaD

pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), que se submeteram ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) nas edições de 2014, 2015, 2017 e 2018. Neste período, constam as participações dos cursos EaD/UFPI correspondentes aos ciclos II e III do ENADE, nos quais as variáveis analisadas no Questionário do Estudante encontram-se equivalentes para o período.

Com o propósito de analisar o contexto da Educação a Distância no âmbito da UFPI, em uma perspectiva que remeta à adoção de mecanismos capazes de favorecer o ingresso das pessoas de diferentes níveis socioeconômicos nos cursos de Graduação, assim como com a intenção de desvelar os indicadores de qualidade dos cursos ofertados pela UFPI, o presente estudo estabeleceu a seguinte questão norteadora: Quais os indicadores de qualidade dos cursos de Graduação ofertados no âmbito da EaD/UFPI, adaptados para o modelo HEdPERF, no período compreendido entre 2014 e 2018, a partir da percepção do discentes no ENADE?

Ainda como objetivo geral, foi definido o seguinte: analisar os indicadores de qualidade dos cursos de Graduação EaD na Universidade Federal do Piauí, adaptados para o modelo HEdPERF, por meio da percepção dos discentes, com as informações obtidas dos Questionários do Estudante no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no período de 2014 a 2018. Com efeito, e, com o propósito de alcançar o objetivo geral, a presente pesquisa definiu o seguinte objetivo específico, o qual reforça o percurso teórico-empírico deste estudo, qual seja: desenvolver uma análise crítica acerca dos dados obtidos junto ao ENADE no que concerne ao aspecto avaliativo do indicador de qualidade dos Cursos EaD da Universidade Federal Piauí (UFPI), adaptado para a escala HEdPERF.

O estudo produzido pelo pesquisador Malasiano Firdaus (2005) apresenta o modelo de avaliação da qualidade da Educação Superior, denominado *Higher Educational Performance* (HEdPERF). A ferramenta de avaliação do desempenho da Educação Superior (HEdPERF), apresentada por Firdaus (2005), modelo já testado e validado, está organizada numa estrutura com 41 itens, distribuídos em 05 (cinco) dimensões que são: i) Reputação - relacionada à imagem da instituição na visão dos discentes; ii) Acesso - relacionado à prestação no contato e disponibilidade do serviço prestado; iii)

Aspectos Acadêmicos – relacionados à função dos professores; iv) Conteúdos Programáticos - relacionados à função ampla do programa de ensino e extensão, plano de ensino flexível, e v) Aspectos não Acadêmicos - relacionados a funções do setor administrativo.

À luz dos elementos de medida apresentados, o modelo propõe, portanto, que as IES precisam centralizar suas atenções para os procedimentos que realmente envolvam a essencialidade da sua função social, com foco em suas particularidades, considerando o que as IES julguem ser importantes, no contexto operacional-institucional, para qualidade do serviço ofertado. Nota-se que a avaliação do desempenho da educação é de suma importância para manutenção da qualidade, e, à medida que as ferramentas avaliativas se ampliam, a percepção também se estende, possibilitando um diagnóstico mais objetivo.

Logo, no estudo analisado, identificam-se as dimensões e variáveis que indicam a qualidade da Educação Superior a Distância por meio das informações do ENADE, adaptadas ao modelo de HEdPERF, para definição de procedimentos destinados ao aperfeiçoamento do ensino superior a distância e ao aprimoramento das ações da gestão no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) na Universidade Federal do Piauí (UFPI).

INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Para educação, o que é qualidade? Para esta pergunta, existem diversos estudos desenvolvidos por pesquisadores, dentre eles, Davok (2007), que define o conceito de qualidade na área educacional de maneira geral, abrangendo as estruturas, os processos e os resultados educacionais. Para Dias Sobrinho (2008, p. 3), o conceito de qualidade na educação é interpretado como uma “conformidade a padrões previamente estabelecidos por especialistas e pelos membros de órgãos que definem os critérios e padrões através dos quais são controlados os setores acadêmicos e efetuadas as medidas”. Nota-se que há uma pluralidade na definição

dos autores, dado que alguns conceitos apresentam significados equivalentes, já outros variam conforme a interpretação.

Nas últimas duas décadas no campo científico, têm-se ampliado os estudos relacionados à qualidade da Educação Superior. Autores como: Bertolin (2009), Morosini (2014), Ristoff (2019), Saccaro; Cataldo; Waltenberg (2022), entre outros, têm debatido sistematicamente a temática em questão. Morosini (2014), por exemplo, aponta que há evidências sobre a complexidade da qualidade da Educação Superior e sobre a continuidade de estudos que venham no futuro buscar o domínio do campo científico nos contextos emergentes. Além disso, a qualidade “é um construto imbricado ao contexto das sociedades e conseqüentemente aos paradigmas de interpretação da sociedade e do papel da Educação Superior na construção de uma sociedade” (MOROSINI, 2014, p. 16).

A qualidade na educação, segundo Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022), está relacionada ao ensino e ao aprendizado, à pesquisa, ao compromisso e à liderança institucional. Todavia, pode ser entendida como o que vai além de questões internas da educação superior, ou seja, como o que vai ao encontro de necessidades e demandas da sociedade. Nesse sentido, Ristoff (2019) ressalta que a Educação Superior inclusiva e com qualidade acontecerá na medida em que se almeja uma nação democrática, inclusiva, emancipatória e que possibilite uma qualidade de vida para todos.

Os estudos realizados sobre avaliação da qualidade da Educação Superior, seja no Brasil ou em outros países, estão relacionados às avaliações e à regulação das dimensões das IES na percepção dos discentes. No contexto das Ciências Sociais Aplicadas, utiliza-se o termo de indicadores de qualidade, os quais representam instrumentos que mensuram determinado aspecto da realidade (BATISTA, 2019).

A qualidade da Educação Superior no Brasil está normatizada por diretrizes e padrões, que estão organizados por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), que tem as seguintes funções: regular, avaliar e supervisionar. Por conseguinte, por meio desta ferramenta é que são acompanhadas e monitoradas as instituições, assim como as avaliações dos cursos ofertados pelas IES, pois, através dos resultados obtidos com a aplicação desse

instrumento, é que podem ser realizados os ajustes das inconformidades, de modo a aprimorar a qualidade (BRASIL, 2004).

A organização do sistema consiste em três etapas, as quais representam a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Além dessas etapas, o sistema possui um conjunto de sete indicadores como: o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), o Conceito ENADE, Conceito de Curso (CC), Conceito Preliminar de Curso (CPC), Indicador de Diferença entre Desempenhos Observado e Esperado (IDD), Índice Geral de Cursos (IGC) e Conceito Institucional (CI).

Os parâmetros de qualidade para Educação Superior, que são utilizados pelas instituições reguladoras, como indicadores de qualidade, além de outras finalidades, também podem ser utilizados para subsidiar a distribuição de recursos orçamentários que garantam visibilidade e comunicação com a sociedade, em razão da importância de uma ação efetiva de acompanhamento dos insumos que compõem esses indicadores em articulação com a gestão, visando a garantir a permanente melhoria dos resultados.

Outros objetivos desses indicadores seriam o de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional, a partir de parâmetros de qualidade e equidade, além de produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, acadêmicos e para a sociedade. No entanto, esses indicadores governamentais sofrem críticas no meio acadêmico em relação ao sistema de mensuração, uma vez que se utilizam dos instrumentos para finalidade de ranqueamento das instituições, assim como para regulação, pois podem produzir imprecisões nos indicadores de qualidades nas IES que ofertam o ensino superior (SACCARO; CATALDO; WALTENBERG, 2022).

Para a Educação Superior a Distância (ESaD), existe um instrumento balizador, denominado Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que foi concebido por intermédio das discussões de teóricos da área, universidades e sociedade, o qual, embora não tenha força de lei, é elaborado com propósito de orientar os processos específicos de regulação, supervisão, avaliação e organização do sistema, com o intuito de direcionar o desenvolvimento da qualidade para EaD (BRASIL, 2007). As

dimensões e suas descrições do Projeto Político Pedagógico (PPP) são: Concepção de Educação e Currículo no Processo de Ensino e Aprendizagem, Sistemas de Comunicação, Material Didático, Avaliação, Equipe Multidisciplinar, Infraestrutura de Apoio, Gestão Acadêmico-Administrativa, Sustentabilidade Financeira.

Diante disso, as intuições que pleiteiam a Educação Superior a distância precisam de um maior compromisso com os processos de formação, que devem abranger as dimensões técnica, científica e política, e focar no mundo trabalho e na formação do cidadão, considerando que, com a heterogeneidade e a demanda de uma abordagem sistêmica, precisam compreender as dimensões que abordem principalmente os aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura, os quais devem estar explícitos no projeto pedagógico dos cursos da modalidade EaD (BRASIL, 2007).

No sistema Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância é relatado que o sistema EaD não possui um único modelo padrão, contudo, apresentam-se diversos desenhos e combinações variadas de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos (BRASIL, 2007). Por consequência, as dimensões destacadas no documento são básicas para assegurar a qualidade do ensino superior, no entanto, outros aspectos pertinentes à modalidade EaD podem ser levantados de acordo com as necessidades específicas de cada IES.

Nesta perspectiva, o ensino superior a distância deve ser compreendido como uma forma de aprendizagem integrada. Os conteúdos devem ser trabalhados de forma articulada, com utilização de meios tecnológicos que envolvam tanto o estudante quanto o profissional, e que a avaliação deve ser vista como meio que qualifica a aprendizagem, ou seja, que dá o direcionamento sobre o retorno das diretrizes alcançadas. Neste aspecto, as ferramentas de mensuração da qualidade do ensino são fundamentais para a evolução da educação, em específico a EaD. Em seguida, será feita uma discussão sobre essas ferramentas, apresentando o modelo de avaliação educacional voltado para mensuração no ensino superior brasileiro.

O SINAES NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Diante da necessidade de desenvolver uma ferramenta capaz de avaliar os cursos presenciais e a distância no ensino superior no país, foi legitimado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado por meio da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), com o intuito de aperfeiçoar a qualidade do ensino superior e promover o engajamento das instituições de ensino superior para a “valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional” (BRASIL, 2004, p. 1).

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) é composto pelos instrumentos complementares que são: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro), os quais, por seu turno, giram em torno dos seguintes eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos discentes, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos.

A base fundamental para o processo de avaliação do Sistema Nacional de Avaliação Superior é definida por uma estrutura composta de três processos interrelacionados, que são: i) a avaliação das instituições de ensino superior, que se estende para análise interna, por meio da Comissão Própria de Avaliação (CPA), contemplando a autoavaliação de docentes, servidores técnico-administrativos e discentes, além dos gestores e representantes da sociedade civil organizada; ii) a avaliação dos cursos de Graduação, que abrange a comissão externa que autoriza, reconhece e renova; e iii) a avaliação do desempenho dos estudantes com a aplicação do Exame Nacional de Avaliação de Desempenho dos Estudantes – ENADE (BRASIL, 2004).

Por meio dos resultados das avaliações através destes dispositivos, são estabelecidos os métodos para compreensão e gestão da qualidade nas instituições de ensino superior brasileiro.

Para coordenar e supervisionar esses processos, existe a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A parte de operacionalização fica na incumbência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável por elaborar mecanismos para aferir os procedimentos dos distintos modelos de avaliações, nas aplicações e na divulgação dos resultados. Tanto a Comissão quanto o Instituto são vinculados ao Ministério da Educação, que tem como prerrogativas coordenar o ciclo da avaliação no contexto nacional (BRASIL, 2004).

Para a fase de avaliação interna, cabe às IES estabelecerem a forma de trabalho da Comissão Própria de Avaliação (CPA), a qual tem função de autoavaliação, que compreende prerrogativas regulamentadas pelo CONAES e pelo MEC. Portanto, as comissões têm autonomia para a direcionar o funcionamento e as atribuições das ações desenvolvidas nesta etapa. As informações que são geradas por esta comissão são repassadas para o INEP, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da Educação Superior (BRASIL, 2004).

Com efeito, a autoavaliação tem a pretensão de identificar o perfil e o significado da instituição de maneira que é, por meio de suas atividades, cursos, programas e outros, que a instituição procura organizar e planejar as suas atividades em busca de uma melhor qualidade nos serviços ofertados pela IES. Os resultados da avaliação institucional, nesse caso, apontam que a autoavaliação é um instrumento da avaliação institucional e não resultado dela. A autoavaliação é realizada pela própria comunidade acadêmica a respeito das ações que a instituição desenvolve. Portanto, autoavaliação identifica esse perfil das IES, condição em que são definidas as diretrizes para o planejamento das ações das IES, cujo escopo convém inserir no PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional.

A avaliação dos cursos de Graduação se relaciona ao processo externo, cujo papel é autorizar, reconhecer e renovar com a utilização de instrumentos que avaliam a situação da infraestrutura, verificados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além do planejamento didático-pedagógico, corpo docente e tutorial dos cursos. Vale ressaltar que o conceito de curso resultante das avaliações, por si só,

não garante a autorização, apenas subsidia os órgãos responsáveis do MEC em suas decisões normativas (BRASIL, 2017).

O Conceito de Curso, resultado da avaliação *in loco*, encontra-se organizado em três dimensões, que são: a dimensão 1 (Organização Didático-Pedagógica) tem peso 30; a dimensão 2 (Corpo Docente e Tutorial) tem peso 40, e a dimensão 3 (Infraestrutura) tem peso 30 (BRASIL, 2017). Tais dimensões contribuem para as secretarias do MEC nos pareceres para a regulamentação. Vale lembrar que, para as instituições de ensino superior Federal ofertarem cursos de Graduação, é necessária a permissão para o início do exercício e, só após o reconhecimento, é que a IES estará habilitada para a expedição dos certificados de conclusão do curso para os discentes (BRASIL, 2017).

Outro aspecto importante a ser destacado sobre os resultados produzidos pelas avaliações é que eles podem gerar desvios de suas funções, isto quando as IES focam em posições e na divulgação em mídias. Por consequência, o distanciamento da finalidade de avaliação, que são o aperfeiçoamento e a qualidade do ensino superior, pode gerar desvio da finalidade, quando direcionada para outras interpretações, como, para o ranqueamento das IES e a divulgação na mídia, como já se disse (DIAS SOBRINHO, 2010).

O papel do ENADE na Educação Superior

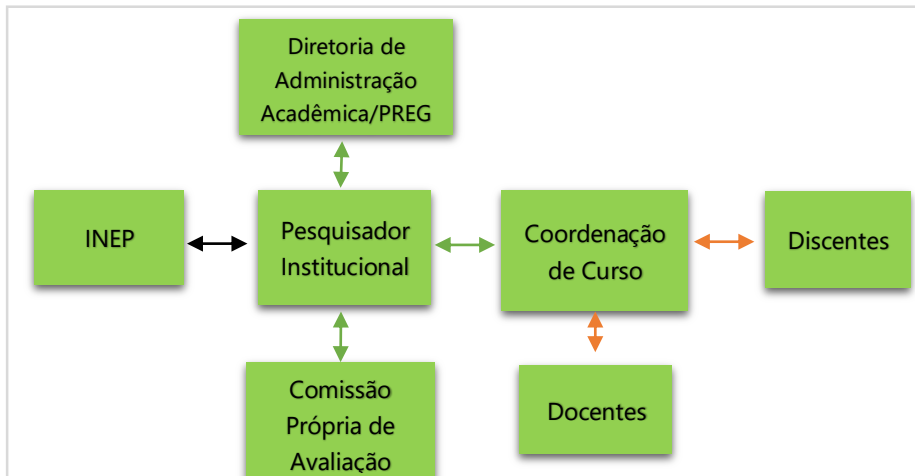
O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O Exame, aplicado trienalmente aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso, é composto de uma prova geral de conhecimentos, uma prova específica de cada área e de um Questionário, isto é, nos termos da Lei, de um “instrumento destinado a levantar o perfil dos estudantes e sua percepção da IES, relevante para a compreensão de seus resultados” (BRASIL, 2004, p. 2).

Vale acentuar que o ENADE é aplicado em momentos distintos no percurso formativo da Graduação, cuja dinâmica é a seguinte: i) no primeiro momento, acontece a aplicação das provas aos estudantes ingressantes, considerados neste grupo os alunos que

se encontram no final do primeiro ano do curso, e ii) na sequência, têm-se os grupos que estão concluindo o curso, considerados os concluintes, ou seja, os que estão cursando o último ano da Graduação. A participação dos estudantes no ENADE é obrigatória e o período de avaliação acontece de acordo com o calendário estabelecido pelo Ministério da Educação. Convém destacar que o objetivo do Exame é avaliar os estudantes com base nas diretrizes curriculares e na descrição profissional de cada área dos cursos.

Quando da realização do ENADE na UFPI, são planejadas ações que envolvem vários setores da instituição, como: a Diretoria de Administração Acadêmica (DAA), a Coordenação de Avaliação de Cursos (CAE), ligada à Diretoria de Gestão de Governança, a qual, por sua vez, é vinculada à **Pró-reitoria de Planejamento e Orçamento** (PROPLAN), todos responsáveis pela divulgação e organização do Exame. Essas ações envolvem as Direções de Unidades, Chefias de Departamentos e Cursos, coordenações de cursos, docentes e discentes, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 - Ciclo do ENADE na UFPI



Fonte: UFPI (2022).

O ciclo de ENADE da UFPI inicia-se com a expedição da portaria do INEP no início do ano com as informações dos respectivos ciclos. Após esta etapa, é lançado o edital com as normas e diretrizes

para a realização do Exame. A Pesquisadora Institucional, em conjunto com a **Coordenadoria de Avaliação e Estatística** (CAE), apresenta a listagens dos alunos na condição de ingressantes e concluintes no sistema, de acordo com o enquadramento em cada curso. No decorrer do processo, são realizadas reuniões com as coordenações dos cursos, nas quais são repassadas as informações necessárias para o desenvolvimento do Exame. A etapa de realização do cadastro dos estudantes é efetuada pela coordenação do curso.

No período que antecede a prova, os discentes precisam responder ao Questionário do Estudante, no qual há informações sobre a sua percepção da instituição a qual está vinculado. Logo que o INEP repassa as diretrizes das provas de Formação Geral e Específica, elas são divulgadas pelo setor responsável, vinculado à PROPLAN. Como próximo passo, a Coordenação de Avaliação de Cursos (CAE) e a coordenação dos cursos preparam a formação para os discentes que irão prestar prova do ENADE. Após a provas, os coordenadores dos cursos respondem ao Questionário do Coordenador, a fim de que, com essas informações, o INEP e a Comissão Própria de Avaliação (CPA) produzam os relatórios.

A avaliação do ENADE possui quatro instrumentos de coleta: i) Questionário do Estudante, que tem a finalidade de recolher informações que possibilitam detalhar o perfil dos estudantes e o contexto de seus processos formativos, relevantes para a compreensão dos resultados dos estudantes no Exame; ii) Uma prova de aferição de conhecimentos dos discentes, relacionados aos conteúdos programáticos desenvolvidos durante o período acadêmico no curso (BRASIL, 2018).

As informações levantadas com as ferramentas do ENADE compreendem as habilidades adquiridas durante a vida acadêmica do discente. De certa forma, os resultados contribuem para as pesquisas, como, por exemplo: para análise comparativa entre cursos, segundo a modalidade – presencial e a distância – como também permitem a evolução do desempenho dos cursos no decorrer dos anos, entre outros fatores.

Logo, os estudos demonstram que os critérios levantados pelo Exame apontam que os instrumentos examinados geram resultados que servirão de base para avaliação dos serviços prestados

pelas IES. Segundo Bielschowsky (2018), chama a atenção o fato de que as Instituições de ensino superior (IES), de maneira geral, focam na obtenção de resultados satisfatórios do ENADE, que acabam gerando notas superiores nos cursos presenciais em relação aos obtidos nos cursos na modalidade EaD. Percebe-se, então, que o Exame está mais voltado para educação presencial do que para a modalidade a distância. Diante desta constatação, surge a necessidade de ampliar essa mensuração para que se possa explorar objetivamente e, com maior precisão, a realidade da EaD nas IFES.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo enquadra-se em quantitativo de natureza descritivo-exploratória. A investigação obteve informações em documentos oficiais que constituem a base para a análise das métricas que orientam o presente estudo. O estudo se apoiou, como fonte teórica, em bibliografia clássica e contemporânea, visando a promover um maior aprofundamento do objeto de estudo.

A pesquisa quantitativa se apoiou em fontes secundárias, as quais advêm dos relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados levantados encontram-se nos microdados das edições de 2014, 2015, 2017 e 2018 do ENADE as quais foram aplicadas na modalidade EaD na UFPI, visto que as informações do Questionário do Estudante (QE), para este período, possuem a mesma estrutura de informações que foram analisadas nos cursos que participaram do ciclo avaliativo. Portanto, as variáveis encontradas nos questionários no período de 2006 a 2012 tiveram, nas questões, alterações de conteúdo, os quais apresentaram divergências com relação às informações encontradas nos anos de análise desta pesquisa.

O instrumento ajustado para a coleta de dados do presente estudo foi aplicado, pois, por meio de questionários, sendo aquele adaptado a partir da escala HEdPERF para a realidade EaD, ou seja, os ajustes que foram feitos nesta pesquisa estão organizados em cinco dimensões com base no modelo HEdPERF (FIRDAUS, 2005), cujo instrumento possui 41 itens e 5 dimensões. A ferramenta adaptada

contemplou as variáveis do Questionário do Estudante do ENADE respondido pelos discentes.

O modelo adaptado com base no Questionário do Estudante ficou dividido em 5 dimensões e 42 (quarenta e duas questões) como: i) Reputação (02 questões), ii) Acesso (12 questões), iii) Aspecto Acadêmico (8 questões), iv) Conteúdos Programáticos (12 questões), v) Aspecto Não Acadêmico (8 questões), sendo que, para cada variável, foram analisadas as questões que procuram verificar o parâmetro para a qualidade dos cursos de Graduação da CEAD/UFPI/UAB.

As questões examinadas no modelo ajustado do HEdPERF (FIRDAUS, 2005) procederam do Questionário Socioeconômico respondido pelos estudantes dos cursos de Graduação do EaD do CEAD/UFPI/UAB, nos cursos de Bacharelado e Licenciatura nos anos de 2014, 2015, 2017 a 2018, levantados no site do INEP nos microdados do ENADE. Para cada uma das variáveis analisadas, foi atribuída uma nota de 1 a 6, a partir da qual as respostas dos usuários serão somadas, gerando uma nota média atribuída a cada variável e organizada entre as dimensões.

Para validação da pesquisa, apresentou-se o índice de alfa de *Cronbach*, com o objetivo de verificar a confiabilidade das variáveis, sendo sua variabilidade de 0 a 1. Os valores estatísticos foram relacionados às cinco dimensões analisadas no instrumento adaptado HEdPERF e ao resultado dos valores do alfa de *Cronbach* para validação do instrumento.

Os dados foram submetidos à análise por meio de *software* estatístico, tabelas e planilhas eletrônicas, a partir do cruzamento das variáveis socioeconômicas dos estudantes que responderam às provas do ENADE, assim como a contraposição entre a qualidade do ensino a distância. As informações relacionadas aos perfis socioeconômicos dos estudantes foram obtidas nas variáveis relacionadas para pesquisa, como gênero, cor/etnia, tipo de escola que concluiu o ensino médio e renda familiar.

A população amostral do estudo foi constituída pela composição dos discentes concluintes dos cursos da Graduação de Bacharelado e Licenciatura do CEAD/UFPI/UAB, que participaram dos ciclos avaliativos do ENADE. Os Ciclos no ENADE compreendem as

avaliações periódicas dos cursos de Graduação, tendo como referência os resultados trienais de desempenho dos estudantes.

A população amostral analisada nesta pesquisa corresponde aos respondentes que participaram do Questionário do Estudante do ENADE, em seus devidos cursos nos ciclos do Exame. No total, onze cursos de Graduações do CEAD/UFPI/UAB foram analisados durante o período de 2014, 2015, 2017 e 2018.

As informações levantadas apresentam o total de 2.695 (dois mil seiscentos e noventa e cinco) alunos inscritos nos cursos EaD/UFPI nos períodos de 2014, 2015, 2017 e 2018, dentre os quais, 2.178 (dois mil cento e setenta e oito) responderam aos Questionários. Dentre os participantes computados, para o presente estudo, estão os discentes concluintes. Em 2016, não houve a participação dos cursos ofertados pelo CEAD/UFPI/UAB no ciclo do ENADE. Observa-se que alguns cursos não estão com os ciclos regulares, visto que a oferta de vagas para os cursos de Graduação da instituição não é regular.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Na análise, apresentam-se as notas das variáveis por dimensão, de acordo com o modelo adaptado, utilizado para analisar os cursos. As distribuições das variáveis do ENADE são as respostas dos alunos no Questionário do Estudante. Os dados foram trabalhados e divididos em 5 dimensões, com 42 variáveis do ENADE, adaptadas para a ferramenta HEdPERF, na modalidade EaD. Na seguinte tabela 4, encontram-se as análises gerais dos cursos do EaD na UFPI, entre o período de 2014 a 2018. Na coluna na qual está escrito média, há as notas atribuídas na percepção dos 2.154 discentes que responderam ao Questionário do Estudante com respostas válidas.

Para cada uma das variáveis, foram selecionadas as notas em uma escala de 1 a 6, as quais representam as respostas dos estudantes, que, por sua vez, foram mensuradas por meio de uma nota atribuída a cada variável e organizada entre as dimensões. A pesquisa apresenta o índice de alfa de *Cronbach* em média de 0,85, garantindo, assim, a confiabilidade para a pesquisa. As Análises interpretadas das informações foram tabuladas na ferramenta

estatística *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 20,0, na qual foram apuradas as médias e o desvio padrão e o alfa de Cronbach, para cada variável analisada, cada uma organizada entre as dimensões do modelo adaptado HEdPERF, de Firdaus (2005).

As análises demonstradas nos resultados obtidos proporcionam uma visão geral sobre as informações sobre as questões avaliadas nos cursos ofertados na EaD/UFPI, em que as médias destacadas nas cores verdes simbolizam as maiores notas e as amarelas as menores. Na Tabela 1, apresentam-se as dimensões com as variáveis relevantes na IES analisada.

Tabela 1 - Notas dos cursos EAD/UFPI no modelo adaptado HEdPERF

Curso/ Dimensão	Reputação		Acesso		Aspecto Acadêmico		Conteúdo Programático		Aspecto Não Acadêmico	
	Nota	DP	Nota	DP	Nota	DP	Nota	DP	Nota	DP
Administração	4,98	1,04	4,73	1,19	3,59	1,54	4,02	1,44	3,86	1,63
Administração Pública	5,22	1,13	5,05	1,18	4,18	1,58	4,30	1,53	4,32	1,65
Ciências Biológicas	5,78	0,57	5,74	0,52	5,30	1,00	5,03	0,70	5,47	0,82
Filosofia	5,36	0,98	5,35	1,01	4,57	1,52	4,74	1,43	4,69	1,54
Física	5,32	0,97	5,28	0,98	4,20	1,48	4,56	1,26	4,08	1,63
Letras-Inglês	5,13	1,07	5,06	0,92	4,62	1,51	4,58	1,22	4,65	1,22
Letras-Português	5,10	1,36	5,31	1,10	4,19	1,96	4,63	1,55	4,50	1,70
Matemática	5,38	0,98	5,27	0,99	4,34	1,52	4,60	1,36	4,33	1,59
Pedagogia	5,33	1,09	5,27	1,07	4,44	1,50	4,69	1,37	4,31	1,62
Química	5,40	0,91	5,34	0,92	4,60	1,37	4,62	1,30	4,28	1,89
Sistemas de Informação	4,77	1,16	4,59	1,34	3,75	1,55	4,17	1,47	3,68	1,70

Fonte: INEP (2014, 2015, 2017 e 2018), sistematizado pelos autores, 2022.

Simbologia: DP = Desvio Padrão.

A Tabela 1 retrata os indicadores de qualidade, por cursos em cada dimensão do modelo adaptado HEdPERF na percepção dos

alunos. Os cursos com maiores notas na dimensão Reputação são os de Licenciatura em Ciências Biológicas (5,78) e Química (5,40). Na dimensão Acesso, encontram-se a Licenciatura em Ciências Biológicas (5,74) e Filosofia (5,35); os cursos que se destacam no Aspecto Acadêmico são Licenciatura em Ciências Biológicas (5,30) e Letras-Inglês (4,62). Na dimensão do Conteúdo Programático, destacam-se os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (5,47) e Filosofia (4,69). No Aspecto Não Acadêmico, estes mesmos cursos, apresentam, respectivamente nota (5,47) e (4,69). Os de menores notas são os cursos de Bacharelado em Administração (4,98) e Sistema de Informação (4,77). Vale mencionar que estes aparecem listados em todas as dimensões analisadas pelo modelo proposto de avaliação da qualidade da Educação Superior a Distância.

Os resultados produzidos nas análises permitem afirmar, que, no caso dos discentes do curso de Ciências Biológicas, o quesito Reputação foi considerando o mais elevado no indicador de qualidade. Já os alunos do curso de Sistemas de Informação verificaram qualidade inferior na dimensão Aspecto Não Acadêmico, que está relacionada aos serviços administrativos prestado na instituição.

Por isso, os resultados apontam que a gestão dos cursos podem estar conduzindo suas atividades acadêmicas e administrativas (prestação de serviço pela IES), de um modo distante da realidade percebida pelos discentes, o que acaba refletindo na imagem da IES, ocasionando, entende-se assim, um possível distanciamento dos estudantes na hora de optar por uma instituição que não está preparada adequadamente no tocante ao quesito analisado.

Adicionalmente, convém apresentar o Quadro 1, no qual estão dispostos os pontos positivos e os desfavoráveis observados a partir dos indicadores revelados na pesquisa, cujo propósito, aqui, é nortear a Administração Superior da UFPI no sentido de definir estratégias de adequação e de aperfeiçoamento das métricas que compõem os dados do ENADE, para fins de avanço na estruturação dos indicadores de qualidade dos cursos de Graduação ofertados.

Quadro 1 - Pontos positivos e desfavoráveis observados a partir dos resultados da pesquisa

DIMENSÕES	PONTOS POSITIVOS	PONTOS DESFAVORÁVEIS
Reputação	Estágio supervisionado.	Acesso a conhecimentos atualizados e contemporâneos propiciados pelo curso.
Acesso	O curso exigiu dos estudantes organização e dedicação frequente aos estudos.	Oferta de oportunidades para os estudantes realizarem intercâmbios e/ou estágios no país ou fora dele.
Aspecto Acadêmico	A Utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) como estratégia de ensino (projektor multimídia, laboratório de informática, ambiente virtual de aprendizagem).	Participação dos discentes nas avaliações periódicas do curso (disciplinas, atuação dos professores, infraestrutura). A disponibilidade dos professores em atender os discentes.
Conteúdo Programático	O curso possibilitou ao discente aumento de sua capacidade de reflexão e argumentação.	Atividades culturais de lazer e interação social promovidas pela instituição.
Aspecto Não Acadêmico	O curso disponibilizou monitores ou tutores para auxiliar os estudantes.	A biblioteca dispôs das referências bibliográficas que os estudantes necessitavam ou do acesso a obras disponíveis em acervos virtuais.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

No Quadro 1, com base na análise da escala adaptada HEdPERF, estruturada em cinco dimensões, apresentam-se os pontos positivos na avaliação do aluno, no que se refere à qualidade do curso nas Instituições onde estudaram, apontando os seguintes destaques: o estágio supervisionado, que proporcionou experiências profissionais diversificadas para sua formação; foi mencionado, ainda, para este caso, que o curso exigiu organização e dedicação para os estudos; outra ênfase foi quanto ao uso das ferramentas tecnológicas da informação pelos docentes nos ambientes virtuais de aprendizagem; além disso, os alunos destacaram que o curso

possibilitou a capacidade de reflexão e argumentação e, enfim, a disponibilização de tutores para o auxílios nas atividades das disciplinas no curso.

Em relação aos pontos desfavoráveis analisados pelos discentes, podem ser destacados os seguintes: o acesso ao conhecimento atualizado e contemporâneo na Graduação; a oportunidade de realizar estudos no exterior e estágio nacional durante o estudo; a participação periódica das avaliações do curso e da disponibilidade dos professores em atender os alunos; as atividades de cultura, de lazer, de convívio e interação social promovidas pelas IES; a disponibilidade de biblioteca com referências bibliográficas que os estudantes necessitavam ou acesso a obras disponíveis em acervos virtuais. Portanto, a falta destes fatores levaram os alunos a sinalizar o descontentamento com tais elementos.

É possível observar que os cursos ofertados na modalidade EaD possuem suas peculiaridades em relação ao ensino presencial. Nas questões analisadas como pontos desfavoráveis, alguns itens merecem atenção, pois percebe-se que, dentre os elementos avaliados pelos discentes, além das questões técnicas, como já citado, aparece ainda o fator cultural, que é relevante para evolução na qualidade do curso, assim como o espaço físico disponibilizado pelas Instituições para esse fim. Outro aspecto a destacar é a presença do professor na vida do discente e, em particular, esse ponto é fundamental para que o aluno possa tirar suas dúvidas e melhor responder e acompanhar as exigências do curso. Assim, recomenda-se analisar cada ponto avaliado com atenção, com o intuito de implantar estratégias de aperfeiçoamentos, visando a equacionar estas lacunas, com o propósito de avançar na qualidade do ensino na modalidade.

Na análise geral, destaca-se o indicador de qualidade para EaD/UFPI, que apresenta a maior nota para o curso de Ciências Biológicas (5,45) e Filosofia (4,94), que correspondem à média de desempenho no conjunto de dimensões no instrumento analisado na percepção dos discentes, todavia, a menor nota foi constatada nos cursos de Bacharelado em Administração (4,13) e Sistema de

Informação (4,15), os quais apresentaram o menor desempenho nos cursos avaliados no período, entre todas as dimensões verificadas.

Logo, os indicadores de qualidade dos cursos do CEAD/UFPI apresentados nos relatórios de avaliação são notoriamente menores do que os padrões solicitados pelo MEC. No entanto, as perspectivas apresentadas no modelo adaptado HEdPERF demonstram que os indicadores de qualidade na percepção dos discentes concluintes no estudo possuem pontos que são imperceptíveis no instrumento avaliativo do INEP/MEC. Neste sentido, a percepção da qualidade entre os modelos possui focos e interesses distintos, que são significativos na constituição do conceito de qualidade educacional em sua amplitude teórico-prática (MARINHO; POLVO, 2016).

O fato é que a ferramenta utilizada no presente estudo demonstrou ser apropriada para expressar, por meio de indicadores precisos e confiáveis, o quão é possível avaliar a qualidade da Educação Superior promovida na modalidade a distância, tornando o presente estudo uma alternativa para que os gestores das IES implementem estratégias que permitam adotar adequações que visem ao aprimoramento e à evolução da relação ensino-aprendizagem na modalidade sob investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados demonstram a relevância da avaliação dos cursos na instituição, visto que possibilita às IES direcionarem seus esforços na identificação dos fatores críticos, com foco nas variáveis que são determinantes para o aprimoramento da qualidade da Educação Superior em específico na modalidade EaD. Nos levantamentos realizados pelo estudo, as informações coletadas trazem contribuições significativas para o acompanhamento das Instituições de Educação Superior, uma vez que possibilitam o aprofundamento de estudos referentes à avaliação e ao desempenho da qualidade do ensino ofertado nas IES no Brasil.

Nos dados referentes ao perfil dos estudantes da EaD/UFPI/UAB, participantes do ENADE no período de 2014 a 2018, verificou-se que o perfil do aluno EaD/UFPI é jovem na faixa etária, com prevalência do sexo feminino, na sua maioria de cor Branca e

oriundo de escola pública, com renda familiar mensal de até 1,5 salário-mínimo.

Quanto à análise mensurada pelo modelo adaptado HEdPERF nos cursos EaD/UFPI, constatou-se os pontos relevantes entre as médias gerais das notas nos cursos de Graduação EaD/UFPI avaliados. Nas dimensões analisadas por curso de Graduação, percebeu-se que os de Bacharelado em Administração e Sistemas de Informação possuem as menores notas nas médias gerais: o primeiro com (4,13) e o segundo com (4,15). Isso demonstra que há fatores, no decurso das dimensões analisadas, que precisam de uma maior atenção por parte da gestão. Em evidência, com a melhor média geral entre as notas avaliadas, encontram-se os cursos de Ciências Biológicas com (5,45) e Filosofia (4,94) entre todas as cinco dimensões avaliadas.

Outro fator a destacar são os dados que são concebidos por meio do Questionário do Estudante do ENADE. Por meio do levantamento bibliográfico realizado neste estudo, verificou-se que há um número reduzido de produções acadêmicas realizadas na região Norte e Nordeste do país sobre a temática. Na UFPI, nota-se que ainda são escassos os estudos envolvendo esta temática, o que justifica a realização de estudos futuros focados nessas questões. De idêntica relevância, sugere-se que os setores responsáveis pelos processos avaliativos nas unidades administrativas e acadêmicas de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPI aproveitem as informações que são coletadas no ENADE, a fim de conhecer detalhadamente a comunidade acadêmica, buscando promover estratégias de melhoria da qualidade do ensino nos cursos.

Em relação aos pontos positivos e desfavoráveis observados a partir dos resultados da pesquisa, pode-se observar que as Instituições têm tido avanços na percepção do discente, entretanto, a mensuração mostra que ela precisa melhorar, e isso é apontado nos pontos desfavoráveis. São variáveis que podem ser determinantes na avaliação da qualidade. Sob este cenário, a pesquisa sugere que as IES podem, ao refletir sobre essa realidade e ao tomar os dados como balizadores, possibilitar uma qualidade nos cursos ofertados, almejando que alunos e Instituição alcancem os seus objetivos.

Ainda de acordo com as análises realizadas durante o estudo, também se percebeu que os gestores dos cursos analisados não integralizaram as informações da ferramenta de avaliação governamental do ENADE nos cursos, mas não por falta de conhecimento dos ciclos avaliativos do Exame nos respectivos cursos, pois a rotatividade de gestores nas coordenações acaba gerando uma quebra de conhecimento sobre as informações avaliativas. Diante desse quadro, fica clara a necessidade de uma gestão institucional integrada, que permita exteriorizar as informações sobre as etapas de avaliação nos cursos, de maneira que seja um estímulo para o discente na realização do Exame e, ao mesmo tempo, possa utilizar esses dados para aperfeiçoamento na IES, pois há relevância do ENADE nas instituições, o que se evidencia por meio da integração deste instrumento à gestão.

Os estudos apontam para observação e continuação das pesquisas nas temáticas relacionadas às avaliações e suas dimensões para qualidade da Educação Superior, de modo que se possa fazer um paralelo entre as modalidades de ensino presencial e a distância, assim como para a observação e o aprofundamento das ferramentas de avaliação nas instituições públicas que ofertam a modalidade EaD. Entretanto, esse estudo reconhece que há lacunas a serem preenchidas, tendo em vista que o conhecimento aqui desvelado precisa ser aprofundado com a proposta de complemento ou de revisão teórico-empírica. Uma delas é analisar a qualidade dos resultados obtidos, o que impõe um novo marco no que concerne à pesquisa de campo.

Portanto, como proposta para novos estudos, este trabalho sugere que análises comparativas sejam feitas entre as IFES – Instituições Federais de Ensino Superior não apenas do Estado do Piauí, no qual há duas Instituições, a saber: UFPI e UFDPa – e as de outros Estados da Federação, a fim de analisar a amplitude e o alcance pragmático das medidas, visando ao ingresso dos estudantes no ensino superior. Tal abordagem poderá exprimir uma perspectiva socialmente inclusiva, na medida em que se reconhece o inadiável papel da educação na formação do sujeito social, enquanto indivíduo emancipado, crítico, independente e consciente dos seus direitos e deveres, em permanente e inegociável busca pela cidadania plena.

Referências

BATISTA, Maria do Carmo de Souza. **Políticas de inclusão universitária**: permanência estudantil na Universidade Federal do Piauí. 2019. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019. Disponível em:
<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/24959/9/PolíticasPermanenciaUniversitaria.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BATISTA, Michelle Espíndola. **Possibilidades de (des) articulações entre autoavaliação e avaliação institucional externa no marco do Sinaes**. 2020. 382 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em:
https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/38947/1/2020_MichelleEspindolaBatista.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

BERTOLIN, Júlio Cesar. Godoy. Qualidade em Educação Superior: da diversidade de concepções a inexorável subjetividade conceitual. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 14, n. 1, p. 127-149, mar. 2009. DOI:
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772009000100007>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/Tmy8NgyjrW9LB45XbNvcSQJ/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Onde Estamos, para Onde Vamos? **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 28 mar. 2018. DOI:
<http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>. Disponível em:
<https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/709/284>. Acesso em: 18 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**: Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para Educação Superior à Distância**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de Educação Superior e dos cursos superiores de Graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm#art107. Acesso em: 12 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 840, de 24 de agosto de 2018**. Dispõe sobre os procedimentos de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP referentes à avaliação de instituições de educação superior, de cursos de graduação e de desempenho acadêmico de estudantes. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/legislacao_normas/2018/portaria_normativa_GM-MEC_n840_de_24082018.pdf. Acesso em 27 abr. 2022.

DAVOK, Delsi Fries. Qualidade em educação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 12, n. 3, p. 505-513, set. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TfPxvYmL6vMpKMFnpJnzbTF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, Avaliação: do SINAES a Índices. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 03, p. 817-825, nov. de 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/4trQr3brp3FM4XRvp96ZHqK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao SINAES. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 15, n. 1,

p. 195-224, mar. 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a11.pdf>. Acesso em 02 de abr. 2021.

FIRDAUS, Abdullah,. HEdPERF versus SERVPERF: A busca pelo instrumento ideal de medição da qualidade do serviço no setor de ensino superior. **Quality Assurance in Education**, Brandford, v. 13, n. 4, p. 305-328, 2005. DOI:
<https://doi.org/10.1108/09684880510626584>. Disponível em:
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/09684880510626584/full/html>. Acesso em: 05 abr. 2022.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini. O ENADE como indutor da qualidade da Educação Superior. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012. DOI:
<https://doi.org/10.18222/eae235320121920>. Disponível em:
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1920/1904>. Acesso em: 12 abr. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Censo da Educação Superior 2019** – divulgação dos principais resultados. CENSUP/INEP/MEC, Brasília, 2019. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 16 jan. 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Microdados ENADE 2014, 2015, 2017 e 2018**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enade>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MARINHO Sidnei Vieira; POFFO Gabriella Depiné. Diagnóstico da qualidade em uma IES: a percepção da comunidade acadêmica. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 455-477, jul. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200008>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/aval/a/NvtYKhYBS7gWP63zfVzCGhQ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 12 set. 2022.

MOROSINI, Marília Costa. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/qZF8Fpz8MjgWHNdC38frh5Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RISTOFF, Dilvo. Os desafios da avaliação em contexto de expansão e inclusão. **Espaço Pedagógico**. Passo Fundo, v. 26, n. 1, p. 9-32, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8406/114114385>. Acesso em 09 set. 2022.

SACCARO, Alice; CATALDO, Bruna; WALTENBERG, Fábio. **Qualidade da educação superior: para que serve, o que é, como é medida e como deveria ser**. Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: <https://cede.uff.br/wp-content/uploads/sites/251/2022/02/TD-169-SACCARO-A.-CATALDO-B.-WALTENBERG-F.-2022.-Qualidade-da-educacao-superior.-Para-que-serve-o-que-e-como-e-medida-e-como-deveria-ser.pdf>. Acesso em: 11 set. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI. Pró-Reitoria de Planejamento. **Ciclo avaliativo do ENADE na UFPI**. Teresina: Pró-Reitoria de Planejamento, 2022. Disponível em: <https://proplan.ufpi.br/index.php/component/content/article?id=112>. Acesso em: 25 mar. 2022.

Recebido em: *Janeiro/ 2023*.

Aprovado em: *Fevereiro/ 2023*.

A equipe gestora e a formação continuada dos profissionais da educação infantil

Stephany de Souza Pereira¹

Simone Regina Manosso Cartaxo²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Ponta Grossa/PR, no período entre 2000 e 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental e entrevistas com 16 profissionais da Educação Infantil, atuantes em diferentes funções, períodos e regiões do município. A concepção de formação continuada apoia-se na sistematização coletiva do conhecimento (MARTINS, 1996) e na formação em contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Os resultados indicam: variadas formas e tentativas das equipes gestoras realizarem a formação continuada com os professores, em diferentes períodos, desde o momento em que a Secretaria Municipal de Educação assumiu a Educação Infantil; mudanças referentes à forma de realizar a formação continuada, pautada na adequação da estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME, porém, sem alteração da concepção de formação continuada.

Palavras-chave: formação continuada; gestor escolar; prática pedagógica.

¹ Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas - Didática e Formação Docente-GEPEPIDO. Servidora na Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-6057-801X>. E-mail: stephany_spm@yahoo.com

² Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora de Didática do Departamento de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Integra a Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes (RIPEFOR). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas - Didática e Formação Docente-GEPEPIDO. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8670-6324>. E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com.

The management team and continuous education of childhood education professional

ABSTRACT

This article aims to analyze the trajectory and practices of continuous education of the management team in the context of Early Childhood Education of the Municipal Education Network - RME of Ponta Grossa/PR, in the 2000-2020 period, to highlight the changes and continuities observed. The research was carried out through document analysis and interviews with 16 childhood education professionals from the school system. It is based on the concept of continuous education as a collective systematization of knowledge (MARTINS, 1996) and context-based education (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). The results indicate: varied ways and attempts by the management teams to develop continuous education with teachers in different periods since the moment that the Municipal Education Secretariat-SME took over the early childhood education. The changes regarding the way of carrying out continuous education were based on the adequacy of the physical structure, organizational logistics and the growing number of RME professionals, but the continuous education concept was not changed.

Keywords: continuous education; school manager; pedagogical practice.

El equipo gestor y la formación continua del los profesionales de la educación preescolar

RESUMEN

Ese artículo tiene como objetivo analizar la trayectoria y las prácticas de educación permanente del equipo gestor en el contexto de la Educación Preescolar de la Red Municipal de Educación - RME de Ponta Grossa/PR, en el período de 2000 hasta 2020, con el fin de resaltar las transformaciones y las continuidades. Se llevó la

investigación a cabo a través del análisis de documentos y entrevistas a profesionales del sistema escolar. Se sostiene en el concepto de educación continua como sistematización colectiva de conocimientos (MARTINS, 1996) y en la educación basada en el contexto (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016). Los resultados indican: variadas formas e intentos de los equipos gestores de realizar la formación continua con el profesorado en diferentes períodos desde el momento en que la Secretaría Municipal de Educación-SME asumió la Educación Preescolar; los cambios en cuanto a la forma de conducir la educación continua se basaron en la adecuación de la estructura física, la logística organizacional y el creciente número de profesionales de la RME, sin embargo, no hubo cambio en el concepto de educación continua.

Palabras clave: educación continua; gestor escolar; práctica pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente artigo é parte de uma pesquisa mais ampla e tem como objetivo apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação (RME) de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências.

No contexto nacional, no final da década de 1980 e início da década de 1990, novas políticas foram definidas para a Educação Infantil, e a legislação brasileira passou a contemplar um novo olhar para a infância, buscando superar a visão assistencialista predominante até então.

No município de Ponta Grossa, o atendimento às crianças ocorria na perspectiva assistencialista e estava ligado às instituições filantrópicas estatais e não estatais, até o final do ano 2000. O atendimento às crianças era mantido pela própria comunidade, com a promoção de eventos sociais e com apoio financeiro

disponibilizado pelos programas e políticas de assistência social vinculados à Prefeitura Municipal de Ponta Grossa (PRESTES, 2008).

No ano de 2001, começaram as negociações para a transição das instituições de Educação Infantil vinculadas aos órgãos de assistência social do município, em especial a Fundação Proamor, para a Secretaria Municipal de Educação (SME). Foram criados os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), e teve início o processo de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil.

Os processos de formação continuada podem assumir diferentes perspectivas e esse é o foco deste estudo. Para a análise, foram considerados cinco períodos entre os anos de 2000 e 2020, correspondentes a cinco gestões municipais. Os dados para a análise são compostos pelos documentos produzidos pela SME e pelas entrevistas realizadas com as diferentes profissionais da educação.

A partir desta breve introdução, o texto se desenvolve apresentando os fundamentos que sustentam a compreensão das práticas de formação continuada; a metodologia da pesquisa; a análise dos dados organizados nos cinco períodos correspondentes às gestões municipais; a síntese enfatizando as mudanças e permanências na trajetória da formação continuada; e as considerações finais.

As práticas de formação continuada

A formação de professores é um processo coordenado e contínuo, com sucessivas etapas, a fim de sustentar o exercício da docência. Por ser contínuo, começa na formação inicial, a qual é considerada como a base para a profissão docente, e permanece ao longo da vida.

A continuidade dessa formação se concretiza pelas propostas de formação continuada que podem estar sustentadas em diferentes paradigmas baseados nos modelos da racionalidade técnica, da racionalidade prática ou da racionalidade crítica. No modelo da racionalidade técnica, prioriza-se a aplicação de teorias e técnicas de ensino, ou seja, o professor é técnico e aprenderá o conhecimento científico para que possa aplicá-lo na prática. No modelo da

racionalidade prática, a formação do professor prioriza a relação entre a teoria e a prática, e o professor é visto como um profissional que possui uma prática e reflete sobre ela. No caso do modelo da racionalidade crítica, a formação do professor parte da problematização da prática como atividade social e busca a transformação (DINIZ-PEREIRA, 2014).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2020), em seu 5º artigo, apresentam o que definem como princípios norteadores das políticas da formação continuada para a Educação Básica, com destaque para a “transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade promovendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas – para assimilá-lo, transformá-lo e fazê-lo progredir – e a aquisição de competências sociais e emocionais – para fruí-lo plenamente”; o “reconhecimento e valorização dos docentes como os responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos”; e os “comportamentos condizentes com a importância social dos profissionais de educação como modelos de comportamento” (BRASIL, 2020, p. 25).

Tais destaques indicam a proximidade com os ditames empresariais como “habilidades, eficiência, engajamento, responsáveis, submissão, comportamento, transmissão e competências” e “deflagram o cunho tecnicista que está sendo naturalizado na legislação educacional” (DOMINGUES, 2023, p. 69).

A Base Nacional Comum – Formação de Professores (BNC-FC) (BRASIL, 2020) assume perspectiva pragmatista e, em seu 7º artigo, explicita que:

Art. 7º A Formação Continuada, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender as características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica (BRASIL, 2020, p. 27).

Concordamos com Domingues (2023, p. 70), que o “foco no conhecimento pedagógico do conteúdo desconsidera a articulação

proposta por Shulman (2004) acerca do conhecimento docente, limitando-o apenas a uma perspectiva". A autora destaca que "O conhecimento do professor engloba o aprofundamento teórico, a imersão na teoria para o estabelecimento de um repertório de ensino que se integra à realidade do aluno" (DOMINGUES, 2023, p. 70), ressaltando que essa perspectiva foi defendida por Shulman (2004 apud DOMINGUES, 2023) recentemente.

Em contraposição às proposições sobre a formação continuada definidas nos documentos legais, apresentamos nossa compreensão sobre as práticas de formação continuada para os professores. Destacamos "as práticas" de formação, uma vez que nosso objetivo é analisar como elas se efetivam nas propostas formativas de uma RME.

Partimos do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática (SANTOS, 1992; MARTINS, 1996), e consideramos que a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. Neste sentido, os fundamentos dessa epistemologia consideram a história como produto da ação humana, sendo a consciência e o conhecimento decorrentes da ação concreta do homem, na produção da vida material.

Dessa forma, o elemento central está focalizado na concepção de conhecimento constituído nas relações sociais que os homens estabelecem entre si (ROMANOWSKI; CARTAXO; MARTINS, 2020), e como estas estão localizadas no âmbito do capitalismo, as práticas produzidas pelos indivíduos são intencionais, expressando as condições materiais de existência, e as relações que se estabelecem no processo de produção deste modo de organização econômica, assim, as ações dos sujeitos não são neutras. Nesse contexto, enfatizamos a importância da formação continuada que considera as experiências trazidas pelos indivíduos, o que possibilita a reflexão, a transformação e a produção de novas práticas.

Na perspectiva da teoria como expressão da prática, a formação continuada de professores orienta-se a partir de um processo metodológico, fundamentado na proposta da sistematização coletiva do conhecimento. Nesse processo, a formação continuada parte da prática pedagógica produzida pelos sujeitos que são considerados em seu contexto histórico e social,

gerando reflexões coletivas que possuem potencial para promover mudanças, articulando a ação e a reflexão, expressando o conceito de práxis, cunhado por Freire (1987), compreendido como ação consciente dos homens e mulheres sobre o mundo, para transformá-lo. Ao tomar a prática como ponto de partida, consideramos que a escola passa a ser o lócus prioritário para a formação continuada.

Autoras como Martins (2006) e Oliveira-Formosinho (2016) defendem propostas formativas nessa perspectiva. De acordo com Martins (2006), essa perspectiva compreende que os professores são sujeitos que criam possibilidades de ação e tomam iniciativas para superar os desafios e as dificuldades para a realização de seu trabalho. Oliveira-Formosinho (2016) trata da formação em contexto, compreendendo a formação como mediação pedagógica para o desenvolvimento profissional praxiológico, sendo assim, a práxis promove a ação profissional, que possibilita o desenvolvimento de práticas que dialogam com a teoria e a investigação. Nesse sentido, Oliveira-Formosinho (2016) salienta o papel do mediador pedagógico para a formação em contexto, com vistas para a transformação da práxis, defendendo que “[...] a formação em contexto dispõe, portanto, de referenciais pedagógicos para pensar os caminhos a percorrer para a transformação da prática de ensino-aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2016, p. 95).

A formação em contexto é realizada pela equipe gestora – diretores e pedagogos – na perspectiva da gestão democrática. Para Libâneo (2015), a gestão democrática promove a reflexão da intencionalidade da ação educativa, em um âmbito individual e coletivo, ou seja, a participação da comunidade escolar, com uma proposta de construção coletiva, garante a interação entre os pares e promove mudanças nas práticas, por meio de diálogo e consenso.

Para tanto, compreendemos que o diretor escolar põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos para que sejam executados da melhor forma possível (LIBÂNEO, 2015). O pedagogo, enquanto gestor escolar, tem assumido cada vez mais a formação continuada e isso é decorrente do papel multifacetado da gestão escolar, que responsabiliza o coordenador pedagógico pela formação docente (DOMINGUES, 2009).

Partindo dessas compreensões sobre as práticas de formação continuada e de gestão democrática, desenvolvemos o texto que segue, explicitando a metodologia, a trajetória e as práticas de formação continuada da equipe gestora, no contexto da Educação Infantil da RME de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020. A partir da análise, são evidenciadas as mudanças e permanências na concepção de formação continuada.

METODOLOGIA

A pesquisa possui abordagem qualitativa, embasada em Bogdan e Biklen (1994) e se desenvolveu por meio de análise documental e entrevistas. A análise e categorização se apoiou em Bardin (2011).

Para a análise documental, foram selecionados três documentos orientadores da Educação Infantil, produzidos no período de 2000 a 2020, são eles: Diretrizes Curriculares Educação Infantil – Gestão 2001/2004 (DCEI 2001/2004); Diretrizes Curriculares Educação Infantil – Gestão 2015 (DCEI 2015); Referenciais Curriculares Educação Infantil, de 2020 (RCEI). Esses documentos possibilitaram identificar a trajetória da Formação Continuada dos profissionais da Educação Infantil dos CMEIs, na RME de Ponta Grossa.

As entrevistas foram realizadas com 16 profissionais da Educação Infantil (pedagogas, diretoras, técnicas da SME e secretária da educação).

Cada participante da pesquisa foi identificada com um código: as pedagogas foram denominadas como P1, P2, P3, P4 e P5; as diretoras como D1, D2, D3, D4 e D5; para as técnicas da secretaria, denominou-se T1, T2, T3, T4, T5, T6 e T7; e para a Secretária de Educação, S1.

As entrevistas iniciaram em junho de 2020, em meio à pandemia causada pela COVID-19. Algumas entrevistas foram realizadas presencialmente, seguindo o protocolo de segurança, e outras foram agendadas e gravadas via *Google Meet*. Todas as entrevistas foram transcritas e encaminhadas às participantes, para que pudessem analisar e sugerir alterações.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética, sob o número 4.036.195.

FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para analisar a trajetória e as práticas de formação continuada, optamos por organizar momentos de acordo com as diferentes gestões municipais, pois, a cada gestão, novas pessoas assumiam a SME e elaboravam sua proposta formativa.

Identificamos cinco períodos entre 2000 e 2020, correspondentes a cinco gestões municipais. Os dados para a análise são compostos pelos documentos produzidos pela SME e pelas entrevistas realizadas com as diferentes profissionais da educação.

Organizamos a análise em duas categorias: a primeira aborda a formação continuada, sua trajetória e práticas; e a segunda corresponde à formação continuada, suas mudanças e permanências.

Formação continuada: trajetória e práticas

1º Período: 2000 – 2004

No primeiro período, de 2000 a 2004, o documento em vigor era a DCEI 2001/2004 (PONTA GROSSA, 2004), elaborado pela equipe técnica da SME e publicado ao final de 2004. As pessoas entrevistadas que colaboraram com informações sobre esse período foram uma diretora, uma técnica da SME e a secretária de educação.

Na DCEI 2001/2004, o programa de formação visa a qualificação dos educadores e demais profissionais que atuam nas instituições de ensino, partindo do pressuposto de que a formação não se constrói por acumulação de cursos, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre a própria prática.

Assim, a SME se responsabiliza por proporcionar momentos de formação, porém, também aponta que cabe ao educador buscar sua formação, dentro e fora da jornada de trabalho. No que diz respeito à avaliação do projeto de formação, o documento destaca que esta será realizada de forma sistemática e contínua, através de

reflexão, observação e acompanhamento das instituições de Educação Infantil, por meio de relatórios (PONTA GROSSA, 2004).

No contexto analisado, foi possível identificar a ausência de pedagogas nas instituições de Educação Infantil, conforme o relato: *"As pedagogas eram bem pouquinhas. Eram só nos CMEIs maiores que tinha"* (P1).

Neste período, havia uma defasagem no quadro de profissionais, por isso, muitas professoras do Ensino Fundamental eram convidadas a assumir a direção dos CMEIs. A participante D1 era uma dessas professoras e atuou como diretora de CMEI no período em questão e, quando entrevistada, ocupava função administrativa na SME. Ela explica esse momento:

Eu tinha pedagoga enquanto era gestão do Péricles, só que depois mudou a gestão, em 2004, daí todas as pessoas foram demitidas, eu era concursada, porque eu era professora da Rede. A SME teve que abraçar as creches, na época eram creches que eram da assistência social. Em 2005, eu continuei como diretora, mas nesse processo as pessoas que não eram concursadas precisaram regularizar a situação delas, porque elas não tinham concurso. Então mudou a gestão e eu continuei, mas continuei desempenhando as funções de pedagoga e assistente administrativo também (D1).

Essa tripla função – diretora, pedagoga e assistente administrativa – desempenhada no CMEI, citada por D1, é apontada também na fala de outras participantes, também em períodos posteriores. De acordo com os documentos e relatos, no período de 2000 a 2004, ainda acontecia a transição dos Centros de Educação Infantil (CEIs) filantrópicos, para CMEIs. Segundo a entrevistada, *"A Rede toda de Educação Infantil de atendimento era ligada à assistência social"* (S1).

Os CEIs atendiam à demanda da Educação Infantil, dessa maneira, o primeiro passo da SME foi trazer as crianças de 6 anos, matriculadas no "pré", para as escolas: *"Quando eu assumo em 2000, a gente já tem a LDB, e a LDB vê a educação como direito [...] e no plano do governo do Péricles, que eu ajudei a fazer, da educação, eu*

coloquei: implantar a rede pública de EI” (S1). Para explicar esse momento, a participante descreve:

Até aquele momento não existia um sistema de Educação Infantil na Rede Municipal. Não dá para você pensar essa questão desvinculada até dos anos iniciais. Então existiam algumas escolas, que tinham classes de “pré”, algumas escolas, para alguns alunos. Então a escola X tinha uma classe de prézinho para 20 alunos, então alguns só conseguiam, não existia uma política voltada para a Educação Infantil, ou para fazer uma Rede de Educação Infantil (S1).

A ênfase era na pré-escola, denominada na época por Ciclo II, ou seja, crianças de 4 a 6 anos. No entanto, as turmas de “pré” citadas pela participante indicavam a turma de crianças de 6 anos.

Ainda segundo a DCEI 2001/2004, os educadores deveriam participar da organização e gestão do trabalho escolar, pois o documento expressava a compreensão de que é no exercício do trabalho que o educador produz sua profissionalidade. Nesse sentido, aconteciam cursos em horário de trabalho e fora dele, ou seja, uma prática de formação que ia além da oferta da SME: “O que eu me lembro dessa trajetória é que teve, por parte da secretaria, uma mobilização no sentido de criar grupos de estudo” (D1), os quais não eram obrigatórios e aconteciam fora de horário de trabalho.

A participante T1, atuante ainda hoje na função de técnica, comenta sobre a organização da formação continuada nessa gestão:

Quando eu permaneci em 2000/2001, que foi a gestão do prefeito Péricles, nós tivemos uma pequena mudança nessa questão da formação, até porque nosso foco principal nessa gestão era trazer as creches da assistência para a educação. Então nós tínhamos um foco um pouco diferente, que era fazer essa transição e aí trabalhar com aquelas professoras que faziam parte, tirando o foco do cuidar, mas trabalhando já o cuidar e o educar de forma integrada e dando uma diretriz para que esses profissionais pudessem ter uma linha de trabalho em relação à educação das crianças pequenas (T1).

Diante desse cenário, a participante T1 descreve a organização da formação continuada e seu enfoque: “Olha, nas várias gestões que passei, isso aconteceu de uma forma diferente. Na minha primeira participação enquanto técnica da SME, nós tínhamos na Rede só pré-escola e então eu era a única pessoa que trabalhava com a formação, sozinha” (T1).

A formação continuada buscava superar a postura assistencialista e integrar o cuidar na Educação Infantil. O documento orientador indicava: “Para que o cuidar e o educar se dê adequadamente faz-se necessário refletir sobre a importância do atendimento às necessidades básicas do ser humano” (PONTA GROSSA, 2004, p. 33). Em uma realidade na qual as crianças pequenas precisavam ser cuidadas para suas mães trabalharem, desmistificar o papel assistencialista e construir uma Educação que considera o cuidar e educar, de forma integrada, era o maior desafio.

As entrevistas fizeram poucos apontamentos em relação à prática da equipe gestora nesse processo de formação continuada. Com apenas uma pessoa responsável pela formação continuada do município, o enfoque voltado para a pré-escola e a escassez de professoras atuando na função de pedagoga, é explicada por uma diretora que: “As reuniões durante o expediente eram separadas, professores, pedagogos, diretores. Geralmente tratava de assuntos mais administrativos para nós diretores” (D1).

Com base nos relatos, identificamos que esse período trouxe novas organizações para o município, e a Educação Infantil começou a ser vista como etapa importante, porém, por se tratar de um período de transição, este carrega novos desafios e dificuldades. Uma questão evidenciada é a falta de profissionais da área da Educação Infantil, e conseqüentemente, a sobrecarga das diretoras por terem de assumir a função pedagógica sozinhas.

Concluimos que este período foi marcado pela ausência de uma proposta significativa de formação continuada.

2º Período: 2005 – 2008

No segundo período, de 2005 a 2008, entrevistamos uma pedagoga, duas diretoras e três técnicas da SME. O documento em vigor continuava sendo a DCEI 2001/2004, publicado ao final de 2004.

O ciclo de transição dos professores do CEI para o CMEI ainda não estava fechado, a nova gestão deu continuidade aos encaminhamentos, regularizando a contratação dos profissionais e reorganizando as funções nos espaços educacionais.

No que diz respeito à formação continuada dos CMEIs, alguns diferenciais no foco e na forma de organização começaram a acontecer. O foco da formação buscava ir além do cuidar e educar: *“E a gente começou a trabalhar as questões pedagógicas de forma a valorizar a infância”* (D2).

De acordo com a DCEI 2001/2004 do município, ao se alterar a visão de criança e Educação Infantil, voltando-se para o desenvolvimento infantil, necessitava-se de professores que pudessem acompanhar as mudanças existentes, e, portanto, a formação continuada passou a ser um desafio, no que se referia à prática pedagógica desses profissionais (PONTA GROSSA, 2004).

Nesse período, a partir das falas das participantes, percebemos adequações em relação à organização da formação continuada ofertada pela SME. Não havia mais apenas uma pessoa responsável por essa formação, mas uma equipe: *“[...] preparava no início do ano, e a nossa equipe já organizava a formação, preparava o material e a gente, depois, dava a formação”* (T3).

Esse relato explica como era a organização em relação à formação continuada nos CMEIs da RME *“[...] quando eu comecei como coordenadora, a gente tinha as formações lá na SME, na sala 13, e fazia a formação com alguém”* (P2). E complementa: *“Tinham as formações também que eles (professores) iam. Você (pedagoga) selecionava alguns professores e ia aquele grupo de professores receber a formação”* (P2). Diante dessa proposta da SME, a pedagoga relata sua prática no CMEI: *“E tanto a minha formação quanto a formação da SME, que vinha para nós, eu preparava o material durante a semana já. Eu preparava todo o material, deixava tudo organizado e repassava em hora atividade para eles (professores)”* (P2).

Ao relatar “minha formação”, a pedagoga referiu-se às temáticas que vão além da proposta da SME, que surgiam das particularidades do CMEI e, nesse sentido, apontamos um relato muito interessante: *“A gente sentava em círculo e conversava sobre o que a gente precisava. Nessas conversas, já fazia o diagnóstico do que*

realmente precisava mais ser discutido, os pontos que eu tinha que levantar em relação ao conteúdo" (P1). A participante D2 lembra:

A gente recebeu da UEPG suportes teóricos, textos, a gente trabalhava na escola com os professores, discutia, redigia o texto. Então foi um momento de muito crescimento para o grupo de trabalho, porque foi feito bem como é para ser construída a proposta: discutindo com professor, discutindo com a comunidade, fazendo os grupos de estudo (D2).

As práticas organizadas pelas próprias pedagogas e diretoras, com discussões pertinentes as suas realidades vão ao encontro de uma proposta de formação que considera refletir em conjunto com os professores. Tal prática tem como fim detectar problemas e pensar soluções, além da proposta de formação ofertada pela SME.

Percebemos, nesse período, diferenças nas práticas da SME, a qual contava com uma equipe que preparava temáticas voltadas para professores e pedagogas, realizando essa formação no prédio central da SME. Para essa organização, as equipes gestoras organizavam escalas no CMEI, para que as professoras pudessem participar das formações.

Não é evidenciada, no entanto, a prática do gestor como formador, pelo menos, esse papel não era possível para as diretoras que não tinham pedagogas, conforme relato:

[...] para mim ficava difícil naquele tempo por causa dessa múltipla função. Eu não conseguia atender tudo isso. Eu conseguia fazer o mínimo que era atender o planejamento e as questões pedagógicas básicas, e tudo o que era feito de formação mesmo, da parte teórica, de embasar o professor teoricamente, era feito via secretaria com encontros e também nesses momentos com grupos de estudo (D2).

Os grupos de estudo continuavam ativos nesse período, tal como no anterior. Uma iniciativa de formação válida e significativa que, no entanto, alcançava apenas um grupo de pessoas, aquelas que tinham as condições de participar. Nesse sentido, ressaltamos a

importância de garantir que todos os sujeitos tenham as mesmas possibilidades.

3º Período: 2009 – 2012

No período de 2009 a 2012, entrevistamos três pedagogas, duas diretoras e quatro técnicas da SME. A gestão do município era a mesma do período anterior (2005 a 2008) e a Educação Infantil ainda tinha como orientação a DCEI 2001/2004 (PONTA GROSSA, 2004). No que se refere à formação continuada, algumas práticas permaneceram, outras se modificaram, pois uma parceria com a iniciativa privada, com o Sistema Positivo, foi estabelecida, ofertando apostilas e formação aos profissionais. Os profissionais da empresa realizavam a formação para os professores da RME. No entanto, a prática pedagógica trazida pela DCEI 2001/2004 da época propunha:

[...] um trabalho voltado para a organização do currículo por projetos de trabalho [...] essa modalidade de trabalho propicia uma prática que considera as diferenças individuais da criança, viabilizando a formação de crianças autônomas, conscientes, reflexivas, participativas, cidadãos atuantes, felizes entre outras características, incentivando-a a pensar em coisas que gostariam de aprender e de fazer, cabendo ao educador procurar maneiras de, sobre esses interesses, organizar situações de aprendizagem, tornando o trabalho das crianças necessárias para o desenvolvimento de competências básicas para desenvolver a criatividade, responsabilidade e cooperação (PONTA GROSSA, 2004, p. 43).

O trabalho apostilado não condiz com a proposta da DCEI 2001/2004. A participante explica a organização da formação continuada: *"Na época que a gente trabalhava com o livro Positivo, eles (professores) tinham essa formação, eles eram chamados, mas nós (gestores), às vezes, não participávamos. E às vezes participávamos para passar pra eles também"* (D3).

Na fala das participantes, percebemos dois modelos de formação existentes: a formação para os professores, ofertada pelo Sistema Positivo; e a formação para os professores ofertada pela

equipe da SME: *"Tinham as formações também que eles (professores) iam. Você selecionava alguns professores e ia aquele grupo de professor receber a formação"* (P2), e complementa: *"Tinha as formações das pedagogas e tinha a formação dos professores também"* (P2).

As técnicas da SME também relataram como organizavam a formação continuada:

[...] nós tínhamos a formação das professoras e diretoras, que era por mês, mensal [...]. Nos dividíamos entre a creche. Nós tínhamos as professoras naquela época que não era infantil, era maternal 1, maternal 2, maternal 3, e nós dividíamos entre o maternal e a educação infantil, que eram as outras professoras (T2).

Também eram organizadas escalas pela equipe gestora dos CMEIs, ou, algumas vezes, assistidas pelos próprios gestores, os quais poderiam posteriormente repassar aos professores, se vissem tal necessidade. Nesse sentido, destacamos: *"Nós recebíamos essa formação, tanto as professoras quanto as coordenadoras. Era um número bem reduzido, porque não tinha tantas coordenadoras pedagógicas naquela época. Isso foi em 2011, que eu fui pra lá"* (P4).

A partir da fala da participante, percebemos que a falta de pedagogas na Educação Infantil ainda persistia, conforme relatado nos anos anteriores. O relato referente à organização da formação pela técnica da SME também reafirma isso: *"[...] organizávamos um cronograma e conseguíamos contemplar todos os professores, tanto da creche e da pré-escola, e inseridos nesses grupos vinham as diretoras e as **poucas coordenadoras pedagógicas**"* (T4, grifo nosso). Para evidenciar a sobrecarga de desempenhar as duas funções, trazemos a seguinte fala:

[...] a parte pedagógica, eu fazia e hoje eu percebo que eu não fazia como eu deveria fazer, eu não cobrava como eu deveria cobrar. Por falta de tempo. Como eu era diretora sozinha na época, eu fazia essa parte de formação continuada, fazia o trabalho de diretora e pedagoga, mas sozinha [...] (D3).

Esse relato reafirma a importância do papel da pedagoga e da parceria com a direção escolar. Percebemos, ainda, que as pessoas buscam estratégias e pensam formas que possibilitem alguma interação no sentido de proporcionar a formação aos professores, como no relato da mesma diretora: “[...] então eu tinha os caderninhos que eu fazia, eu passava para as professoras, passava textos pra elas, eu cobrava textos delas também, mas era algo que eu não sabia se estava no caminho certo [...]” (D3).

As diretoras procuravam proporcionar momentos de formação, porém, é visível a dificuldade encontrada para desempenhar a função de formadora. O número de pedagogas vinha crescendo, entretanto, ainda não de forma ideal. As pedagogas participavam das formações e repassavam às professoras dos CMEIs, organizando-se em escalas para oportunizar às professoras a participação nas formações ofertadas pela SME.

4º Período: 2013 – 2016

Neste período, de 2013 a 2016, entrevistamos três pedagogas, três diretoras, duas técnicas da SME e uma secretária de educação.

Em 2013, com a troca de gestão, houve novas reorganizações no grupo técnico da SME e, em 2015, entrou em vigor a DCEI 2015 (PONTA GROSSA, 2015). A mesma equipe que estava na SME na gestão de 2000 a 2004 elaborou a DCEI 2015, portanto, muitos conceitos se repetem nesse documento. No entanto, esse novo documento aponta modificações quanto a concepção de criança e infância e a forma de pensar e organizar os espaços na Educação Infantil, visto que o número de CMEIs e crianças atendidas pela RME cresceu consideravelmente.

A nova DCEI 2015 traz gráficos que ilustram esse quantitativo, além de contar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e em Ponta Grossa. Em relação à estrutura organizacional, o documento mostra novas nomenclaturas e faixas etárias, já que, nesse período, a Educação Infantil atendia crianças de zero a cinco anos, além de não usar mais a nomenclatura ciclos, continuava dividida em duas etapas: a creche, para o atendimento às crianças de zero a três anos; e a pré-escola, para o atendimento às crianças de quatro e cinco anos.

Em relação à formação continuada, identificamos um plano de formação com a seguinte meta: “[...] incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio de cursos e oficinas que serão desenvolvidas em horário de trabalho, e fora do horário de trabalho” (PONTA GROSSA, 2015, p. 43).

A proposta retoma concepções da DCEI 2001/2004 sobre a formação continuada, porém, com o documento, a prática se modificou. Percebemos essas mudanças nas falas das participantes. Uma das modificações diz respeito à parceria com o Positivo. A secretária explica:

Eu sou contrária ao trabalho apostilado, porque ele faz duas coisas horríveis, primeiro ele aliena o professor, porque ele fica repetindo apostila, alguém pensou a atividade para ele, alguém fez para ele, é um ou outro que sai daquilo ali, e ele também aliena a criança [...] porque é uma ideia equivocada que você vai melhorar escola pública se você adotar apostila da escola privada, é equivocado isso (S1).

A parceria com o Positivo é finalizada e a formação continuada volta a ser inteiramente de responsabilidade da SME, que tinha uma equipe responsável por acompanhar e formar os profissionais da Educação Infantil. Essa equipe trazia temáticas e preparava algumas formações, a fim de atingir diretamente os professores.

A participante recorda: “Na época de 2014, eu lembro que a gente tinha... deveria ter umas quatro formações ao longo do ano e algumas reuniões” (P3). Em relação a essa oferta, destacamos: “[...] as formações que a SME oferecia, a gente sempre deixava as professoras estarem frequentando, oportunizava” (D4).

Uma técnica da SME explica uma forma de organização, até então não relatada:

Fazíamos as formações em uma sala da SME quando o grupo era menor. E quando contávamos com um número grande de professores ou assistentes, eram feitos no auditório do anfiteatro e também da

faculdade SECAL. Algumas vezes essas formações aconteciam em alguns CMEIs, proporcionando trocas de experiências em lócus (T5).

Nesse relato, identificamos que além de professores, outros profissionais também eram formados e, com o crescimento no número desses profissionais, foi necessário buscar outros espaços para que as formações pudessem ser realizadas. Outra participante também comenta essa organização:

A gente fazia um levantamento de quem iríamos atingir naquele momento, organizava se seria para creche, pré-escola, assistentes, e se houvesse a necessidade de um lugar mais amplo, geralmente era no Anfiteatro, quando era uma demanda maior, e quando era uma demanda menor, fazíamos na SME, na sala 13 (T6).

Portanto, no que diz respeito ao plano de formação continuada, o documento estabelece:

A formação continuada dos profissionais da Educação vem assumindo destaque nas discussões relativas às políticas públicas [...] a formação continuada aparece associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, em sua rotina de trabalho e em seu cotidiano escolar (PONTA GROSSA, 2015, p. 42-43).

Nesse período, constatamos uma prática de formação direta com os professores, escalonados por suas equipes gestoras, as quais também participavam de formações, além dos demais profissionais de dentro do CMEI. No relato de uma diretora, fica evidente que cada instituição precisava se adequar, e que tinham diferentes demandas: *"[...] as formações que a SME oferecia, a gente sempre deixava as professoras estarem frequentando, oportunizava, às vezes, eu mesma ia para as salas de aula para deixar as professoras [...]"* (D4).

No período em questão, a mudança mais evidente em relação à formação é a desvinculação da SME do Sistema Positivo. A prática das profissionais técnicas da SME para a organização da formação se

baseia em seu trabalho direto com os CMEIs, identificando as fragilidades, assim como a intenção de atingir todos os profissionais de dentro dos CMEIs. Percebemos uma equipe engajada na oferta de formação, buscando temáticas a partir das demandas que traziam dos CMEIs que acompanhavam. Porém, é necessário lembrar que as formações partiam de temas em comum, para atender a demanda da maioria.

Nesse sentido, entendemos que, mesmo não partilhando de um sistema apostilado, a formação ofertada tende a ser transmissiva, pois, segundo Santos (1992), a distribuição do conhecimento com ausência de diálogo com os saberes da prática foca na transmissão, em lugar de orientar-se pela produção coletiva do conhecimento e uma perspectiva crítico-reflexiva. (NÓVOA, 1995).

Nesse período, as equipes gestoras começaram a se enxergar como formadoras nos espaços escolares, visto que discutem a formação como uma prática necessária e importante, além de ser evidente um estreitamento na relação direta com a SME, participando ativamente de formações voltadas às equipes gestoras, e continuando com a organização por escalas, o que oportunizou a formação continuada ofertada pela SME aos profissionais. No entanto, destacamos que, embora as equipes gestoras realizassem escalas, nem todos os profissionais poderiam estar presentes na formação.

5º Período: 2017-2020

O 5º período, de 2017 a 2020, continuou com a mesma equipe gestora do período anterior. Para a coleta dos dados, entrevistamos três pedagogas, três diretoras, cinco técnicas da SME e uma secretária de educação. Nesse período, foi elaborado um novo documento, o RCEI (BRASIL, 2020), que embora tenha sido publicado somente ao final da gestão, tinha suas novidades e alterações trazidos pela equipe técnica da SME para a prática.

Ainda que os conceitos e concepções sejam os mesmos das diretrizes anteriores, é perceptível novas nomenclaturas e adequações:

Este documento, revisitou as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil, bem como o Projeto Político Pedagógico das unidades de ensino da Rede Municipal de Educação Infantil e contemplou os Campos de Experiências, os direitos e objetivos de aprendizagem das crianças atendidas pelo município de Ponta Grossa (PONTA GROSSA, 2020, p. 66).

A principal diferença está na mudança de eixo para os campos de experiência, nomenclatura adequada à BNCC (BRASIL, 2018). Essa adequação reflete nos planejamentos dos professores e nos pareceres avaliativos, os quais também sofreram modificações, visto que passam de descritivos para objetivos.

Embora a prática formativa se apresente equivocada frente à concepção de avaliação que o RCEI sugere, compreendemos a importância da formação continuada para esses profissionais, já que a finalidade da formação continuada está em possibilitar oportunidades aos profissionais, para que adotem uma postura reflexiva sobre o processo de ensino e aprendizagem, ressignificando sua prática. Em relação ao conceito de formação continuada e à prática das equipes gestoras, elencamos algumas falas das participantes que ajudaram na compreensão desse processo.

A participante S1 menciona que as formações aconteciam dentro e fora do horário de trabalho: *"começou o Congresso de educação que é a formação"* (S1); a técnica da SME explica: *"O Congresso de Educação é um evento anual de formação continuada, com palestras, oficinas, relatos de experiências, que acontece de manhã até a noite"* (T5). Além do Congresso, a P4 comenta sobre outra proposta de formação: *"Tem o Compartilhando Saberes, que é feito com as gestões. As diretoras e pedagogas visitam outras escolas e CMEIs"* (P4). Nesse período, foi possível constatar outras formas de organização.

Quando começou a fazer um outro grupo de formadoras da SME, a gente fazia nos CMEIs, nas escolas, essa formação. A gente tinha a oportunidade de visitar os CMEIs, tinha oportunidade de conhecer novas escolas, novos ambientes. Então acho que isso

é muito bom para a nossa experiência, você conhecer o local, porque você está vivendo naquele mundinho seu, é bom você ver como está a escola do outro, como que o outro está organizando (P2).

Quando a participante relata um novo grupo, refere-se às Assessoras Pedagógicas (APs), que estão presentes na RME desde 2000, porém, não com essa nomenclatura. Nessa função, as profissionais são responsáveis pela formação continuada, gerando novas organizações. Essas funções são explicadas nas falas das participantes:

Formamos mensalmente elas, por setores, então cada AP tem um setor com aproximadamente 14/15 instituições, unidades de ensino, e fazem essas reuniões de formação então com as coordenadoras pedagógicas (T1).

Essas formações são ofertadas dentro do horário de trabalho das coordenadoras pedagógicas e diretoras [...] elas utilizam os espaços dos CMEIs. Durante o ano, as APs procuram conseguir fazer pelo menos um encontro em cada CMEI diferente (T4).

As formações aconteciam no próprio ambiente escolar, cada mês escolhia-se um CMEI para a gente trabalhar [...]. O tempo era de 4 horas, e essas coordenadoras que participavam eram formadoras no seu próprio espaço, elas multiplicavam a formação recebida inicialmente (T7).

A formação continuada, nesse período, é realizada diretamente com as equipes gestoras. Sobre isso, uma pedagoga aponta:

Hoje em dia acontece em rede. Então primeiro são as APs que fazem as formações, já começa desde lá de cima e vem até nós. As APs fazem as formações em rede, passam para as coordenadoras. Essa formação acontece apenas com as APs e as coordenadoras. Após, as coordenadoras retornam para a escola e passam essa formação que tiveram com as professoras da escola. Em que momentos? Tanto em

momentos da HTPC ou em hora atividade (P4).

O Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) também é uma nomenclatura que aparece nesse período, apontada e explicada pela participante:

HTPC significa horário do trabalho pedagógico coletivo e é previsto em calendário, são dias destinados para o estudo, então elas acontecem em rede, num período de 8 horas, que são um momento em que a gestão está repassando a formação continuada que elas tiveram (T7).

Em relação a esse repasse, as participantes relatam:

E depois você levava para a escola e multiplicava aquele conteúdo passado para a gente; aquele tema. E aquele tema tinha que ser passado realmente daquela forma que a gente recebia, com as atividades, com as brincadeiras, com a incentivação, com a motivação, com tudo (P2).

A gente acaba passando, a gente sempre passa, a gente consegue passar dali para os nossos professores. Eu acho bem interessante a forma como foi feito isso, porque é bem isso, você pulveriza, digamos assim, essa palavra (P3).

Ao descreverem esse novo formato, notamos que as pessoas entrevistadas utilizaram termos comuns, tais como “multiplicação” e “pulverização”, apontando que a prática da formação continuada, no município, dá-se por uma linha vertical, na qual a SME realiza a formação com as pedagogas e elas repassam a formação tal e qual receberam para suas professoras, dentro de suas instituições de ensino.

Sobre esta forma de realizar a formação destacamos:

Sobre a formação ofertada pela SME, nós temos a meu ver dois contextos, não posso dizer que não vale a pena, que são 100% desnecessárias [...] tem todo uma dinâmica para estar passando informações para a gente, de estar fazendo a gente pensar. Mas, por

outro lado, para quem já tem mais tempo de rede, algumas formações acabam sendo maçantes, porque algumas vezes a gente vai e ouve a mesma coisa (D5).

De acordo com as falas das técnicas, os temas são elencados em conformidade com as fragilidades observadas durante o assessoramento pedagógico. No entanto, a diretora entrevistada levanta uma questão importante, pois, nesse sentido, não fica evidente a relevância das particularidades de cada lugar.

Em relação ao que é trabalhado nas formações, as participantes declaram:

O tema de cada formação era escolhido com base nas dificuldades vivenciadas em cada faixa etária, elencada pelas equipes gestoras dos CMEIs e durante o acompanhamento que fazíamos durante nossas visitas. Após o tema escolhido, estudávamos e montávamos a formação, sempre com teoria e também prática (T5).

Tudo que era pensado, era pensado em grupo... trabalhávamos diretamente com as pedagogas, respeitando os segmentos, cada formação voltada para o segmento creche e da pré-escola, mas sempre com esse âmbito de equipe e formação em rede, embasado na nossa Diretriz (T7).

O RCEI de 2020 reafirmam o plano de formação da DCEI 2015, e apontam:

Portanto, entendemos que os cursos de formação continuada possibilitam aos professores dirigir o olhar docente para questões relevantes da escola, do aluno, do currículo, da avaliação como um pesquisador que analisa e problematiza situações do cotidiano escolar, levantando hipóteses e aliando teorias e práticas, de forma inventiva, na formulação e resolução de problemas, buscando qualidade e significação de conceitos e conhecimentos (PONTA GROSSA, 2020, p. 29).

Nesse período, destacamos a estratégia utilizada pela SME, a fim de atender a todos os profissionais. A formação continuada em lócus possibilita a participação de todos os funcionários, contudo, não garante a reflexão da prática a partir de uma proposta coletiva, esse é um exercício que acontece a partir de uma concepção de formação que implica mudanças do próprio processo de produção e sistematização do conhecimento (MARTINS, 1996). Essa concepção permite um processo formativo desenvolvido em quatro momentos: caracterização e problematização da prática pedagógica, explicação da prática mediada por um referencial teórico, compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade, e elaboração de propostas para intervenção da prática (MARTINS, 2006).

Para que a formação continuada possibilite ao professor mudanças da prática, é preciso evidenciar as características de cada espaço, considerando uma formação a partir do diálogo e reflexão, que difere de uma prática vertical e diretiva, condicionada a um modelo pronto.

Formação continuada: mudanças e permanências

É possível identificar algumas mudanças e permanências a partir da análise da trajetória da formação continuada, da proposta dessa formação ao longo dos anos, de acordo com os documentos orientadores, bem como com as práticas das técnicas da SME e das equipes gestoras dos CMEIs.

As mudanças

Ao lembrar da proposta de formação do município, a participante P1 relata uma prática que não acontece mais e que, para ela, era positiva: *"[...] eu acho que falta essa formação inicial para os professores novos. Antes eles iam para o CMEI conhecendo a rotina, conhecendo um pouquinho de como que eles iam trabalhar, quais as metodologias que eles trabalhavam"* (P1). Essa observação indica a necessidade de uma formação voltada para os professores iniciantes, que necessitam de conhecimentos sobre o contexto e apoio para sua

prática, mas que não aparece de forma evidente na proposta do município.

Nesse mesmo sentido, as participantes relatam também a formação voltada para os assuntos administrativos, ou seja, para as diretoras: *"Nós ficamos uma semana ali fazendo formação. Eles (SME) deram passo a passo de como nós devíamos fazer. Isso foi uma coisa bem legal que aconteceu, mas as próximas que entraram, elas (diretoras) entraram muito cruas"* (D3). Essa mesma diretora destaca um aspecto a respeito do pedagógico:

Nós não participávamos das reuniões. Tinham as reuniões para as pedagogas, igual eu vejo que hoje as diretoras que não têm pedagoga, elas são chamadas para participar junto. Na época nós não éramos chamadas. É como se nós soubéssemos tudo, como se fôssemos as superpoderosas, que não precisava dessa orientação, o que não é verdade (D3).

A respeito do formato da formação continuada, pudemos perceber as mudanças com o passar dos anos. A T1 atuou por diferentes períodos enquanto técnica da SME, e relata:

Olha, nas várias gestões que passei, isso aconteceu de uma forma diferente. Na minha primeira participação enquanto técnica da SME, nós tínhamos na Rede só pré-escola e então eu era a única pessoa que trabalhava com a formação, sozinha. E então eu elencava os temas que eram interessantes para a prática dos professores e fazia as formações só com as professoras [...] em 2000/2001, que foi a gestão do prefeito Péricles nós tivemos uma pequena mudança nessa questão da formação, até porque nosso foco principal nessa gestão era trazer as creches da assistência para a educação. Então nós tínhamos um foco um pouco diferente, que era fazer essa transição [...] nas duas últimas gestões, o foco também deu uma mudada, porque até então nós já temos uma diretriz, um referencial que norteia todo o trabalho pedagógico e as formações na gestão passada, elas eram feitas mais com os professores, realmente, e nessa gestão atual nós focamos a formação com as

CP, a fim de que elas possam ser multiplicadoras dentro dos espaços nos quais elas atuam (T1).

A participante D4 reafirma contando: “[...] a SME que ofertava esses cursos e a gente estava disponibilizando-as (professoras) para fazer [...]. Atualmente em formato da multiplicação, que a gente vai passando para elas” (D4).

Na fala da participante T4, vemos o motivo de algumas mudanças:

Tínhamos a possibilidade de reunir mensalmente os grupos de professores, então nós enviávamos as tabelas para os CMEIs indicando quantos professores por CMEI que fariam cada formação [...]. Hoje nós fazemos de uma forma diferenciada porque o número de professores aumentou significativamente. A maioria, quase todos os CMEIs têm coordenadores pedagógicos, então isso aumentou muito o número de participantes (T4).

Em síntese, as mudanças no processo de formação continuada são determinadas pela estrutura da SME, pelo número de profissionais, pela criação de novas funções, como as técnicas, e pela ampliação da equipe gestora.

Na prática, observa-se que o lugar da formação transita entre os espaços da SME e o CMEI, como *loci* formativos.

As permanências

Identificamos, no entanto, que permanece a organização interna da SME, no que diz respeito à escolha dos temas das formações:

Tanto na gestão anterior como nesta gestão, o grupo técnico se reúne e elenca as temáticas que julgam ser necessária para trabalhar com os professores e os gestores [...]. Então, tanto na gestão anterior como nesta gestão, nós fazemos os acompanhamentos pedagógicos, nos reunimos e elencamos as temáticas que mais vão ao encontro das necessidades dos CMEIs e da Escolas com El [...] nos baseamos nos

documentos norteadores, que no caso são os referenciais curriculares da EI do Município de PG, também em outros documentos legais como a LDB, outras Diretrizes Nacionais, tanto na primeira gestão como nesta gestão, são esses os documentos que norteiam as nossas formações continuadas (T4).

Sobre as práticas das técnicas da SME, a participante T7 explica o formato mais recente de formação continuada e o papel de AP:

[...] nós fazíamos nossas formações primeiramente para a equipe gestora. Então, a mesma formação que a Equipe Gestora recebia, fazíamos com os professores posteriormente, para termos a mesma linguagem no espaço do CMEI, quando eu entrei na Rede em 2016, tinha uma formação diferenciada, que era para um grande grupo, todos juntos e nós não tínhamos um assessoramento específico [...] eu já fazia parte dessas formações [...]. Mas era diferenciado, era um grupo mais fechado, era estruturada, porém dentro do pensamento da secretaria, nós não tínhamos muita voz e vez [...]. Agora, eu vejo que com os formatos de HTPC, de grupo separado, cada AP com seu grupo tem mais possibilidade de troca, a gente consegue contar as angústias para a AP (T7).

Ao retomarmos os documentos orientadores da SME, identificamos que todos destacam a importância da formação continuada:

Cabe ao educador complementar-se, aperfeiçoar-se sempre e valorizar a sua área dentro do espaço de desenvolvimento dos alunos, levando aos seus colegas informações sobre seu trabalho e criando parcerias, pois a formação continuada consiste na busca de aperfeiçoamento dentro e fora da jornada de trabalho (PONTA GROSSA, 2004, p. 25). Incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional. Isso se dará por meio de cursos e oficinas que serão desenvolvidas em horário de

trabalho, e fora do horário de trabalho (PONTA GROSSA, 2015, p. 43).

[...] incentivar os profissionais da educação do município na busca permanente de sua qualificação profissional (PONTA GROSSA, 2020, p. 29).

Esses destaques consideram a formação continuada como meio para a qualificação profissional do professor e a SME se coloca como corresponsável pela formação. No entanto, analisando as falas das participantes, é possível identificar que o processo de formação se dá de forma diretiva em todos os períodos, a partir da visão das técnicas da SME, que consideram as fragilidades da maioria. Isso reduz o espaço da escola como lócus prioritário para a formação continuada e diminui o espaço para que as próprias equipes gestoras identifiquem, junto de seus professores, as dificuldades de suas realidades. De acordo com Martins (2006), os sujeitos são capazes de criar possibilidades de ação e tomar iniciativas para superar os desafios para a realização de seu trabalho.

Embora sejam visíveis as diferentes formas de ofertar a formação continuada na trajetória analisada, é importante destacar que estratégias foram criadas e modificadas durante os anos para adequar-se a questões como estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME, porém, identifica-se como permanência a mesma concepção de formação continuada.

Retomamos aqui nossa defesa de que a formação continuada de professores é um processo metodológico que exige a sistematização coletiva do conhecimento. Esse processo parte da prática pedagógica produzida pelos professores, considerados em seu contexto histórico e social, e as reflexões coletivas assumem potencial para promover mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi apresentar a análise da trajetória e práticas de formação continuada da equipe gestora no contexto da Educação Infantil da RME de Ponta Grossa/PR, no período de 2000 a 2020, a fim de evidenciar mudanças e permanências. A partir dessa análise, foi possível identificar mudanças e permanências na prática

das equipes gestoras e na organização da formação continuada do município nos diferentes períodos.

Concluimos que a trajetória da formação continuada, no município, é marcada pela precarização do trabalho do professor e das equipes gestoras, uma vez que não é garantida a todas as instituições um quadro completo para compor a equipe gestora.

Quando a equipe que está inserida em um mesmo contexto tem a possibilidade de discutir, identificar e pensar suas práticas, torna-se coautora no processo de formação continuada. Contudo, em algumas falas, identificamos que quando as equipes têm momentos para dialogar sobre sua realidade, promovem discussões que permitem a reflexão e trazem mudanças positivas dentro das instituições, conforme identificamos em Martins (2006). No entanto, os sujeitos também relataram que, na maioria das vezes, por priorizarem as formações da SME, não conseguem promover esses momentos de formação que têm origem em seu contexto social

Essa formação vertical tende a ser fundamentada na transmissão e condiciona as equipes gestoras a esperar formações prontas. Nesse sentido, precisamos considerar que a prática pedagógica nunca é neutra, ela é intencional, e a prática de uma formação continuada pronta não viabiliza às equipes gestoras uma real função de formadoras. A RME é heterogênea, as realidades são diversas, por isso, as equipes docentes junto às equipes gestoras precisam sair do papel de coadjuvantes, concebendo, assim, uma formação que considera o processo formativo que permite aos pares a reflexão e a ação sobre a prática pedagógica, a partir do seu lugar de fala, nos contextos em que estão inseridos.

Compreendemos que está implícito na função do gestor escolar o papel de formador e, portanto, é preciso proporcionar condições para que estes profissionais também tenham formação continuada e desempenhem o papel que lhe foi confiado enquanto formador.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 57, 26 out. 2020.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**, v. 1, n. 1, p.34-42, 2014.
- DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e o desafio da formação contínua do docente na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- DOMINGUES, T. de G. **A formação continuada dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Paraná**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. São Paulo: Heccus editora, 2015.
- MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, v. 8, p. 7-22, 2009.
- MARTINS, P. L. O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA,

I. P. A. (Org.). **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 77-103.

MARTINS, P. L. O. Lições de Didática. *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.).

Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papirus. 2006. p. 1-13.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*:

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. *In*: CANCIAN, V.;

GALLINA, S. F.; WESCHENFELDER, N. (Org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. UFSM, Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. p. 87-111. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/309386436_A_formacao_e_m_contexto_A_mediacao_do_desenvolvimento_profissional_praxiologico/link/580d35c708aebca9350a2ac8/download. Acesso em: 21 out. 2021.

PLACCO, V. M. N. S. **O coordenador pedagógico (CP) 1 e a formação de professores**: intenções, tensões e contradições. Fundação Victor Civita, 2014.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: educação infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2004.

PONTA GROSSA. **Diretrizes Curriculares**: educação infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2015.

PONTA GROSSA. **Referenciais Curriculares**: educação infantil. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. Ponta Grossa, 2020

PRESTES, R. I. **A Educação da criança de 0 a 6 anos no município de Ponta Grossa**: Fundação PROAMOR. Dissertação (Mestrado em

Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O.;
Formação de Professores: fundamentos teóricos e metodológicos.
Curitiba: Intersaberes, 2020.

SANTOS, O. J. dos. **Pedagogia dos conflitos sociais.** Campinas:
Editora Papirus, 1992.

Recebido em: *Agosto/ 2022.*

Aprovado em: *Outubro/ 2022.*