



CADERNOS DE PESQUISA

ISSN 2178-2229

Volume 30
Número 2
abril/junho 2023



FAPENÁ
Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento
Científico e Tecnológico do Maranhão



© 2023 - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste número poderá ser reproduzida, seja por quais forem os meios empregados, sem a permissão por escrito da Coordenação do PPGE.

As ideias, pensamentos, opiniões, conceitos ou visões emitidos em artigos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

REITOR

Fernando Carvalho Silva

PRÓ-REITOR DA AGEUFMA - Agência de Inovação, Empreendedorismo, Pesquisa, Pós-Graduação e Internacionalização

Flávia Nascimento

DIRETORA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rosângela Fernandes

COORDENADORA DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

VICE-COORDENADOR DO PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

César Augusto Castro

Cadernos de Pesquisa é uma publicação trimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), de acesso aberto, e que tem por objetivo a divulgação de trabalhos científicos originais, inéditos, multi/interdisciplinares, desde que sejam voltados para área de Educação, produzidos/as por pesquisadores desta Universidade e de outras instituições congêneres, nacionais e internacionais, a fim de possibilitar o intercâmbio científico e institucional.

Indexada por: Seer.ibict; rcaap.pt; scholar.google

Cadernos de Pesquisa / Universidade Federal do Maranhão,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, v. 1, n. 1,
1985- _ São Luís: EDUFMA, 2023.
v. 30, n. 2
Trimestral, 461p.
ISSN 2178-2229 (online)
1. Pesquisa científica – Periódicos. I. Universidade Federal
do Maranhão. II. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.
CDU 0001.891

Cadernos de Pesquisa

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

Av. dos Portugueses, 1966. Campus do Bacanga - São Luís - MA - CEP: 65.080-805

Tel: 98 (98) 3272 8000/8660

Site: www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa

E-mail: cadernosdepesquisa@ufma.br

EQUIPE CADERNOS DE PESQUISA

EDITORES CIENTÍFICOS

César Augusto Castro
Francisca das Chagas Silva Lima
Iran de Maria Leitão Nunes

COMISSÃO EDITORIAL

Alexandre Guida Navarro
Cesar Augusto Castro
Cícero Wellington Brito Bezerra
Clenilton Costa dos Santos
Lívio Martins Costa Júnior
Lucinete Marques Lima
Lucyléa Gonçalves França
Maria da Glória Almeida Bandeira
Maria do Desterro S. Brandão Nascimento

EQUIPE TÉCNICA

Assistente de Edição

Gabriel Oliveira Nojosa
Matheus dos Santos da Silva

Diagramação

José Haroldo Matos Machado

Revisão Português

Claudia Leticia Goncalves Moraes
Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Lana Kaíne Leal
Maria Francisca da Silva Carlos
Regysane Botelho Cutrim Alves
Valnecy Oliveira Corrêa Santos

Revisão Inglês

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Leudenir Pereira e Silva

Revisão Espanhol

Duí Barroso Lima Farias
Maria Francisca da Silva Carlos

Normalização

Josecleide Sampaio da Rocha
Tatiana Cotrim Serra Freire

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Alejandro Pedro Ayala, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Alfredo López Austin, Universidad Nacional Autónoma de México, México
Prof^a Dr^a Ana Maria Jacó-Vilela, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil
Prof. Dr. André Leclerc, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Anna Casella Paltrinieri, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano, Itália
Prof. Dr. Antonio Gouveia de Souza, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof. Dr. Antonio Paulo de Moraes Rezende, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof^a Dr^a Clarice Maria Rispoli Botta, Fundação para o Incremento da Pesquisa e Aperfeiçoamento Industrial – FIPAI, Brasil
Prof. Dr. Edson Hely Silva, Universidade Federal de Pernambuco - UFP, Brasil
Prof. Dr. Eduardo José Marândola Júnior, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Brasil
Prof. Dr. Eliseo Lopez Cortes, Universidad de Guadalajara - México, México
Prof. Dr. Eurípedes Antônio Funes, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof. Dr. Giovanni da Silva de Queiroz, Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Brasil
Prof^a Dr^a Ida Maria Santos Ferreira Alves, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Ilde Guedes da Silva, Universidade Federal do Ceará - UFC, Brasil
Prof^a Dr^a Izabel Missagia de Mattos, Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil
Prof. Dr. João Lima Sant'Anna Neto, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil
Prof. Dr. José Lourenço Pereira da Silva, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Brasil
Prof. Dr. José Walkimar de Mesquita Carneiro, Universidade Federal Fluminense - UFF, Brasil
Prof^a Dr^a Lygia Maria Friche Passos, Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, Brasil
Prof^a Dr^a Maria da Conceição Pereira Ramos, Universidade do Porto, Portugal
Prof^a Dr^a Maria Elvira Brito Campos, Universidade Federal do Piauí - UFPI, Brasil
Prof^a Dr^a Maria Natália Pereira Ramos, Universidade Aberta, Portugal
Prof. Dr. Matthias Röhrig Ass4

SUMÁRIO

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE, DIFERENÇA E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO MERCADO DE TRABALHO

PROBLEMATIZATIONS ABOUT DIVERSITY, DIFFERENCE AND THE NEOLIBERAL RATIONALITY IN THE LABOR MARKET

PROBLEMATIZACIONES SOBRE LA DIVERSIDADE, DIFERENCIA Y LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL EN EL MERCADO LABORAL

Ana Paula Speck Feijó | Paula Regina Costa Ribeiro

09

A RELAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO COM JEAN PIAGET

THE RELATIONSHIP OF THE PEDAGOGICAL GAME WITH JEAN PIAGET

LA RELACIÓN DEL JUEGO PEDAGÓGICO CON JEAN PIAGET

Fernando Aparecido de Moraes | Márlon Herbert Flora Barbosa Soares

31

A APRENDIZAGEM NO SISTEMA PRISIONAL: O EXTRACURRICULAR

LEARNING IN THE PRISION SYSTEM: THE EXTRACURRICULAR

EL APRENDIZAJEN EN EL SISTEMA PRISIONAL: EL EXTRACURRICULAR

Rochana Basso | Arnaldo Nogaro | Daniel Pulcherio Fensterseifer

55

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES EM DIÁLOGO COM O COTIDIANO DOCENTE

EDUCATIONAL POLICIES FOR FIELD SCHOOLS: REFLECTIONS IN DIALOGUE WITH TEACHING EVERYDAY

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ESCUELAS EN EL CAMPO: REFLECCIONES EN EL DIÁLOGO CON LA DOCÊNCIA DE TODOS LOS DÍAS

Carina Copatti | Adriana Maria Andreis

77

ENSINO DE DIDÁTICA: UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS

TEACHING OF DIDÁTICA: A STUDY ON CONCEPTS AND PRACTICE

LA ENSEÑANZA DIDÁCTICA: UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS

Josélia Farias | Silvana Malusá | Roberto Bernardino Jr

101

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: QUALIDADE DE VIDA E DIGNIDADE AO ALUNO ADOLESCENTE

PUBLIC EDUCATION AND HEALTH POLICIES: QUALITY OF LIFE AND DIGNITY FOR ADOLESCENT STUDENTS

EDUCACIÓN PÚBLICA Y POLÍTICAS DE SALUD: CALIDAD DE VIDA Y DIGNIDAD PARA LOS ESTUDIANTES ADOLESCENTES

Fernanda Cristina Foss De Zorzi | Jaqueline Copetti

123

PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS ESCOLARES

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SCHOOL CONTEXTS

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Maria do Socorro Santos Leal Paixão | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

145

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE COM O USO DA FERRAMENTA TECNOLÓGICA WEBQUEST

INTERDISCIPLINARITY IN ART EDUCATION USING WEBQUEST TECHNOLOGICAL TOOL

INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE LA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA WEBQUEST

Alessandra Dutra | Ana Paula Herrero | Givan José Ferreira dos Santos | Marilu Martens Oliveira

171

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: REFLEXÕES SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

CONTINUING FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS: REFLECTIONS ABOUT THE PROBLEM SOLVING

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS: REFLEXIONES SOBRE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Malcus Cassiano Kuhn

191

PROTAGONISMO DE ESTUDANTES DO ENSINO SECUNDÁRIO NO SUL DE MATO GROSSO: HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE 1920 A 1960

PROTAGONISM OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE SOUTH OF MATO GROSSO: STORIES AND MEMORIES FROM 1920 TO 1960

PROTAGONISMO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN EL SUR DE MATO GROSSO: HISTORIAS Y MEMORIAS DE 1920 A 1960

Adriana Espindola Brites | Jacira Helena do Valle Pereira Assis

213

O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE E O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR

THE BRAZILIAN HISTORICAL CONTEXT OF THE UNIVERSITY AND THE PLACE OF POPULAR EDUCATION

EL CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEÑO DE LA UNIVERSIDAD Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN POPULAR

Fernanda dos Santos Paulo | Jaime José Zitkoski

233

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE QUÍMICA NO CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: AN EXPERIENCE IN TEACHING CHEMISTRY IN THE TECHNICAL COURSE ON INTEGRATED ELECTROTECHNOLOGY TO HIGH SCHOOL

FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA DE QUÍMICA EN EL CURSO TÉCNICO EN ELECTROTECNIA INTEGRADO A LA ENSEÑANZA MEDIA

Aline Barbosa de Oliveira | Mali Raiol da Silva | Vânia Mondego Ribeiro | Kiany Sirley Brandão Cavalcante

261

EDUCAÇÃO, NEOCONSERVADORISMO E BARBÁRIE EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

EDUCATION, NEOCONSERVATISM AND BARBARISM IN TIMES OF CAPITAL CRISIS

EDUCACIÓN, NEOCONSERVACIÓN Y BARBARIE EN TIEMPOS DE CRISIS DE CAPITAL

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

279

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TEACHER TRAINING FOR INCORPORATING DIGITAL TECHNOLOGIES IN COLLEGE EDUCATION

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel | Líllian Franciele Silva Ferreira

303

CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL E HORTA ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE ENSINO SOBRE UMA ESCOLA EM BELÉM (PA)

SOCIO-ENVIRONMENTAL CURRICULUM AND SCHOOL GARDEN: TEACHING PERSPECTIVES ON A SCHOOL IN BELÉM (PA)

CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL Y JARDÍN ESCOLAR: PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA EN UNA ESCUELA DE BELÉM (PA)

Ana D'Arc Martins de Azevedo | Rita de Cássia Mendes Ribeiro Gomes

323

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O USO DE SOFTWARES E FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA

MUSIC EDUCATION TECHNOLOGY: SOFTWARE AND DIGITAL TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING MUSIC

TECNOLOGÍA EN LA EDUCACIÓN MUSICAL: SOFTWARE Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA ENSEÑAR Y APRENDER MÚSICA

Adriana Rodrigues de Sousa | Ricieri Carlini Zorzal

343

(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

(UN)PATHS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE BOOK AND TEACHING MATERIAL NATIONAL PROGRAM (PNLD)

(DIS)CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EM PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO (PNLD)

Silvanne Ribeiro | Simone Santos de Albuquerque

371

ATIVIDADES AVALIATIVAS E INFLUÊNCIA NA APRENDIZAGEM: PERCEPÇÃO DAS TUTORAS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA

ASSESSMENT ACTIVITIES AND INFLUENCE ON LEARNING: PERCEPTION OF TUTORS IN A DISTANCE LEARNING DEGREE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN E INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE: PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES EN UNA CARRERA DE GRADO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS A DISTANCIA

Jones Baroni Ferreira de Menezes | Germana Costa Paixão

397

RESERVA DE VAGAS NO COLÉGIO PEDRO II: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO

RESERVED PLACES IN THE COLÉGIO PEDRO II: FROM BASIC EDUCATION TO POST-GRADUATE STUDIES

RESERVA DE PLAZAS EN EL COLEGIO PEDRO II: DE LA ENSEÑANZA BÁSICA A LA POSTGRADUACIÓN

Naira da Costa Muylaert Lima | Alicia Maria Catalano de Bonamino

415

FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR: CARTOGRAFIAS DE JULIETA

FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR: CARTOGRAPHIES OF JULIETA

FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR: CARTOGRAFÍAS DE JULIETA

Tiago Amaral Sales

441

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE DIVERSIDADE, DIFERENÇA E A RACIONALIDADE NEOLIBERAL NO MERCADO DE TRABALHO

PROBLEMATIZATIONS ABOUT DIVERSITY, DIFFERENCE AND THE NEOLIBERAL RATIONALITY IN THE LABOR MARKET

PROBLEMATIZACIONES SOBRE LA DIVERSIDADE, DIFERENCIA Y LA RACIONALIDAD NEOLIBERAL EN EL MERCADO LABORAL

Ana Paula Speck Feijó¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8237-5716>

Paula Regina Costa Ribeiro²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7798-996X>

Resumo: O presente trabalho tem, como objetivo, analisar o Programa Diversidade, o qual faz parte de uma indústria internacional do agronegócio, a fim de problematizarmos como a diversidade se tornou um tema presente em diferentes espaços, entre eles no mercado de trabalho, mais especificamente, na indústria. No estudo, estabelecemos algumas conexões com proposições de Foucault, entre elas a problematização, que é a ferramenta analítica utilizada para a construção desse artigo. Realizamos a análise de três entrevistas, com diretores da empresa, sobre o entendimento deles com relação à diversidade e como essa temática adentrou na empresa. Para promover a problematização dessas entrevistas, buscamos, a partir de lentes pós-estruturalistas, teóricos que abordam os conceitos de diversidade e diferença e os relacionam com a racionalidade neoliberal. A análise dos dados empíricos mostrou que os discursos acerca do Programa Diversidade são permeados pela racionalidade neoliberal e, ao mesmo tempo, não garantem a inclusão da diferença, já que a diversidade dialoga com o universal, e a diferença conversa com o único. Também ficou evidenciado que a empresa, ao incluir essa temática como um valor, busca ter, em seu quadro de pessoal, um certo reflexo da sociedade na qual está inserida. Acreditamos que essa pesquisa se configure como potente no sentido de

1 Doutoranda do PPG Educação em Ciências da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), Rio Grande – RS, Brasil. E-mail: anapaulaspeck@yahoo.com.br.

2 Doutora em Educação em Ciências, Professora Titular do Instituto de Educação, Professora do PPG Educação em Ciências, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS. E-mail: pribeiro.furg@gmail.com.br.

nos fazer melhor entender como é compreendida a diversidade no contexto fabril e de que modo é trabalhado esse conceito para a inclusão de sujeitas/os/es no ambiente laboral.

Palavras-chave: Diversidade; Diferença; Neoliberalismo.

Abstract: This paper aims to analyze the “Diversity” Program that is part of an international agribusiness industry in order to understand how diversity has become a theme present in different spaces, including the labor market, more specifically the industry. In the study, we establish some connections with Foucault’s propositions, among them the problematization that is the analytical tool used to build this article. We analyzed three interviews with company directors about their understanding of diversity, and how this theme enters the company. To problematize these interviews, we sought, from post-structuralist lenses, theorists who address the concepts of diversity and difference and the relationship between these themes and neoliberal rationality. The analysis of empirical data shows that discourses about the diversity program are permeated by neoliberal rationality, and at the same time it does not guarantee the inclusion of difference, since diversity dialogues with the universal, and difference with the unique. It is also evident that the company, by including this theme as a value, seeks to have in its staff a certain reflection of the society in which it operates. We believe that this research is powerful in terms of better understanding how diversity is understood in the manufacturing context, and how this concept is worked for the inclusion of subjects in the work environment.

Keywords: Diversity; Difference; Neoliberalismo

Abstracto: Este trabajo tiene como objetivo analizar el Programa de Diversidad, que forma parte de una industria agroindustrial internacional, con el fin de discutir cómo la diversidad se ha convertido en un tema presente en diferentes espacios, incluso en el mercado laboral, más específicamente, en la industria. En el estudio, establecimos algunas conexiones con las proposiciones de Foucault, incluida la problematización, que es la herramienta analítica utilizada para construir este artículo. Analizamos tres entrevistas con directores de empresas sobre su comprensión de la diversidad y cómo este tema entró en la empresa. Para promover la problematización de estas entrevistas, buscamos, desde una óptica postestructuralista, teóricos que aborden los conceptos de diversidad y diferencia y los relacionen con la racionalidad neoliberal. El análisis de datos empíricos mostró que los discursos sobre el Programa de Diversidad están permeados por la racionalidad neoliberal y, al mismo tiempo, no garantizan la inclusión de la diferencia, ya que la diversidad dialoga con lo universal y la diferencia habla con lo único. También se evidenció que la empresa, al incluir este tema como valor, busca tener en su personal un cierto reflejo de la sociedad en la que opera. Creemos que esta investigación es poderosa en el sentido de hacernos comprender mejor cómo se entiende la diversidad en el contexto de la manufactura y cómo se trabaja este concepto para la inclusión de sujetos en el entorno laboral.

Palabras llave: Diversidad; Diferencia; Neoliberalismo.

INTRODUÇÃO

Atualmente a temática da diversidade está na ordem dos discursos presentes em diferentes instâncias, como nas mídias sociais, no Facebook, Instagram, Twitter, Linked-in. Também se faz presente nas redes de comunicação, como rádios, jornais, revistas, canais televisivos, bem como nas escolas, nos lares e nos ambientes de trabalho.

Diante disso, investimos nossos esforços em analisar o “Programa Diversidade”³, que faz parte de uma indústria internacional do agronegócio a fim de problematizarmos como a

3 Este artigo integra a pesquisa de Doutorado intitulada “Diversidade em Pauta no Mercado de Trabalho”, que tem, como objetivo, investigar, utilizando as lentes teóricas foucaultianas, o que mobiliza uma empresa

diversidade se tornou um tema presente em diferentes espaços, entre eles no mercado de trabalho, mais especificamente, na indústria. Nosso interesse não é a busca de respostas, mas sim problematizar como essa temática adentra nesse espaço de trabalho. Tal programa tem, como objetivos, valorizar, atrair e desenvolver os/as/es profissionais da empresa, apostando em um ambiente diverso para gerar valor aos seus *stakeholders*⁴ e em sua cadeia de negócios (INTRANET YARA, 2018⁵). Ele está subdividido em quatro pilares, a saber: gênero, denominado “Por elas”, raça/etnia, chamado “Multiraízes”, LGBTI+, intitulado “Orgulho Yara”, e pessoas com deficiência, reconhecido como “Diferentes, mas Iguais”.

A estratégia metodológica assumida, neste artigo, busca colocar o objeto de análise – o Programa Diversidade – no campo da problematização, a fim de pensar as coisas como problemas, investigando o que possibilitou, em um determinado tempo, a instalação de modos de saber, de poder, de ser e estar no mundo. Segundo Foucault (2010,p.233), trata-se de fazer uma história do pensamento do objeto analisado, ou seja, encontrar, na constituição do Programa Diversidade, que elementos tornaram possível seu aparecimento na história. Para esse estudioso:

[...] seria encontrar na origem dessas diversas soluções a forma geral de problematização que as tornou possíveis – até em sua própria oposição; ou, ainda, o que tornou possíveis as transformações das dificuldades e obstáculos de uma prática em um problema geral para o qual são propostas diversas soluções práticas. É a problematização que corresponde a essas dificuldades, mas fazendo delas uma coisa totalmente diferente do que simplesmente traduzi-las ou manifestá-las; ela elabora para suas propostas as condições nas quais possíveis respostas podem ser dadas; define os elementos que constituirão aquilo que as diferentes soluções se esforçam para responder.

Assim, a partir da ferramenta analítica da problematização (FOUCAULT, 2010), buscaremos olhar para o Programa Diversidade, o qual iniciou, na empresa pesquisada, em 2018, por meio das narrativas de alguns de seus diretores, buscando olhar os ditos sobre a diversidade e a diferença presentes em tal programa, analisando-o em sua exterioridade, de modo a colocarmos em suspenso algumas verdades. Em tal investimento de pesquisa, seguindo as pistas de Foucault, entendemos que:

Problematização não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas ou não discursivas que faz algumas coisas entrar no jogo do

multinacional a ter, enquanto um de seus marcos, a diversidade.

4 *Stakeholders* são os indivíduos e organizações impactados pelas ações da empresa.

5 O acesso a materiais que estão na intranet da empresa não é público e foi permitido por ela apenas para as autoras para fins da pesquisa.

verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.) (FOUCAULT, 2010, p. 242).

Nesse sentido, o que nos interessa não é tensionar, nos ditos dos diretores entrevistados, a rede discursiva que se manifesta em torno da diversidade, porém dar visibilidade aos jogos de poder e saberes que são acionados, ao contexto sócio-histórico que dá potência a essa trama, os quais se constituem em condições para que o referido programa se torne possível em certa época e não outra. Igualmente, interessa-nos problematizar a racionalidade governamental neoliberal que permeia o programa, desde sua estruturação, em quatro pilares, até o discurso dos entrevistados.

Para abarcar as discussões nesse texto anunciadas, o artigo está organizado de forma a abordar, na sessão “Caminhos Percorridos - Conhecendo a empresa, o Programa Diversidade e os entrevistados”. Nessa, apresentamos o local da pesquisa, detalhamos o programa e apresentamos nossos sujeitos entrevistados, além de mencionarmos os passos percorridos nesta etapa da investigação. Isso é feito com o intuito de situar o leitor, a leitora e leitor⁶ quanto às estratégias metodológicas assumidas nesse trabalho. No tópico denominado “Apontamentos sobre a Diversidade e a Diferenças”, apresentamos uma discussão sobre os conceitos de diversidade e diferença a partir de autores como Deleuze (2020), Silva (2000; 2010), Gallo (2021), entre outras/os/es, que nos auxiliam a compreender tais conceitos articulados com as falas de nossos entrevistados e com algumas análises realizadas. Já na sessão “Apontamentos sobre o programa diversidade e a racionalidade governamental neoliberal”, abordamos essa racionalidade a partir de Foucault (2008a), Brown (2019), entre outras/os/es, os quais nos ajudam a compreender o quanto as falas de nossos entrevistados é permeada por essa racionalidade. Por fim, no último tópico, intitulado de “Algumas considerações”, apresentamos uma síntese das problematizações tecidas e compartilhadas nessa escrita.

CAMINHOS PERCORRIDOS - CONHECENDO A EMPRESA, O PROGRAMA DIVERSIDADE E OS ENTREVISTADOS

A empresa do agronegócio que estamos pesquisando foi fundada na Noruega, em 1905, devido à fome emergente na Europa. Atualmente, ela tem presença mundial, com cerca de 15 mil funcionários e vendas para mais de 160 países (YARA GLOBAL, 2021).

Em 2017, a referida empresa fez uma pesquisa interna⁷, na qual foi evidenciado que a diversidade era algo que representava um ponto fraco na empresa em se tratando do

6 No artigo, trabalharemos com linguagem inclusiva, por temos a perspectiva da diversidade e da diferença, inclusive, na escrita.

7 A pesquisa denominada *Diagnóstico de Cultura e Diversidade nas filiais do Brasil* foi organizada e aplicada pela empresa contratada Ideafix. Essa pesquisa concluiu que a empresa de agronegócios em questão “não

Brasil. Essa constatação fez nascer, nos responsáveis pela empresa, a ideia de estruturar grupos formados por colaboradoras/es, a fim de olhar para fora e ver como outras empresas estavam lidando com a temática da diversidade. Após participar de alguns fóruns externos, a empresa decidiu estruturar seu próprio programa interno de inclusão da diversidade (INTRANET YARA, 2018).

Foi estruturado, então, em abril de 2018, o Programa Diversidade. Esse foi subdividido em 4 grupos distintos, com as missões a seguir descritas (INTRANET YARA, 2018):

- Diferente & Igual (PCD): objetiva formar um grupo de trabalho e apoio aos profissionais com deficiência para promover o debate e a mudança em toda a organização;
- Por Elas (Gênero): tem a meta de protagonizar e dar voz à diversidade de gênero, promovendo igualdade, justiça e felicidade;
- Multi Raíces (Etnia): tem o propósito de tratar sobre as questões de etnia e raça, de modo a fazer estarem presentes em todos os cargos da instituição;
- Orgulho Yara (LGBT+): visa semear o conhecimento e o diálogo a respeito da realidade LGBTI+, gerando empatia, respeito e acolhimento.

Para a constituição do Programa Diversidade, cada grupo recebeu um/a/e líder como *sponsor*⁸, que necessariamente é uma/um/ume representante do grupo em questão e que ocupa um cargo da alta administração na empresa. Também foram nomeadas/os/es coordenadoras/es a nível nacional para cada um dos grupos. Ainda, foram instituídos coordenador/as/es locais com o intuito de garantir que, em todas as filiais, o programa fosse executado.

Na elaboração desse artigo, analisamos entrevistas semiestruturadas com três altos executivos da empresa pesquisada, com o objetivo de problematizar a estruturação do Programa Diversidade na empresa e com a meta de analisarmos os entendimentos desses sujeitos acerca da diversidade. As entrevistas foram realizadas após aprovação do projeto de tese no Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande (FURG)⁹, por meio de encontros virtuais¹⁰ na plataforma *Join Microsoft Teams Meeting*. Na sequência, são apresentados os entrevistados:

- Diretor/Presidente da Américas (DPA) na empresa: deixa claro ser um homem branco, brasileiro, gaúcho, tem 53 anos, identifica-se como um homem cisgênero e heterossexual, de religião católica e nega deficiências. Possui pós-graduação lato senso e stric-

é uma empresa diversa. Tem poucas mulheres, poucos negros, poucos gays (declarados), poucos PCDs, poucos estrangeiros, poucas pessoas fora do padrão [...] de ser. Trazer pessoas de fora não é suficiente, pois há uma rede de tradição estabelecida no nível mais alto da organização e, por isso, é difícil mudar.” (IDEAFIX, 2017).

8 *Sponsor* – patrocinador/a/e, ou madrinha/e/, ou padrinho/e do projeto, quem tem a responsabilidade para que tal ação tenha sucesso. Cargo ocupado por pessoas da alta gestão na empresa.

9 O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da FURG conforme Parecer Consubstanciado nº 4.072.055.

10 Todos os encontros foram gravados e, posteriormente, transcritos.

to senso (mestrado), ambas pós-graduações na área de administração e negócios. Está na empresa desde que ela adquiriu uma outra empresa, em que ele trabalhava na década de 90;

- Diretor/Presidente da empresa no Brasil (DPB): afirma ser um homem branco, norueguês, tem 52 anos, identificando-se como um homem cisgênero e heterossexual, de religião luterana protestante, nega deficiências. Possui pós-graduação *stricto sensu* (mestrado) na área de economia. Está na empresa há mais de vinte anos, quando ingressou ainda como estagiário para atuar em uma filial na Costa Rica;

- O vice-presidente da empresa no Brasil (VPB): denomina-se como um homem branco, brasileiro, gaúcho, tem 47 anos e se identifica como um homem cisgênero e heterossexual, de religião evangélica, nega deficiências. Possui curso superior completo. Foi estagiário na empresa durante a faculdade em 1995, permanecendo nela por um ano. Após isso, reingressou na empresa em 2003, como gerente para a construção de uma planta no estado de Minas Gerais. Em 2010, saiu da empresa, retornando a ela em 2011, como diretor da planta de Rio Grande/RS. Em 2013, passou a ser diretor de produção em nível nacional. Em 2017, passou a vice-presidente de mistura e produção, gerenciando todas as plantas da empresa, no Brasil inteiro, nessa área, até o presente momento.

Buscamos, a partir da análise dessas três entrevistas, problematizar as condições de possibilidade para efetivação do Programa Diversidade no Brasil e os entendimentos sobre essa temática por parte dos entrevistados.

É evidente quanto se está longe de uma análise em termos de desconstrução (qualquer confusão entre estes dois métodos seria imprudente). Trata-se, pelo contrário, de um movimento de análise crítica através do qual se busca verificar como foram construídas as diferentes soluções de um problema; mas também como tais diferentes soluções dependem de uma forma específica de problematização. Percebe-se assim que toda solução nova que venha a ser acrescentada às outras depende da problematização atual, modificando apenas determinado postulado ou princípio sobre o qual se apoiam as respostas dadas. O trabalho da reflexão filosófica e histórica recoloca-se no campo de trabalho do pensamento sob a condição de que a problematização seja entendida, não como uma adaptação das representações, mas como trabalho do pensamento. (FOUCAULT, 2004, p. 8).

Assim, tomamos esse conceito como uma ação investigativa, como um “trabalho do pensamento”. Isso foi feito a fim de nos auxiliar a fazer um exercício de olhar para alguns acontecimentos que permitiram que a diversidade entrasse para a ordem do discurso da empresa de agronegócios e se constituísse como um programa.

Para tanto, buscamos problematizar os conceitos de diversidade e diferença¹¹. Tal discussão foi promovida tendo em vista que esses conceitos já estavam colocados no mun-

11 Na perspectiva teórica desse estudo, observamos que não podemos discutir o conceito de diversidade apartado do de diferença.

do, como sinaliza Tomaz Tadeu da Silva (2010, p. 11), “Ao descrever um ‘objeto’, a teoria de certo modo inventa-o. O objeto que a teoria supostamente descreve é, efetivamente, um produto de sua criação”.

De acordo com Richard Miskolci (2015), foi entre os finais dos anos 80 e o início dos anos 90 que se começou a discutir as questões ligadas à diversidade e à diferença. Isso se deu devido ao fato de alguns eventos envolvendo lutas por diferenças sociais terem ganhado visibilidade nas mídias. As lutas contra o racismo nos EUA, algumas disputas por direitos em vários países da Europa, além da tentativa de separação do Quebec com relação ao restante do Canadá, em uma tentativa de manter a cultura francesa local, foram alguns desses movimentos, os quais marcaram a emergência dessas pautas, buscando a construção de políticas menos universalistas.

Segundo Miskolci (2015), no Brasil, o marco se deu com a promulgação da constituição de 1988, que foi construída em um momento após 20 anos de regime militar e procurou atender, ao menos em partes, as demandas de determinados grupos, como o movimento feminista, o indígena, o de pessoas com deficiência e o movimento negro. Enfim, foi a partir desse marco que houve a inserção da temática da diversidade em diferentes esferas da sociedade, indo ao encontro das discussões internacionais.

A maioria dos programas estatais adotaram o termo diversidade e o uso de referências ao multiculturalismo para descrever iniciativas para lidar com as recentes demandas por reconhecimento e direitos. Infelizmente, tal adoção vocabular tendeu a ser feita de forma acrítica e se disseminou, sem o devido debate, até mesmo nos movimentos sociais (MISKOLCI, 2015, p. 25).

Essa citação nos remete a condições de possibilidades para que a diversidade se tornasse pauta em determinados programas, partindo de um movimento em nível internacional por universalidade. Porém, com o passar do tempo, conforme as demandas dos grupos “minoritários de direitos”, foram se tornando mais diferenciadas, esse conceito já não abarcava todas as causas, seja do feminismo, do movimento LGBTQIA+, do movimento negro, entre outras/os/es, que se enquadram como minorias. A diferença pela diferença não é algo que seja representada pela diversidade, o que torna o conceito insuficiente para contemplar as demandas dos múltiplos grupos existentes.

Gilles Deleuze (2020, p.297), ao abordar a diferença e o diverso, afirma que:

A diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado. É aquilo pelo qual o dado é dado como diverso. A diferença não é o fenômeno, mas o númeno mais próximo do fenômeno. [...] Todo fenômeno remete a uma desigualdade que o condiciona. Toda diversidade e toda mudança remetem a uma diferença que é sua razão suficiente. Tudo o que se passa e que aparece é correlativo de ordens de diferenças: diferenças de nível, de temperatura, de pressão de tensão de potencial, diferença de intensidade. [...] A expressão “diferença de

intensidade” é uma tautologia. A intensidade é a forma da diferença como razão do sensível. Toda intensidade é diferencial.

Logo, Deleuze (2020) reafirma nossa ideia de não separarmos a diversidade da diferença para problematizarmos ambos conceitos, uma vez que o diverso é composto pela diferença. Então, torna-se bastante difícil realizarmos essa separação, como se um conceito não se entrelaçasse com o outro, além de ficar afirmado que a diferença não é igual ao diverso. Contudo, percebemos, nas falas de nossos entrevistados, que eles entendem a diversidade como sendo sinônimo de diferente. Isso foi constatado quando os indagamos a respeito de suas compreensões sobre diversidade, conforme podemos visualizar nos dois excertos que seguem:

Para mim vem a questão de vivências diferentes, experiências diferentes, diferentes culturas, e com isso ideias diferentes. Isso é o que eu entendo como diversidade (VPB).

Eu acho que é abrir a cabeça, não é? Porque quando a gente olha aqueles cavalos que tem aqueles tapa olhos, não é? Esse para mim é o inverso da diversidade. Então eu digo assim, bom a diversidade é você poder ampliar o seu horizonte e olhar as coisas de uma forma muito mais ampla. Então diversidade para mim tem um sentido muito mais amplo, do que gênero, ou raça, ou isso e tal, mas é realmente, o poder do coletivo de alguma forma, de ter diferentes visões, e com isso você é muito mais amplo e muito mais potente (DPA).

Analisando essas afirmações a partir da ideia de Deleuze sobre diferença, percebemos que nelas se está falando apenas do diverso e dos aspectos diferentes, sem considerar as diferenças por si mesmas, pois, quando é expressado “experiências diferentes” ou “diferentes visões”, está se pontuando apenas “que o diverso é dado”, como nos afirma o filósofo, e não o porquê de ser dado. Ao pensarmos o diverso, de forma generalizada, anulamos as diferenças, já que, simplesmente, não as consideramos em suas particularidades.

Outro aspecto importante que devemos destacar da teoria de Deleuze é que ele apresenta o pensamento em três dimensões, quer sejam: a crença de que pensamos naturalmente, a ideia de que pensamos naquilo que já conhecemos, a reconhecimento, e o fato de que o pensamento tem, a *priori*, o fundamento. Dessas dimensões exploradas e discutidas na obra de Deleuze, focaremos na reconhecimento, uma vez que ela está relacionada à diferença de forma direta. (DELEUZE, 2020).

Deleuze (2000) explica a reconhecimento como algo que reconhecemos, algo que já vimos ao menos uma vez. Assim, quando nos depararmos com isso novamente, fazemos o reconhecimento. O importante é que tudo que conhecemos está na ordem do identificável, já tem uma definição preliminar, pertence a um grupo, seja com relação a nós mesmas/os/es, seja com relação, a todas/os/es as outras/os/es que nos cercam.

Dessa forma, aquilo que não atenda a reconhecimento, compreendemos como algo que deve ser descartado. Não deve ser, nem mesmo, pensado, visto que, em geral, pensamos sobre aquilo que conhecemos. Logo, conseguimos elaborar um pensamento acerca de questões com as quais, em algum momento, já nos deparamos. Algo que é completamente estranho para nós, caso nunca tenhamos visto, não é possível que façamos o reconhecimento e, em geral, não elaboramos um pensamento sobre tal. (DELEUZE, 2020).

Nesse sentido de reconhecer a fim de pensar sobre, Deleuze (2020) escreve ser essa a grande questão relacionada à diferença, visto que, nessa identificação prévia, dessa representação do já conhecido, não há espaço para que a diferença seja pensada. Então, ela é descartada porque está a nível do negativo. Desse modo, não se costuma pensar a diferença por ela mesma, sempre se pensa, acerca dela, relativizando com outra coisa, como, por exemplo, existe isso, e o contrário disso é a diferença.

Marcos Carneiro Silva (2014), ao escrever sobre a dificuldade da escola em escapar de um papel de representação utilizando o pensamento de Deleuze como principal lente teórica, esclarece que

Diferença, para o filósofo, é a vontade de potência (devir ativo), repetição é o eterno retorno do mesmo (revir). Diferença e repetição, como conceitos, não poderiam existir sem o pensamento de Nietzsche, mas Deleuze o transcende. Diferença e repetição são outros nomes que Deleuze usou para eterno retorno e vontade de potência. A diferença tem identidade, e a sua identidade é a repetição do diferente. Deleuze não é contra a identidade, mas contra a subordinação da diferença a ela. Ele é contrário a modelos de pensar. Nesse sentido, o seu pensamento cria constantemente novas formas de pensar e desafia todo aquele que resiste e permanece no mundo do modelo, da cópia, da repetição do mesmo, da representação (SILVA, 2014. p. 168).

A vontade de potência, vista como sendo a diferença, para Deleuze, permite-nos notar o quanto problematizar esse conceito é relevante para compreendermos o programa que estamos pesquisando, que é estruturado em quatro pilares. A diferença nos leva a possibilidade de novas formas de pensar, de escapar de modelos. Portanto, um programa estruturado com quatro pilares não está subordinando à diferença e à identidade? Na concepção de Deleuze, a identidade é a repetição do diferente. É possível trabalhar com esses pilares e estar aberta/o/e para a diferença desvinculada da identidade?

Pensando em nossas questões e buscando outros filósofos, para nos auxiliar nessa problemática, Silvio Gallo (2021, p. 189) afirma que, com o intuito de pensarmos uma filosofia da diferença, precisamos ter, no pensamento, a diferença fora da representação,

A filosofia da diferença tira a diferença do julgo da representação, em que ela é vista mais como negação, ou ao menos como relativa a uma identidade, para tratá-la como uma afirmação. Tomando a diferença em si mesma, e para si mesma, sem ser relativa a algo ou mesmo uma negação significa deslocar o referencial da unidade

para a multiplicidade. Diferenças sempre no plural. Diferenças que não podem ser reduzidas ao mesmo, ao uno, diferenças que não estão para serem toleradas, aceitas, normalizada. Diferenças pelas diferenças, numa política do diverso, implicando um outro jogo, que não é o do consenso.

Gallo (2021), a partir de sua colocação de que devemos pensar a diferença por ela mesma, sem necessariamente a correlacionarmos com as identidades, desafia-nos à prática de um pensamento olhando a/o/e outra/o/e lendo ela/e por ela/e mesma/o/e. O desafio de ver o ser humano dessa forma aponta para a possibilidade de fazermos a leitura das pessoas sem pensarmos em identidades ou representações que já temos (pre)compreendidas, (pre)estabelecidas. Assim, precisamos olhar para cada uma/um buscando enxergá-la/lo/le de forma única, compreendendo a diferença por ela mesma, sem comparações, entendendo suas particularidades.

Com base nesse pensamento da diferença como algo que deve ser compreendido para além da identidade, pois caracteriza aspectos singulares, Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 75) observa que:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos. Por sua vez, na perspectiva que venho tentando desenvolver; identidade e diferença são vistas como mutuamente determinadas. Numa visão mais radical, entretanto, seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva, é a diferença que vem em primeiro lugar. Para isso seria preciso considerar a diferença não simplesmente como resultado de um processo, mas como o processo mesmo pelo qual tanto a identidade quanto a diferença (compreendida, aqui, como resultado) são produzidas. Na origem estaria a diferença compreendida, agora, como ato ou processo de diferenciação. É precisamente essa noção que está no centro da conceituação linguística de diferença.

Dessa maneira, é perceptível que as concepções de Gilles Deleuze e Tomaz Tadeu da Silva convergem para a questão de pensarmos a diferença como um processo central, como um acontecimento, não trabalhando na lógica de diferenciação por comparação, a qual nos remete a uma identidade central, de modo que tudo que se difere dessa identidade esteja na linha da diferença. A partir da lógica de diferenciação, surge a ideia de trabalharmos com a diversidade e a diferença enquanto questões que precisam ser (re)vistas com tolerância e respeito.

Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 71), “Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. É particularmente problemática, nessas perspectivas, a ideia de diversidade”. Esse autor, ao afirmar a diversidade como problemática, está nos mostrando que, se realmente queremos trabalhar no viés da diferença como ponto central, a diver-

sidade não é a perspectiva mais adequada, visto que, conforme já nos mostrou também Deleuze, ela está mais próxima da igualdade, tem uma ligação com as identidades e não com a multiplicidade.

Identificamos, nas falas de nossos entrevistados, ao se referirem ao que é diversidade, o quanto o olhar da diferença como diferença não é exercitado. Em geral, o que percebemos são discursos que comparam os sujeitos/as/es entre si, olhando a diferença sempre em comparação ao padrão pré-estabelecido como “normal”. Isso pode ser verificado nos trechos que seguem:

Para mim, vem a questão de vivências diferentes, experiências diferentes, diferentes culturas, e com isso ideias diferentes. Isso é o que eu entendo como diversidade. Eu incentivo bastante o meu time a valorizar essa perspectiva, e buscar em seus times ter times diversos, em todos os aspectos e extrair o melhor disso. Quando a gente fala na diversidade de ideias né, isso tem desafiado muito, porque a gente no início quando começou com isso, e a gente começou muito mais com a inclusão de gênero e trazendo muito mais mulheres para o time e tal, mas a gente acabava pegando mulheres que pensavam muito parecido com o nosso modelo mental. (VPB).

Eu acho que também temos diferenças físicas que vão seguir sendo diferenças. É um fato que são as mulheres que trazem os filhos para o mundo, certo. Então vai haver um período em que a ligação entre menino (criança) e mãe, será mais próxima que entre menino (criança) e homem. Então não é seguro que a solução final seja que tenhamos a mesma quantidade de mulheres e homens em todos os setores. Porém é importante que exista sempre o direito, a oportunidade e a possibilidade de escolher, de tomar as decisões. E que as decisões não venham a prejudicar oportunidades mais adiantes (DPB).

Nesses discursos, é evidenciado que, ao buscar a diversidade, não se está buscando a diferença pela diferença, está sendo buscado aquela/e que se difere de outra/o/e que já se encontra na empresa. A crença é a de que, se a equipe for formada por pessoas que tenham histórias de vida completamente diversas, pensarão diversamente. Assim, não é procurado se contratar pela diferença, mas em função de que é diferente em relação ao que já encontram na empresa.

A partir da visão de múltiplas possibilidades, podemos problematizar o Programa Diversidade que estamos analisando, bem como seus quatro pilares. Será possível afirmar que se está trabalhando com a diversidade e subdividi-la em quatro pilares? Por que essa divisão? A diversidade pode estar representada nesses quatro pilares?

Ao questionarmos sobre isso a nossos entrevistados, fomos contempladas com as seguintes respostas:

É o PCD faz parte da legislação, mas o nosso vice-presidente de compras, ele faz parte desse pilar né, ele é um deficiente, e nem por isso, limita ele de fazer muito bem o trabalho dele. Ele é um dos nossos destaques né, então na verdade a gente procurou sim incluir esse pilar aqui, porque acredita que é uma perspectiva diferente, representa uma parcela considerável da nossa sociedade com deficiência, seja ela visual, auditiva, ou alguma deficiência física né, mas que também tem seu valor, a gente vê, ainda usando a planta de Rio Grande como exemplo, que é aí mais perto de ti né. Quantas pessoas com deficiência auditiva nós temos e a produtividade que eles têm, o poder de concentração. A performance dentro dos escritórios mesmo, eu fico impressionado, o primeiro momento era mais difícil, mas depois a performance era melhor do que de pessoas “normais” (entrevistado faz as aspas com as mãos), ou ditas normais pela sociedade. Pelo poder de concentração, pelo foco que elas conseguem ter né. E quanto aos demais pilares, eu acho que é muito mais para tu ter origens diferentes, visões diferentes, sejam elas raciais, ou LGBT, ou mais empoderamento para a mulher né, que traz visões diferentes né (VPB).

Os quatro pilares aqui do Brasil, nós escolhemos, por entendermos ser no nosso universo os mais relevantes. Quando eu digo o nosso Universo, é olhando bastante assim o nosso negócio, mas também da nossa área de atuação até geográfica. Então isso aqui, quando a gente olha até dos principais take roller, seja por exemplo, clientes, fornecedores, colaboradores, enfim, as comunidades, esses aqui são os mais relevantes para a gente atuar, o de gênero, o de raça, e LGBT eu diria que esses três eles são bastantes comum a nível global. Com o mais destacado sendo o de gênero, porque é o que está mais avançado, em termos de ter já suporte bibliográfico, de estrutura, de referências, de empresas, de medições, de parâmetros e tal, esse foi o mais fácil para todo o mundo entrar. Quando você entra nos outros ainda há muito trabalho, o racismo agora está ganhando muita força, o LGBT e tal, mas se você pega outros aspectos eles ainda não avançaram tanto quanto o de gênero. Então tem esses mais comuns a nível global e depois tem as adaptações por região de acordo com os temas mais críticos (DPA).

Eu acho que talvez sejam vários elementos, um, gênero, por exemplo, temos que reconhecer que foi muito empurrado pela política da empresa na Noruega. E a empresa na Noruega foi empurrada pela legislação, é os políticos da Noruega. Eu acho que isso foi no início e agora vemos mais os benefícios. Mas por que esses quatros? Provavelmente porque tem pessoas que queiram lutar por esses grupos. Esse é o caso com o LGBTI ali temos pessoas que estão dispostas a dizer, “ok eu pertencço a esse grupo e vejo que nossos direitos não são sempre iguais e eu estou disposto a lutar para que isso seja diferente no futuro”. Então eu acho que entendemos que a diversidade é importante para nós, mas é também um pouco política, um pouco legislação e um pouco coincidências que também significa que temos escolhido, justamente, esses quatros. E a raça eu acho que também quando você o perfil

sobre tudo da liderança e da administração da nossa empresa, é tão claramente, diferente do perfil da população em geral. Existe uma diferença tão brutal que é evidente que temos que fazer algo nessa área (DPB).

De acordo com o que podemos identificar, nas falas anteriores, não se está buscando a diferença, está se procurando o diferente do que a empresa já tem, inclusive quando é feita uma comparação com a população de cada local em que estão inseridas/os/es. Dessa maneira, não é perceptível, nos discursos, uma preocupação em definir o que é diversidade e em saber se, com esses pilares, realmente se estará contemplando essa diversidade.

A ideia, inicialmente, é a de que, com esses pilares, acreditam que conseguirão uma aproximação com uma representação da sociedade, considerando, ainda, que o pilar de PcD tem uma legislação que os leva a contratar e que o pilar de gênero apresenta uma forte influência da cultura norueguesa. Então, não é observado, nessas falas, algum pensamento de discussão entre diversidade, diferença ou multiplicidade. Os discursos deixam evidente que esses quatro pilares podem levar a empresa a ter um perfil que refletirá a sociedade brasileira, sobretudo, nos locais onde estão localizadas as filiais.

Rogério Junqueira (2014), ao abordar a discussão acerca da diversidade, diferença e multiplicidade, ressalta que, enquanto alguns considerarem a diferença como algo que separa os sujeitos em grupos que carregam características semelhantes e que os determinam como diferentes entre si, a diferença também poderá ser vista como relacional e variável, ou seja, poderá ser um marcador de discriminação ou opressão. Ainda, ela poderá ser compreendida como uma diversidade de viés político.

Além disso, para Junqueira (2014), ao se conceituar diversidade, é preciso pensar exatamente de quem se está falando; quem são esses sujeitos que estão em um determinado contexto; quem está mais ao centro e quem está mais à margem nessa definição. Assim, conforme esse autor, não devemos trabalhar a diversidade separada da diferença, pois, embora elas tenham uma tênue dessemelhança, convergem em vários aspectos.

Silvio Gallo (2021), analisando alguns trechos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013), especificamente, sobre o eixo Diversidade e Inclusão, problematiza esse conceito ao considerar que a diversidade da sociedade brasileira se caracteriza por diversidade humana, social, relativa a mulheres, a afrodescendentes, indígenas, às pessoas com deficiência, à população do campo, de diferentes orientações sexuais, às pessoas albergadas, em situação de rua, em privação de liberdade. Enfim, todas, todos e todes, de modo a não se deixar ninguém de fora.

Segundo Gallo (2021), as políticas públicas buscam incluir a todas, todos, e todes, visto que elas têm o foco na diversidade. Porém, o autor questiona se as diferenças podem ser resolvidas no universal, pois implicam sempre no múltiplo, e esse se liga sempre ao uno. Não é possível reunir as multiplicidades em único conjunto, elas são sempre múltiplas possibilidades, múltiplos conjuntos (GALLO, 2021).

No caso do “Programa Diversidade”, não se está falando de toda e qualquer diversidade, está se buscando a diversidade que pode ou que busca espelhar a sociedade dos locais em que a empresa está inserida. Para isso, é necessário conhecer onde se está e as pessoas que ali estão. Ainda, é necessário identificar as características locais e incluir indivíduos com aquelas características e, então, fazer um programa de governo desses corpos, dessas/es sujeitas/os/es, aplicando uma governamentalidade.

Nesse contexto, Gallo (2021) afirma que a lógica da diferença vai na contramão da governamentalidade democrática¹², a qual tem, como perspectiva, a inclusão de forma geral. A diversidade implica estar dentro de algum grupo e, com isso, utilizar a diversidade enquanto lógica no lugar de diferença. Isso faz mais sentido quando se menciona inclusão de forma universal. Por isso, as políticas públicas, de forma geral, nos mais diversos campos, estão articuladas com a diversidade, já que apresentam a ideia do diverso como parte de uma universalidade.

O programa em estudo nessa escrita, conforme está estruturado, prevê uma inclusão de diversas/os/es, que, embora os subdivide em quatro pilares, não se compromete com as diferenças de forma efetiva. Dessa forma, até o momento, parece que essa mesma forma de constituição das políticas públicas, reportadas por Silvio Gallo (2021), também se expressa no contexto privado, uma vez que o Programa Diversidade está seguindo essa mesma lógica da universalidade.

Anderson Ferrari e Roney Polato de Castro (2014) esclarecem que a diversidade não deve ser compreendida como algo inato da humanidade, mas sim ser vista como algo formado em uma relação de poder, de discursos. Ela deve ser entendida como algo complexo e denso. Ao pensarmos em diversidade, devemos sempre a colocar relacionada a um tempo, um local e à cultura desse povo. Igualmente, é necessário relacioná-la com a forma como a sociedade compreende as diferenças e as atribuem aos sujeitos, tendo, como referência, a norma. Tal situação também é percebida nas falas de nossos entrevistados, visto que eles afirmam que acreditam que foram definidos esses pilares por aproximarem a empresa da sociedade, ou seja, as/os/es sujeitas/os/es que não compõem o programa são a norma e o que o programa busca é um contraste com essa norma.

12 Por este conceito de governamentalidade, entendemos o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem, por alvo principal, a população; por principal forma de saber, a economia política e, por instrumentos técnicos essenciais, os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade, compreendemos a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, há muito tempo, para a proeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros - soberania, disciplina - e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de uma série de aparelhos específicos de governo e, por outro lado, o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, p. 143-144, 2008). Nesse contexto, tenho defendido a hipótese de que podemos analisar a constituição política brasileira das últimas três décadas em torno da perspectiva de uma “governamentalidade democrática”, centrada na afirmação da cidadania, uma vez que é preciso ser cidadão para que se possa ser governado democraticamente e não de forma autoritária (GALLO, 2017, p. 86-87).

Juliana Lapa Rizza (2015), ao abordar essa temática em sua tese, pontua que “a diversidade é produzida por processos de diferenciação, sendo assim uma pedagogia da identidade e da diferença, deve ir além da tolerância e da boa vontade com a diferença” (p. 99). Conforme a autora, para se trabalhar com a diversidade na perspectiva de problematizar as diferenças, é preciso promover rupturas, desestabilizar e questionar as redes de poder que produzem as diferenças e as identidades. Só assim, então, estaremos, de fato, trabalhando para a inclusão das diferenças.

Com relação a essas rupturas e a esses questionamentos, as redes de poder que produzem as diferenças, necessárias para se trabalhar a diversidade de forma a problematizar a diferença, como defende a autora, não são percebidas nas falas de nossos entrevistados. Ao contrário, o sujeito VPB, em seu discurso sobre os pilares, afirma que as pessoas com deficiência devem estar no Programa Diversidade, porque têm o seu valor e apresentam capacidade produtiva, praticamente igual à das pessoas ditas normais.

[...] Quantas pessoas com deficiência auditiva nós temos e a produtividade que eles têm, o poder de concentração. A performance dentro dos escritórios mesmo, eu fico impressionado, o primeiro momento era mais difícil, mas depois a performance era melhor do que de pessoas “normais” (entrevistado faz as aspas com as mãos), ou ditas normais pela sociedade [...] (VPB).

Novamente, nessa fala, observamos uma ideia de comparação. Assim, as pessoas com deficiência não são vistas pelo olhar da diferença, mas sim pela diferença em relação “a”. Nesse caso, trata-se da diferença em relação “aos ditos normais pela sociedade”, como afirma nosso entrevistado, os quais, no contexto fabril, seriam as/os/es trabalhadoras/es que não se identificaram como pessoas com deficiência. Portanto, a norma está no centro, e as/os/es demais estão mais à margem, conforme se diferenciam dessa norma. Esse contexto, por sua vez, não aparenta provocar rupturas ou questionar as redes de poder, como defende Rizza (2015).

No próximo tópico, continuamos essa perspectiva de compreensão da diversidade pelos nossos entrevistados, problematizando o Programa Diversidade em uma lógica da racionalidade neoliberal.

APONTAMENTOS SOBRE O PROGRAMA DIVERSIDADE E A RACIONALIDADE GOVERNAMENTAL NEOLIBERAL

Michel Foucault (2008), em sua aula de quatorze de fevereiro de 1979, no curso denominado o Nascimento da Biopolítica, refere a seus/suas alunos/as que “O problema do neoliberalismo é, [...], saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (p. 181). Assim, Foucault demarca uma

das grandes questões ligadas ao neoliberalismo, essa nova ordem econômica que não fica mais apenas ligada à economia ou ao mercado, ela regula o estado por meio do mercado. Esse estudioso observa que, a partir de 1952, passou a ocorrer, na Europa, tendo início na Alemanha, em 1948, uma nova racionalidade de governo, que foi o neoliberalismo (FOUCAULT, 2008)

Foucault (2008) explica que o liberalismo clássico passou por três principais transformações, a saber: estímulo à concorrência, desenvolvimento de ações conforme e o estímulo à política social individual. Essas modificações foram necessárias para que o neoliberalismo se tornasse possível. Para o filósofo, a primeira transformação é “a dissociação entre a economia de mercado, o princípio econômico do mercado e o princípio político do *laissez-faire*” (p.181). Com isso, ocorre o estímulo à concorrência.

Já a segunda transformação se trata de desenvolver ações conformes ou ações reguladoras. Para isso, Foucault (2008) afirma que os neoliberais defendem que é necessário não intervir nos mecanismos do mercado, mas nas condições do mercado para garantir uma estabilidade de preço.

Já a terceira é a mudança de uma política social do bem-estar para uma política social individual, em que a/o/e indivíduo/a/e seja capaz de prover, pelo seu próprio sustento, ao longo da vida, uma política social privatizada. Foucault (2008) problematiza essa situação:

Ora em relação a essa sociedade que se tornou, portanto, agora, o próprio objeto da intervenção governamental, da prática governamental, o que o governo sociológico quer fazer? Ele quer fazer é claro, que o mercado seja possível. [...] Mas o que isso quer dizer: introduzir a regulação do mercado como princípio regulador da sociedade? [...] A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais, é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos de concorrência. [...] Não é uma sociedade de supermercado, mas uma sociedade empresarial. O *homo oeconomicus* que se quer reconstituir não é o homem da troca, não é o homem consumidor, é o homem da empresa e da produção (p. 200-201).

Passamos a vivenciar essa fase do ser da produção, da pessoa empresa, a qual investe em si para que possa se gerenciar como gerencia a empresa. Passa a existir, desse modo, um sujeito que concorre com ele/ela mesmo/a/e, que incorpora a racionalidade neoliberal, em sua vida social, em suas relações amorosas, familiares, em suas relações de trabalho.

Essa racionalidade governamental neoliberal, que perpassa a governamentalidade da sociedade como um todo, também é percebida na fala de nossos entrevistados:

Eu acho que para mim o mais importante elemento da diversidade é que nós queremos ser um líder, como empresa queremos ser um líder no nosso setor. E para ser um líder significa que sempre temos que ter ideias novas, que sempre temos que procurar melhorias,

que sempre temos que estar em comunicação muito de perto com nossos clientes com os agricultores, mas também com os usuários finais das culturas que produzimos, ou que ajudamos a produzir no Brasil, certo. E eu acho que para ter essas ideias, para poder avançar como empresa, e para podermos fazer o trabalho que queremos fazer e ser um bom cidadão precisamos de pessoas que tenham diferentes perspectivas, que tenham diferentes experiências, que tenham diferentes idades, que tenham talvez diferentes preferências e essa é a razão do porque queremos diversidade dentro da companhia (DPB).

E aí tu não consegues tirar o melhor da diversidade sabe? Realmente tu tens que ter perspectivas diferentes. Pessoas que pensam diferentes para tu ter um resultado melhor (VPB)

Então, por exemplo, o meu posicionamento foi muito claro, eu não quero que isso aqui seja um modismo, eu não quero que isso seja uma ação grande que a gente vai fazer e na semana que vem está tudo esquecido. Isso aqui faz parte da nossa forma de trabalhar daqui para frente. Porque é bom para a empresa, porque faz sentido, porque o benchmarking (processo de avaliação da empresa em relação a concorrência), e coisa e tal. Então eu quero um trabalho contínuo e sequenciado, e que a gente possa compreender qual é a realidade da nossa empresa, nessas áreas todas e que tenhamos planos de ações concretos que sejam sustentáveis ao longo do tempo. Então eu dou esse direcionamento para o RH, e o RH tem um grupo de pessoas que trabalha sobre isso. E aí foi quando a gente pode dar um salto maior ainda, e extrair o melhor desse programa (DPA).

Na fala do DPB, observamos a afirmação de que a diversidade é necessária para que a empresa consiga ser líder em seu ramo, pois, sendo diversos, eles terão ideias inovadoras, que gerarão sucesso à empresa. Já VPB mostra a importância de tirar o melhor do Programa Diversidade para atingir melhores resultados. O sujeito DPA afirma que esse programa não pode ser compreendido como algo temporário. Portanto, podemos notar que o programa faz parte da forma de conduzir as pessoas e os negócios da empresa. Desse modo, o direcionamento das condutas das/dos/des trabalhadoras/es deverá ser realizado com essa racionalidade da diversidade enquanto uma estratégia de governamentalidade para atingir melhor resultados e, como diz o DPB, tornar-se uma líder.

Essas falas estão permeadas por uma rede de discursos forjados nessa racionalidade governamental neoliberal que estamos apresentando nesse tópico. Wendy Brown (2019), em um capítulo de livro que escreveu, denominado “O Frankenstein do neoliberalismo”, esclarece que:

Na medida em que a racionalidade neoliberal se transforma em nosso senso comum generalizado, seus princípios não governam somente por meio do Estado, mas permeiam os locais de trabalho, as escolas, os hospitais, as academias, as viagens aéreas, o policiamento e toda forma de desejo e decisões humanas (p. 20).

Os discursos de nossos entrevistados nos mostram esse senso comum que aborda Brown em relação à ideia de que a diversidade é uma condição de possibilidade para bons resultados. Nessa racionalidade neoliberal, pesquisas vão sendo realizadas, as quais, de certa forma, reafirmam esse senso comum, como a realizada por Stefanie K. Johnson (2020), pesquisadora e escritora do best-seller “Inclusifique”, a qual destaca, em sua obra, que os líderes que apresentam sucesso com programas de inclusão da diversidade têm, em comum, o fato de valorizarem dois impulsos básicos do ser humano. Segundo a autora, os seres humanos querem ser únicos e pertencer aos locais ou grupos que frequentam e, para um programa voltado à diversidade ter sucesso, os líderes devem trabalhar para garantir isso.

Já a sensação de pertencer gera uma perspectiva totalmente distinta. Como você se sente quando pertence de verdade a um grupo pelo qual tem apreço? O que essa sensação produz? No caso de líderes, o bom é que eles têm o poder de garantir que ninguém fique de fora – o poder de abrir espaço para que todos sejam acolhidos e façam parte do time, mesmo que sejam diferentes. É assim que um líder cria pertencimento: ajudando as pessoas a se encaixar sem deixar de apoiar seu desejo de se diferenciar (JOHNSON, 2020, p. 28).

A citação da autora Johnson (2020) deixa claro que é importante o líder permitir a inclusão de todas/os/es em sua equipe, garantindo que ninguém perca suas características singulares. Essa visão vem permeada da ideia de liberdade defendida pelo neoliberalismo. Na concepção de Brown (2019, p. 21), “a liberdade é completamente identificada com a busca de objetivos privados, é apropriadamente não regulamentada e é exercitada, em grande parte, para melhorar o valor, o posicionamento competitivo ou parcela do mercado de uma pessoa ou firma”.

De forma geral, percebemos que os três sujeitos dessa pesquisa compreendem a diversidade como pessoas que tenham realidades de vidas diferentes, histórias diversas, modos de existir diferentes e, então, agregam às equipes a possibilidade de pensarem de forma diferente. Com isso, eles defendem que terão maior possibilidade de alcançar ideias inovadoras, além de obterem maior sucesso empresarial e de serem um modelo de empresa que tem, em seu quadro de pessoal, um reflexo da sociedade.

ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES FINAIS

É preciso pensar problematicamente, mais que perguntar e responder dialeticamente. A problematização é, portanto, a prática da filosofia que corresponde a uma ontologia da diferença, ou seja, ao reconhecimento da descontinuidade como fundamento do ser (...). (FOUCAULT, 2005, p. 246).

Nossa proposta, nesse artigo, foi realizar um exercício de problematização, de provocar o pensamento acerca do Programa Diversidade, buscando analisar como a diversidade se tornou pauta na empresa do agronegócio que pesquisamos. Com esse intento, problematizamos narrativas de três diretores dessa empresa, os quais foram entrevistados por nós. Buscamos, nas falas desses sujeitos, detectar como eles compreendiam a diversidade e o que entendiam pelo Programa Diversidade.

Realizamos esses questionamentos não com o intuito de obter respostas fechadas. Nosso propósito não foi que pudessem nos oferecer “a verdade” sobre o programa, mas sim de tensionar como essas compreensões, sobre diversidade e diferença, permitem-nos problematizar essa lógica de pensamento acerca desses conceitos no mercado de trabalho, a qual vem permeada por uma racionalidade governamental neoliberal.

A partir dessas colocações, buscamos interlocuções com autores como Deleuze (2020), Junqueira (2014), Silva (2000; 210), Miskolci (2015) a fim de buscar um olhar voltado à diferença enquanto ela mesma; a diferença como algo que não se equivale ao diverso. Também adentramos a oficina de Michel Foucault (2004, 2008, 2010) para nos munirmos da compreensão da racionalidade neoliberal, bem como dos conceitos de problematização e governamentalidade para o filósofo.

Identificamos que a denominação do programa como sendo “diversidade” produz sentidos, já que a empresa está buscando pessoas diversas, não está buscando, necessariamente, a diferença. Desse modo, a empresa, ao escolher por trabalhar com a diversidade, fez a opção pelo diverso e não pelo múltiplo, definindo a diversidade subdivida em quatro pilares – Gênero, LGBTQI+, Raça/Etnia, PcD. Ao realizar essa subdivisão, ela escolheu quem é essa diversidade que pretende ter em seu quadro de pessoal e não a multiplicidade de sujeitos presentes em nossa sociedade. Assim, para Silva (2014, p. 101), “A diversidade é um dado da – natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir como idêntico”.

Observamos, nas falas dos três diretores, como eles acreditam que o governo de equipes formadas por pessoas com histórias de vida, pensamentos e orientações diferentes, entre outros aspectos, oferecerá à empresa uma posição de liderança dentro de seu setor. Também identificamos que existem pesquisas, como a que citamos no artigo, que é considerado um *best seller* da administração no que se refere à diversidade, a qual reforça a ideia de que a diversidade gera resultados positivos para as empresas que aderem a essa ideia.

A inserção da temática, na pauta da empresa, emerge do CEO (*Chief executive officer*) como algo importante, que deve ser agregado às metas, visto que, realmente, é reconhecido como um valor para a empresa. A partir daí, entra na ordem do discurso como “uma verdade” para os líderes, passando a fazer parte das ações e emergindo, no Brasil, em um programa que abrange quatro pilares. Embora o Programa Diversidade tenha um

compromisso com esses pilares, sempre podemos nos perguntar: Quem compõe esses pilares? Na empresa, a diferença ganha espaço e possibilidade de participar? Essas são questões que nos instigam para continuarmos problematizando, não para obtermos respostas, pois não temos, como meta, buscar respostas, mas para continuarmos debatendo sobre os impactos que essas ações causam, seja na própria empresa, seja na sociedade.

REFERÊNCIAS

- BROWN, Wendy. O Frankenstein do Neoliberalismo: liberdade autoritária nas “democracias” do século XXI. In: RAGO, Margareth, Org.; PELEGRINI, Maurício, Org. **Neoliberalismo, feminismos e contracondutas: perspectivas foucaultianas**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Relógio D'água: 2020.
- FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney P. de. Pensando a Diversidade Sexual nas Escolas. **Rev. Diversidade e Educação**, v. 2, n. 4, p. 20-26, jul./dez. 2014.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- Polêmica, Política e Problematizações (Entrevista a Paul Rabinow). In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, vol. V**. Ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.
- FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GALLO, Silvio. Biopolítica e Subjetividade: resistência? **Educar em Revista**, v. 33, p. 77 - 94, 2017.
- GALLO, Silvio. Governamentalidade Democrática e Governo das Diferenças. Vídeo aula; 14/04/2021. Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/1w0YUdQM-uY7CB6uChHLZgJA1Da_YY2fe. Acesso em: 06/07/2021.
- JOHNSON, Stefanie K. **Inclusifique**: como a inclusão e a diversidade podem trazer mais inovação à sua empresa. Tradução de Ada Felix. São Paulo: Benvirá, 2020. 264p.
- JUNQUEIRA, Rogério. Conceitos de Diversidade. Parte I. **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 4-8, jan./jun. 2014.
- YARA GLOBAL. **This is Yara**. Disponível em <https://www.yara.com>. Acesso em 10/08/2018.
- LOCKMANN, Kamila. **Assistência social, educação e governamentalidade neoliberal**. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2019.
- MORA, J. Ferrater. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2004.
- MISKOLCI, Richard. Diversidade ou Diferença? **Revista Cult**. Set. 2015. Disponível em: MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. 2018. “Genealogia - Michel Foucault”. In: Enciclopédia de Antropologia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <http://ea.fflch.usp.br/conceito/genealogia-michel-foucault>. <https://revistacult.uol.com.br/home/diversidade-ou-diferenca-2>. Acesso em: 12/06/2021.
- RIZZA, Juliana Lapa. Discursos de verdade nas práticas de escolarização com crianças pequenas : uma arte pedagógica na atualidade. **Tese** (Doutorado no Programa e Pós-Graduação em Educação Ambiental) Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2015.

SILVA, Marcos C. A escola como primado da representação: as contribuições do pensamento de Gilles Deleuze. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 19, n. 1, p. 157-152, jan./abril 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Produção Social da Identidade e da Diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. Org. **Identidade e Diferença**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução a teoria do currículo. Rio de Janeiro: Autêntica, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Editora. Vozes, 12^a ed., 2014.

A RELAÇÃO DO JOGO PEDAGÓGICO COM JEAN PIAGET

THE RELATIONSHIP OF THE PEDAGOGICAL GAME WITH JEAN PIAGET

LA RELACIÓN DEL JUEGO PEDAGÓGICO CON JEAN PIAGET

Fernando Aparecido de Moraes¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8714-6533>

Márlon Herbert Flora Barbosa Soares²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3273-8603>

Resumo: Considerando a importância de Piaget para a pedagogia brasileira e a inserção cada vez maior dos jogos pedagógicos nos processos de ensino e aprendizagem como uma metodologia ativa, este artigo busca, a partir de tese recente defendida por um dos autores, apresentar a ideia de se pensar o jogo pedagógico sob o aporte da Teoria de Jean Piaget. Para isso, inicialmente o artigo apresenta os principais aspectos da teoria de Piaget, culminando a discussão na relação que Piaget estabelece entre o jogo e o desenvolvimento do sujeito. Após a discussão desse assunto os autores seguem apresentando o conceito de jogo pedagógico considerado por eles como o apropriado para o trabalho em questão e partem para estabelecer a interface entre o jogo pedagógico e a teoria piagetiana, defendida pelos autores como aquela que deve respaldar o pensamento no momento de se pensar os aspectos pedagógicos do jogo. Por fim, os autores concluem o artigo ressaltando a necessidade de que os jogos pedagógicos, enquanto metodologias ativas, sejam pensados a partir de um referencial teórico consistente que discuta os processos de ensino e aprendizagem e, neste caso específico, que seja Jean Piaget este referencial.

Palavras-chave: Piaget. Jogo Pedagógico. Ensino. Aprendizagem.

Abstract: Considering the importance of Piaget for Brazilian pedagogy and the increasing insertion of pedagogical games in the teaching and learning processes as an active methodology, this article sought, based on a recent doctoral thesis defended by one of the authors, to present the idea of thinking the pedagogical game under the support of Jean Piaget's Theory. To this end, the article initially presents the main aspects of Piaget's theory, culminating in the discussion on the relationship that Piaget establishes between the game and the subject's development. After discussing this issue, we present the concept of the pedagogical game considered as appropriate for the work in question and set out to establish the interface between the pedagogical game and the Piaget's theory, defended by the authors as one that should support the thought when

1 Universidade Federal de Jataí (UFJ). Jataí-GO, Brasil. Email: fernandoaparecido@ufg.br.

2 Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia-GO, Brasil. Email: marlon@ufg.br.

thinking about the pedagogical aspects of the game. Finally, the authors conclude the article emphasizing the need for pedagogical games, as active methodologies, to be thought from a consistent theoretical framework that discusses the teaching and learning processes and, in this specific case, that Jean Piaget should be this framework.

Keywords: Piaget. Educational Game. Teaching. Learning.

Resumen: Considerando la importancia de Piaget a la pedagogía brasileña y la inserción cada vez mayor de los juegos pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje como una metodología activa, en este artículo se busca, a partir de tesis reciente defendida por uno de los autores, presentar la idea de pensarse el juego pedagógico bajo el aporte de la Teoría de Jean Piaget. Para eso, inicialmente en el artículo se presenta los principales aspectos de la teoría de Piaget, culminando la discusión en la relación que Piaget establece entre el juego y el desarrollo del sujeto. Tras la discusión de ese tema los autores siguen presentando el concepto de juego pedagógico considerado por ellos como el apropiado para el estudio en cuestión y parten para establecer la interfaz entre el juego pedagógico y la teoría piagetiana, defendida por los autores como aquella que debe respaldar el pensamiento en el momento de pensarse los aspectos pedagógicos del juego. Por fin, los autores concluyen el artículo poniendo de relieve la necesidad de que los juegos pedagógicos, como metodologías activas, sean pensados a partir de un referencial teórico consistente que discuta los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en este caso específico, que sea Jean Piaget este referencial.

Palabras clave: Piaget. Juego Pedagógico. Enseñanza. Aprendizaje.

1. INTRODUÇÃO

Jean Piaget (1896-1980) foi utilizado durante muitas décadas como um importante referencial teórico para se pensar os processos educativos no Brasil. No entanto, o construtivismo pedagógico, um arremedo do construtivismo epistemológico, apresentou várias inconsistências e sofreu várias críticas, o que fez com que Piaget fosse sendo deixado de lado pela Pedagogia brasileira. No entanto, defendemos que um referencial de peso como ele, do campo da Psicologia Social, com mais de 70 obras publicadas sobre assuntos relacionados, sobretudo, com a construção do conhecimento, o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem, não pode ser negligenciado assim.

Atualmente as metodologias ativas estão voltando ao centro da discussão dos processos de ensino e aprendizagem na Educação Formal do século XXI. Com uma roupagem neoliberal, termos como, protagonismo juvenil, empreendedorismo, projeto de vida e mediação, estão diretamente associados às diversas propostas de metodologias ativas que estão sendo discutidas e apresentadas. No entanto, é importante destacar que Piaget foi um dos pioneiros a defender as metodologias ativas como importantes para a aprendizagem dos sujeitos sociais, a partir do movimento da Escola Nova³ que acontecia em sua época. Para

3 O movimento denominado de Escola Nova surgiu no final do século XIX e avançou no século XX, no sentido de questionar o modo como o ensino era praticado, ou seja, o modelo de escola vigente na época. Influenciado por nomes expressivos como o do filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), buscou ressignificar o ensino e dar novos propósitos de formação para o cidadão. No Brasil, o movimento ganhou forças no século XX, principalmente após a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932 (LOURENÇO-FILHO, 1978).

ele os métodos ativos quando compreendidos no trabalho individual e por equipes, levam “[...] a uma educação da autodisciplina e do esforço voluntário (PIAGET, 1982, p. 75).”

No cenário atual é importante destacar que, em muitos casos, as discussões sobre as metodologias ativas ficam esvaziadas de referenciais teóricos consistentes sobre os processos de aprendizagem. É por isso que neste artigo, por meio de um resgate de pontos importantes da teoria piagetiana, buscamos realizar uma discussão teórica com a proposta de nos respaldarmos em Piaget, de modo a pensar em jogos pedagógicos a serem utilizados como uma metodologia ativa no contexto da Educação Formal, no processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos científicos. O artigo originou-se a partir de discussão recente realizada em tese de doutorado defendida por um dos autores, em que foi elaborado um jogo pedagógico para se trabalhar, no Ensino Médio, a construção de conhecimento a respeito de conceitos da Teoria Evolutiva, considerando a teoria piagetiana como um dos pressupostos para se pensar na elaboração do jogo pedagógico.

2. UM POUCO DE PIAGET NA EDUCAÇÃO, SOBRETUDO, A BRASILEIRA

Para Piaget (1982, p. 139) “Educar é adaptar a criança ao meio social adulto, isto é, transformar a constituição psicobiológica do indivíduo em função do conjunto de realidades coletivas às quais a consciência comum atribui algum valor.” Sobre o processo educativo a partir de Piaget, devemos pensar que ele só é possível pela capacidade e necessidade que o sujeito tem de assimilar o meio que está em sua volta, acomodando as informações em seus esquemas cognitivos. A partir disso, a interação dos sujeitos entre si e com o objeto de conhecimento se torna fundamental para que a construção majorante do conhecimento se efetive.

Desse modo, o processo de educação formal precisa ser pensado cuidadosamente, uma vez que está diretamente associado com a educação de qualquer sujeito social e, por isso, não pode ser entendido como algo passivo no contexto escolar. Piaget, em alguns momentos de sua obra, teceu várias críticas à educação tradicional e à sua passividade. Para ele

Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e trazer progresso à sociedade de amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer pelo já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas (PIAGET, 1982, p. 34).

Por vivenciar um contexto de reforma educacional, que buscou ressaltar os aspectos da Escola Nova, e considerar que ela ia ao encontro de suas ideias de construção de co-

nhecimento, Piaget acabou sendo um importante defensor da escola ativa. Para ele, a escola ativa não se caracterizava apenas por trabalhos manuais, destacado como importantes, mas, também, com atividades que ressaltavam “[...] o plano da reflexão, da abstração mais avançada e de manipulações verbais, posto que sejam espontâneas e não impostas com o risco de permanecerem parcialmente incompreendidas (PIAGET, 1982, p. 74).”

Parrat-Dayan e Tryphon (1998), em livro que organizaram com textos inéditos de Piaget, destacam que, ao contrário do que muitos pensam, o autor se interessou pela pedagogia praticamente em toda a sua obra, apresentando trabalhos dedicados a ela entre as décadas de 30 e 70 do século passado. Para as autoras, a atuação de Piaget no Instituto Jean-Jacques Rousseau foi fundamental para o melhor entendimento dele a respeito das discussões sobre a escola tradicional e a escola ativa. Outro fato importante, destacado pelas autoras, foi a atuação de Piaget no *Bureau International d'Éducation* (BIE), centro de educação comparada que possuía uma inserção internacional, cujo qual Piaget dirigiu entre os anos de 1929 e 1967. Desse modo, Piaget tinha acesso às principais discussões nacionais e internacionais a respeito da Educação (PARRAT-DAYAN; TRYPHON, 1998).

Por estar na diretoria do BIE, o acesso e as influências de Piaget a outras regiões do mundo foram se tornando mais fácil e comum, uma vez que ele estava presente em várias conferências mundiais sobre a Educação. A partir de então, Piaget saiu do cenário europeu e conquistou o apreço de pesquisadores da área da Pedagogia de várias regiões do mundo ocidental, como a América. Assim sendo, foi um processo natural que demandou apenas uma questão de tempo para que seus trabalhos fossem introduzidos no Brasil e comesçassem a influenciar a Pedagogia brasileira.

No Brasil, principalmente nas décadas de 80 e 90 do século passado, vivemos um forte movimento construtivista que buscou transformar a Educação Básica, pela busca por uma escola que permitisse ao estudante construir o seu conhecimento de maneira ativa. Pois na época a escola apresentava (entendemos que ainda hoje apresenta) características de uma educação baseada em princípios essencialistas e fixistas.

Sobre as características da educação na década de 1980, Lima (1984, p. 57), aponta que “O processo escolar atual é, estritamente, um processo teatral, com péssimos atores e com peças de baixo nível, com a agravante de a plateia ser “cativa”, com a obrigação de decorar o drama que se desenrola no palco.” O processo de ensino e aprendizagem era completamente transmissivo, sendo o estudante considerado como aquele que iria apenas “absorver” o conhecimento que lhe era transmitido, verbalmente, pelo professor. A este respeito, na década de 1990, Matui (1995, p. 41) afirma que

Pode-se dizer que hoje a maioria das práticas escolares, desde o planejamento, a execução, a implementação e a avaliação, são fundamentalmente empiristas. Essas práticas consideram o aluno aquele que não sabe e o professor (hoje, é o livro) aquele que sabe. O aluno não só é um receptáculo, como é aquele que deve fazer apenas a relação estímulo-resposta, muitas vezes sem sentido nenhum, respon-

dendo a questionários e exercícios intermináveis dos livros didáticos. É isso que existe nas escolas e é o responsável pelo “aprender” sem conteúdos.

O construtivismo foi introduzido no Brasil como algo inovador, que poderia revolucionar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Piaget passa, então, a ser utilizado como referencial teórico em diversas situações didáticas, incluindo aquelas relacionadas ao ensino das Ciências Naturais (MASSABNI, 2007; CONSONI; MELLO, 2014). Com isso, ele foi ganhando espaço nas discussões sobre Educação, nos currículos oficiais, nos documentos orientadores da Educação Nacional, nos livros didáticos e, sobretudo, nas práticas de professores em sala de aula. No entanto, por ser mal compreendido pela maioria, ao mesmo tempo que ganhou vertiginosa aceitação, caiu em descrédito a partir do início do século XXI, por críticas fundamentadas na “possível” ineficiência do construtivismo.

Para refletirmos sobre tais considerações, é importante destacar que o termo “construtivismo” não foi utilizado por Piaget como algo associado à educação formal. Sobre o termo, Piaget o relaciona ao processo majorante e dialético de construção do conhecimento, fundamentado nas situações de equilíbrios, desequilíbrios e reequilibrações. Mas, como o próprio Piaget afirma, “Essa ideia da construção é novidade. É a ideia mais difícil de se fazer compreender, eu acho (PIAGET, 1980a, p. 69).”

Sobre o que Piaget definiu por construtivismo, Lima (1997, p. 106-107) nos aponta que

A teoria de Piaget parte de um “*a priori* funcional” (funcionamento inato) que faz o organismo interagir com o meio (assimilação-acomodação), produzindo a evolução, isto é, o desenvolvimento e o crescimento (equilíbrio majorante). Se quisermos chamar esta interação de “construtivismo” (de fato, na interação, o organismo constrói novas estruturas), não há o que se censurar. Mas é preciso não esquecer que esta expressão se refere à maneira como funciona o organismo para criar as “novidades” (isto que, antigamente se chamava “aprendizagem”).

Portanto, é preciso considerar que o termo foi muito mal interpretado e associado ao contexto escolar. A este respeito Chakur (2014) nos traz que houve uma assimilação deformante a respeito das ideias de Piaget, o que fez com que o construtivismo pedagógico brasileiro adotasse alguns termos e expressões, como “sujeito ativo”, “pensamento concreto” e “autonomia”, que se tornaram *slogans* de sua divulgação.

Em relação a isso, Chakur (2014) nos aponta que o entendimento de que os estudantes deveriam assumir o currículo, como sujeitos ativos, banalizou tudo. A ideia de que deveria partir do concreto, fez com que as práticas se resumissem em atividades manuais sem sentido. A ideia de que era preciso partir do interesse dos estudantes os dando autonomia de decidirem o que fazer, fez muitas escolas perderem o foco no ensino de conteúdos curriculares importantes. Por fim, a relação do termo gênese com o termo genético, fez com que muitos pedagogos contribuíssem com a ideia de que Piaget era um inatista, ou seja, o conhecimento era inato e a inteligência hereditária. Estes apontamentos são corroborados

por Sanchis e Mahfoud (2010) que apontam que, erroneamente, a teoria piagetiana foi reduzida a um construtivismo pedagógico a serviço de determinados interesses e contextos, o que fez, de modo indireto, com que o construtivismo epistemológico fosse malvisto e incorretamente interpretado.

Lima (1997), ao abordar sobre o construtivismo e a educação escolar aponta que o primeiro não se trata de um método didático, mas a elaboração de novas estruturas. Daí surgem os problemas de má interpretação do construtivismo na escola e que levam a erros de planejamento e execução. A esse respeito Piaget (1980a, p. 81) afirma que

[...] é importante que os professores apresentem às crianças materiais e ocasiões que lhes permitam progredir. Não se trata simplesmente de permitir que as crianças façam tudo. Trata-se de proporcionar às crianças situações que ofereçam novos problemas, problemas que se seguirão um ao outro. É necessário um misto de direção e liberdade.

Quando perguntado sobre a utilização de sua teoria pela Educação, Piaget (1980a, p. 80) disse

Estou convencido de que o que nós elaboramos pode ser usado no campo da Educação, indo além da teoria da aprendizagem, por exemplo, e sugerindo outros métodos de aprendizagem. Creio que é o básico. Mas não sou pedagogo e não tenho nenhum conselho para dar aos educadores. Tudo que podemos oferecer são fatos. Ainda assim, acho que os educadores podem encontrar muitos métodos educacionais novos.

Desse modo, neste século XXI temos no Brasil alguns grupos de pesquisadores que trabalham realizando pesquisas e estudos sobre o referencial piagetiano, como o grupo de estudos “Educação Econômica e Teoria Piagetiana”, da Faculdade de Educação da Unicamp. Mas, ao mesmo tempo que avançam em seus estudos e pesquisas, esses grupos enfrentam resistências de diversas áreas, ainda mais quando consideramos a ascensão da Teoria de Vygotsky (1896-1934) no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas.

No entanto, seguimos considerando como muito importante as contribuições de Piaget quando aplicadas na área educacional e concordamos com ele, de que é o básico, cabendo à nos buscarmos um melhor entendimento e apropriação de sua teoria no sentido de pensarmos melhor os processos formais de ensino e aprendizagem que realizamos em sala de aula.

Não defendemos a ideia de um construtivismo pedagógico, como foi praticado no passado, mas a utilização de práticas construtivistas, ou seja, de situações que incentivem e promovam a construção e reconstrução dos esquemas cognitivos pelos sujeitos epistêmicos que se encontram em nossas salas de aula, como o caso do jogo pedagógico. Por isso, neste artigo propomos que Piaget seja considerado como o referencial teórico dos

processos de aprendizagem a ser considerado na elaboração de um jogo pedagógico, com objetivos de se trabalhar a construção do conhecimento de modo ativo.

3. SOBRE O DESENVOLVIMENTO, A APRENDIZAGEM E O CONHECIMENTO EM PIAGET

Ao longo de sua vida profissional, depois que passou a dedicar-se quase que exclusivamente à Psicologia do Desenvolvimento Cognitivo associada à construção do conhecimento, Piaget produziu uma extensa literatura que fez parte da teoria chamada de Epistemologia Genética. A Epistemologia Genética é entendida por Piaget como uma área que “[...] trata da formação e significado do conhecimento e dos meios pelos quais a mente humana se desenvolve desde um baixo nível de conhecimento até o que é considerado mais alto (PIAGET, 1980a, p. 22).

Em sua Epistemologia Genética, Piaget considerou que o desenvolvimento cognitivo do ser humano acontece por meio de diferentes estágios de acordo com o nível de desenvolvimento do sujeito, sendo estes: o Sensório-motor, o Pré-operatório, o Operatório concreto e o Operatório formal. Em cada um deles as estruturas cognitivas, em maturação, são produto das interações internas e externas ocasionadas pelos processos de auto regulação do organismo. Ou seja, o sujeito biológico em contato com o meio social, vai construindo e reconstruindo os esquemas sensoriais, verbais e motores a partir do desenvolvimento das estruturas cognitivas, em um processo majorante que busca cada vez mais adaptar o indivíduo ao meio.

Sobre o processo de construção das estruturas cognitivas Piaget destaca que

Com efeito, no início da evolução intelectual, o ato é desencadeado em bloco e mediante um estímulo exterior, a iniciativa do sujeito consistia, simplesmente, em poder reproduzir a sua ação na presença de excitantes análogos ao estímulo normal ou por simples repetição em vazio. No final da evolução, pelo contrário, toda ação implica uma organização móvel, com dissociações e reagrupamentos indefinidos, podendo o sujeito atribuir-se, desse modo, finalidades cada vez mais independentes da sugestão do meio imediato (PIAGET, 1987, p. 151).

Para ele, no início da vida o sujeito parte de comportamentos reflexos herdados, que vão se complexificando e dando origem a comportamentos voluntários próprios. Daí, vem a relação da gênese do conhecimento individual estar associada à evolução histórica do conhecimento da humanidade. As estruturas cognitivas vão se construindo pela interação dialética sujeito-objeto e sujeito-sujeito, e o indivíduo começa a se ver não mais como o ambiente, mas como parte dele, por um processo em que a criança vai perdendo o ego-centrismo e se colocando no mundo com as outras pessoas. Novamente, vem a relação da gênese do conhecimento individual estar associada ao sujeito epistêmico socializado. As

capacidades cognitivas passam a permitir que o sujeito compreenda melhor o objeto, mas, ainda por meio de operações concretas. Por fim, o sujeito se torna capaz de compreender o objeto em todos os seus aspectos, de modo internalizado, por meio de construções subjetivas e pensamentos formalizados.

Para desenvolver a sua teoria de modo interacionista, Piaget compreendia a natureza humana de modo relacionista, visão filosófica contrária à essencialista. Para ele, o conhecimento é construído a partir da relação do sujeito com o mundo, em um processo de desenvolvimento majorante que leva ao constante e infinito aprendizado humano. Este processo construtivo do conhecimento se dá pela relação direta do sujeito (forma) com o objeto (matéria/conteúdo). Deste modo, Piaget destaca que “[...] o conhecimento não parte nem do sujeito nem do objeto, mas da interação indissociável entre eles, para avançar daí na dupla direção de uma exteriorização objetivante e de uma interiorização reflexiva (PIAGET, 1973a, p. 14).”

A origem do conhecimento sempre foi uma pergunta inquietante para Piaget, o que o levou a estudar durante décadas sobre este processo. Para ele o conhecimento é resultado da ação/manipulação sobre o real, em um exercício contínuo entre as questões externas e internas. Conhecer é agir sobre o objeto e transformá-lo, “[...] apreendendo os mecanismos dessa transformação vinculados com as ações transformadoras. Conhecer é, pois, assimilar o real às estruturas de transformações, e são as estruturas elaboradas pela inteligência enquanto prolongamento direto da ação (PIAGET, 1982, p. 37).”

Em seu livro “O nascimento da Inteligência na Criança” ele discute que a construção do conhecimento se dá por essa relação que o sujeito estabelece com o objeto, mas destaca que não se trata de um processo em que o sujeito elabora simplesmente uma cópia do objeto, para ele

o conhecimento não pode ser uma cópia, visto que é sempre um relacionamento entre o objeto e o sujeito, uma incorporação do objeto a esquemas, devidos à atividade do próprio sujeito e que se lhe acomodam, simplesmente, sem que deixem de torná-lo compreensível ao sujeito. Ainda por outras palavras, o objeto só existe, para o conhecimento, nas suas relações com o sujeito e, se o espírito avança sempre a cada vez mais à conquista das coisas, é porque organiza a experiência de um modo cada vez mais ativo, em vez de imitar de fora uma realidade toda feita: o objeto não é um ‘dado’, mas o resultado de uma construção (PIAGET, 1987, p. 351).

Lima (1984, p. 50), levando em conta a teoria piagetiana, aponta que “Conhecer, pois, é o nome que se dá, na vida mental, ao processo biológico básico da assimilação. Conhecer é, assim, um processo de incorporação da realidade aos esquemas mentais de ação representada.” O autor aponta também que “Conhecer, pois, é assimilar em função de um sistema prévio (esquema de assimilação), tanto na linha diacrônica (explicação), quanto no nível sincrônico (compreensão) (LIMA, 1984, p.59).” Deste modo, é importante conside-

rarmos que todo o ser humano conhece algo a partir de organizações pré-existentes, sejam elas, mecanismos reflexos herdáveis ou esquemas cognitivos adaptados, “[...] nenhum conhecimento, mesmo perceptivo, constitui uma simples cópia do real, porque contém um processo de assimilação a estruturas anteriores (PIAGET, 1973b, p. 13).”

Piaget fala de três tipos de conhecimentos, de acordo com a sua relação direta com o objeto e o desenvolvimento cognitivo, são eles: o físico, o lógico-matemático e o social-arbitrário. O conhecimento físico ocorre pela ação direta do sujeito sobre o objeto, envolve os sentidos e é o mais importante nas duas primeiras fases do desenvolvimento. O conhecimento lógico-matemático acontece em um nível cognitivo mais desenvolvido pela ação sobre a ação, por meio do pensamento reflexivo. Por fim, o conhecimento social-arbitrário se dá pela interação do sujeito com os demais indivíduos, é aquele conhecimento que se constrói na e pela sociedade (PIAGET, 1987; MATUI, 1995).

Outra característica peculiar da Epistemologia Genética de Piaget é o modo como ele relaciona o desenvolvimento com a aprendizagem. Para ele, o sujeito se desenvolve e depois aprende. Ou seja, em um processo cíclico majorante, o sujeito desenvolve as estruturas cognitivas e aprende, ao assim fazer, com a maturação dessas estruturas elas se modificam e o sujeito continua a aprender. Este pensamento piagetiano sobre a relação do desenvolvimento com a aprendizagem vai de encontro ao que outros teóricos defenderam, como o caso de Vygotsky, pois para ele o sujeito aprende e depois se desenvolve. Para Piaget, o processo de desenvolvimento é natural e independente da aprendizagem. No entanto, destaca que

[...] a maturação não é o único fator em jogo no desenvolvimento operatório: a maturação do sistema nervoso limita-se a abrir possibilidades, excluídas até certos níveis de idade, mas é preciso atualizá-las, o que supõe outras condições, das quais a mais imediata é o exercício funcional ligado às ações (PIAGET, 1982, p. 45).

Por estabelecer esta diferenciação específica entre o processo de desenvolvimento, que para ele é natural, e a aprendizagem, que se dá por situações provocadas ao ser, Piaget reforça a importância das situações de aprendizagens serem muito bem planejadas para que o sujeito possa aprender ao máximo ao longo de seu desenvolvimento. Daí, a importância de se considerar o estágio de desenvolvimento que o indivíduo se encontra para se pensar nas situações de aprendizagens possíveis, pois como ele mesmo afirma, “A mesma situação de aprendizagem tem um efeito diferente de acordo com o estágio de desenvolvimento do sujeito (PIAGET, 1980a, p. 46).” Sendo assim, “[...] temos que redefinir a aprendizagem. Temos que pensar nela de modo diferente (PIAGET, 1980a, p. 93).”

Dessa forma, se enganam aqueles que afirmam que Piaget não considerou as influências sociais em sua epistemologia. Em sua extensa produção, existem obras em que ele tratou destas influências de modo específico, como é o caso do livro “Estudos Sociológicos”, traduzido e publicado no Brasil em 1973. Para ele, as interações sociais são tão

importantes quanto as estruturas cognitivas, participando tanto da formação da inteligência, do desenvolvimento do conhecimento, quanto da formação da moral e da aprendizagem. Por isso, ele destaca que a constituição do sujeito cognoscente é orgânica, sendo determinada pelas características herdadas, os mecanismos ontogenéticos e o conjunto das condutas humanas, determinadas por um aspecto mental e outro social (PIAGET, 1973a).

Com uma vasta produção, sem dúvida ele permitiu inúmeros avanços em áreas como a Psicologia, a Psicopedagogia e a Educação, no que se refere aos seus importantes contributos a respeito do desenvolvimento cognitivo humano, da construção do conhecimento e da aprendizagem. Por isso, Piaget foi se tornando um dos principais teóricos de sua época na área do cognitivismo, tendo seus trabalhos traduzidos em vários países do mundo, como nos EUA e no Brasil, países americanos que apresentaram muito interesse em sua obra.

4. A RELAÇÃO DE PIAGET COM O JOGO

Piaget atribui um importante papel funcional aos jogos no desenvolvimento cognitivo. Para ele, os jogos possuem uma função lúdica diretamente associada à condição humana de se interessar pelo desconhecido. O jogo é visto por ele como um mecanismo de ampliação da função de assimilação, nesse sentido, destaca que

Se o ato de inteligência culmina num equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, enquanto que a imitação prolonga a última por si mesma, poder-se-á dizer, inversamente, que o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação (PIAGET, 1978, p. 115).

Soares (2018) destaca que será nos dois últimos estágios de desenvolvimento que o jogo poderá causar a acomodação em busca do equilíbrio. Considerando a teoria piagetiana, o autor destaca que “[...] o jogo aparece quando a imitação começa a ser mais do que reflexos automáticos do corpo. Quando o sujeito começa a, de fato, brincar com o que consideramos imitação, ou, ainda, usar o prazer em imitar para se desenvolver (SOARES, 2018, p. 237).” Ainda para o autor, “[...] o jogo é o primeiro sinal de prazer/divertimento presente na imitação (SOARES, 2018, p. 237).”

Piaget define três tipos de jogos: os jogos de exercício, os jogos simbólicos e os jogos de regras. Estes jogos são vistos por Piaget do ponto de vista do jogador, considerando o sujeito cognoscente, ao contrário dos teóricos do campo do jogo, que partem do ponto de vista do jogo *stricto*, considerando a sua forma e o seu conteúdo (SOARES, 2018). Isto é muito importante de ser considerado, pois, algumas interpretações das características do jogo, apresentadas pelos teóricos desse campo, não se adequam às características do jogo em Piaget.

Os jogos de exercícios são entendidos por Piaget como jogos desprovidos de símbolos ou regras que

[...] não supõem qualquer técnica particular: simples *exercícios*, põem em ação um conjunto variado de condutas, mas sem modificar as respectivas estruturas, tal como se apresentam no estado de adaptação atual. Logo, somente a função diferencia esses jogos, que exercitam tais estruturas, por assim dizer, em vazio, sem outra finalidade que não o próprio fazer do funcionamento (PIAGET, 1978, p. 144, *grifos do autor*).

Piaget afirma que esses jogos de exercícios são os jogos presentes nos animais que, por meio de ordem, reflexa ou instintiva, o utilizam como uma espécie de pré-exercício. Mas, para ele o que diferencia esses jogos praticados pelos animais daqueles praticados pelos seres humanos está no fato de que, em nós

[...] a atividade lúdica supera amplamente os esquemas reflexos e prolonga quase todas as ações, daí resultando a noção mais vasta de “exercício” funcional de que nos serviremos: o jogo de “exercício” pode ser, assim, pós-exercício e exercício marginal, tanto quanto pré-exercício (PIAGET, 1978, p. 146).

Os jogos de exercícios, no início do desenvolvimento são estritamente funcionais, mas permanecem em menor grau com o desenvolvimento, principalmente com o aparecimento da linguagem, perdendo essa condição de funcionalidade. Soares (2018, p. 240) destaca que “Os jogos de exercício não se findam ao final do estágio sensório-motor. Eles apenas diminuem de intensidade com o tempo, mas persistem tanto no estágio pré-operatório quanto nos estágios concreto e formal.”

Piaget apresenta uma evolução dos jogos de exercícios, os organizando de acordo com o grau de evolução cognitiva do sujeito. Para ele, inicialmente os jogos de exercícios se caracterizam como jogos de exercícios simples, sendo “[...] aqueles que se limitam a reproduzir fielmente uma conduta adaptada, de ordinário, a um fim utilitário, mas retirando-a do seu contexto e repetindo-a pelo único prazer de se exercer tal poder (PIAGET, 1978, p. 150).” De acordo com ele a criança passa, “insensivelmente”, para os jogos de exercício das combinações sem finalidade, “[...] em que o sujeito não se limita mais a exercer, simplesmente, atividades já adquiridas mas passa a construir com elas novas combinações que são lúdicas desde o início (PIAGET, 1978, p. 151).” Por fim, ele nos apresenta a terceira classe de jogos de exercício, a denominando de jogos das combinações com finalidades, neste caso, com finalidades lúdicas.

À medida que o sujeito continua a se desenvolver passa a realizar os jogos simbólicos, caracterizados por Piaget (1978) como aqueles jogos em que o sujeito se utiliza dos símbolos e da imaginação. No entanto, o próprio autor considera ser difícil diagnosticar

um momento em que a criança migra dos jogos de exercício para os jogos simbólicos. De acordo com ele

A maioria dos jogos simbólicos, salvo as construções de pura imaginação, ativa os movimentos e atos complexos. Eles são, pois, simultaneamente sensório-motores e simbólicos, mas chamamo-lhes simbólicos na medida em que ao simbolismo se integram os demais elementos. Além disso, as suas funções afastam-se cada vez mais do simples exercício: a compensação, a realização dos desejos, a liquidação dos conflitos etc. somam-se incessantemente ao simples prazer de se sujeitar à realidade, a qual prolonga, por si só, o prazer de ser causa inerente ao exercício sensório-motor (PIAGET, 1978, p. 147).

Piaget também organiza os jogos simbólicos de acordo com o desenvolvimento cognitivo do sujeito. Para ele os primeiros jogos simbólicos se caracterizam por um esquema simbólico que se dá na transição entre o exercício sensório-motor e o simbolismo. Este esquema permitirá ao sujeito a realização de condutas representativas. Estas condutas, por sua vez, levarão ao desenvolvimento de diferentes interações que se caracterizam pelo jogo simbólico, desde a projeção dos esquemas simbólicos à objetos novos, até a imitação pelo simples prazer e, por fim, às combinações simbólicas (PIAGET, 1978).

O terceiro tipo de jogo apresentado por Piaget se trata dos jogos de regras, para ele

[...] os jogos de regras são jogos de combinações sensório-motoras (corridas, jogos de bola de gude ou com bolas etc.) ou intelectuais (cartas, xadrez etc.), com competição dos indivíduos (sem o que a regra seria inútil) e regulamentados quer por um código transmitido de gerações em gerações, quer por acordos momentâneos (PIAGET, 1978, p. 184-185).

Ao contrário dos jogos de exercício e dos jogos simbólicos, que são individuais, com exceção de alguns jogos simbólicos coletivos, os jogos de regras são estritamente coletivos. Soares (2018, p. 242) afirma que no jogo de regras “Só pode haver diversão ou prazer se realizado de maneira coletiva ou com mais de um sujeito. Aqui os jogos são regrados, aparecem e são transmitidos por gerações.”

Ainda sobre os jogos de regras Piaget (1978, p. 182) aponta que

[...] se no adulto se conservam apenas alguns resíduos dos jogos de exercícios simples (por exemplo, brincar com o seu aparelho de rádio) e dos jogos simbólicos (por exemplo, contar uma estória), o jogo de regras subsiste e desenvolve-se mesmo durante toda a vida (esportes, xadrez, jogos de cartas etc.). A razão dessa dupla situação, aparecimento tardio e sobrevivência além da infância, é muito simples: o jogo de regras é a atividade lúdica do ser socializado.

É justamente por considerarmos essa característica atribuída por Piaget ao jogo de regras, que o jogo se torna tão interessante para a nossa proposta, uma vez que a função lúdica é, naturalmente, motivadora para o sujeito e pode levá-lo à busca pelo novo, pela aprendizagem, pelo conhecimento. Pela atividade lúdica coletiva e regrada, o sujeito irá se deparar com diferentes pontos de vista, o que poderá levá-lo aos conflitos cognitivos necessários para a equibração majorante. Além disso, o sujeito irá se colocar como parte de um todo, de uma relação social, precisando, para isso, saber respeitar aquilo que está determinado pelas regras.

5. O JOGO PEDAGÓGICO SOB UM VIÉS PIAGETIANO

Ao falarmos de jogo pedagógico, inicialmente precisamos situar o leitor em relação a qual conceito de jogo pedagógico que estamos utilizando. Para isso, apoiamos em discussão recente realizada por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018) sobre essa conceituação. Para eles há uma diferenciação entre os conceitos de jogo educativo, didático e pedagógico. Os autores caracterizam o jogo educativo em duas modalidades, sendo a primeira, o jogo educativo informal, que seria aquele que ensina de maneira despreziosa, ou seja, não foi pensado para um propósito formal de ensino e é utilizado, inicialmente, com finalidade meramente lúdica. De outro modo, nos apresentam a ideia do jogo educativo formalizado, que se organizará em duas subcategorias: o jogo didático e o jogo pedagógico. Para eles o jogo educativo formalizado é aquele que, diferentemente do informal, tem alguma relação direta com a educação, seja no aspecto de sua construção ou, no aspecto referente à proposta de utilização educativa dele.

Considerando o jogo pedagógico como um tipo de jogo educativo formalizado, os autores o caracterizam como

Jogo Educativo Formalizado que não foi adaptado de nenhum outro jogo, ou seja, seria um jogo contendo elevado grau de ineditismo, visando desenvolver habilidades cognitivas sobre conteúdos específicos. Esse tipo de jogo mantém, em sua essência, o papel instrucional, atuando, assim, como uma estratégia de ensino que foi cautelosamente planejada para estimular a capacidade de autorreflexão intencional nos alunos, levando-os a uma mudança de comportamento em relação à sua aprendizagem, sem perder o aspecto prazeroso que uma atividade lúdica possui (CLEOPHAS; CAVALCANTI; SOARES, 2018, p. 39).

A partir desse conceito, destacamos algumas características do jogo pedagógico que nos permitem associá-lo diretamente com as ideias piagetianas. A primeira delas é o fato de o jogo visar “[...] **desenvolver habilidades cognitivas sobre conteúdos específicos**” Outra característica é a possibilidade de “[...] **estimular a capacidade de autorreflexão intencional.**” Por fim, ressaltamos o aspecto conceitual a respeito do “[...] **aspecto**

prazeroso que uma atividade lúdica possui”. Associado às questões apontadas pelos autores, destacamos que o jogo pedagógico **é uma atividade lúdica regrada**, muito próxima daquele tipo de jogo de regras abordado por Piaget, em que o sujeito interage com o objeto e com outros sujeitos. Além do mais, **o jogo apresenta um interesse intrínseco a ele**, o que também o torna importante do ponto de vista piagetiano.

Para explicarmos melhor o que estamos buscando relacionar nessa discussão proposta, a partir de agora iremos esmiuçar em detalhes cada um dos aspectos que consideramos ser passíveis de serem relacionados, entre as características do jogo pedagógico e as ideias piagetianas. Destacamos que a busca por Piaget para ser o nosso referencial teórico foi por acreditar que, por toda a sua importante obra, é o autor que mais se aproxima daquilo que entendemos como um processo educativo, que considera a construção do conhecimento a partir da relação do sujeito cognoscente com o objeto e com os demais sujeitos.

Quando pensamos no jogo pedagógico a partir do conceito apresentado por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), precisamos compreender que ele é uma estratégia pedagógica elaborada exclusivamente para a finalidade pedagógica. Logo, os objetivos a que esse jogo se propõe deverão nortear toda a elaboração dele.

Quando os autores dizem que o jogo pedagógico deve visar “[...] **desenvolver habilidades cognitivas sobre conteúdos específicos.**”, nos deparamos com a necessidade de considerarmos vários aspectos do estágio de desenvolvimento do sujeito. E um dos aspectos fundamentais se relaciona com quais esquemas conceituais estes sujeitos apresentam consolidados em sua estrutura cognitiva. Esquemas, estes, construídos por meio das sucessivas assimilações e acomodações realizadas por toda a sua vida.

Para Piaget, os esquemas são entendidos como estruturas cognitivas necessárias para que o indivíduo acomode as informações assimiladas. No início da vida os sujeitos apresentam esquemas primordiais que vão se transformando e dando origem a outros esquemas. Quanto mais assimilação e acomodação acontecer, mais haverá mudanças nos esquemas pré-constituídos, ou a origem de novos esquemas. A esse respeito Piaget (1987, p. 294) afirma que

[...] é funcionando que um esquema se estrutura e não antes de funcionar. É verdade que, para funcionar, isto é, para assimilar a si a situação real, um esquema tem necessidade de um mínimo de estrutura; mas essa estrutura nada é independentemente do ato de assimilação e só se cristaliza no decorrer desse mesmo ato.

Piaget define o esquema dizendo que

Qualquer coisa que pode ser repetida e generalizada numa ação é aquilo que tenho chamado de *esquema*, e insisto que exista uma lógica de esquemas. Qualquer esquema por si só não têm um componente lógico, mas os esquemas podem ser coordenados um com o outro sugerindo, assim, a coordenação geral das ações (PIAGET, 1980a, p. 27, *grifos do autor*).

Os esquemas são estruturas assimiladoras que se modificam em função das acomodações que visam adaptar o sujeito ao meio. Neste processo majorante ocorre o desenvolvimento da inteligência e a aprendizagem do sujeito e para Piaget (1987, p. 302) “Pode-se dizer, em traços largos, que um ato é tanto mais inteligente quanto maior for o número de esquemas nele compreendidos e maiores dificuldades estes oferecerem à sua coordenação mútua.”

Outra consideração importante que Piaget faz a respeito do esquema é que “O destino normal do esquema é, com efeito, chegar ao conceito, dado que os esquemas, como instrumentos de adaptação a situações cada vez mais variadas, são sistemas de relações suscetíveis de abstração e generalização progressivas (PIAGET, 1978, p. 130).” No entanto, ele destaca que para que isso aconteça os esquemas deverão ser estruturados em uma comunicação interindividual, sendo expressos por signos.

Se considerarmos o esquema como a possibilidade de vir a ser um conceito, passamos a pensar no conhecimento científico escolar como conceitos que precisam ser esquematizados pelos estudantes, ou seja, assumirem um significado por meio da adaptação como resultado da assimilação e da acomodação. Para isso, é importante pensarmos em metodologias ativas, como o jogo pedagógico, que levem os estudantes a (re)construírem os seus esquemas por meio da interação com o objeto de conhecimento. Logo, o jogo pedagógico pensado com o aporte da teoria piagetiana, pode agir diretamente nesses esquemas referidos, considerando as possibilidades de assimilação do sujeito em relação ao objeto.

Para Piaget, a assimilação é o primeiro fato da vida psíquica, se tratando de um processo natural que se dá por intermédio da relação do sujeito com o objeto, a partir do momento que o sujeito apreende as informações do objeto. É por meio da assimilação que o sujeito poderá conhecer o objeto, levantando o maior número de informações a respeito dele (PIAGET, 1987).

Piaget também dá destaque àquilo que ele chama de assimilação deformante, muito associada aos primeiros estágios de desenvolvimento e que se dá na medida em que o sujeito se relaciona com o objeto e ainda não consegue assimilar determinadas informações, devido aos obstáculos apresentados por sua estrutura, ainda em desenvolvimento. O sujeito assimila informações, e ao assim fazer, as deforma de acordo com os esquemas que já possui, as associando ao que é comum e familiar a ele e as generalizando em contextos nem sempre possíveis (PIAGET, 1978). A assimilação deformante pode ser responsável pela constituição de esquemas conceituais que se apresentarão como obstáculos epistemológicos no aprendizado do conhecimento científico apresentado pela escola, uma vez que esses esquemas se tornam difíceis de serem modificados ou desassociados.

Um jogo pedagógico, ao trazer conteúdos científicos irá permitir que os estudantes interajam com tais conhecimentos e possa assimilá-los em sua estrutura cognitiva. No entanto, é importante que esse jogo apresente conhecimentos que estejam adequados ao ní-

vel de desenvolvimento e ao conhecimento prévio (esquemas conceituais) dos estudantes, para se evitar as assimilações deformantes. Por isso, a importância de se levar em consideração as características particulares dos jogadores, como a idade, os conhecimentos e as habilidades que apresentam desenvolvidas em sua estrutura.

Os trabalhos de Piaget apontam para a valorização dos conhecimentos prévios, uma vez que ele era um crítico do pensamento apriorista e defendia que o sujeito constrói o conhecimento pela interação com o objeto, considerando as experiências já vivenciadas. Deste modo, não podemos pensar em um processo educativo que desconsidere as motivações dos estudantes, nem o que eles já construíram de conhecimento por meio de suas estruturas cognitivas. Ou seja, não podemos pensar em um processo de aprendizagem de determinado conceito se o sujeito ainda não apresenta as estruturas necessárias para isso, pois para o autor toda a aprendizagem se caracteriza pela modificação de uma estrutura já existente. Ao verificar o que os estudantes sabem o professor poderá propor atividades desequilibradoras, como o jogo pedagógico, a partir dos esquemas que os estudantes possuem.

Um jogo pedagógico que desconsidere essas particularidades dos sujeitos pode fracassar, uma vez que pode se tornar complexo ou cansativo demais, fazendo com que os jogadores se desinteressem por ele. Consequentemente, fazendo com que os estudantes não atinjam os objetivos pedagógicos a que o jogo se propõe.

Piaget valoriza as metodologias ativas para que o equilíbrio da assimilação e a acomodação aconteça em processos educativos, podendo dar um pleno rendimento aos estudantes. Para ele “Além dos fatores de maturação e de experiência, a aquisição dos conhecimentos depende naturalmente das transmissões educativas ou sociais (linguísticas etc.) e apenas sobre esse processo é que durante muito tempo se baseou a escola tradicional (PIAGET, 1982, p.47).” A partir de tal posicionamento, ele destaca a necessidade de práticas que desequilibrem o indivíduo, o levando a situações de construção por meio da interação com o objeto, não necessariamente de modo concreto, mas, também, de modo abstrato.

O jogo pedagógico é uma metodologia ativa que coloca o sujeito em constante situação de desequilíbrio, por meio das situações problemas que ele pode apresentar. Desse modo, ao pensarmos na elaboração de um jogo pedagógico a partir das ideias piagetianas, precisamos entendê-lo, primeiramente, como uma metodologia ativa e, posteriormente, buscar pensar em “como” essa metodologia pode desequilibrar o sujeito na construção do conhecimento. Essa desequilíbrio se relaciona com outra característica do jogo pedagógico apresentada por Cleophas, Cavalcanti e Soares (2018), que é a possibilidade de “[...] **estimular a capacidade de autorreflexão intencional.**”

Para Piaget (1995, p. 274-275) a reflexão é um “[...] ato mental de reconstrução e reorganização sobre o patamar superior daquilo que foi assim transferido do inferior.” Este tipo de operação envolve a abstração refletida, na qual o sujeito, pela coordenação interna de seus esquemas cognitivos, realiza o pensamento na busca por uma solução de um

problema. A abstração refletida, típica do último estágio de desenvolvimento do sujeito, acontece a partir do momento em que se toma consciência das abstrações reflexionantes que realiza. Para Piaget (1995, p. 193), a abstração reflexionante pode ser entendida como “[...] um processo que permite construir estruturas novas, em virtude da reorganização de elementos tirados de estruturas anteriores e, como tal, tanto pode funcionar de maneira inconsciente como sob a direção de intenções deliberada [...]”

De acordo com a nossa interpretação a partir da teoria piagetiana, podemos dizer que quando os estudantes realizam movimentos do pensamento para conseguirem entender o conteúdo que está no jogo pedagógico, isso poderá levar a uma organização superior que, por sua vez, levará a construção de novos mecanismos de entendimento, estando associados com o que Piaget chamou de “implicação significativa”. Para ele, esta implicação se trata de uma operação lógica em que a dedução leva à atribuição de novos significados no processo de equilíbrio (PIAGET, 1973b).

Camargo e Bronzatto (2015, p.67) nos apontam que

O jogo supõe, portanto, um sujeito ativo que compense os desafios ou, em termos piagetianos, as perturbações, impostos pela situação-problema que o jogo engendra. Sob tal intervenção, o sujeito, diante de um objetivo a ser alcançado, pode constatar os erros ou lacunas, ou seja, a ineficácia dos meios empregados, e, então, tomar consciência do que é necessário à construção de novas estratégias.

No jogo pedagógico os sujeitos ativos podem operar no objeto de conhecimento de diversas maneiras, sendo implicados pelas informações que lhes são apresentadas pelas situações conflituosas do jogo. Neste caso, quando estamos falando de operações abstratas, mais uma vez precisamos destacar que é por isso que precisamos levar em consideração o nível de desenvolvimento dos jogadores. Por exemplo, no caso de operações abstratas que levem às abstrações reflexionantes estamos falando em um tipo de jogo voltado aos adolescentes, que, inclusive, já se encontram na fase dos jogos de regras apontados por Piaget.

O jogo pedagógico deve ser pensado como um processo desafiador que promova as desequilibrações necessárias para a construção de novas estruturas cognitivas, bem como, para que o sujeito consiga reorganizar seus esquemas previamente construídos, em uma complexa rede de correlações e agrupamentos.

No último período de sua produção intelectual, Piaget publicou o livro “A Equilíbrio das Estruturas Cognitivas”, no qual ele discute de modo específico sobre a equilíbrio, dando a ela a sua devida importância. Em nosso entendimento, talvez esta seja uma das obras mais importantes para se entender a teoria piagetiana. Nela, Piaget discute que no processo de desenvolvimento cognitivo o sujeito apresenta três formas de equilíbrio, sendo elas “[...] entre os sujeitos e objetos, entre os esquemas e subsistemas de mesmo grau hierárquico e entre sua diferenciação e integração em totalidades superiores (PIAGET, 1976, p. 34).

A equilibração para Piaget é considerada um processo que vai do nível exógeno para o endógeno e espontâneo, de estruturação majorante. Por isso, ele discute o conceito de equilibração majorante, que se relaciona ao fato de ser constante e infinita. Para ele a ideia de equilíbrio se relaciona à estabilidade, portanto, a ideia de equilibração se relaciona ao fato de uma constante busca pelo equilíbrio perfeito, no processo cíclico majorante (PIAGET, 1976).

Deste modo, a equilibração se caracteriza por um processo crucial no desenvolvimento da inteligência e na aprendizagem do sujeito, uma vez que está diretamente associada com a construção, a reconstrução e a organização dos esquemas cognitivos em busca de adaptar o sujeito ao meio em que se encontra. Logo, os jogos pedagógicos podem apresentar diversas situações desequilibradoras para os sujeitos, contribuindo no processo de construção do conhecimento em relação ao assunto abordado.

Outro aspecto do jogo pedagógico, enquanto uma estratégia do processo de ensino e aprendizagem, se relaciona com a motivação. Em qualquer situação de ensino e aprendizagem é preciso estimular a criatividade e manter a motivação, do contrário, a proposta de ensino não passará de um processo passivo de memorização que não irá alterar os esquemas de aprendizagens já existentes.

Teóricos do campo do jogo no sentido *stricto*, como Huizinga (2012) e Caillois (2017), destacam o aspecto lúdico e prazeroso intrínseco ao jogo, o que leva à motivação. Huizinga afirma que considerando este aspecto o jogo apresenta uma capacidade de fascinação e “[...] é nessa intensidade, nessa fascinação, nessa capacidade de excitar que reside a própria essência e a característica primordial do jogo (HUIZINGA, 2012, p.5).”

No caso específico do jogo pedagógico, quando traz implícito o prazer promovido pela ludicidade (“[...] **aspecto prazeroso que uma atividade lúdica possui**”.) se torna um importante motivador, pois, o prazer está diretamente ligado à afetividade e à motivação. Para Piaget, a afetividade está diretamente ligada ao interesse, porque ela é um dos motivos que levam o sujeito a se interessar por algo. E o interesse fundamenta a construção do conhecimento.

A vantagem de uma estratégia de ensino ser prazerosa é permitir que os estudantes construam conhecimento sem perceber que estão construindo. É transportar os estudantes para um outro contexto, diferente daquele que eles estão acostumados quando se fala que irão aprender algo na escola. O prazer é que motiva a continuar, a não querer parar. Sobre esse comportamento Soares (2013, p. 21) afirma que

[...] quando brincamos, não temos consciência de que está havendo uma aprendizagem, uma assimilação de algum tipo de conhecimento ou a absorção de outros subsídios ao desenvolvimento intelectual, tais como o reflexo corporal, habilidades motoras manuais, entre outras. Brincamos porque é prazeroso.

Garcia (2010), fala do espírito lúdico, que apresenta atitude lúdica, e aponta para a importância dele em atividades pedagógicas, pois para ela

[...] a presença do espírito lúdico é altamente favorável à aprendizagem, indica a presença de criatividade e contribui diretamente para o estabelecimento de relações cooperativas. No primeiro caso, por exemplo, favorece uma vivência receptiva do erro e uma relação prazerosa com a tarefa. No segundo caso, implica a capacidade de fazer associações de maneira inteligente. No terceiro, ser capaz de rir de si mesmo, rir do outro e com o outro, de maneira leve e respeitosa, cria cumplicidade e proximidade dentro do grupo (GARCIA, 2010, p. 169).

Ao falarmos que o jogo pedagógico **é uma atividade lúdica regrada**, subentendemos que ele é coletivo, deste modo, é necessário discutirmos sobre outro conceito importante da teoria de Piaget, a cooperação. A cooperação é, sem dúvida, um daqueles termos que foi ganhando relevância ao longo do desenvolvimento da obra piagetiana, ainda que de modo implícito em muitos momentos. Camargo e Becker (2012) destacam que o termo foi assumindo diferentes características ao longo do próprio amadurecimento da obra de Jean Piaget, sendo compreendido por ele pelo menos de duas formas diferentes, uma metodológica e outra como um produto. Na forma metodológica está relacionada com um processo natural em que, por meio dela o sujeito passa a perceber que o mundo não existe apenas de acordo com a sua perspectiva. Enquanto produto, o sujeito deixa de se sujeitar à relação hierárquica de coação e passa a se relacionar por meio do respeito mútuo da cooperação.

Para Piaget a cooperação se inicia a partir do momento em que a descentração permite ao indivíduo se situar no mundo como parte dele, deixando de lado o egocentrismo e percebendo os outros em sua volta, justamente quando se inicia o desenvolvimento moral da criança. Ou seja, a cooperação seria parte fundamental deste processo, pois ao interagir de modo cooperativo com outros indivíduos o sujeito é levado a reajustar os seus valores morais (PIAGET, 1973a).

No livro Estudos Sociológicos, Piaget discute sobre a cooperação e a define como “[...] quer dizer operações efetuadas em comum ou em correspondência recíproca (PIAGET, 1973a, p. 22).” Deste modo, Piaget a relaciona com uma ação mútua nos objetos, atribuindo à cooperação um papel importante no desenvolvimento do conhecimento e da aprendizagem de modo solidário, sem hierarquia.

A cooperação é, talvez, um importante conceito da obra piagetiana que permite evidenciarmos a importância que ele dá para as interações sociais, as estudando naquilo que ele passou a chamar de lógica das relações. Para ele, as crianças ao se relacionarem entre si em uma relação não hierárquica de respeito mútuo, se deparam com diferentes perspectivas, o que as fazem perceberem que a perspectiva delas é apenas mais uma dentre várias outras que existe. Desse modo, a cooperação, na medida que coloca o sujeito diante

de outras formas de ver o mundo, é entendida por Piaget como uma importante atividade intelectual.

Sem dúvida, a cooperação, no sentido piagetiano, é muito importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito. No processo educativo, em que o sujeito é adaptado às condições sociais, a cooperação se apresenta como um mecanismo de construção individual e coletiva, em que os valores, os conhecimentos e a moral vão sendo construídos, individualmente, pela interação dialética entre os diferentes sujeitos sociais. Logo, quando pensamos em metodologias ativas no contexto da Educação Formal, como os jogos pedagógicos, temos a oportunidade de trabalhar, diretamente, com essas construções coletivas por meio da cooperação abordada por Piaget.

O jogo recreativo cooperativo é um tipo de jogo muito utilizado em um contexto de lazer, sendo bastante aceito por promover diversas situações de interação lúdica entre os participantes. No caso do jogo pedagógico, a cooperação dos estudantes entre si e, destes com o professor, pode acontecer de uma forma não hierarquizada, sendo fundamental para a (re)construção dos esquemas a partir de diferentes perspectivas, como defende Piaget (1973a). Além disso, nesse tipo de jogo a cooperação também promove a oportunidade de trabalhar as questões de juízo de valores e morais, relacionadas com a convivência em sociedade. Garcia (2010, p. 90) destaca que “O jogo, especialmente o de regras, utilizado em um contexto de intervenção psicopedagógica, constitui um exercício adequado ao exercício da descentração e ao desenvolvimento da autonomia, condições necessárias à cooperação.”

Considerando o pensamento piagetiano, Garcia (2010, p. 51) afirma que na adolescência “O grupo de pares se constituirá como um lugar privilegiado de trocas cognitivas e afetivas, proporcionando ao adolescente o fortalecimento de ideias, valores e sentimentos.” Em se tratando de um jogo pedagógico, as vantagens desse aspecto são importantes, pois a construção do conhecimento é permitida e potencializada pela interação entre sujeitos “iguais”, ao contrário da tradicional hierarquia preconizada no tipo de ensino em que o professor deve ser o protagonista do processo.

O diálogo e a discussão são momentos importantes na promoção da cooperação. A discussão é um fundamento da teoria piagetiana, pois para Piaget (1976), pelas diferentes compreensões de mundo o sujeito se desequilibra e reage, respondendo a essas diferenças e se reequilibrando novamente, em um processo majorante.

Quando dizemos que **o jogo apresenta um interesse intrínseco a ele**, ao recorrermos a Piaget encontramos que o sujeito em desenvolvimento possui uma motivação intrínseca pelo novo, por conhecer. O interesse é o aspecto dinâmico da assimilação (PIAGET, 1982). Para ele, os jogos praticados pelos sujeitos, desde o jogo de exercício até o jogo de regras, são exemplos claros de que o sujeito age pela simples motivação interna, o interesse em conhecer.

Na prática podemos pensar em nossa relação com os jogos recreativos. Até mesmo as pessoas que afirmam que não gostam de jogos, quando iniciam uma partida qualquer elas se sentem interessadas por conhecer o jogo, entender a sua dinâmica e os seus propósitos. Este interesse que o jogo desperta nas pessoas, é o interesse que estamos chamando de intrínseco ao jogo. Logo, quando falamos em um jogo pedagógico temos a vantagem de que os sujeitos, normalmente, sentirão interesse pela estratégia didática e começarão a jogar. A ideia é a de que esse interesse pelo jogo possa migrar para o conteúdo que o jogo apresenta, fazendo com que os estudantes possam aprender.

Por fim, concluímos este artigo com a esperança de que a discussão proposta possa promover a reflexão, para pensarmos em aspectos teóricos relacionados ao jogo pedagógico, ainda tão negligenciado em sala de aula, conforme apontado pelo próprio Piaget ainda na década de 80 do século passado, quando afirmou que “O jogo é um caso típico das condutas negligenciadas pela escola tradicional, dado o fato de parecerem destituídas de significado funcional (PIAGET, 1982, p. 158).” Defendemos o jogo pedagógico como uma estratégia pedagógica, mas, ao mesmo tempo, defendemos a necessidade de que estes jogos sejam pensados a partir de um referencial teórico consistente que discuta os processos de ensino e aprendizagem. Ainda que consideremos que outros referenciais têm sido utilizados, como Vygotsky e Wallon (1879-1962), no caso específico de nossa proposta, defendemos que este referencial seja Jean Piaget, por tudo o que apresentamos no presente artigo. E, à guisa de conclusão, esperamos que as discussões atuais sobre as metodologias ativas não permaneçam, em grande parte, esvaziadas de teoria.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARGO, L. S.; BECKER, M. L. R. O percurso do conceito de cooperação na Epistemologia Genética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 527-549, maio/ago., 2012.

CAMARGO, R. L.; BRONZATTO, M. Os jogos de regras e sua contribuição para o desenvolvimento lógico-aritmético em crianças. **Scheme – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 7, n. 2, ago/dez., 2015.

CONSONI, J. B.; MELLO, R. R. Cadernos de Pesquisa: Psicologia e Educação no Ensino e Aprendizagem Escolar. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)**, São Paulo - SP, v. 44, n. 154, p. 1070-1092, out./dez., 2014.

CHAKUR, C. R. S. L. **A desconstrução do Construtivismo na educação: crenças e equívocos de professores, autores e críticos**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2014.

CLEOPHAS, M. G.; CAVALCANTI, E. L. D.; SOARES, M. H. F. B. Afinal de contas, é jogo educativo, didático ou pedagógico no ensino de Química/Ciências? Colocando os pingos nos "is". *In*: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. (Orgs). **Didatização Lúdica no ensino de Química/Ciências: teorias de aprendizagem e outras interfaces**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

GARCIA, H. H. G. O. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo – SP, 2010.

LIMA, L. O. **A construção do homem segundo Piaget: uma teoria da educação**. São Paulo: Summus, 1984.

LIMA, L. O. **Construtivismo epistemológico e construtivismo pedagógico**. *In*: FREITAG, B. (Org.). Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez, 1997.

LOURENÇO-FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 13ª ed., São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia? **Ciências & Cognição**. Rio de Janeiro – RJ, v. 10, p. 104-114, 2007.

MATUI, J. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995.

PARRAT-DAYAN, S.; TRYPHON, A. (Orgs.). **Jean Piaget, Sobre a pedagogia: textos inéditos**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J. **Estudos Sociológicos**. Trad. por Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Companhia Editora Forense. 1973a.

_____. **Biologia e conhecimento: ensaio sobre as relações entre as regulações orgânicas e os processos cognoscitivos**. Trad. por Francisco M. Guimarães. Petrópolis - RJ: Vozes, 1973b.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas:** problema central do desenvolvimento. Trad. por Marion Merlone dos Santos Penna. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

_____. **A formaço do símbolo na criança:** imitaço, jogo e sonho, imagem e representaço. Trad. por Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 3ª ed., Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

_____. Epistemologia Genética. In: EVANS, R. I. **Jean Piaget:** o homem e suas ideias. Trad. por Angela Oiticica. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980a.

_____. **Psicologia e Pedagogia.** Trad. por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** Trad. por Álvaro Cabral. 4ª ed., Rio de Janeiro: LTC, 1987.

_____. **Abstraço Reflexionante:** relaçoões lógico-aritméticas e ordem das relaçoões espaciais. Trad. por Fernando Becker e Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SANCHIS, I. P.; MAHFOUD, M. Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educaço. **Revista Eletrônica de Educaço**, v.4, n.1, mai., 2010.

SOARES, M. H. F. B. **Jogos e Atividades Lúdicas para o ensino de Química.** Goiânia: Kelps, 2013.

_____. O jogo e suas possíveis relaçoões com a Epistemologia Genética de Jean Piaget: em um tabuleiro de xadrez. In: CLEOPHAS, M. G.; SOARES, M. H. F. B. (Orgs). **Didatizaço Lúdica no ensino de Química/Ciências:** teorias de aprendizagem e outras interfaces. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

A APRENDIZAGEM NO SISTEMA PRISIONAL: O EXTRACURRICULAR

LEARNING IN THE PRISION SYSTEM: THE EXTRACURRICULAR

EL APRENDIZAJEN EN EL SISTEMA PRISIONAL: EL EXTRACURRICULAR

Rochana Basso¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7723-4014>

Arnaldo Nogaro²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0517-0511>

Daniel Pulcherio Fensterseifer³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0183-5451>

Resumo: Esse artigo tem como foco principal apresentar como ocorre na educação prisional, a aprendizagem do preso e do internado. São rastreadas e compiladas experiências de profissionalização no sistema prisional em nível nacional. Percorre-se, nesse artigo, algumas ações representadas por programas presentes no Ministério da Educação e em outros entes federados a fim de investigar como está a situação da educação prisional profissional na conjuntura atual, sempre pautada pela garantia constitucional do direito à educação da pessoa em situação de privação de liberdade. Dessa forma, procura-se mostrar que a educação profissional poderá ter um papel relevante na ampliação de oportunidades educacionais para esse grupo de pessoas, selando para isso, a necessidade de políticas públicas educacionais consistentes e exequíveis, com responsabilidades definidas entre atores de gestão governamentais e o desejo do preso e do internado em profissionalizar-se.

Palavras-chave: Educação. Sistema Prisional. Profissionalização.

Abstract: The main focus of this article is to present how prisoners' learning occurs in prison education, interned learning. Experiences of prison professionalization at the national level are tracked and compiled. In this article, some actions represented by programs present in the Education Ministry and in other federated

1 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen – RS, Brasil.
E-mail: bassorochana@gmail.com

2 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen – RS, Brasil.
E-mail: narnaldo@reitoria.uri.br

3 Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Frederico Westphalen – RS, Brasil.
E-mail: danielpulcherio@uri.edu.br

entities are examined in order to investigate how the situation of professional education in the current situation is, always guided by the constitutional guarantee of the right to education of the person in question situation of deprivation of liberty. Thus, it seeks to show that professional education may play a relevant role in expanding educational opportunities for this group of people, sealing the need for consistent and feasible educational public policies, with defined responsibilities between actors of government management and the prisoner's desire to become professional.

Keywords: Education. Prison system. Professionalization.

Resumen: Este artículo tiene como foco principal presentar como ocurre la educación prisional, la aprendizaje del recluso y del internado. Son rastreadas y compiladas experiencias de profesionalización nel sistema de reclusión en nivel nacional. Recorre-se, neste artículo, algunas acciones representadas por programas presentes en el Ministerio de la Educación y en otros entes federados con el fin de investigar como está la situación de la educación de personas en situación de privación de libertad. De esa forma, búsqueda-se mostrar que la educación profesional poderá ter un papel relevante na ampliación de oportunidades educacionais para esse grupo de personas, sellando para eso, la necesidad de políticas educacionales consistentes e factible, com responsabilidades definidas entre actores de gestión gubernamentales y el deseo del recluso y del internado em profissionar-se.

Palabra-clave: Educación. Sistema de reclusión. Profesionalización.

INTRODUÇÃO

Os primeiros relatos sobre a oferta de educação nas unidades prisionais remetem ao final do século XVIII, simultaneamente na França e nos EUA. Esses dois países utilizavam, em sua prática educacional, uma medida moralizante (SILVEIRA, 2009). Segundo Foucault (2001), nos EUA, um grupo de religiosos denominado Quecker organizou as primeiras práticas educacionais nas prisões que tinham como objetivo alfabetizar os detentos para que pudessem realizar a leitura da Bíblia e participar dos cultos religiosos em caráter obrigatório naquelas instituições penais.

No processo histórico da educação no Brasil, essa não objetivava fornecer autonomia e novas possibilidades àqueles que a recebiam. A educação tinha, no início da colonização brasileira, um caráter mecânico e instrumental, evidenciado por Foucault (2001) em suas observações dentro das prisões. O principal marco legal para a disponibilidade mais ampla de educação foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que orienta as ações tomadas pelas ONU. De acordo com o artigo XXVI dessa Declaração, é postulado que: “todo ser humano tem direito à instrução. E essa será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais, afirma-se também que a educação deve assegurar o pleno desenvolvimento da personalidade, fortalecendo o respeito aos direitos humanos.”

Diante desse contexto inicial, é que esse artigo busca delinear a educação prisional no sistema brasileiro, almejando indicar as possibilidades extracurriculares da mesma, chamando atenção para que o contexto educacional em que o preso e o internado estarão envolvidos não deveria ser semelhante com o período no qual o indivíduo deixou de estudar

em liberdade, enfrentando os mesmos obstáculos e dificuldades que o fizeram abandonar, na maioria das vezes, o processo de escolarização e adentrar ao mundo do crime.

1 CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL BRASILEIRO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura, em seu artigo 205 o direito à educação como sendo: “[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho”. Em ato subsequente, estabelece no artigo 208, o dever do Estado na garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, assegurando: “[...] sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada”. Doravante, no Brasil, de acordo com a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB), a educação formal está organizada por modalidades, visando atender às demandas educacionais de grupos diferenciados.

Dessa forma, para quem está privado de liberdade, cabe também ser assegurado o acesso ao direito à educação conforme posto no Parecer CNE/CEB nº4/2010 (p.11). Nesse sentido, ainda que de maneira incipiente, algumas políticas públicas começaram a ser desenvolvidas diante das mazelas sociais diretamente vinculadas à educação.

Para melhor compreensão do que se propõe a discutir nesse artigo, é necessário dizer que a educação prisional, que de acordo com a LDB (BRASIL, 2020) é decorrente das ações educativas previstas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, embora alguns autores como Graciano e Schilling (2008), entre outros, não tenham o mesmo entendimento. Assim, num contexto mais amplo, quando se trata do processo educativo nos espaços prisionais, são perceptíveis as limitações que o sistema precisa mitigar, considerando as peculiaridades locais e os tipos de preso e o internado, fatores que também influenciam o processo educacional exitoso.

No Brasil, a gênese da inserção da educação prisional aconteceu por meio da Lei de Execuções Penais (LEP) nº7.210 de julho de 1984, que fazia a previsão de como deveriam ocorrer os processos punitivos e disciplinares e a assistência educacional nos sistemas penitenciários. (BRASIL, 1984).

Na sequência, com a Constituição Federal de 1988, passa a ser garantido o acesso à educação, incluindo os que estão em um contexto de privação de liberdade, cabendo ao Estado a responsabilidade de fornecer, de maneira gratuita, o ensino fundamental, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade adequada, o que inclui também os presidiários (BRASIL, 1988).

A LDB (BRASIL, 2020) definiu a modernização da educação e o acesso nos diferentes níveis. Embora ela não apresentasse um item específico sobre a normatização da oferta de educação em unidades prisionais, a educação prisional foi inserida na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2001, teve início o Plano Nacional de Educação (PNE), disciplinado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, no qual foram definidos os novos objetivos e as novas metas para a EJA, de modo que seus participantes recebam educação de qualidade, o Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Foi também estabelecido o material didático a ser utilizado, além de programas de educação à distância pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2001).

Em 2005, o MEC e o MJ (Ministério da Justiça) uniram-se para articular uma estratégia comum de financiamento para os projetos educacionais que visavam o público encarcerado. Juntos esses ministérios realizaram, com apoio da UNESCO, o projeto “Educando para a liberdade” financiado pelo governo do Japão. Com parecer favorável do Superior Tribunal de Justiça (STJ), ocorreu em 2006, a inclusão da remissão de pena como estímulo ao estudo pelos apenados.

De acordo com a Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011, que altera a Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984, o condenado consegue diminuir sua pena frequentando as aulas tanto no nível fundamental e médio, quanto também no Ensino Profissional e Superior. O artigo 1º explicita que, a cada doze horas que o condenado frequentar de ensino escolar, conseguirá diminuir sua pena em um dia.

Diante do exposto, percebe-se que o ensino dentro do sistema penitenciário vai muito além do que uma atividade em sala de aula especial, mas requer programas que possam proporcionar ao preso e ao internado suporte para sua reintegração à sociedade.

2 OFERTA DE EDUCAÇÃO NA PRISÃO: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

A oferta de educação nas prisões está respaldada nos documentos descritos a seguir e tem como base a Constituição Federal que determina, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. A educação básica é gratuita e obrigatória para a população de 4 a 17 anos de idade, sendo também assegurada àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria (artigo 208 da Constituição Federal). O Código Penal (Decreto-Lei nº 2.848, de dezembro de 1940), ao tratar dos direitos do preso em seu artigo 38, fixa que esse: “conserva todos os direitos não atingidos pela perda de liberdade, impondo-se a todas as autoridades o respeito à sua integridade física e moral”.

A base legal indica que o direito à educação do cidadão está assegurado mesmo em situação de privação de liberdade determinada pelo Estado Brasileiro. Com base no exposto na Constituição Federal (1988) e no Código Penal, a Lei de Execução Penal (LEP, Lei nº 7.210, de 11/07/1984), em seu artigo 3º, reitera a garantia que: “ao condenado e ao internado serão assegurados todos os direitos não atingidos pela sentença ou pela lei”. Nos artigos 10 e 11, a LEP objetiva ao preso e ao internado: “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade” o Estado, fornecerá assistência material, de saúde, jurídica, educacional, social e religiosa. A assistência educacional é tratada nos artigos 17 a

21-A, e compreende a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado. No artigo 18 encontra-se a obrigatoriedade do ensino fundamental, integrado ao sistema escolar da unidade federativa. O artigo 19 prevê que o ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico, com oferta adequada à condição da mulher condenada. O artigo 20 sustenta que as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares. O artigo 21 fixa que haverá uma biblioteca em cada unidade prisional para uso dos presos, com materiais instrucionais, didáticos e recreativos, cabe ressaltar que no artigo 83 da LEP determina que o estabelecimento penal, de acordo com sua natureza, tenha áreas e serviços destinados a dar assistência, educação, trabalho, recreação e prática esportiva.

Por meio da Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, acrescentou-se o artigo 18-A na Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984, que dispõe sobre a oferta de ensino médio, regular ou supletivo, orientado para a formação geral ou para a educação profissional. Esse artigo também faz menção a oferta de assistência educacional de nível médio. Além da integração ao sistema de ensino estadual e municipal, prevê que os serviços devem ser mantidos com recursos da educação e da justiça/administração penitenciária e apoio da União. Também determina a oferta de cursos supletivos de educação de jovens e adultos e, finalmente, que os entes federados incluirão os presos em seus programas de educação a distância e de utilização de novas tecnologias de ensino. Outro artigo incluso na redação da Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 foi o 21-A que orienta sobre as informações educacionais que devem ser coletadas no censo penitenciário.

A Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015, estimulou a ampliação da escolaridade dos presos. O tempo a remir em função das horas de estudo é acrescido de 1/3 no caso de conclusão do ensino fundamental, médio ou superior durante o cumprimento da pena (artigo 126, parágrafo 5º da LEP). Entretanto, a LDB (BRASIL, 2020) não contempla dispositivos específicos sobre a oferta de educação para presos e internados nas unidades prisionais.

No debate da legislação educacional, de modo geral, o tema é tratado no âmbito da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). No PNE 2001-2011 (BRASIL, 2010), justamente na meta relativa à EJA, constava a exigência de “implantar, em todas as unidades prisionais e nos estabelecimentos que atendam adolescentes e jovens infratores, programas de educação de jovens e adultos de nível fundamental e médio, assim como de formação profissional”.

Esse público deveria também ser contemplado com material didático-pedagógico adequado e com a expansão da oferta de programas de educação a distância na modalidade EJA.

No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, Lei nº 13.005, de 2014), o tema surge como estratégias das metas que focalizam a educação de jovens e adultos. A meta 9, por exemplo, almeja: “assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas

de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;” e a meta 10 complementa ao orientar:

[...] a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

Pode-se afirmar que o PNE, não trata somente do acesso à educação de presos e internados nas unidades prisionais, mas está preocupado também com as características dessa oferta, que deve obedecer às diretrizes nacionais e contar com profissionais que tenham formação específica para essa modalidade.

Com relação ao ordenamento jurídico brasileiro, há que se resgatar alguns marcos que institucionalizam a educação nas prisões em uma perspectiva mais recente. Em 2009, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP) editou a Resolução CNPCP nº 03, de 11/03/2009, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais. A resolução estabeleceu algumas orientações para a oferta de educação no contexto prisional, reafirmando que ela deve estar baseada na legislação educacional e na Lei de Execução Penal, bem como deve pautar-se pelas especificidades dos diferentes níveis e modalidades de ensino. A resolução decorre do Protocolo de Intenções firmado entre os Ministérios da Justiça e da Educação com o objetivo de fortalecer e qualificar a oferta de educação nas prisões, conjuntamente com a UNESCO e o governo japonês, que financiou a execução do projeto Educando para a Liberdade, entre 2005 e 2006.

O projeto buscou contribuir para a educação de jovens e adultos no sistema prisional, com foco na alfabetização, e atuou em três dimensões. A primeira estava relacionada à mobilização das pastas da Educação e da Administração Penitenciária nos Estados para uma ação articulada, posto que é reconhecido o choque de culturas entre segurança e educação. A segunda dimensão abrangia as identidades e as práticas dos profissionais que organizam o atendimento educacional no interior dos estabelecimentos prisionais, realçando a necessidade de formação diferenciada dos professores, para que soubessem lidar com as características do público e do ambiente em que trabalham. A terceira tinha cunho mais pedagógico. Como parte dos esforços dos Ministérios da Educação e da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil, durante a execução do projeto Educando para a Liberdade, entre os dias 12 e 14 de julho de 2006, em Brasília, foi realizado o Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, cujo foco foi discutir as condições e as possibilidades para o enfrentamento dos problemas que perpassam a inclusão social de apenados e egressos do sistema penitenciário. Entre as recomendações finais estava a demanda para

que sejam ampliadas as possibilidades de educação a distância em seus diferentes níveis, resguardando-se deste atendimento o ensino fundamental [...], de uso de tecnologias nas salas de aula de unidades prisionais, visando ao enriquecimento da relação de ensino-aprendizagem.” (UNESCO, 2006).

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação editou a Resolução CNE nº 2, de 19/05/2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Entre outros, destacam-se: atribuição aos Estados e ao Distrito Federal, em articulação com os órgãos de administração penitenciária, para a oferta de educação para jovens e adultos em estabelecimentos penais, exceto em presídios federais, cujos programas educacionais estão sob responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Justiça, podendo ser celebrados convênios com essa finalidade; financiamento com fontes vinculadas à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o FUNDEB/EJA, bem como outras fontes estaduais e federais; associação a ações complementares de cultura, esporte, inclusão digital etc.; oferta de educação mediante vinculação a unidades educacionais e a programas que funcionam fora dos estabelecimentos penais; atendimento em todos os turnos; organização do ensino de modo a atender às peculiaridades de tempo, espaço e rotatividade da população carcerária, podendo beneficiar-se da flexibilidade prevista no art. 23 da LDB. (BRASIL, 2020).

Em seu artigo 5º, a Resolução do CNE determina que os Estados, o DF e a União deverão incentivar a promoção de novas estratégias pedagógicas, produção de materiais didáticos e a implementação de novas metodologias e tecnologias educacionais, assim como de programas na modalidade de educação a distância (EaD), a serem empregados nas escolas do sistema prisional. No artigo 12, renova-se a orientação para incluir a modalidade de educação a distância por ocasião do planejamento de ações de educação não-formal e educação para o trabalho em espaços prisionais.

Em 2011, foi publicado o Decreto nº 7.626, de 24/11/2011, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), contemplando a educação básica na modalidade EJA, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. O PEESP define competências para o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. Ao primeiro cabem: distribuição de livros didáticos, composição de acervos de biblioteca, fomento a programas de alfabetização e EJA e capacitação de profissionais da educação. Ao segundo: concessão de apoio financeiro para construção/reforma dos espaços destinados à educação nos estabelecimentos penais, orientação dos gestores do sistema prisional para a importância da oferta de serviços educacionais e acompanhamento dos indicadores do Plano.

Esse decreto define as principais diretrizes, tais como as descritas no artigo 3º:

- I – Promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação;
- II – Integração dos órgãos responsáveis pelo ensino público com os órgãos responsáveis pela execução penal;
- III – Fomento à formulação de políticas de atendimento educacional à criança que esteja em estabelecimento penal, em razão da privação de liberdade de sua mãe (BRASIL, 2011).

Para a execução do PEESP está previsto que a União prestará apoio técnico e financeiro, mediante a elaboração de planos de ação estaduais que deverão conter: a) diagnóstico das demandas; b) estratégias e metas; e c) atribuições de cada órgão do Ente Federativo. A partir da vigência desse Decreto, as Unidades Federativas foram instadas a elaborar seus Planos Estaduais de Educação nas Prisões, a fim de executar o Plano Estratégico de Educação no Âmbito do Sistema Prisional (PEESP). Não foi possível obter detalhes sobre como avançou essa agenda nos Ministérios da Justiça e da Educação. Por fim, em 2016, foi publicada a Resolução CNE nº 4, de 30/05/2016, que dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo de pessoas em privação de liberdade nos estabelecimentos penais do sistema prisional brasileiro. Essa Resolução estabelece que a oferta de programas de EJA e qualificação profissional, para fins de remição de pena em estabelecimentos penais, pode ocorrer na forma presencial ou na modalidade a distância, ou ainda em uma combinação de ambos, desde que supervisionadas pelos sistemas de ensino.

Em síntese, pode-se afirmar que há amparo legal para a promoção de ações e para a oferta de programas de educação para pessoas em situação de privação de liberdade na modalidade EaD ou utilizando-se os recursos tecnológicos das novas mídias digitais, desde que supervisionadas pelos sistemas de ensino.

3 APRENDIZAGENS EXTRACURRICULARES POSSÍVEIS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL: UMA REVISÃO

Geralmente o foco das publicações acerca da educação no sistema prisional tem recaído no seu potencial de ressocialização e/ou reinserção social, mas raramente se volta a buscar pelas diretrizes que orientam a educação prisional, especialmente com relação às atividades extracurriculares na educação profissional. É a partir dessas considerações que é apresentada a seguir a evolução de estudos e pesquisas frente à temática principal desse tópico, ressalvadas a descrição polissêmica dos respectivos autores.

Ao investigar a eficácia da pena de privatização da liberdade como recurso preferencial da sociedade no enfrentamento da criminalidade, Silva (2001) tem o seu *locus* em uma Unidade de internação da FEBEM-SP, em uma penitenciária feminina e, ainda, em uma unidade do semiaberto, além de uma cadeia pública do interior do Estado de São Paulo. Sua conclusão apontou uma extrema vulnerabilidade tanto pessoal quanto social de quase

a totalidade dos entrevistados, com exacerbada deterioração nos quesitos necessários ao exercício dos direitos humanos.

Até que ponto a educação escolar pode ser um fator contributivo para a reabilitação do homem aprisionado é a discussão feita por Onofre (2002). Sem desvincular-se do contexto inserido, como os apenados percebem a escola? Daí a necessidade de também contextualizar as posições retratadas, calcada no pressuposto de que a realidade é complexa e os fenômenos são historicamente determinados. Resende (2002) compilou uma pesquisa baseada em sujeitos apenados já condenados, utilizando-se da técnica de pesquisa em história oral de vida relacionada à proposição teórico-prática de Foucault, entrecruzou educação com prisão. Ele perscrutou aspectos educativos na pena cumprida, indicando a materialização de uma espécie de “sistema educacional” na prisão. Concluiu que o efeito produzido pela disciplinarização no cárcere formata uma noção educacional, o que delinea uma “pedagogia do cárcere”, propiciando a afluência da disciplinarização com a reeducação, acrescentando-se o binômio “vigiar e punir”, relacionando de forma isomórfica escola com penitenciária.

Araújo (2006) pesquisou o conceito de educação escolar disseminado no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul. A pesquisa discute o papel da educação escolar para o aprisionado e identifica o perfil dos mesmos a fim de analisar a relevância do processo educacional no espaço prisional.

A formação educacional é a temática pesquisada por Campestrini (2007) aliado aos aspectos de profissionalização construindo estratégias didático-pedagógicas para a educação básica e de jovens e adultos em espaços prisionais, na modalidade da Educação a Distância, visando tanto à reeducação, quanto à reinserção e ressocialização dos apenados em Santa Catarina. Gomes da Silva (2007) analisou as práticas educativas que se formularam no cotidiano do cárcere em seus efeitos de sentido para os que ali estão. Também estendeu a pesquisa sobre a tríade das relações de poder (saber; discursos; estratégias) na prisão com seus desdobramentos. Os resultados apontaram a dimensão das (des) crenças, (des) encantos e (des) educação que marcam, de forma contundente, cada ser humano que experiência o cotidiano do cárcere nos seus movediços caminhos.

Hoffmann (2008) desenvolveu estudo que teve por base a noção de que o processo de aprendizagem de comportamentos privilegia a capacidade de compreensão dos fenômenos ligados à aprendizagem, com desdobramentos para a vida tanto intramuros quanto extramuros. O autor verificou que a influência dos pares é *sine qua non* para a integração dos novos aprendizados. Contudo, algumas das práticas não são de todo introjetadas ou por causa de algum aspecto do ambiente físico ou pelo conjunto de normas vigentes, assim como, pela relação com os agentes. Logo, ou são fatores inibidores ou estimuladores de novas práticas, avivando diferenças individuais, bem como múltiplas intencionalidades. Essas disparidades constroem novas relações de interação, sugerindo ações comunicativas de práticas pedagógicas. Madeira (2008) investigou o apoio aos egressos do sistema

penitenciário no Brasil a partir do estudo das produções legislativas, das políticas públicas e da criação de programas de apoio, surgidos no Brasil, a partir da década de 1990. Com relação aos egressos, concluiu que suas trajetórias de vida revelam uma existência de baixos níveis de capital econômico e cultural, responsáveis na busca de sobrevivência, dinheiro fácil, aventura ou por fatalidade, pelo ingresso na criminalidade.

Qual a função do trabalho na trajetória de vida dos sujeitos egressos do sistema penal, foi o foco da pesquisa de Seron (2009) que chegou à conclusão de que todos os egressos são oriundos de famílias de classe socioeconômica baixa, sem condições de manter os filhos na escola porque precisam trabalhar para ajudarem na renda familiar. Quadro que não se altera enquanto cumpre pena. Às vezes, recebem incipientes cursos de curtíssima duração, sem continuidade e sem condições efetivas de qualificação profissional. A maioria (senão todos) trabalhava na informalidade, sem nenhuma garantia previdenciária. O trabalho significou apenas uma estratégia de sobrevivência, a qual só piorou com a penitenciária. Julião (2009) analisou como os programas laborativos e educacionais funcionam no sistema penitenciário brasileiro. Qual a percepção dos sujeitos operadores da execução penal quanto aos programas de ressocialização e também, qual o impacto efetivo da educação e do trabalho na ressocialização dos detentos. Até que ponto as políticas públicas educacionais e laborativas interferem ou não na reinserção social do apenado, bem como, qual o efetivo impacto na execução penal.

Pedroso (2010) fez levantamento dos repertórios simbólicos construídos acerca das pessoas presas, dos presos em potencial e da instituição prisional como personagens de livros, artigos e jornais. O intuito foi discutir sobre a construção de protótipos que pudessem cristalizar ideologicamente a instituição prisional como sendo inquestionada, garantindo assim, a sensação de segurança e a manutenção da ordem social. Preve (2010) propôs investigar por meio de oficinas, num hospital psiquiátrico de Florianópolis/SC, o pensamento geográfico dos detentos e as articulações espaciais provocadas pelo espaço prisional restritivo de liberdade.

Tal verificação empírica se deu por meio da confecção de mapas e de outras produções gráficas similares. A noção-ferramenta de mapas intensivos surgiu da confluência da produção de materiais correntes (desenhos/relatos/fotos), os quais de tão recorrentes passaram a delinear o foco da investigação, processo que afluiu da relação entre aprisionamento e medicalização. Nonato (2010) estudou a questão educacional relacionada a mulheres em situação de privação de liberdade, e investigou o modo como se constituiu a experiência educativa em um curso superior, para as mulheres apenadas. Imprimiu, no estudo, um olhar próprio das ciências sociais, o que permite a compreensão da questão da educação da mulher apenada como um sério problema social a ser enfrentado. Buscou compreender e identificar as possibilidades e dificuldades relacionadas à educação de mulheres privadas de liberdade, e, ainda, contribuir com o sistema de ensino e o sistema prisional, no sentido de apontar possibilidades de existência de ensino superior no cárcere.

Conclui que o processo de formação de mulheres em nível superior, no contexto do cárcere, apresentou significativas contribuições tanto para as apenadas quanto para maior humanização dos funcionários e agentes envolvidos na experiência educativa.

As práticas educativas desenvolvidas por organizações da sociedade civil e pessoas voluntárias no interior do sistema penitenciário do estado de São Paulo, foi a investigação feita por Graciano (2010). O autor identificou sinais de mudança no campo educacional nas prisões, corroborando com a posição de outros pesquisadores desse campo. Torres (2010) analisou as percepções das crianças que vivenciam a experiência de ter o pai e/ou mãe submetidos à custódia do Estado e quais as marcas deixadas na construção de suas identidades devido às repercussões do sistema prisional, evidenciando a importância da escola e do abrigo para ressignificar os efeitos dessa experiência e subsidiar a definição de políticas públicas de atendimento aos internos (as), explicitando o conhecimento dos significados e experiências culturais da infância por meio da explicitação do sentido que as crianças atribuem à vida carcerária, como interpretam e estruturam o seu mundo a partir desses sentidos. Constatou a dificuldade desses sujeitos vivenciarem as relações de subordinação, violação e exclusão social vivenciadas no ambiente conflituoso dos presídios.

Reis (2011) investigou o modo como os sentidos são arrolados no ensino e na aprendizagem do inglês em uma Unidade Socioeducativa para menores em conflito com a lei em Belo Horizonte, MG. Os internos têm aulas de Língua Estrangeira, bem como de todas as disciplinas tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. A pesquisa analisou quais e como foram as ações pedagógicas praticadas dentro do (não) ensino e da (não) aprendizagem em língua estrangeira nesse espaço. Investigou-se a noção de memória relacionada com a noção de espaço como ponto convergente do processo de aprendizagem da língua estrangeira. Como resultados, explicitou-se um espaço confuso advindo dos entrelaçamentos entre significados educacionais e prisionais, além de estagnado por causa das incansáveis repetições de algum dado de conteúdo linguístico.

Curitiba e sua região metropolitana foi o lócus da pesquisa de Gomes (2011) que teve como objetivo identificar, descrever e analisar os resultados obtidos na disciplina de Matemática pelos adultos detidos naquela unidade penal, concluindo que o percentual geral de aprovação não foi significativamente diferente nos períodos estudados. Observadas as peculiaridades de cada um desses períodos, concluiu também que o mais importante é que, apesar do número de alunos concluintes ser pequeno, em todos os períodos analisados foi possível verificar o esforço do aluno privado de liberdade na busca da certificação escolar. César Segundo (2011) se propôs a discutir, sob uma perspectiva histórica, os processos de constituição das prisões, as principais mudanças pelas quais vem passando e sobre como tal trajetória repercutiu na sociedade brasileira, com o intuito de melhor apreender os sentidos históricos e que atualmente se encontram em disputa sobre as prisões na tentativa de discutir em que medida a dinâmica do capitalismo vem impondo novos sentidos ao sistema prisional sobre quais aspectos as relações de natureza macrocosmo repercu-

tem nas relações do microcosmo e quais os sentidos que estão em disputa, sobretudo, na contemporaneidade. O foco foi identificar como o Estado perdeu a sua missão de ressocializar os apenados e possibilitou o fenômeno do crime organizado, esvaziando o sentido da prisão como espaço de reabilitação social.

As políticas públicas de educação prisional é a temática abordada por Oliveira e Andrade (2014) que consideram (embora ignorando as disparidades escolares afetas ao alunado em questão) as mesmas um avanço no país.

Onofre (2015) propõe três eixos na promoção de experiências educativas às pessoas que se encontram em situação de privação de liberdade, são eles: transversalidade no sistema prisional, nas práticas sociais e nas ações educativas. Alencastro (2015) amplia a discussão sobre a educação das presidiárias e traz a figura das mães presidiárias e o direito da criança e do adolescente à convivência familiar amparado na doutrina da proteção integral das crianças e adolescentes.

Sousa (2016) aborda numa perspectiva fenomenológica, a relação entre professora e alunas em uma escola no sistema prisional e conclui que a educação na dimensão do cuidado é uma das maneiras de humanizar a vida entre as grades. Oliveira (2016) faz menção a perspectiva da mulher negra presidiária a partir de reflexões sobre o racismo e as possibilidades de construção de ações emancipatórias.

A educação formal feminina nas prisões é o tema abordado por Santos e Oliveira (2017) que estabelecem reflexões acerca do direito à educação escolar para as mulheres no sistema prisional, como um requisito constitucional. A educação sexual das presidiárias é o tema discutido por Moraes (2017) quando procura conhecer as representações sociais de jovens do sistema prisional feminino sobre a sexualidade, identidades de gênero, orientação afetivo-sexual, práticas e comportamentos sexuais associados à vivência do desejo e da sexualidade no sistema prisional. Pereira (2017) pesquisou sobre a humanização do espaço carcerário analisando as políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional. Matos (2017) aborda em seu estudo questões relacionadas ao ambiente prisional como a superlotação, a presença das facções e suas influências no meio educacional. Pinto (2017) questiona sobre o que há em comum entre o Estado de Coisas Inconstitucional, do sistema prisional e a má qualidade do ensino. Santos e Oliveira (2017) estabeleceram reflexões acerca do direito à educação escolar para as mulheres no sistema prisional, como um requisito constitucional sob a óptica contextualizada das representações das presas. Bessil (2017) ao se referir sobre a prática docente de educação de jovens e adultos no sistema prisional diz que isso implica necessariamente uma reflexão sobre limites e possibilidades, mas principalmente sobre responsabilidades diante dessa população privada de liberdade. Alves (2017) analisou a efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres privadas de liberdade. Seu estudo contempla as discussões sobre o correlacionamento histórico entre o modo de produção da vida material e as formas punitivas, as políticas públicas de trabalho e educação no sistema prisional, as

relações sociais de sexo e a divisão sexual do trabalho, o encarceramento das mulheres, entre outras. Honda (2017) também coaduna das afirmações supra e analisa a mulher no sistema carcerário brasileiro e a ineficácia da pena em seu caráter ressocializador. Dias e Oliveira (2017) apresentam a participação da empresa na ressocialização de ex-presidiários por meio do trabalho produtivo, visto como uma das medidas que mais contribui para que os presos possam reconstruir suas vidas; também, sobre a necessidade de edição de uma legislação nacional que estimule as empresas a contratarem egressos do sistema prisional.

Os professores de educação física em escolas nas prisões foram estudados por Custódio (2018), agregando percepções diferentes aos debates das questões educacionais no sistema prisional do país. Silva (2018) analisa a terceirização do sistema prisional e indica que a discussão que se trava a respeito da privatização dos presídios vem despertando manifestações díspares, por diversos fatores e por parte de diferentes setores, principalmente nos últimos anos. Corroborando com o autor acima, Santos (2018) indica o interesse do Estado em privatizar os presídios brasileiros, adotando o discurso de “baixo custo e alta segurança”, abrindo mão do controle “indisponível” constitucional em prol da iniciativa privada. Veloso (2018) traz a inovação tecnológica na geração de banco de dados para o sistema prisional. O SIRESP – Sistema Integrado de Ressocialização Prisional, é um *software* que funciona numa plataforma web, de modo a facilitar a informação a respeito das características profissionais dos detentos, sob qualquer regime prisional (aberto, semiaberto e fechado) para as empresas empregadoras.

Por meio do levantamento do aspecto histórico dos direitos das mulheres, Stefanello e Stieven (2019) pesquisaram sobre esses no sistema prisional brasileiro. Martins (2019) estudou as mulheres presas e o pós-cumprimento de pena indicando a criação de um projeto que as atendam ao saírem do sistema prisional. Lubanco (2019) debate as particularidades de gênero no sistema prisional brasileiro e afirma que o tratamento dado à mulher encarcerada não atende às particularidades de gênero. Gonçalves e Fernandes (2019), relatam a ressocialização dos apenados nas atividades diárias nas APACs (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados), que oferece ao indivíduo meios de aprender novas funções para que o seu estágio de inserção na sociedade seja possível. Lopes et al (2019) apresenta o trabalho psicossocial com egressos do sistema prisional por meio do Grupo de Orientação ao Trabalho como ferramenta no processo de reinserção social. Silva (2018) analisa o acesso do apenado à universidade discutindo as políticas públicas para a educação de detentos no Brasil. Garrido e Oliveira (2018) pesquisaram sobre a mulher em situação de prisão no Brasil. Em números absolutos, o país apresenta uma das maiores populações carcerárias do mundo, mas seu sistema prisional apresenta problemas de infraestrutura e organização que acarretam sérios riscos aos direitos humanos. Pires (2019) faz uma análise sobre a mulher no sistema prisional brasileiro, e tem como principal objetivo, as coletas de dados referentes aos sistemas de informações relativos à segurança pública.

Aponta que, apesar do crescimento do trato das questões femininas, tanto nas leis, quanto nas políticas públicas, a situação da mulher encarcerada ainda é precária.

Pelos relatos expostos acima, é possível indicar que existem algumas práticas na literatura sobre as aprendizagens extracurriculares na educação nas prisões, em nível nacional, o que reforça a preocupação pela ressocialização e/ou reinserção social, vinculadas às atividades extracurriculares na educação profissional.

No sítio eletrônico do Ministério da Justiça (MJ) são apresentadas as seguintes ações federais de educação nas prisões:

ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade, oferecendo a certificação, e ainda como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior.

ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos) busca certificar aquelas pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental em idade apropriada.

Projovem Urbano Prisional visa a elevação da escolaridade, com conclusão do ensino de fundamental associado à qualificação profissional inicial e participação cidadã de jovens, entre 18 e 29 anos, privados de liberdade.

Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é desenvolvido em todo o território nacional e por meio de esforços conjuntos entre MEC e MJ fomenta-se maior articulação entre as Secretarias Estaduais de Educação e as Administrações Prisionais para a ampliação e a qualificação das ações do PBA nas unidades penais e assim obter a superação do analfabetismo na população carcerária do país.

Educação de Jovens e Adultos (EJA), estabelecida pelas Resoluções FNDE nº 48 de 2012 e 2013, definem a transferência de recursos financeiros pleiteados por Estados, Municípios e pelo Distrito Federal.

Programa Brasil Profissionalizado destina recursos para construção de módulos de educação nas unidades prisionais de regime fechado do país. Esses módulos receberão ainda equipamentos e mobiliário para atender as necessidades pedagógicas estabelecidas.

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei 12.513/2011, tem como objetivo principal expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) para a população brasileira. O sistema prisional foi inserido nas ações do Pronatec desde 2013, após a celebração de um Acordo de Cooperação Técnica entre os Ministérios da Justiça e da Educação.

Identificam-se na literatura relatos de experiências, sobretudo casos individuais, de ensino superior a distância, com destaque para os Estados de Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina e São Paulo. Esses estudos, porém, não avançam na explicitação dos limites e possibilidades dessas experiências se levadas a uma escala maior dentro do sistema peni-

tenciário. Na educação básica, as experiências com educação a distância estão em geral relacionadas ao uso de Telecurso 2000/telessalas.

Ao analisar o caso da Penitenciária Estadual de Maringá, relata-se que, em 2011, a instituição selecionou um grupo de apenados com ensino médio completo para cursar o ensino superior por meio de aulas online. A Penitenciária disponibilizou as instalações necessárias às aulas e o Centro de Ensino Superior de Maringá (CESUMAR), de forma gratuita, organizou a estrutura administrativa e pedagógica do curso na modalidade EaD. Braga e Silva, autoras do estudo, situam a proposta em um contexto de gestão penitenciária no modelo de parceria público-privada. Trazem também o exemplo de Minas Gerais, da “primeira unidade público-privada prisional”, inaugurada em 2012, onde uma instituição privada de ensino oferece bolsas de estudo no âmbito de cursos de graduação até a conclusão do mesmo pelos cursistas encarcerados (BRAGA; SILVA, 2014, p.7). No texto, as autoras refletem sobre o desafio de relacionar o protagonismo discente e a ausência de liberdade do preso, o aluno ativo que a modalidade de educação a distância pressupõe frente ao indivíduo encarcerado em regime fechado. Há questões que transbordam a agenda educacional, como a superpopulação nas celas e a desinformação ou mesmo a falta de sensibilização dos profissionais que atuam nas penitenciárias para o viés positivo que a educação pode exercer na trajetória de um apenado. Alguns autores mencionam o uso de *eLearning* em países europeus para oferta de ensino superior em estabelecimentos prisionais. Segundo esses, alguns países estão desenvolvendo projetos-piloto que envolvem a experimentação de plataformas *on line* para mediar a aprendizagem a distância de pessoas reclusas. O objetivo é testar soluções e tecer recomendações para o uso de tecnologias de informação e comunicação nesses contextos. São citados os casos de Portugal (Universidade Aberta), Alemanha e Áustria (Elis), Reino Unido (Virtual Campus) e Noruega (IFI - Internet for Inmates).

Na Alemanha e na Áustria, a plataforma Elis disponibiliza módulos para a formação profissional. O acesso à internet é restrito a uma lista de endereços autorizados, chamada “whitelist”. Em geral, o processo de aprendizagem engloba momentos presenciais e virtuais. No Reino Unido, igualmente, há uma lista de sítios com acesso seguro. A plataforma virtual permite que seja criada uma espécie de portfólio do aluno, com seu perfil e os trabalhos elaborados, que o acompanha em caso de transferência do estabelecimento ou de libertação/conclusão da pena. O projeto norueguês (rede IFI–*Internet for Inmates*) serve a todos os estabelecimentos prisionais. Os reclusos têm acesso apenas às categorias consideradas seguras dos recursos oriundos da internet. A partir dessas experiências, os autores identificaram como vantagens do *eLearning* a possibilidade de desenvolvimento de competências digitais (consideradas pela União Europeia como competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida), o trabalho em rede e a melhoria da autoestima. Entre as dificuldades, ressaltam: - acesso restrito e uso não efetivo da tecnologia, além da carência de recursos tecnológicos; - escassez de liderança, penas de curta duração e falta de sensi-

bilização sobre o potencial das tecnologias no estabelecimento prisional; - descontinuidade entre os currículos praticados no interior e no exterior da prisão;- escassez de motivação, falta de formação básica, baixa confiança ou receio no uso de tecnologias por parte dos apenados. Importante destacar que os limites identificados se relacionam com a realidade dos países europeus, onde a escolaridade média dos presos e a infraestrutura disponível nos estabelecimentos penais são bastante diferenciadas daquelas encontradas no Brasil. Ainda assim, é pertinente conhecer as recomendações emanadas dessas experiências internacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na última década o ordenamento jurídico avançou ao aprovar a remição da pena pelo estudo e ao estabelecer diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos para presos e internados nas unidades prisionais. Porém, é evidente a necessidade de ampliar a oferta de serviços educacionais nas prisões e de garantir visibilidade ao tema, para que integre de forma efetiva a agenda das políticas governamentais, sobretudo considerando a educação como estratégia de ressocialização, de reinserção produtiva e de garantia da dignidade humana dos cidadãos presos ou internados.

Nesse sentido, parece válido discutir que papel a educação tem no contexto prisional, indagando como pode ser melhor direcionada a legislação voltada para a execução penal e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação que reconhece a EaD como instrumento a presos e internados, mas há poucos registros consistentes de experiências com essa modalidade assim como da educação não formal.

Pelos programas presentes nos sítios do MEC e de entes federados, pode-se afirmar que é escassa a oferta de oportunidades educacionais nas unidades prisionais, e elas não suprem o dever do Estado com a garantia do direito à educação dos presos e dos internados.

Assim, a educação profissional poderá ter um papel mais relevante na ampliação de oportunidades educacionais para presos e internados. São indispensáveis políticas públicas consistentes e exequíveis, com responsabilidades definidas entre atores de gestão governamentais. São essas características que garantem ações mais abrangentes para a regularidade da oferta, a sensibilização e a formação adequada dos diferentes profissionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALENCASTRO, P. L. **Mães presidiárias e o direito da criança e do adolescente à convivência familiar**. Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2015.
- ALVES, Y. E. **A efetividade das políticas e das práticas de formação profissional das mulheres presas**. 2017. Dissertação de Mestrado. 163 fs. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.
- ARAÚJO, D. A. de C. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul: um olhar sobre Paranaíba**. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas, 2006.
- BESSIL, M. H. Prática Docente de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Prisional. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. V. 21, nº 2, p. 285-293, maio/ago. 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984**. Lei de Execução Penal. Brasília, 1984. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L7210.htm>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE nº 2, de 19 de maio de 2010**, Brasília, 2010.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº4/2010**, Brasília, 2010.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 2010.
- BRASIL. **Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011**. Brasília. 2011.
- BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011**. Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP), Brasília, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 13.163, de 9 de setembro de 2015**. Brasília. 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE nº 4, de 30 de maio de 2016**. Dispões sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena pelo estudo. Brasília, 2016.
- CAMPESTRINI, B. B. **Reeducar, reinserir e ressocializar por meio da educação à distância**. 2007. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC – Florianópolis, 2007.

CUSTÓDIO, G. C. C. **A educação física em “celas de aula”**: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. 2018. Dissertação de Mestrado. 169fs. Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais. 2018.

DIAS, S.; OLIVEIRA, L. J. de A participação da empresa na ressocialização de ex-presidiários através do trabalho produtivo: o projeto “Começar de novo”. **Revista São Luis Orione Online**, Araguaína-TO, Ano XIV, v. I, nº. 8, p. 22-46, jan./dez. 2014.

FOUCAULT, M. **A microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 16ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GARRIDO, R. G; OLIVEIRA, A. A. de A mulher em situação de prisão no Brasil. **SEMIOSES: Inovação, Desenvolvimento e sustentabilidade**. Rio de Janeiro, v.12, n.4, p. 128-144, out./dez. 2018.

GOMES, M. J. T. **“Intramuros”**: a certificação em matemática no CEEBJA “Dr. Mário fraco” – 1982 a 1997. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná-UFPR. Curitiba, 2011.

GONÇALVES, A. de S.; FERNANDES, A. C. dos S. O método alternativo para reinserção do apenado na sociedade. **Humanidades e Tecnologias em Revista**. FINOM. Ano XIII, v.15, p. 255-279, jan/fev. 2019.

GRACIANO, M. **A educação nas prisões**: um estudo sobre a participação da sociedade civil. 2010. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP. São Paulo, 2010.

GRACIANO, M.; SCHILLING, F. I. A educação na prisão: hesitações, limites e possibilidades. **Estudos de Sociologia**, v.13, nº 25, p. 111-132, 2008.

HOFFMANN, M. E. **Características dos processos de aprendizagem de comportamentos inusitados de reclusos em uma organização prisional**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade Federal de Santa Catarina-UFSC, Florianópolis, 2008.

HONDA, B. L. **A mulher no sistema carcerário brasileiro e a ineficácia da pena em seu caráter ressocializador**. 2017. TCC. 58 fs. Centro Universitário Toledo. 2017.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

LOPES, A. E.; BATISTA, A. M.; MENDES, A. O trabalho psicossocial com egressos do sistema prisional capixaba: um relato de experiência. **Anais...16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais**. Tema: “40 anos da “Virada” do Serviço Social” Brasília (DF, Brasil). 2019.

LUBANCO, L. Especificidades de gênero no sistema prisional. Confluências. **Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 21, nº 1, p. 148-163, 2019.

MADEIRA, L. M. **Trajetórias de homens infames**: Políticas Públicas Penais e Programas de apoio a Egressos do Sistema Penitenciário no Brasil. 2008. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul UFGS. Porto Alegre, 2008.

MARTINS, G. L. Z. **Mulheres presas e o pós-cumprimento de pena:** percepções, desafios, projetos e expectativas. 2019. TCC. 77 fs. Universidade Federal de Santa Catarina. 2019.

MATOS, J. S. **Reabilitação através do saber:** uma etnografia sobre práticas educacionais em uma escola prisional. 2017. Monografia 64fs. Universidade Federal Fluminense. 2017.

MORAES, S. P. de **Sexualidades e identidades de gênero no contexto do cárcere:** representações sociais de jovens presidiárias. 2017. Tese de doutorado. 208 fs. Programa de Pós-graduação em Educação e Saúde na Infância e Adolescência da Universidade Federal de São Paulo. 2017.

NONATO, E. M. N. **Educação de mulheres em situação prisional:** experiência que vem do Sul, no processo de reinvenção social. 2010. Tese (Doutorado em Sociologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2010.

OLIVEIRA, I. de L. M. de; ANDRADE, M. A. de **Políticas públicas de educação prisional e a condição humana.** I Seminário internacional de pesquisa em políticas públicas e desenvolvimento social. Franca, 22 a 24 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, W. A. V. **A perspectiva da mulher negra presidiária a partir das reflexões sobre racismo e as possibilidades de construção de ações emancipatórias.** 2016. Dissertação de Mestrado. 103 fs. Universidade Federal Rural de Pernambuco. 2016.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.5, n. 96, p. 235-255, mai/ago. 2015.

ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão.** Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2002.

PEDROSO, M. P. **Entre “Devoradores de Slogans” e “Técnicos de Plantão”:** representações sociais e ideologias para manutenção da prisão. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS, Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, I. R. de S. **Humanização do espaço carcerário:** uma análise das políticas públicas para oferta de trabalho e educação no sistema prisional de minas gerais. 2017. Dissertação de Mestrado. 287 fs. Programa de Pós-Graduação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 2017.

PINTO, E. G. ConJur - Da saúde aos presídios, temos um Estado de Coisas Inconstitucional. **Consultor Jurídico**, 2017.

PIRES, T. **A mulher nos sistemas de informações:** mapa da violência e políticas de segurança pública. Monografia. (2019). Anápolis.GO.2019.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisão e fugas:** cartografias intensivas em educação. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2010.

REIS, V. da S. **O ensino-aprendizagem do inglês como língua estrangeira (ILE) no espaço dentro-fora da lei de uma unidade socioeducativa para adolescentes infratores.** 2011. Tese

(Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Belo Horizonte, 2011.

SANTOS, J. F. dos; OLIVEIRA, K. E. de J. **Educação formal feminina nas prisões: um direito constitucional** 10º Encontro Internacional de Formação de Professores. 2017.

SANTOS, R. M. de A. **Filosofia como instrumento da educação libertária nos presídios do Distrito Federal**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. 43 fs. Universidade de Brasília. 2018.

SANTOS, V. A. **A privatização do sistema prisional brasileiro: ressocialização ou mercantilização na sociedade do espetáculo?** 2018. Dissertação de Mestrado. 73 fs. Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador (PPGPSC/UCSAL). 2018.

SCHIRMER, J. T. **O ensino de História para apenados(as) em Santa Maria: a construção de vivências históricas de apenados(as) nos presídios de Santa Maria**. 2016. Dissertação de Mestrado. 64 fs. Mestrado Profissional no Ensino de História. UFSM. 2016.

SERON, P. C. **Nos difíceis caminhos da liberdade: estudo sobre o papel do trabalho na vida de egressos do sistema prisional**. 2009. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2009.

SILVA, A. F. da **Análise da terceirização do sistema prisional de Minas Gerais**. 2018. Monografia. 28fs. Especialização em Gestão Pública. Universidade Federal de São João Del Rei. 2018.

SILVA, A. L. G. da **A educação carcerária: (des) encantos, (des) crenças e os (des) velamentos das histórias de leitura no cárcere, entre ditos, silêncios e subentendidos**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia – UFBA. Salvador, 2007.

SILVA, R. da. **A eficácia sócio pedagógica da pena de privação da liberdade**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo-USP, São Paulo, 2001.

SILVA, W. G. da **Educação social e sistema prisional: o lazer entrelaçado às práticas religiosas de jovens encarcerados em uma unidade prisional da APAC**. 2018. Tese de doutorado. 236 fs. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais. 2018.

SILVEIRA, M. H. P. **Origens da educação prisional: o processo de normalização do comportamento social em Curitiba no início do século XX**. Tese (Doutorado) Setor Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

SOUSA, C. M. **O cuidado na relação professora e alunas: a educação no cárcere numa perspectiva fenomenológica**. 2016. 140fs. Dissertação. (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São João Del Rei. 2016.

STEFANELLO, C. T.; STIEVEN, P. L. Direitos humanos das mulheres apenadas do sistema prisional brasileiro. **Revista Jurídica - Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea**. V.3, p. 107-122, 2019.

TORRES, C. R. de O. V. **Por um céu inteiro: crianças, educação e sistema prisional**. 2010. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal da Bahia – UFBA, Salvador, 2010.

UNESCO. **Educando para a liberdade**: trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, 2006.

VELOSO, A. F. SIRESP – **Sistema Integrado de Ressocialização Prisional**. 2018. Dissertação de Mestrado. 71fs. Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Inovação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2018.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ESCOLAS DO CAMPO: REFLEXÕES EM DIÁLOGO COM O COTIDIANO DOCENTE

EDUCATIONAL POLICIES FOR FIELD SCHOOLS: REFLECTIONS IN DIALOGUE WITH TEACHING EVERYDAY

POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA ESCUELAS EN EL CAMPO: REFLECCIONES EN EL DIÁLOGO CON LA DOCÊNCIA DE TODOS LOS DÍAS

Carina Copatti¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0485-388X>

Adriana Maria Andreis²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5369-3766>

Resumo: Este texto apresenta os resultados de uma investigação envolvendo as políticas educacionais que foram implementadas no contexto de mudança das escolas do campo, antes compreendidas como escolas rurais. Nesse complexo, discute-se como, no cotidiano da escola do campo, os profissionais percebem e (re)conhecem essas mudanças na sua relação com o currículo escolar e a atuação docente. Para tanto, a questão que se propõe no debate intenta investigar de que maneira as políticas educacionais para escolas do campo são compreendidas pelos docentes e relacionadas com o currículo escolar e sua atuação na escola? A reflexão tem um caráter teórico-bibliográfico e documental, entrecortado por uma investigação empírica realizada a partir de questionários aplicados em escolas localizadas no sul e oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó-SC. A pesquisa permite inferir que há, ainda, poucos debates e compreensões sobre as políticas que interferem na atuação docente na escola do campo.

Palavras-chave: Políticas educacionais do campo. Escola do campo. Atuação docente. Cidadania.

Abstract: This text presents the results of an investigation involving educational policies that were implemented in the context of change of rural schools, previously understood as rural schools. In this complex, we discuss how, in the daily life of the field school, professionals perceive and (re)know these changes in their relationship with the school curriculum and the teaching performance. Therefore, the question proposed in the debate attempts to investigate how educational policies for schools in the field are understood by teachers and

1 Pós-doutoranda, bolsista PNPd Capes na área de Políticas educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS Chapecó. Chapecó-SC. Brasil. E-mail: carina.copatti@gmail.com.

2 Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus de Chapecó. Chapecó-SC. Brasil. E-mail: adriana.andreis@uffs.edu.br.

related to the school curriculum and its performance in school? The reflection has a theoretical-bibliographic character interspersed with an empirical investigation conducted from questionnaires applied in schools located in the south and west of SC, in the region covered by UFFS-campus Chapecó-SC. The research allows us to infer that there are still few debates and understanding about the policies that interfere in the teaching performance in the school of the field.

Keywords: Educational policies of the field. Country school. Teaching practice. Citizenship.

Resumen: Este texto presenta los resultados de una investigación en la que se involucraron políticas educativas que se implementaron en el contexto del cambio de escuelas rurales, previamente entendidas como escuelas rurales. En este complejo, discutimos cómo, en la vida diaria de la escuela de campo, los profesionales perciben y (re)conocen estos cambios en su relación con el currículo escolar y el rendimiento docente. ¿Por lo tanto, la pregunta propuesta en el debate investiga cómo las políticas educativas para las escuelas en el campo son entendidas por los maestros y relacionadas con el currículo escolar y su desempeño en la escuela? La reflexión tiene un carácter teórico-bibliográfico y documental intercalado con una investigación empírica realizada a partir de cuestionarios aplicados en escuelas ubicadas en el sur y oeste de SC, en la región cubierta por UFFS-campus Chapecó-SC. La investigación nos permite inferir que todavía hay pocos debates y entendimiento sobre las políticas que interfieren en el desempeño docente en la escuela del campo.

Palabras clave: Políticas educativas del campo. Escuela de campo. Práctica docente. Ciudadanía.

INTRODUÇÃO

A educação do campo no Brasil vem se caracterizando em um movimento de resistência e ressignificação dos povos que vivem ou atuam neste espaço. Esse processo se intensificou com a democratização do país e reverberou na ampliação das políticas educacionais voltadas aos diversos povos que compõem essa população. Nesse sentido, a educação para as populações do campo, no Brasil, resulta de muita luta, haja vista que vários avanços foram obtidos a partir da redemocratização do país, fazendo frente a um contexto em que não existia uma política educacional específica para estes grupos. As necessidades das distintas populações envolveram, neste cenário, muitos desafios no contexto do século XX, permeado por transformações que se intensificaram a partir da expansão da urbanização do país e do êxodo rural, acentuado ao longo das décadas posteriores à 1960, embora seus desafios se estendam há muitos séculos em distintas proporções em cada região do país.

Uma das vertentes de pesquisa sobre educação do campo se concentra nas investigações sobre políticas públicas educacionais voltadas às escolas do campo. Nos inserimos no contexto dessas pesquisas tendo como foco de investigação, neste artigo, a relação entre políticas educacionais, currículo escolar e atuação docente, haja vista que os documentos das políticas educacionais de alguma forma reverberam no cotidiano da escola.

Nosso objetivo, além de investigar as políticas educacionais que foram implementadas nesse contexto de mudança da escola do campo, é discutir sobre como, no cotidiano da escola do campo, os profissionais percebem e (re)conhecem essas mudanças na sua relação com o currículo escolar e a atuação docente. Para tanto, a questão que se propõe no debate intenta responder: de que maneira as políticas educacionais para escolas do

campo são compreendidas pelos docentes e relacionadas com o currículo escolar e a atuação docente?

A pesquisa tem um caráter teórico e documental, entrecortada por uma investigação empírica realizada por meio de questionários aplicados em escolas do campo localizadas no oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó. Foram enviados, ao todo, oito convites para participação e obtivemos cinco questionários respondidos por professores que atuam em distintas escolas do campo. Os dados são interpretados a partir da metodologia indiciária, originando, ao final, categorias que nos permitem avançar as reflexões sobre políticas educacionais para escolas do campo, currículo das escolas do campo e a atuação dos professores nestes contextos.

Desse modo, delineamos três movimentos que, ao final, se propõe aproximar: 1. Políticas públicas para as populações campesinas: da escola rural à escola do campo; 2. Políticas educacionais no cotidiano das escolas do campo: percepções de professores; 3. Desafios recorrentes na redefinição curricular nas escolas do campo.

POLÍTICAS PÚBLICAS E AS POPULAÇÕES CAMPESINAS: DA ESCOLA RURAL À ESCOLA DO CAMPO

No Brasil, desde o processo inicial de formação territorial, sob o domínio português, as primeiras iniciativas de educação, adotadas a partir da catequização jesuítica, tiveram como centralidade a apropriação do capital cultural europeu pelas populações locais, invisibilizando suas culturas. Esse formato inicial se delineou de meados do século XVI até a expulsão dos jesuítas do Brasil, configurando-se como formato geral de educação destinada principalmente aos povos indígenas. Para as camadas mais pobres da população nacional que se formava nestes séculos não havia uma educação específica inicialmente, e aos grupos dominantes a educação era ofertada principalmente de modo domiciliar.

Conforme Guidini (2017), a finalidade da Companhia de Jesus, que esteve à frente dos processos de catequização, era aperfeiçoar as almas na vida e na doutrina cristã, propagando a fé. Estas ideias, em princípio, não configuravam na fundação de colégios ou universidades, o que passou a ocorrer posteriormente em várias regiões do mundo, processo este retomado em 1814.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil e, posteriormente, a chegada da família real em 1808, a educação nacional recebeu maiores investimentos, porém ainda não se efetivava de modo estruturado e sob o aporte e investimento governamental. Esse movimento inicial se constituiu nos espaços urbanos, onde, gradativamente, a expansão dos serviços e o desenvolvimento iniciado demandava pessoas com conhecimento suficiente para atender os principais serviços a serem ofertados, servindo, principalmente para formar a elite e garantir que mantivesse seus privilégios.

As populações camponesas estiveram sempre à margem do processo educativo no país e das políticas voltadas a estas distintas realidades; dentre as dificuldades estavam não apenas as distâncias, mas a falta de investimentos em materiais didáticos, formação de professores e outras condições básicas para construir um formato coerente de educação pública para estas populações. Conforme Baptista (2003, p. 20-21):

De fato, apesar de o Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, a educação rural aqui nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada a segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão de conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade.

A falta de profissionais formados e de recursos didáticos contribuiu para manter populações rurais longe da escola ou, por pouco tempo nela, geralmente apenas inseridos nos espaços escolares nos primeiros anos do ensino fundamental, por tempo suficiente para aprender a ler e escrever minimamente e a contar, processos básicos necessários na época. Desse modo, a inexistência de escolas, a falta de merenda e espaços adequados para a educação marcaram, por longo tempo, as realidades das poucas escolas interioranas existentes.

Os poucos investimentos destinados às populações do campo, principalmente a partir de 1960, com a intensificação da industrialização, da mecanização do campo e diante de escassos investimentos para a permanência destas populações, contribuíram para que ocorresse um acelerado processo migratório de parcelas desses grupos.

Queiroz (2011), salienta que o crescimento do movimento operário e camponês, de grupos e entidades que almejavam a transformação da estrutura da sociedade marcou as décadas de 1960 e 1970 e, nesse sentido, contribuiu para que se buscassem mudanças no processo social até então existente. É importante, então, compreender que a dinâmica evidente até então considerava as escolas rurais como espaços de educação regular para atender as populações das comunidades sem uma política específica. Assim, conforme Leite (2002) as escolas de campo brasileiras ficaram a cargo das municipalidades no período de 1948 até 1961, quando esse processo começa a ser modificado.

Baptista (2003, p. 21), salienta que as constituições brasileiras, desde a primeira, de 1824 até a de 1988, nunca se referiram à educação rural como uma forma específica de trabalhar na sala de aula, valorizando diferenças étnicas e culturais, trabalho agrícola e a vida de população do campo. A Constituição de 1988 avança ao considerar a educação como “direito de todos e dever do Estado”, reconhecida como direito público subjetivo, independentemente de se residir na área urbana ou rural.

Antes da definição trazida pela constituição federal de 1988 a luta pela ampliação do acesso à educação no campo já estava em marcha. É necessário considerar que o modelo de Educação do Campo e de escola do campo se efetivou a partir de lutas originadas nas

reivindicações dos movimentos sociais camponeses, levando em consideração as realidades dos distintos povos buscando um modelo de escola que atendesse as suas especificidades. Nesse sentido, os movimentos sociais, principalmente no contexto dos anos de 1980 avançaram a sua luta e começam a organizar-se no intuito de obter direitos até então não reconhecidos.

As primeiras políticas públicas voltadas às populações do campo foram delineadas de modo efetivo a partir desses movimentos; estes que contribuíram, inclusive, para avançar do modelo de educação até então disponível nas escolas rurais, que contava, geralmente, com uma organização multisseriada, que atendia apenas aos anos iniciais do ensino fundamental. Os professores, na maioria das vezes, não possuíam formação adequada para a docência.

Esse modelo de escola rural foi sendo questionado e ganhou visibilidade, a partir das lutas empreendidas, um modelo de escola do campo que deveria ter uma organização específica e própria. Conforme acentuam Rosa e Caetano (2008), o Estado, em suas formulações de diretrizes políticas e pedagógicas, nunca regulamentou efetivamente como a escola no meio rural deveria funcionar e se organizar. Isso fez com que se omitisse de garantir recursos financeiros que possibilitassem a existência de escolas diferenciadas e de qualidade. Segundo as autoras (2008, p. 23):

Com a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, no ano de 1998, sob a iniciativa de diversos segmentos sociais, a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempos de modernização, com esta expressão “campo”, há uma abrangência maior de sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas. A partir desse novo conceito, a diferença entre Escola Rural e Escola do Campo torna-se visível e necessária, pois até esse momento o modelo educacional vigente não as diferenciava: a educação rural era predominantemente vista como algo que atendia a uma classe da população que vivia num atraso tecnológico, subordinado, a serviço da população dos centros urbanos.

Foi, portanto, com o movimento de redemocratização do país e após a Constituição Federal de 1988, que as primeiras mudanças mais significativas com relação às escolas do campo foram efetivadas, a partir do envolvimento dos movimentos sociais que se mobilizaram no sentido de solicitar políticas públicas voltadas às realidades camponesas do país. Estes grupos, segundo Rosa e Caetano (2008), contribuíram para que fosse construída uma base legal para a instituição de políticas públicas diferenciadas para os contextos do campo, a fim de atender as pessoas que vivem e/ou trabalham no meio rural.

Um marco importante nessas mudanças se efetivou também com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB n. 9.394 de 1996, a qual estabeleceu orientações para a educação do campo. Segundo este documento, na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino deveriam prover as adaptações necessárias à sua ade-

quação, às peculiaridades da vida rural e de cada região. Para tanto, deveria considerar: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 19). E no Art. 26 considera que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Notemos que já na LDB as políticas voltadas à educação no contexto do campo explicitam as adaptações curriculares e adequações à cada realidade, mas o fazem sem um delineamento mais específico e sem um movimento de preparação de profissionais para estas adequações naquele momento.

Orientações mais específicas se efetivaram a partir da definição de Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituídas pela Resolução CNE/CEB número 1/2002 (BRASIL, 2002), as quais são resultado da luta por uma educação de qualidade para todos os povos que vivem *no* e *do* campo. Essa interpretação, de acordo com Rosa e Caetano (2008), traz de modo mais explícito e de forma mais específica a indicação do atendimento à diversidade de populações e povos que vivem *no* ou *do* campo. Alguns desses grupos reconhecidos diante dessas políticas são os pequenos agricultores, os sem-terra, os povos da floresta, os pescadores, os ribeirinhos, os quilombolas, os extrativistas e, também, os assalariados rurais.

O Decreto nº 7.352/2010, através do artigo 2º, indica distintas orientações sobre a educação do campo, dentre elas destacamos: respeito à diversidade do campo em variados aspectos; incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo; desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo; valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos seus alunos e flexibilidade na organização das atividades e do calendário escolar; controle da qualidade da educação mediante a participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

Essas orientações e outras mais foram construídas a nível estadual e nas próprias escolas, e contribuem para valorizar as identidades campesinas, para manter suas identidades e fazer com que os jovens estudantes consigam manter-se nestes espaços. No entanto, existe um movimento ainda muito forte e presente com relação às dinâmicas destas escolas que abrangem, dentre outros aspectos, a redução do número de alunos, a nucleação e até mesmo o fechamento de muitas delas. São, portanto, inúmeros os desafios não apenas para qualificar as propostas curriculares destas instituições, mas para mantê-las e significá-las diante de tamanhas transformações.

Informações sobre o censo escolar da educação básica dos últimos dez anos mostram decréscimo do número de escolas e de matrículas na área rural. O censo escolar de 2003, por exemplo, registrou 103.328 escolas rurais e 7,9 milhões de matrículas; em 2013, foram 70.816 escolas rurais e 5,9 milhões de matrículas, redução de 32.512 escolas e de 2 milhões de matrículas³. A tabela 01 expõe esses dados.

Número de matrículas e escolas da Educação Básica					
Ano	Localização	Nº Escolas	Número de escolas de acordo com o nº de matrículas		Nº de Matrículas
			Com até 50 alunos	Com mais de 50 alunos	
Total 2013		190.706	50.764	139.942	50.042.448
2013	Rural	70.816	39.807	31.009	5.970.541
2013	Urbana	119.890	10.957	108.933	44.071.907
Total 2012		192.676	54.083	138.593	50.545.050
2012	Rural	74.112	42.866	31.246	6.078.829
2012	Urbana	118.564	11.217	107.347	44.466.221
Total 2007		198.397	64.641	133.756	53.028.928
2007	Rural	88.386	52.700	35.686	6.997.319
2007	Urbana	110.011	11.941	98.070	46.031.609
Total 2003		211.933	72.496	139.437	56.832.709
2003	Rural	103.328	61.112	42.216	7.965.131
2003	Urbana	108.605	11.384	97.221	48.867.578

Fonte: MEC/INEP/DEED/CSI.

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

2) Escolas em atividade com uma ou mais matrículas.

Fonte: MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15261-matriculas-escolas-ceb&category_slug=fevereiro-2014&Itemid=30192.

Mesmo com a redução significativa das escolas e estudantes no campo, não podemos deixar de considerar que existem mais de 30 mil escolas cujos currículos precisam estar adequados e seus profissionais cientes com relação às políticas educacionais gerais e àquelas específicas das escolas do campo. Ainda, é essencial compreender as dinâmicas de cada lugar e referentes aos processos sociais, espaciais e históricos que permeiam as realidades camponesas no Brasil. Isso requer que consideremos o contexto do campo brasileiro, marcado, ainda, pela desvalorização destes povos, pelo êxodo rural frequente ao longo das décadas, embora em proporções diversas em cada período, e que atualmente teve um leve decréscimo, mas que ainda se configura como um movimento expressivo.

Também a redução das taxas de fecundidade, diminuindo os índices de crescimento populacional, e as mudanças nas formas de produção no campo, principalmente com a mecanização das propriedades, a saída expressiva de pequenos produtores do campo de forma voluntária ou forçada, originando maior concentração fundiária, colabora para a diminuição da população rural. Outro problema apontado por Reydon e Plata (1995), são a combinação entre o fator de concentração de terra e a intensificação da modernização na agricultura

3 Portal MEC. <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>.

brasileira, que, na década de 1990, agravou os conflitos fundiários tendo em vista que desencadeou redução de postos de trabalho e aumento das demandas sociais dos trabalhadores rurais. Tais problemas são ainda mais expressivos na atualidade diante de um movimento crescente de concentração de terras, situação que já é característica no país.

Há, diante disso, a necessidade de debater estes temas que incidem diretamente no contexto escolar e remetem à necessidade de construir um movimento de resistência que perpassa o debate sobre o significado do campo, das suas peculiaridades, de suas formas de produção e subsistência, processo esse que depende de ações locais e que podem ser desenvolvidas a partir das escolas do campo. Sua manutenção, portanto, é imprescindível.

A valorização das vivências dos povos e populações do campo é uma das possibilidades, tendo em vista sua importância social, histórica, econômica e cultural, proporcionando que consigam se manter neste espaço ou, ainda, construir elementos para entender o campo na relação com outros contextos.

A escola do campo possibilita um movimento de pensar e propor novos olhares sobre o espaço rural e as dinâmicas do campo, levando em conta as interações desde o lugar como possibilidade de atuação, de relação com o mundo e de formação cidadã. Mas, para construir propostas de educação do campo que efetivamente relacionem a realidade local, o conhecimento necessário de ser construído e que perspectivas se pretende com esse modelo, não se pode deixar fora do debate a perspectiva política que perpassa as escolas do campo.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS DO CAMPO: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES

A compreensão sobre as realidades do campo contribui para entender e interpretar as dinâmicas que desafiam a vivência no campo. Ao considerar as definições políticas e clarificar no currículo escolar alguns possíveis caminhos para valorizar essas populações permite que a escola tenha, pela sua função social, possibilidades de contribuir com estas populações.

As políticas voltadas às transformações na educação do campo, como vimos, configuraram as dinâmicas recentes que perpassam essas instituições, muito embora se deva considerar que nem sempre as definições de base legal reverberam nas realidades dos distintos contextos em que estão inseridas, o que se configura em um problema se as instituições escolares, através de suas equipes, não realizarem esse debate identificando aquilo que se aproxima ou se distancia da sua realidade.

A pesquisa empírica com base em questionário estruturado contribui para analisar algumas dessas realidades no sentido de interpretar como têm se delineado as definições locais a partir das políticas educacionais mais recentes. Entendemos que ao relacionar conhecimentos sobre as políticas educacionais com a dimensão da prática construída no

contexto escolar do campo, podemos perceber outros aspectos que somente a análise documental não possibilita.

Por isso, a reflexão que se propõe relaciona as pesquisas bibliográfica e documental com a investigação empírica, esta realizada a partir de dados obtidos junto a professores que atuam em escolas localizadas no oeste de SC, na região de abrangência da UFFS-campus Chapecó-SC, estabelecendo um recorte espacial em que foram contatadas oito escolas do campo de municípios distintos, solicitando que professores respondessem ao questionário. Obtivemos, assim, o retorno de cinco questionários respondidos por professores que atuam nos anos finais nestas escolas do campo.

As perguntas foram enviadas às referidas escolas solicitando que professores respondessem as questões a seguir: 1. Há quanto tempo trabalha nesta escola? 2. A quanto tempo a escola existe? 3. Em sua formação houveram estudos específicos sobre escolas do campo? O quê? 4. A escola onde você trabalha é considerada uma escola do campo? Por quê? 5. Existe uma legislação específica para as escolas do campo? 6. Você conhece (ou teve contato com) algum documento voltado a estas escolas? 7. O currículo da escola contempla a realidade do campo? De que forma? 8. Como e por quem foi planejada a organização curricular dessa escola? 9. Nas suas aulas, que materiais utiliza para atender a realidade do campo? Existem materiais didáticos (livros, por exemplo) específicos para essas escolas?

As respostas dos professores são apresentadas na íntegra ao longo do artigo em quadros, organizados em três blocos: a) formação e atuação; b) estrutura curricular e legislação para escolas do campo; c) materiais didáticos e especificidades das escolas do campo. No quadro 1, a seguir, apresentam-se respostas referentes à formação e atuação dos professores que trabalham nas escolas do campo.

Quadro 1: Formação dos professores e sua atuação em escola do campo

Respostas – Professoras de escolas do campo	
Há quanto tempo trabalha na escola?	
Professora 1	Trabalho há 4 anos
Professor 2	Trabalho há 1 ano
Professora 3	Trabalho há aproximadamente 2 anos em escola do campo
Professora 4	Foram 3 anos como professora e nestes últimos três anos como gestora
Professora 5	Trabalhei por três anos em escola do campo
Quando a escola foi fundada?	
Professora 1	A escola foi fundada na localidade de Alto Maipú em 1954
Professor 2	A escola possui 66 anos
Professora 3	Não sei responder

Professora 4	A escola existe oficialmente enquanto instituição com nome próprio desde 2006, em março de 2020 fez 14 anos da inauguração do prédio. Porém, a mesma funcionava desde 2004 como extensão da escola Anacleto Damiani
Professora 5	A Escola existe desde o ano de 1995
Em sua formação como professor houveram estudos específicos sobre escolas do campo? O quê?	
Professora 1	Na graduação não, mas fiz curso para trabalhar com turmas mutisseriadas, uma formação de 200 horas pela UFSC.
Professor 2	Em minha formação inicial em nenhum momento a Educação do Campo foi objeto de leitura ou de estudos. O contato com o tema se deu quando iniciei a lecionar em uma escola do campo e nas formações continuadas realizadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina.
Professora 3	Tivemos bem pouca coisa, mas tivemos.
Professora 4	Na minha formação na graduação, eu estudei via Pronera por meio da Pedagogia da Alternância, sendo que a minha graduação toda seguiu a legislação da Educação do Campo. Porém disciplinas mais específicas relacionadas à Educação do Campo eu estudei na especialização que cursei na UFSC, Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável com ênfase em Agroecologia, nesta estudamos sobre os processos de formação pedagógica da Educação do Campo, teorias e práticas. A especialização também foi via Pronera na modalidade de Alternância.
Professora 5	Minha formação é na área agropecuária, em nível médio. Na área de bacharel no curso de agronegócios e licenciatura em pedagogia. Minha especialização é na Área da Educação Profissional.

Fonte: as autoras, 2019.

A interpretação dos dados nos possibilita elencar os aspectos mais significativos com relação, neste primeiro momento, à formação e atuação em escolas do campo.

Com relação ao tempo de existência das referidas escolas percebemos que algumas delas são instituições já bastante antigas, enquanto outras são mais recentes. Algumas delas passaram pelas transformações da concepção de escola rural para escola do campo e que, nesse sentido, apresentam características inerentes a essas mudanças políticas e curriculares. Outras, por serem recentes, possivelmente já tenham sido construídas considerando a perspectiva de escola do campo e levando em conta a legislação que contempla essas instituições.

A maioria dos professores, como se pode observar, trabalha há pouco tempo neste tipo de escola. Assim, percebe-se que em grande parte não possui uma experiência de trabalho tão ampla que tenha perpassado a transição entre escola rural e escola do campo; no entanto, muitos destes profissionais podem presenciar, ainda na atualidade, desafios com relação às políticas educacionais e especificamente de currículo que vem sendo construídas/desenvolvidas nessas escolas e levadas à mudança atualmente.

A formação constitui um aspecto essencial que contribui ao trabalho docente em escola do campo. Dois professores consideram que em sua formação inicial tiveram pouco conhecimento sobre escolas do campo. Outros comentam sobre o conhecimento obtido na prática docente, a partir da inserção nestes ambientes. Chama a atenção a possibilidade de formação continuada, quando cursos são disponibilizados pela secretaria de educação estadual ou pelas universidades públicas parceiras. Outro aspecto a ser destacado é a formação via Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)⁴ e a utilização da Pedagogia da Alternância⁵, importante para o modelo de Educação do Campo.

As experiências dos docentes permitem apreender que o conhecimento do professor com relação ao modelo de escola do campo é importante pois, para além da prática docente, o exercício da teorização e a compreensão das políticas educacionais e das especificidades do campo precisam ser consideradas no contexto da atuação nestes espaços formativos.

Quadro 2: Estrutura curricular e legislação para escolas do campo

Respostas – Professoras de escolas do campo	
É considerada uma escola do campo? Por quê?	
Professora 1	É considerada escola de campo, por estar localizada no interior do município, distante 14km de Saudades-SC. Todos os alunos são filhos de agricultores da localidade.
Professor 2	Porque todos os seus alunos são oriundos da área rural do município e, apesar de estar localizada em um distrito, a escola está inserida no contexto do campo.
Professora 3	Porque essa escola do campo atende crianças do meio rural.
Professora 4	Sim é uma escola do campo, porque desde sua constituição busca inserir em seu currículo a Educação do Campo, apesar de ter vários empecilhos frente à legislação do Estado. Todavia, a escola se reconhece enquanto escola do campo em seu documento PPP, é reconhecida no estado como tal. Pedagogicamente ela se aproxima à proposta da pedagogia do MST, gênese da Educação do Campo, exemplificando o processo de auto-organização e tem como base a organização curricular através dos Complexos de Estudo.
Professora 5	Sim, é uma escola de campo, por algumas características específicas. Está situada na zona rural do município de Iporã do Oeste, SC. Atende exclusivamente filhos de agricultores e possui uma grade curricular diferenciada, com a inclusão da disciplina de Práticas Agrícolas no ensino fundamental anos finais.

4 A atuação do Pronera se dá por meio de parcerias do Incra com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais, com a participação de movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais. Fonte: incra.gov.br.

5 A pedagogia da alternância é um método criado por camponeses franceses em 1930 e contempla modalidade de ensino semipresencial que mescla períodos de convivência na escola com outros em casa. Essa proposta é adotada e adaptada a algumas realidades de escolas do campo no Brasil.

Existe uma legislação específica para as escolas do campo? Você conhece (ou teve contato com) algum documento voltado a estas escolas?	
Professora 1	Existe na lei n. 9.131/95 e na lei n. 9.394/96 LDB em seu artigo 28 propõe medidas e adequações para a escola do campo.
Professor 2	Existem uma legislação específica para a escola do campo sim. Nas paradas pedagógicas realizadas para estudos foram realizadas algumas leituras de dois documentos que tratam da educação do campo. O primeiro é o Currículo Base do Território Catarinense onde trata da diversidade como princípio formativo e traz um item sobre a Educação do Campo, e o segundo, o documento “Política de Educação do Campo”, que faz um apinhado geral dos marcos legais sobre a educação do campo a nível federal e estadual. Apesar do segundo documento citado trazer todos os marcos legais sobre a Educação do Campo, eles nunca foram alvos de minha leitura.
Professora 3	Sim, a lei 11.947 de 16 de junho de 2009. Um dos artigos é 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida peça União em regime de colaboração com estados e o distrito federal e os municípios de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e disposto neste Decreto.
Professora 4	Sim existe sim, conheço os mesmos, e já estudei os mesmos. As legislações mais expressivas e abrangentes são: - Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. - Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. - Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
Professora 5	Apenas a LDB n. 9394/96 estabelece as seguintes diretrizes para a educação do campo: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p.19).”
O currículo da escola contempla a realidade do campo? De que forma?	
Professora 1	O currículo do ensino fundamental 1 está voltado para a escola de campo, sendo o livro didático voltado para o mesmo.
Professor 2	Penso que em alguns pontos atende. A realidade do campo hoje (em algumas regiões) é muito diferente do que há 10/20 anos atrás. A presença de tecnologias, as mecanizações da agricultura entre outros elementos, por vezes, descaracterizam aquele espaço do campo que muitas vezes é concebido nos projetos curriculares. Uma escola do campo que prepara o aluno para uma realidade que não é aquela que ele atualmente vive realmente é uma escola do campo? O currículo de uma escola que não traz elementos dessa realidade, mesmo que localizada em uma área rural, é escola do campo? Penso que estes questionamentos precisam estar inseridos dentro do currículo da escola para servir de norte para pensar o contexto e os próprios objetivos da escola do campo. Sim, pois trabalha com a realidade da criança.

Professora 3	Sim, pois trabalha com a realidade da criança.
Professora 4	Em partes contempla e outras não, por exemplo, para a direção da escola, o gestor é indicado pela organização ao qual a escola se insere, o MST. Outras questões que na minha opinião a escola visa contemplar as necessidades do lugar onde se insere é estar inserido em sua proposta pedagógica curricular e como parte de sua prática cotidiana uma educação que se conecte com a realidade do lugar, que forneça debate sobre o mesmo, desenvolvendo práticas e metodologias específicas para esta parcela da população, visando articular os conteúdos as questões do lugar, enfatizam as questões da relação com a cultura, com as formas de vida e com a realidade dos povos do campo. Os processos de formação para os professores que trabalham nestas escolas também são voltados para estudos sobre a Educação do Campo e a pedagogia do MST. Outra questão que a escola ressalta é que a realidade deve sim estar inserida no conteúdo, porém, este não deve se fechar nela. Nas questões que não contempla no meu modo de ver é sobre a alimentação escolar, a mesma é terceirizada e não possui nada adquirido das famílias assentadas. Outra questão é sobre os tempos escolares, o ano letivo, o mesmo segue a orientação geral do estado e não é adaptado a realidade do lugar por tempo de colheitas, plantios, chuvaradas etc. conforme prevê na legislação da Educação do Campo.
Professora 5	Sim, pois as disciplinas práticas são associadas as atividades produtivas encontradas nas propriedades rurais dos alunos.
Como e por quem foi planejada a organização curricular dessa escola?	
Professora 1	O planejamento curricular é organizado em conjunto, sendo direção, professores e demais funcionários de ensino secundário. Todo início de ano temos objetivos e metas traçados para serem alcançados durante o ano letivo.
Professor 2	O atual currículo, tendo como referência a BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, foi construído a partir das contribuições de especialistas na área e por professores da Educação Básica. Além desses elementos legais, a comunidade escolar (professores, equipe de gestão, pais e alunos e comunidade em geral) também participa da organização do currículo da escola.
Professora 3	Pelos professores e gestão para atender a clientela.
Professora 4	A organização curricular da escola Paulo Freire foi elaborada coletivamente com a participação de professores, alunos, gestão escolar, pais e comunidade em geral representantes do Setor de educação do MST. Atualmente a escola renova todo o ano seu PPP e conta com a participação de professores e alunos, representantes da comunidade, setor de educação do MST, e tem acompanhamento com a professora Sandra Dal Magro da UFSC.
Professora 5	Creio que tenha sido organizada pelos gestores de educação do município, durante a sua implantação

Fonte: as autoras, 2019.

As interpretações possibilitam um olhar para as diferentes situações apontadas nas perguntas:

- Sobre a *definição de Escola do campo e suas peculiaridades* os professores consideram aspectos distintos, sendo o principal deles o seu público (alunos do meio rural, neste

caso filhos de agricultores) e, ainda, a localização (zona rural). Entretanto, chama a atenção a afirmação de um dos professores considerando que mesmo localizada em um distrito, atende estudantes e famílias que vivem *no* ou *do* campo. O que é importante retomar, novamente, é a definição dessas intuições que se referem, especialmente, ao atendimento a povos e/ou populações que vivem no campo ou que sobrevivem do campo, por isso, seus modos de vida, seu trabalho e subsistência se relacionam às diversas formas de significação do campo brasileiro.

Desse modo, é importante salientarmos as características essenciais para definir especificidades das escolas do campo: a) *com relação ao público*: atende alunos não apenas residentes no meio rural, mas aqueles cujas famílias realizam atividades, de alguma forma, ligadas ao campo; b) *com relação à localização* – estas escolas geralmente estão localizadas em áreas rurais, mas, muitas vezes se localizam em distritos ou vilas. Assim, não necessariamente distantes de áreas com aglomeração de população ou onde existam apenas atividades rurais. Esse é um aspecto salientado pelos professores 4 e 5 quando mencionam as especificidades da escola do campo que tem, além da característica de atender populações camponesas, especificidades curriculares e culturais que consideram as diversidades e peculiaridades dessas populações.

Chama a atenção, nesse sentido, além da proposta curricular e as definições especificadas no Projeto Político Pedagógico (PPP), o delineamento de proposta pedagógica adotada pela instituição escolar e reconhecida pelos seus educadores. Esse processo é essencial no sentido de definir a perspectiva adotada para construir os conhecimentos na escola. Neste caso, uma das entrevistadas comenta sobre a pedagogia do MST e o processo de auto-organização da escola, considerando a organização do currículo com base nos Complexos de Estudo⁶.

A pedagogia do MST é definida por Caldart (2003, p. 74), como Pedagogia do Movimento. A autora salienta que:

Trata-se de um jeito de pensar e de fazer a escola que se produz da lição de que não se pode centrar um projeto educativo em uma só pedagogia ou em um tipo de prática pedagógica apenas, por mais educativa que ela seja. Não há uma prática capaz de concentrar em si mesma, e de uma vez para sempre, todas as potencialidades educativas necessárias à formação humana multidimensional, omnilateral, na expressão de Marx. É o movimento das práticas e da reflexão sobre elas que constitui o movimento pedagógico que educa os sujeitos. E o desafio de educadores e educadoras é exatamente garantir a coerência deste movimento de práticas

6 A proposição “Complexos de Estudo” foi elaborada pelo MST, no ano de 2010, por coordenadores, professores e alunos das escolas itinerantes do Paraná, bem como, por teóricos da área de educação do campo, especialistas das disciplinas específicas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e do ensino médio e pedagogos, compreendendo os avanços da proposta e no sentido de contribuir com a luta societária do Movimento. A construção se baseou na proposição russa, no sentido de estudar como foi a construção russa, o que foi positivo e o que retrocedeu para, diante da realidade do Paraná, fazer o seu percurso de construção e implementação (RITTER, 2016).

em torno de valores e de princípios que sustentem um determinado projeto de ser humano, de sociedade.

- Sobre o *conhecimento das políticas que regulamentam e normatizam as escolas do campo* e seu *conhecimento por parte dos professores* algumas considerações contribuem à interpretação a partir da legislação vigente.

As políticas, sejam elas em âmbito nacional e também as políticas estaduais, são necessárias de serem conhecidas e estudadas. Sobre isso, de modo geral, os professores participantes mencionam a LDB 9.394/96, a lei 9.131/1995 (porém sem aspectos específicos sobre educação escolar e sua abordagem no contexto do campo), a lei 11.947/2009 (alimentação escolar e Programa Dinheiro Direto na Escola, transporte escolar, também destinados às escolas do campo), as diretrizes das escolas do campo e as definições curriculares de SC de forma esmiuçada pelos professores 1 e 3, o que aparenta que buscaram informações para responder à questão proposta. O professor 2 menciona aspectos gerais sobre os referenciais, mas deixa claro que possui pouco conhecimento sobre os mesmos. O professor 4 considera as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, a Resolução que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E o Decreto sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Um ponto a ser considerado é a afirmação de um dos professores de conhecer pouco a legislação. E chama a atenção o relato da professora 5 que considera apenas a LDB. Frente a isso consideramos essencial o conhecimento das definições políticas relacionadas à realidade das escolas do campo, o que requer que seus professores e equipe diretiva se aprofundem no conhecimento destas realidades, para além de aspectos gerais da educação.

- Sobre o *currículo escolar* é importante considerar se nestas escolas têm um sentido próprio ou apenas repetem outros modelos, como aqueles formulados em realidades urbanas. Alguns professores consideram que a escola atende à realidade do lugar, do campo, leva em conta as necessidades dos estudantes, mas permanece a dúvida sobre de que forma esse movimento, de fato, se efetiva. Quanto a isso, um aspecto destacado pelo professor 2 se refere às dificuldades de perceber se a Escola do campo atende objetivos daquela população do campo e de ampliar debates sobre o que ensinar atualmente, para que sujeitos e que demandas existem nessas realidades, tendo em vista que permanecem processos e modelos de décadas passadas.

A professora 4 salienta que em partes o currículo contempla a realidade do campo ao ter uma gestão relacionada pela organização desse modelo que é o MST, atende necessidades do lugar e considera isso na sua proposta pedagógica curricular e na prática cotidiana, relacionando com os conteúdos mais amplos. Salienta também os processos de formação dos professores considerando a Educação do Campo e a pedagogia do MST.

Mas aponta também as fragilidades ainda existentes como a obtenção dos produtos para a alimentação escolar, que ainda não é adquirido das famílias assentadas. Outra questão se refere aos tempos escolares, que seguem o ano letivo proposto pelo estado de SC e não é adaptado à realidade do lugar conforme prevê a legislação da Educação do Campo.

Se estes aspectos não são abordados nas formações iniciais e continuadas e, também, nos espaços escolares do campo, permanecem modelos educativos e procedimentos pedagógicos que divergem das necessidades reais dessas realidades. Diante disso, consideramos as reflexões de Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 15), os quais salientam que é necessário ter a visão do campo como espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social. Isso confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Consideram também “o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementaridade: cidade não vive sem campo que não vive sem cidade”.

- Sobre a *organização curricular* é importante considerar as forças que atuam e que podem contribuir ou dificultar a implementação efetiva de um modelo de escola do campo. Isso envolve a administração municipal, seus esforços e contribuições para esse movimento de atualização, a atuação da gestão escolar e dos profissionais que trabalham na escola, além da atenção às políticas educacionais e àquelas específicas das escolas do campo para definir ou redefinir currículos. As professoras 1 e 3 consideram que o planejamento curricular é organizado em conjunto pela equipe da escola. De modo mais aprofundado os professores 2 e 4 trazem outros elementos. O professor 2 considera, para além da participação da comunidade escolar, os documentos da política atual compreendendo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o Currículo Base do Território Catarinense, que foi construído a partir das contribuições de especialistas na área e por professores da Educação Básica. E a professora 4 traz a dimensão da participação coletiva e do MST, por ser o contexto em que a escola está inserida, e salienta que anualmente o PPP é reestruturado a partir de uma equipe de trabalho coletiva formada pelos gestores e professores da escola, comunidade escolar, MST e representante da Universidade Federal de Santa Catarina, que assessora esse processo.

A professora 5 não soube responder sobre o processo de implementação da escola. Nesse caso, cabe atentarmos para a necessidade que os professores se informem sobre como esse movimento tem sido realizado atualmente, em um contexto que requer que as escolas do campo sejam repensadas. Estas instituições precisam também ser ressignificadas e que se construa um movimento em que nelas se retome a valorização da cultura e dos saberes locais em interlocução com os conhecimentos gerais a serem construídos e que perpassem documentos como a BNCC e as orientações curriculares estaduais a serem adaptadas à realidade local. Permanece, portanto, o desafio de que em todas as realidades de institui-

ções educativas do campo, os docentes e equipes gestoras compreendam estes processos e atentem à legislação que embasa as escolas do campo e a educação básica no país.

Quadro 3: Materiais didáticos e especificidades das escolas do campo.

Respostas – Professoras de escolas do campo	
Nas suas aulas, que materiais utiliza para atender a realidade do campo?	
Professora 1	Produzimos materiais alternativos como: sementes para contagem, Ábaco construído pelo próprio aluno e seus familiares, cultivo de horta orgânica, etc.
Professor 2	Como trabalho/trabalhei com os alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, quando percebo que alguns conteúdos têm relação com a realidade vivida pelos alunos ou pelo contexto em que a escola está inserida, busco desenvolver atividades que tenham ligação com isso. Apesar disso, ainda sinto dificuldade em encontrar materiais sobre o tema, então tento adaptar (na medida do possível e do conhecimento sobre a realidade da escola onde leciono).
Professora 3	O dia a dia dos alunos, textos, experiências e outras...
Professora 4	Utilizava o livro didático normal para o ensino médio, e associava ao conteúdo jornais locais e do MST, revistas, notícias locais, mundiais e globais. Etc. Além de textos mais específicos sobre a questão agrária e questões relacionada a agricultura familiar e aos povos do campo.
Professora 5	Utilizamos materiais disponibilizados pela EPAGRI/ EMATER, pesquisas científicas, apostilas formadas por profissionais das áreas técnicas e livros técnicos.
Existem materiais didáticos (livros, por exemplo) específicos para essas escolas?	
Professora 1	Existe a coleção girassol que é específica para escola de campo.
Professor 2	Existem. Para os Anos Iniciais da Educação Básica, por exemplo, existem livros didáticos para escolas do campo, mas nos Anos Finais, os livros didáticos são os mesmos que as escolas que não são do campo recebem. Penso que esse é um ponto a ser discutido e muitos professores têm dificuldade em trabalhar com o contexto de escolas do campo pela ausência de materiais que possam ser usados em suas práticas pedagógicas
Professora 3	Nessa escola há um projeto. A EPAGRI que vem trabalhar com (os sanitaristas júnior) que trabalham sobre as doenças do campo e como passar veneno e outros temas bem legais. O professor é um veterinário. Nesse projeto vem livros para os professores de sala trabalharem com os alunos.
Professora 4	Sim o Programa Nacional do Livro Didático específico para as escolas do campo o PNL-D-CAMPO. Além dos livros didáticos tem vários materiais organizados pelo setor de educação do MST em diferentes estados em parcerias com universidades e pesquisadores por todo o país.
Professora 5	Não, existe uma carência enorme em relação a materiais didáticos específicos para a disciplinas das escolas de campo.

Fonte: as autoras, 2019.

INTERPRETAÇÕES:

Quanto aos materiais usados e construídos pelos professores, podemos perceber que a maioria se utiliza de algumas atividades específicas para o campo, mas que não se pode clarificar se são pontuais ou desenvolvidas com frequência e relacionadas a distintos temas e conteúdos. As professoras 4 e 5 deixam mais explícita essa ideia, considerando o uso do livro didático disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e conteúdos de materiais diversos, dentre eles do MST, EPAGRI e EMATER, considerando, inclusive materiais sobre a questão agrária e relacionadas à agricultura familiar e povos do campo.

A escassez de materiais direcionados às escolas do campo é um aspecto evidente e chamam a atenção visto que essas escolas constituem espaços que, em sua maioria, são os que mais necessitam de recursos. Frente a isso, a construção local de propostas didáticas que contribuam à construção do conhecimento se faz necessária. Para tanto, é preciso levar em conta o conhecimento escolar a ser construído em interlocução com a realidade da escola do campo e de seu público. Conforme Caldart (2003, p. 66):

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro.

Formar essas identidades numa perspectiva cidadã constitui um movimento essencial em um contexto em que ainda se desvalorizam essas populações e não se tem, no país, políticas que efetivamente contemplem essas populações para que tenham condições de viver no meio rural e tenham condições de acesso a uma educação específica que atenda suas necessidades.

A partir desses pontos evidenciados nas entrevistas avançamos as reflexões no sentido de abordar algumas ideias sobre aspectos considerados essenciais ao debate sobre as especificidades das escolas do campo.

DESAFIOS RECORRENTES NA REDEFINIÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS DO CAMPO

Com base nas reflexões que viemos tecendo até aqui, compreendemos ser importante levar em conta os desafios ainda presentes nas escolas do campo, considerando as

políticas educacionais e a necessidade de uma redefinição curricular que contemple as realidades distintas que existem nesse contexto de aprendizagem. Esse movimento parte dos debates a serem construídos desde a realidade em que a escola está inserida pensando nas melhorias educacionais necessárias para dialogar com a população que a constitui e que envolve aspectos culturais, vivências, relações de trabalho ali evidenciadas.

Consideramos, para além dos avanços nas políticas educacionais já mencionados que reverberam especificamente sobre a educação do campo e que trouxeram possibilidades significativas de acesso à educação básica, avançamos no sentido de articulá-las aos desafios de pensar essas políticas e os currículos dessas instituições no contexto atual e diante das transformações sociais, políticas e econômicas do país.

Consideramos, para tanto, os dados apresentados no Plano Nacional de Educação, o qual informa que ocorreu, entre 2004 e 2013, um processo de crescimento no acesso à escola tanto no contexto urbano quanto rural. Na área rural, por exemplo, os valores subiram de 43,0% no início da série para 72,8% ao final (PNE, 2014).

É possível afirmar que após o sancionamento da LDB em 1996 e a definição de outras leis, posteriormente, foi possível avanços significativos para a educação do campo (já mencionados); dentre elas o Plano Nacional de Educação também trouxe, ao longo do tempo, aspectos importantes a considerar sobre a educação nestes contextos.

Em 2014 o PNE foi redefinido, estabelecendo metas para avançar a educação no país e contemplando também a educação do campo, considerando as especificidades do campo brasileiro e as metas no que tange aos avanços necessários para sua qualidade. A meta 5 desse documento, sobre alfabetização escolar, através da estratégia 5.5, considera a necessidade de apoio à alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. E a meta 8 do PNE se refere a elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Segundo o documento (2014, p. 33):

Um grande esforço ainda precisa ser empreendido para o atendimento dessa meta, particularmente quando observados os dados educacionais das populações do campo nas diferentes regiões do País. Segundo apurado pelo Censo Demográfico de 2010, 15,65% da população brasileira encontra-se no campo, e a região Nordeste concentra 26,87% desse total, seguida da região Norte, com 26,49%. Quanto aos anos de escolaridade da população de 18 a 24 anos, na população urbana a média é de 9,8 anos de estudo, e na população do campo a média é de 7,7 anos, uma diferença de 2,1 anos. Essa diferença também se evidencia nas diferentes regiões

do Brasil, com destaque para a região Norte, em que a diferença de tempo de escolaridade chega a 2,4 anos entre a população urbana e a do campo.

Outro aspecto mencionado no documento do PNE, aprovado em 2014, se refere ao aumento gradual de professores com pós-graduação, tanto na área rural quanto na urbana. Entretanto, as diferenças entre as localizações urbana e rural são nítidas, apesar de os percentuais da área rural, ao longo do período analisado, virem aproximando-se dos percentuais da área urbana. Nesse sentido, apesar dos avanços e da aproximação com os dados da área urbana, há ainda inúmeros desafios no sentido de qualificar a educação específica para o campo e significar sua importância em cada realidade.

Frente a isso, o estado de Santa Catarina tem efetivado algumas políticas voltadas a estas realidades, como os documentos curriculares que foram construídos com base na BNCC aprovada em sua versão final em 2018. No estado, as escolas têm levado em conta, portanto, a proposta de mudança curricular a nível nacional, o referencial curricular do estado, o documento do PNE e intercalando projetos que contribuem para o aperfeiçoamento dos profissionais que atuam nas escolas do campo. Ainda, a parceria entre o estado e as universidades públicas como UFSC e UFFS são movimentos importantes no sentido de ampliar a formação dos professores e contribuir para que sejam repensadas as propostas curriculares de cada escola, levando em conta a realidade que atende.

Entretanto, há inúmeros desafios em um contexto marcado pelo corte de investimentos na área de educação e saúde, votado em 2016 a partir da Emenda à Constituição votada através da PEC 241/2016, na Câmara Federal, e como PEC 55/2016 no Senado Federal. A partir da promulgação da Emenda Constitucional nº 95 em 15 de dezembro de 2016 foi definido limite para as despesas/investimentos que atingem estas áreas por 20 anos, o que configura, no contexto da educação pública brasileira, retrocessos e problemas que perpassam todos os níveis da educação básica, inclusive os investimentos necessários na educação do campo, seja na formação docente, na oferta de cursos, na produção de materiais específicos e de livros didáticos.

Um aspecto essencial que defendemos a partir desse debate é a necessidade de que os professores que atuam no contexto do campo conheçam e compreendam as políticas educacionais e específicas para escolas do campo. Esse movimento pode começar na formação inicial e ser ampliada na formação continuada de professores, tornando possível a construção de novas propostas para a educação nestes contextos específicos para fazer frente aos desafios que se impõem à educação no contexto atual.

Conhecer sobre a realidade local e sobre a legislação que perpassa o trabalho que realizam, contribui para ampliar os aportes para uma educação significativa e coerente com as necessidades destas populações. Tende a contribuir para que se possa construir ou reorganizar currículos que considerem a legislação nacional e as especificidades de cada realidade, sejam elas relacionadas aos povos indígenas, negros, populações agrícolas e outras realidades existentes nas distintas regiões do estado e do país.

A formação de professores inicial e continuada precisa, nesse sentido, ser desenvolvida levando em conta as definições de base legal que legitimam as especificidades e garantem os aspectos essenciais das escolas do campo. Esse cuidado, tanto em compreender a legislação quanto em entender a realidade, observar os aspectos do cotidiano e buscar a efetiva inserção na escola do campo são situações inerentes à docência junto à dimensão pedagógica do processo educativo que precisam ser consideradas diante de situações diversas como a não identificação com a proposta e as necessidades da escola e da educação do campo, como pôde-se perceber em algumas respostas dos professores participantes.

Kuenzer (2002, p. 300), considerando os processos formativos dos docentes salienta que:

A prática tem mostrado não haver mudanças significativas no trabalho dos professores a partir de experiências fragmentadas de treinamento, nos quais o professor é retirado da escola para capacitar-se em uma parcela do conteúdo que faz parte da disciplina que ele ministra. [...] Nestas formas de qualificação, não se discute a articulação da disciplina à totalidade do trabalho escolar. O professor, como resultado deste tipo de formação, vai consolidando uma identidade de professor de disciplina, e não da escola.

Diante dessa situação, que requer outro olhar sobre a formação dos professores e, especificamente, um olhar especial à atuação na escola do campo, compreende-se que além da formação em cursos superiores de licenciatura, alguns cursos de curta duração e as formações continuadas podem contribuir à construção destes conhecimentos. Isto pois, podem possibilitar um movimento reflexivo e dialógico que considera o ensino, a realidade à qual se destina esse modelo educativo, a legislação que regulamenta esse processo, e os conhecimentos a serem construídos em interação entre as distintas áreas do conhecimento. Esse movimento dialógico pode potencializar a ideia de perceber a escola como espaço de significação e de transformação social.

Nesse sentido, frente às transformações atuais relativas ao campo brasileiro, ampliar conhecimentos sobre as continuidades e mudanças que perpassam a vida destas populações e ajudam a compreender que modelos de escola podem ser pensados para estas realidades; e, além disso, contribui para debater sobre os desafios inerentes à formação dos jovens, estes que, muitas vezes buscam outros lugares para viver, abandonando o campo. Frente a estas situações e da necessidade de ressignificar as relações com o campo, e, também, o modo de propor a educação nesses contextos, as mudanças curriculares e suas melhorias podem servir para significar as distintas realidades campestres partindo de um olhar atento aos movimentos que ocorrem no campo atualmente.

Conforme Caldart (2004, p. 41):

É tarefa específica da escola ajudar a construir um ideário que orienta a vida das pessoas e inclui também as ferramentas culturais de uma leitura mais precisa da realidade em que vive. E ajudar a construir uma visão de mundo significa em pri-

meio lugar fazer um inventário das concepções que educandos e educadores carregam em si; significa também enraizar as pessoas na história, para que se compreenda como parte de um processo histórico. Isso tudo para tornar consciente, explicitar, interpretar, questionar, organizar, firmar ou revisar ideias e convicções sobre o mundo, sobre a história, sobre a realidade mais próxima, sobre si mesmos.

Essas perspectivas possíveis constituem um movimento que pode ampliar a atuação da escola do campo na formação cidadã de crianças e jovens para atuarem no mundo da vida, tendo em vista que ao pensar a si, sobre o seu lugar de vivência e o significado que ele tem, estes jovens constituem elementos que contribuem à leitura do mundo e a descobrir seu lugar na construção da sociedade.

Entende-se ser preciso avançar na superação de problemas como o impasse de manter o currículo da escola do campo baseado nas escolas urbanas, cujo modelo não considera de modo adequado as especificidades do campo brasileiro. Construir um currículo específico para cada realidade das escolas do campo visando articulá-lo à função dessa instituição e à formação cidadã dos sujeitos constituem elementos essenciais que desafiam os profissionais docentes que atuam e/ou pesquisam estas realidades educacionais.

A partir dessa afirmação, nos utilizamos das alternativas apontadas por Mario Osorio Marques (1999) quando enfatiza que o currículo precisa respeitar o dinamismo da sociedade contemporânea e atender para aquilo que é necessário aprender. Considerando a perspectiva apontada pelo autor, entendemos que o currículo escolar precisa levar em conta a realidade local em interação com outras realidades que compõem o mundo, além de estar relacionada com o conhecimento construído pela humanidade ao longo do tempo e que precisa ser compreendido pelas gerações atuais. Outro aspecto é estarmos atentos às políticas educacionais e aquelas que dizem respeito às escolas do campo, considerando também as perspectivas didático-pedagógicas que melhor contribuem a essa educação significativa que se pretende construir e melhorar nessas instituições educativas para que realizem um trabalho articulado com as populações que atendem.

Marques (1999), ao considerar alguns elementos importantes que podem contribuir com essa proposta, aponta como essencial: a) o respeito à historicidade para compreender práticas sociais e culturais; b) contextualização dos saberes levando em conta sua transversalidade e complementaridade; c) a relevância social do conhecimento para intervenção na sociedade; d) superação de currículos fragmentados e disciplinas fechadas; e) olhar dialético para a multiplicidade de abordagens teórico-metodológicas e ideológicas; f) respeito às possibilidades cognitivas dos estudantes na construção do pensamento e conhecimento; g) articulação entre práticas sociais e educacionais para fortalecer o processo de construção do conhecimento; h) construção do conhecimento que respeite a perspectiva dialética e a totalidade dos conhecimentos; i) desenvolvimento de um trabalho que incorpore a perspectiva democrática, envolvimento e participação ativa.

Ao nos dedicarmos neste escrito aos debates sobre o currículo da escola do campo e como os professores que atuam nessas instituições percebem suas especificidades a partir

das políticas educacionais, consideramos a necessidade apontada por Marques (1999) de superar a fragmentação curricular e o trabalho em disciplinas fechadas que não dialogam entre si e não são pensadas de maneira conjunta para atender determinadas situações específicas do campo. Dito de outro modo, existe ainda o desafio de significar os conhecimentos das disciplinas escolares para que sejam consideradas mais interessantes nas escolas do campo, e esse processo demanda um trabalho conjunto entre os profissionais que atuam nessas instituições para construir outras estratégias que busquem a ampliação do conhecimento dos estudantes ao passo que valorize e potencialize sua relação com o contexto campesino.

Para tanto, permanece o desafio, percebido a partir da pesquisa com professores, de construir caminhos para ampliar o olhar docente para as políticas educacionais que dialogam com a realidade do campo e que podem servir de passo inicial para novas proposições e, além disso, para construir outras possibilidades educativas em que as realidades em que atuam sirvam como alicerce a uma educação significativa e diferenciada para as escolas do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação do campo no contexto da redemocratização do país reverberou na ampliação das políticas educacionais voltadas às diversas populações que são atendidas nas escolas no/do campo. Nesse sentido, para além de compreender as necessidades das distintas populações, muitos desafios foram sendo superados, como a definição de políticas específicas para as escolas do campo e a organização curricular. Entretanto, as mudanças que ocorrem continuamente nessas escolas, desde a inserção de novos docentes, mudanças que perpassam o cotidiano das escolas por vezes dificultam que todos que estão envolvidos nessas realidades compreendam as definições da legislação, do currículo e as peculiaridades apresentadas no PPP das escolas.

Por isso o objetivo de abordar o conhecimento que os professores que atuam nessas escolas têm sobre as políticas educacionais e as especificidades para escolas do campo constituem um debate necessário, considerando a importância de que esses docentes compreendam as especificidades do campo e as definições que contribuem para que nesse contexto exista uma educação significativa e diferenciada. Para além disso, é necessário considerarmos as definições atuais presentes nas políticas educacionais que perpassam a mudança curricular a partir da BNCC e dos referenciais curriculares estaduais, pensando a realidade do contexto em que atuam articulado com essas transformações e com os desafios presentes em um momento de cortes e de impasses na educação brasileira como um todo.

Persiste, portanto, a necessidade de avanços e debates ao investigarmos as distintas realidades das escolas do campo em relação às políticas e definições atuais que envolvem mudanças e/ou permanências que interferem no cotidiano da vida dos distintos grupos que constituem as realidades do campo brasileiro e que precisam ser reconhecidos e considerados pelos professores que atuam nessas escolas.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana M. Lugar e cotidiano num diálogo com as políticas públicas: o individual e o coletivo em educação. **Revista Anekumene**. Revista Virtual · Geografía, Cultura y Educación, n. 5, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma Educação do Campo**. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro. **Educação rural: das experiências à política pública**. Brasília. Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural – NEAD / Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável / Ministério do Desenvolvimento Agrário, Editorial Abaré, 2003.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação do campo: marcos normativos**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

GUIDINI, Fernando. **Educação jesuítica e teoria da complexidade**: relações e práticas na formação de professores. Curitiba: Editora Appris, 2018.

KUENZER, Acácia. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.A.; BUENO, M.S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 229-330.

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo: Cortez 2002.

MARQUES, Mario Osorio. A dinâmica de um currículo integrado. In: **currículo escolar: propósitos e práticas**. Santa Cruz do Sul: EDUINSC, 1999.

REYDON, Bastiaan Philip; PLATA, Ludwig Einstein Agurto. Migrações e os mercados de terra agrícolas no cone Sul. In: PATARRA, Neide Lopes (Org.). **Emigrações e imigrações internacionais no Brasil contemporâneo**. 2.ed., São Paulo: FNUAP, 1995.

**ENSINO DE DIDÁTICA:
UM ESTUDO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS**

**TEACHING OF DIDÁTICA:
A STUDY ON CONCEPTS AND PRACTICES**

**LA ENSEÑANZA DIDÁCTICA:
UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS**

Josélia Farias¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2392-2628>

Silvana Malusá²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1054-2036>

Roberto Bernardino Jr³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9250-5214>

Resumo: Este artigo objetiva investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino adotadas pelos professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e prática em cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior públicas no Estado do Piauí. Visa sinalizar as concepções de ensino presentes na prática pedagógica desses professores, bem como na organização de seu trabalho através da categoria de estudo: concepções de ensino. Para tal, empregamos a pesquisa qualitativa e quantitativa por proporcionarem uma visão ampla do objeto em estudo, que tem como questão norteadora: quais as concepções de ensino presentes na prática pedagógica dos professores de Didática que atuam nas Instituições de Ensino Superior públicas do Piauí? Os resultados permitiram inferir que, de maneira geral, os professores de Didática demonstram que, apesar de apresentarem uma forte inclinação para as abordagens humana e cognitivista, as demais também têm a sua importância no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Docência universitária. Formação de professores. Pedagogia. Didática.

1 Doutora em Educação. Universidade Federal do Piauí (UFPI/PI). E-mail: joselifarias2@gmail.com. Teresina-PI, Brasil.

2 Profa. Titular. Doutora em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). E-mail: silmalus@yahoo.com.br. Uberlândia-MG, Brasil.

3 Doutor em Educação. Universidade Federal de Uberlândia (UFU/MG). E-mail: bernardino@ufu.br. Uberlândia-MG, Brasil.

Abstract: This article aims to investigate, study and understand the teaching concepts adopted by university professors, with initial training in Pedagogy and practice in Pedagogy courses and Degree courses of public Higher Education Institutions in the State of Piauí. It also aims to display the teaching conceptions present in the pedagogical practice of these teachers, as well as in the organization of their work through the study category: teaching conceptions. For this, we use qualitative and quantitative research for they provide a broad view of the object under study, which displays a guiding question: what are the conceptions of teaching present in the pedagogical practice of the teachers of Didactics who work in public Higher Education Institutions in Piauí? The results allowed us to infer that, in general, didactic teachers show that, although they present a strong inclination for human and cognitivist approaches, the others also have their importance in the teaching and learning process.

Keywords: University teaching. Teacher training. Pedagogy. Didactics.

Resumen: Este artículo tiene por objeto investigar, estudiar y comprender los conceptos de enseñanza adoptados por los profesores universitarios, con formación inicial en pedagogía y práctica en cursos y títulos de pedagogía de instituciones públicas de enseñanza superior del Estado de Piauí. Su objetivo es señalar las concepciones pedagógicas presentes en la práctica pedagógica de estos profesores, así como en la organización de su trabajo a través de la categoría de estudio: concepciones pedagógicas. Para ello, utilizamos la investigación cualitativa y cuantitativa, ya que proporcionan una visión amplia del objeto de estudio, que tiene como pregunta orientadora: ¿cuáles son las concepciones de la enseñanza presentes en la práctica pedagógica de los profesores de Didáctica que trabajan en las Instituciones Públicas de Enseñanza Superior de Piauí? Los resultados nos permitieron inferir que, en general, los profesores didácticos muestran que, aunque presentan una fuerte inclinación por los enfoques humanos y cognitivos, los demás también tienen su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Enseñanza universitaria. Formación de profesores. Pedagogía. Didáctica.

1 INTRODUÇÃO

No mundo atual, é fácil perceber as transformações ocorridas na sociedade principalmente quanto ao progresso do saber em todas as áreas do conhecimento, que ocorre notadamente com o avanço da ciência e da tecnologia. É inegável como o processo de informação, o papel da economia e até mesmo as movimentações nas políticas sociais repercutem fundamentalmente no âmbito escolar. E mais: como influenciam nos conceitos adotados pelas escolas, nas atribuições dos professores e no que se refere ao papel do aluno em sala de aula, na metodologia, nos currículos, enfim, na maneira de se ensinar e de se aprender.

Desse modo, são visíveis as mudanças significativas no sistema educacional, que se vê também na posição de adequar-se aos interesses do mercado, exigindo a formação de profissionais preparados para as modificações nos processos de produção do saber. Assim, tanto a organização do trabalho quanto o perfil dos trabalhadores na área são afetados, apresentando diversos desafios à educação brasileira. A esse respeito, Messina (2001, p. 226) expressa que:

Desde os anos setenta, a inovação tem sido referência obrigatória e recorrente no campo educacional, empregada para melhorar o estado de coisas vigente. O conceito e a prática da inovação transformaram-se significativamente. Enquanto nos anos sessenta e setenta, a inovação foi uma proposta predefinida para que outros a adotassem e instalassem em seus respectivos âmbitos, nos anos noventa, os trabalhos sobre o tema destacam o caráter autogerado e diverso da inovação.

Nessa perspectiva, este artigo – recorte de um projeto maior que estuda o tema Docência Universitária – buscou situar histórica e socialmente a Didática, enfatizando a sua importância na formação e prática do professor, em especial do docente universitário, bem como responder a questão: Quais são as concepções de ensino que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas das Instituições de Ensino Superior – IES públicas no Estado do Piauí, possuem frente a sua prática docente no ensino superior?

Nos caminhos metodológicos, foram utilizadas abordagens quantitativa e qualitativa, ao enfatizar tanto a coleta, como a apresentação e análise de dados na forma de percentuais e tabelas, como recorrendo à análise de conteúdo (BARDIN, 1979), ou seja, em forma de textos discursivos, valorizando a pesquisa subjetiva e a opinião dos sujeitos. O instrumento para coleta de dados foi composto por cinco frases que foram valoradas por meio da Escala Likert (1932) de cinco pontos. Tal pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – CEP/UFU.

O corpus da pesquisa se constituiu de 40 professores efetivos de duas instituições públicas que estivessem ministrando e/ou haviam ministrado a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia e outras licenciaturas. Para isso, a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário disponibilizado em página da web.

2 DA DIDÁTICA UNILATERAL À DIDÁTICA HUMANA: PERSPECTIVAS HISTÓRICA E SOCIAL

Durante os primeiros séculos da colonização portuguesa no Brasil, a economia agroexportadora dependente⁴ favoreceu o traslado de ideias, valores e princípios sociais em vigor na Europa Ocidental. Não só instituições políticas e religiosas, como também a concepção de educação portuguesa, alicerçada na moral cristã, cruzou o Oceano Atlântico. Ao citar Ruckstadter e Ruckstadter (2010), Farias Júnior (2013, p. 127) ressalta que “atribui-se aos jesuítas a responsabilidade pela sistematização da educação no Brasil”. Em outras palavras,

4 Economia agroexportadora é definida pela economia baseada na produção e exportação de uns poucos produtos primários, e uma economia voltada para fora. Essa economia ocorreu no Brasil no período de 1889 à 1930. Fica claro então que o que determinava a base de consumo no Brasil era a exportação. Cf. MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Débora; TEIXEIRA, Luciana. **Economia agroexportadora do Brasil**. 2020. Disponível em: <https://www.monografias.com/pt/docs/Economia-agroexportadora-do-brasil-PK5LK4FX7X>. Acesso em: 15 abr. 2020.

[...] coube aos jesuítas, no âmbito do projeto civilizador português, instituir um ensino letrado e sistematizado, período denominado por Saviani (apud RUCKSTADTER; RUCKSTADTER, 2010) de 'que confere à Companhia de Jesus um pedagogia brasílica', que se inicia com a chegada dos jesuítas em 1549 e objetivava a catequese dos gentios, projeto significativo papel tanto na conquista de novos fiéis, em um momento histórico marcado por dissensões religiosas na Europa, quanto na conquista de novas terras.

[...] Assim, a importância legada pelos jesuítas no Brasil Colonial não se restringe ao projeto missionário que, em certa medida, subsidiava o projeto colonizador-civilizador português, mas também à empreitada educacional, pois os alunos recebiam, em seus colégios, preparação humanística para o ingresso nas universidades portuguesas de Évora e de Coimbra. (FARIAS JÚNIOR, 2013, p. 127-128),

Por esse excerto, infere-se que o processo educativo era marcado pela iniciativa de clérigos que visavam inserir índios e negros na comunidade letrada instalada no Brasil, o que leva a pressupor a tentativa de repassar e consolidar visões de mundo e preceitos cristãos. Entretanto, sabe-se que o prosseguimento nos estudos era reservado predominantemente aos filhos dos colonos, caracterizando uma educação elitista.

É importante enfatizar que a primeira tentativa de forjar um plano de ensino adequado ao Brasil foi por meio da iniciativa do padre Manoel da Nóbrega que, igualmente aos demais jesuítas, fazia parte da Companhia de Jesus. Por isso, ao elencar-se os primeiros professores do Brasil, deparamo-nos com indivíduos altamente preparados para o sacerdócio e para ministrar o ensino das ciências humanas, das letras e das ciências teológicas nos colégios por eles criados (GHIRALDELLI, 2006, p.25). Posteriormente, com a Reforma Protestante, a igreja adota o *Ratio Studiorum*, manual constituído por um conjunto de orientações pedagógicas, normas e estratégias de ensino que objetivava a formação integral do homem cristão. Ao analisar a educação jesuítica, Albuquerque (2002, p.44) defende que:

O grande mérito dos jesuítas no Brasil consiste em seus colégios que de acordo com o *Ratio Studiorum* os seus professores eram bem instruídos cabendo a estes, a prática da formação dos professores, os colégios seguiam uma organização rígida vigiando constantemente a parte pedagógica e a conduta dos alunos.

Em análise, o *Ratio Studiorum* representou uma tentativa de promover uma orientação à ação pedagógica coerente com a visão de homem e de mundo em vigor naquela época. No entanto, quanto à forma de organização da educação, Veiga (1994, p.41) destaca que:

Não se pode pensar em uma prática pedagógica e, muito menos, em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação no país. De certa maneira, a educação foi condicionada a uma pedagogia de dominação, uma vez que os colégios e seminários jesuítas foram desde o início, polo de irradiação da ideologia dos colonizadores.

Nota-se a presença de uma abordagem tradicional de educação, alheia à realidade, baseada na memória e no desenvolvimento do raciocínio, cujo objetivo era moldar o educando. Sob esse prisma, no entender de Saviani (2005, p.02):

As pedagogias tradicionais, pautando-se na centralidade da instrução (formação intelectual) pensava numa escola como uma agência focada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Observa-se a prática sendo determinada pela teoria que a moldava, fornecendo-lhes tanto o conteúdo, como a forma de transmissão pelo professor, com a consequente assimilação pelo aluno. Logo, os jesuítas tiveram preocupação em orientar a prática pedagógica dos professores mediante rigorosa disciplina, o que contribuía para configurar o cerne da escola tradicional.

Posteriormente, com a vinda da família real ao Brasil, associada à abertura dos portos às nações amigas, são percebidas sensíveis mudanças no ensino brasileiro. Sob essa perspectiva, Romanelli (2003, p.38) assevera:

A presença do príncipe regente, D. João trouxe sensíveis mudanças no quadro das instituições educacionais da época. A principal delas foi, sem dúvida, a criação dos primeiros cursos superiores (não teológicos) na colônia. Embora organizados na base de aulas avulsas, esses cursos tinham um sentido profissional prático. Dentre as escolas superiores, distinguiram-se a Academia Real da Marinha e a Academia Real Militar, esta mais tarde transformada em Escola Central e Escola Militar de Aplicação que tiveram a incumbência de formar engenheiros civis e preparar a carreira das armas.

Contudo, com o retorno de D. João VI para Portugal, o Brasil alcança a autonomia política. Em distante horizonte, os pareceres de Rui Barbosa, de 1882, e a primeira reforma republicana de Benjamim Constant, de 1890, defenderam a introdução de disciplinas científicas nos currículos escolares, o que reforçava os indicadores da penetração da pedagogia tradicional em sua vertente leiga, cujos pressupostos são baseados na doutrina liberal, que prega a organização da escola, objetivando difundir a instrução. Veiga (2011, p. 44) esclarece que:

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos, sendo seus métodos, princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcados nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, comparação e assimilação, generalização e, por último, aplicação. A metodo-

logia Herbartiana emprega também a demonstração, a chamada oral, a revisão da matéria com vistas à fixação.

A pedagogia tradicional leiga se evidencia nas escolas normais a partir das disciplinas de natureza pedagógica dos currículos. Assim, nas escolas normais atuais, são disciplinas, tais como pedagogia, metodologias e práticas de ensino que correspondem à disciplina Didática, cujos conteúdos poderiam abranger o estudo dos métodos e processos de ensino, suas implicações e vantagens comparativas, as técnicas de ensino misto – que eram uma conciliação da técnica de ensino simultâneo e do ensino mútuo – e os exercícios práticos nas escolas modelo. Nesse mesmo grau de compreensão, a pedagogia tradicional se traduz por uma concepção ou prática educacional que persiste no tempo, em suas diferentes formas, e que passam a fornecer um quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram, como bem enfatiza Mizukami (2012).

Para este estudo, destaca-se que a década de 1930 foi um período de grandes repercussões sociais, políticas, econômicas e culturais, caracterizadas por uma forte industrialização e modernização da sociedade brasileira. Sobre esse aspecto, Gontijo (2006, p.02) esclarece que:

[...] difundiu-se a perspectiva de que a escola e o ensino deveriam denunciar os atrasos impostos pela monarquia e assumir o papel de regenerar os indivíduos e a própria nação, colocando o país na rota do progresso e da civilização. Assim como ocorrera ao longo do século XIX, o conhecimento do passado tinha grande importância, indicando o papel estratégico atribuído à escrita e ao ensino da história para a consolidação do novo regime, vislumbrada através da efetivação de uma pedagogia do cidadão adequada à nova conjuntura.

Dentro dessa linha histórica, é relevante enfatizar também que na década de 1940, o sistema educacional brasileiro em formação coexistia com concepções pedagógicas diferenciadas, tal como defende Saviani (2015, p.14):

[...] se o período situado entre 1930 e 1945 pode ser considerado como marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanistas tradicionais (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros da educação nova), a partir de 1945, já se delineia como nitidamente predominante a concepção humanista moderna.

Nesse momento, a pedagogia tradicional foi fortemente criticada pelo escolanovismo, que pretendia difundir a ideia da escola democrática baseada na filosofia progressista de J. Dewey⁵, a qual buscava preparar o aluno para uma sociedade em constante mudança

5 John Dewey (1859-1952), filósofo norte-americano que influenciou educadores de várias partes do mundo. No Brasil inspirou o movimento da Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, ao colocar a atividade prática e a democracia como importantes ingredientes da educação. Cf. FERRARI, Márcio. **John Dewey, o**

e acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem. Nessa concepção, a Didática integra esse movimento alinhado à Escola Nova, cuja principal característica era a valorização da criança e a busca pela superação da pedagogia tradicional.

Diante disso, Rogers (1978) aponta para uma perspectiva humana, chegando à conclusão de que a única certeza que tem é a de que o mundo moderno vive em constante mudança e que os conhecimentos mudam continuamente. Desse modo, a educação só tem sentido se preparar os educandos para constantes mudanças sociais, o que requer o desenvolvimento da capacidade de “aprender a aprender”, enfim, como se adaptar e mudar.

O panorama educacional é marcado pela influência da concepção humanista nas vertentes tradicional e moderna. Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento/amadurecimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo em seus processos de construção e organização pessoal da realidade e em sua capacidade de atuar como uma pessoa integrada ao meio social em que está inserida. Dá-se igualmente ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal, tal como nos informa Mizukami (1986).

Mesmo frente a esses concretos conceitos, a orientação básica consistia em centrar a Didática na racionalização, eficiência e eficácia do processo de ensino. A formação do “novo professor” ocorreria não só pelo comprometimento desse sujeito com o programa político-econômico do Brasil, mas também por sua capacidade em mobilizar instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico. O professor, sob essa ótica, torna-se:

[...] um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico produzido por outros e convertido em regras de atuação [...] o professor deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas para sua intervenção prática, apoiando-se nos conhecimentos que elaboram os cientistas básicos e aplicados [...] o professor competente corresponde a um bom executor de tarefas, observando sua posição no interior da organização do trabalho da escola [...] a racionalidade técnica impõe, pela sua própria natureza de sua concepção da produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais abstratos de produção da ciência (MARTINS, 2008, p. 18).

Para Veiga (1994, p. 52), a Didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos que versa sobre a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

pensador que pôs a prática em foco. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 18 abr. 2020.

A percepção explicitada aponta para uma Didática centrada na questão meramente instrumental e baseada em uma visão reducionista de escola e sociedade, em que a ação pedagógica se efetiva de forma descontextualizada, tendo o professor como um orientador da aprendizagem que deverá ocorrer em um ambiente alegre, estimulador e dotado de materiais didáticos. Portanto, a sua competência está atrelada ao domínio dos conteúdos, estratégias e de métodos e técnicas de ensino que garantam a organização de melhores condições para a efetivação do processo ensino-aprendizagem.

A partir de 1974, a organização educativa até então vigente sofre pelas críticas. Começam a repercutir no Brasil os estudos que objetivaram esclarecer as intencionalidades da política educacional do governo, ou seja, as denominadas teorias crítico-reprodutivistas. Essa visão crítica se empenhou em desmontar os argumentos da concepção pedagógica produtivista, evidenciando a função da escola como aparelho reprodutor das relações sociais de produção (SAVIANI, 2005, p. 25). Ao posicionar-se a esse respeito, Candau (2005, p. 21) afirma que essa crítica teve um aspecto fortemente positivo:

A denúncia da falsa neutralidade do técnico e os desvelamentos dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente “neutras”, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita.

Diante disso, a Didática assume o discurso reprodutivista, negando a dimensão técnica docente e, conseqüentemente, contrapondo a competência técnica e à competência política. Segundo Veiga (2013, p. 65), sob essa ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, o que comprometia, de certa forma, a sua identidade, acentuava uma postura pessimista e de descrédito quanto à contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Esse panorama acanhadamente apresenta indícios de modificações no papel crítico-reprodutivista da Didática e para a necessidade da instauração de uma visão mais crítica e adequada à realidade sociocultural dos alunos, na esteira da renovação metodológica, proveniente, em parte, da divulgação das ideias pedagógicas dos adeptos da Escola Nova⁶

6 É um movimento de educadores europeus e norte-americanos, organizado em fins do século XIX, que propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade na qual a criança estava condenada pela escola tradicional. Também conhecida como Educação Nova, a Escola Nova tem seus fundamentos ligados aos avanços científicos da Biologia e da Psicologia. Pode-se afirmar que, em termos gerais, é uma proposta que visa a renovação da mentalidade dos educadores e das práticas pedagógicas. O pedagogo Célestin Freinet foi um dos defensores dessa concepção de educação. Já o educador e pensador Jean Piaget optou pela chamada Escola Ativa, uma corrente da Escola Nova. Cf. MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

no Brasil, marcada por seus diálogos entre a Educação e outras ciências, entre elas, a Psicologia e a Sociologia (SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 100).

Na relação dialogal entre a Educação e a Psicologia, evidencia-se a abordagem cognitivista que investiga os caminhos percorridos pela inteligência no processo de construção do conhecimento. Diferentes autores, adeptos dessa compreensão da ação educativa, atribuem maior ou menor influência à cultura, à personalidade, à afetividade, ao momento histórico e ao meio social no processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, distintos em seus aspectos teóricos e práticos.

Para Mizukami (1986, p. 59), o termo “cognitivista” é divulgado por psicólogos que investigam os processos centrais do indivíduo dificilmente observáveis, tais como: organização do conhecimento, processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões e assim por diante. Implica, assim, em estudar cientificamente a aprendizagem como sendo mais que um produto do ambiente, das pessoas ou de fatores que são externos aos alunos, ou melhor, tal abordagem enfatiza os processos cognitivos, separados dos problemas sociais contemporâneos.

Para um melhor entendimento, o desenvolvimento do indivíduo no processo educativo, conforme assegura Mizukami (1986, p.76-77), o aprender implica em assimilar o objeto aos esquemas mentais, sendo a aprendizagem verdadeira aquela que se mostra no exercício operacional da inteligência, realizando-se enquanto o aluno (re)elabora o seu próprio conhecer. Sob tal perspectiva, o ensino consistiria na organização dos dados da experiência, de forma a promover um nível desejado de aprendizagem e de conduzir o sujeito aprendente a, progressivamente, diversificar suas ações sociais, conforme as demandas e os estímulos do meio. A respeito disso, cabe à escola possibilitar ao aluno o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental, que possa posteriormente intervir no processo sociocultural e inovar a sociedade.

Sabe-se que, na realidade nacional, a abordagem psicológica dos cognitivistas foi propagada pelos educadores que fizeram parte do movimento escolanovista nas décadas de 1920 e 1930, sendo revisitada na década de 1980. Foi quando exerceu forte influência na teoria da aprendizagem, onde o princípio básico é o sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, cuja construção resulta da interação do sujeito aprendente com o meio em que o indivíduo está inserido, evidenciando o professor na categoria de mediador.

Ressalta-se que, em 1985, durante a VII Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, as discussões giraram em torno do tema “O Momento Atual de Revisão da Didática”, o qual foi reforçado na VIII reunião anual dessa entidade, com a finalidade de enfatizar uma Didática construída a partir do cotidiano escolar.

Um balanço crítico do caminho percorrido e uma análise da literatura – buscando alternativas para a construção do conhecimento em Didática – nortearam a IX Reunião Anual da ANPEd. Nesse momento foi detectada a necessidade de estimular estudos baseados na perspectiva da Pedagogia Crítica, cuja temática é evidenciada em 1987, no IV Encontro

Nacional de Didática e Prática de Ensino. Nesta oportunidade, os conferencistas destacaram posicionamentos educacionais que reforçaram os caminhos para a perspectiva de uma Didática contextualizada social e politicamente. Nas palavras de Veiga (2015, p.69):

A Didática, no bojo da Pedagogia Crítica, auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Enfim, a Didática deve contribuir para ampliar a percepção do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é, realmente, o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigados na prática dos professores. O ensino é concebido como um processo sistemático e intencional de difusão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. Não é difícil observar que nos encontros e seminários de educação, e, mais especificamente, nos de Didática, a tônica das discussões privilegia a análise crítica da educação, com uma visão histórica e preocupada com a transformação da sociedade.

Com essa linha de raciocínio, pode-se destacar a abordagem sociocultural que difere de outras por considerar que o centro do processo ensino-aprendizagem reside no contexto social, político, econômico e cultural, no interior do qual ocorre a ação educativa. Essa abordagem acolhe representantes que ressaltam a importância do papel da interação social no desenvolvimento do ser humano, explicitando o conhecimento como socialmente constituído, a exemplo do russo, Lev Semenovitch Vigotski⁷ e, no Brasil, o pernambucano, Paulo Freire.⁸

Ao discorrer sobre a concepção sociocultural, com base em Vigotski, as autoras Oliveira e Leite (2010) ressaltam que ele pauta seus estudos sobre as origens e a evolução da consciência do homem no Materialismo Histórico. Assim, é à luz de tal concepção que o pesquisador russo revela a relação entre linguagem, consciência e constituição da identidade. Segundo Oliveira e Leite (2010), ao conceber a aprendizagem como processo sócio-histórico mediado pela cultura, o Vigotski aponta a íntima articulação da aprendizagem com os esquemas de significação e com os quatro planos de desenvolvimento: Filogenético

7 Lev Semenovitch Vygotsky, nascido 11/17 de novembro de 1896, em Orsha (país na antiga União Soviética), foi psicólogo bielorusso, descoberto nos meios acadêmicos ocidentais depois da sua morte. Escreveu em torno de 200 trabalhos científicos, da neuropsicologia até crítica literária, passando por deficiência, linguagem, psicologia, educação e questões teóricas e metodológicas relativas às ciências humanas. Cf. PORTAL DA EDUCAÇÃO EDUCAÇÃO (ed.). **Princípios sobre o desenvolvimento para Lev Semenovitch Vygotsky**. 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/principios-sobre-o-desenvolvimento-para-lev-semenovitch-vygotsky/26648>. Acesso em: 02 abr. 2020.

8 Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) foi um educador, escritor e filósofo pernambucano. Paulo Freire foi agraciado com cerca de 48 títulos, entre doutorados *honoris causa* e outras honrarias de universidades e organizações brasileiras e do exterior. É considerado o brasileiro com mais títulos de doutorados *honoris causa* e é o escritor da terceira obra mais citada em trabalhos de ciências humanas do mundo: *Pedagogia do oprimido*. Cf. PORFÍRIO, Francisco. "Paulo Freire"; **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de abril de 2020.

(história da espécie), Ontogenético (desenvolvimento histórico do indivíduo), Sociogenético (história da cultura) e Microgenético (história de cada fenômeno psicológico).

Seguindo essa compreensão da interação entre aspectos socioculturais e subjetivos no desenvolvimento da aprendizagem, Libâneo (2005, p. 50) ressalta que a atividade humana supõe, para se desenvolver, as mediações culturais. A atividade de aprendizagem, ao se apropriar da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais, não separando as pessoas que atuam em sociedade e o mundo cultural em que realizam a sua atividade (CHAIKLIN, 2004).

Percebe-se que a abordagem sociocultural, em suas diversas vertentes, contribuiu significativamente para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, promovendo a interação entre os aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais, refletidos na reorganização do sistema educativo. Porquanto, é proposta uma educação escolar crítica capaz de valorizar o trabalho do professor e da escola pública como instrumento de superação das desigualdades sociais.

Nos anos de 1990, em decorrência dos processos de reestruturação capitalista, internacionalização da economia, da globalização e do neoliberalismo que privilegia as relações de mercado, o mundo passou por profundas transformações que afetaram todos os setores, entre eles, o educacional, ensejando, assim, uma Didática modernizadora. Nesse sentido, Veiga (2011, p. 47) sustenta que:

A didática modernizadora explicita nos referenciais e nas diretrizes curriculares para a formação do professor (em nível médio e superior) está fundamentada em uma lógica de duas vertentes: uma ligada à concepção da pedagogia por competências, e outra, ligada à avaliação de resultados.

Um grande número de correntes e enfoques teóricos, oriundos das ciências sociais e humanas pesa sobre o conhecimento da área. Dessa forma, é possível destacar a presença dos seguintes enfoques teórico-metodológicos: o neobehaviorismo; o cognitivismo computacional – baseado na teoria do processamento da informação; o construtivismo e o socioconstrutivismo; o simbolismo-interacionista e, ainda, os estudos sobre o ensino eficaz e estratégico, sobre as competências dos professores, entre outros. Nesse contexto, ao se analisar os desafios enfrentados pela educação escolar e pelos professores nesse final de século, Libâneo (2002, p. 10) afirma que:

[...] novas exigências educacionais pedem às universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de uma cultura geral ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na

sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e as multimídias.

Nesse cenário, a aula se constitui como espaço privilegiado de estabelecimento da interatividade do processo ensino-aprendizagem. Masseto (2015) em “Competência Pedagógica do Professor Universitário”⁹ esclarece tópicos importantes, tais como a aula como ambiente de aprendizagem e de trabalho profissional do docente, suas concepções de ensino, assim como seus desafios e perspectivas de mudança.

Nessa perspectiva, percebe-se que os professores deverão rever a forma tradicional como a aula se organiza, de modo que ela deixe de ser constituída como ambiente em que os alunos recebem passivamente os ensinamentos e passe a ser considerada como um grupo de pessoas que busca objetivos comuns de aprendizagem.

Para esgotar essa prática é necessário o estabelecimento de uma espécie de “comunidade aprendente” em que a *corresponsabilidade* e a *parceria* são palavras-chaves nesse novo formato, no qual professores e alunos trazem suas vivências, experiências, conhecimentos, interesses e problemas para serem discutidos, analisados e interpretados. Além disso, os resultados, ao serem sistematizados e organizados, devem servir de encaminhamentos para ações de profissionais competentes e cidadãos críticos e participativos.

Sustenta-se, sob essa perspectiva, que a aula deve ser compreendida como uma “convivência humana”, tangenciada por relações pedagógicas integradas à realidade social de seus atores, na medida em que favorece e estimula a discussão, o estudo, a pesquisa e o enfrentamento de tudo que constitui o ser, com destaque ao significado de sua existência sempre transitória, flexível e aberta ao “novo” e ao “outro” em uma sociedade que também se caracteriza por transformações constantes e pelo caráter efêmero das “certezas” (MASSETO, 2015).

A aprendizagem deve ser significativa, baseada na realidade e enriquecida pela produção de novas formas de intervenção, o que será resultado da ação do professor enquanto mediador, bem como das relações estabelecidas entre todos de forma participativa. Desse modo, “cria-se um clima de segurança e abertura para críticas e pensamentos contrários, pois ambos se comprometem a oferecer informações que busquem alcançar os objetivos e novas oportunidades para que o aprendizado ocorra” (MASSETO, 2015 p. 88).

É possível observar que, da mesma forma que ocorreu nos períodos anteriores, os dias atuais reconstróem e complementam concepções de Didática. O que se acrescenta é que agora o mundo está mais conectado pelo advento da internet e do aprimoramento das redes sociais em ambientes virtuais, nos quais, com mais frequência, os sujeitos são influenciados por diferentes discursos e práticas socioculturais, o que torna os campos de experiência marcadamente multiculturais.

9 MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2015.

3 ANÁLISES E DISCUSSÕES

Os professores de Didática evidenciaram, através das concepções de ensino, as formas de organização de sua prática pedagógica, permitindo compreender os conhecimentos e os encaminhamentos que mobilizam e respaldam as suas ações. Esse dado colabora no cumprimento dos objetivos elencados para este estudo que, diante das frases apresentadas e valoradas de acordo com a Escala Likert (1932), subsidia a análise e considerações que seguem nesta pesquisa, feita por meio dos tópicos de 3.1 a 3.5..

3.1 O PROFESSOR É A FONTE DO CONHECIMENTO

Nessa questão, dos 40 participantes da pesquisa, 3 (7,5%) docentes assinalaram a opção “Nunca”, 2 (5,0%) “Quase nunca”, 17 (42,5%) “Eventualmente”, 12 (30%) “Quase sempre” e 6 (15%) “Sempre”. Esses dados permitem inferir que 42,5% dos entrevistados entendem que só “eventualmente” o professor é a fonte do conhecimento, ou seja, dependendo das circunstâncias em que o processo ensino-aprendizagem ocorra, ele pode ou não ser o centro da ação educativa. Tal posicionamento demonstra, quiçá, uma insegurança quanto à valoração escolhida. Por outro lado, a segurança na valoração “nunca” está representada por 7,5% dos entrevistados, ao considerar que o professor não é a fonte de conhecimento, bem como, em contraparte 15% desse total valoram “sempre”.

Entretanto, quando observado que 30% responderam “quase sempre” e 15% acreditam que o professor “sempre” é a fonte do conhecimento, perfazendo um total de 45%, evidencia-se que a maioria apresenta uma concepção tradicional no que tange a esse aspecto, ou seja, o docente no centro do processo ensino aprendizagem.

A concepção tradicional de educação traduziu-se como uma reprodução do padrão europeu que foi implantado no Brasil durante o período colonial por iniciativa da Companhia de Jesus, que elegeu como propagadores desse modelo os padres jesuítas, considerados os nossos primeiros professores, função que requeria um preparo de elevado nível. Ao implementar no Brasil o padrão de ensino utilizado na Europa, a abordagem tradicional de educação mostrou-se alheia à realidade, baseada na memória e no desenvolvimento do raciocínio cujo objetivo era moldar o educando. Nesse prisma, no entender de Saviani (2005, p. 02):

As pedagogias tradicionais, pautando-se na centralidade da instrução (formação intelectual) pensavam numa escola como uma agência focada no professor, cuja tarefa é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade segundo uma gradação lógica, cabendo aos alunos assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

O pensamento do autor em referência revela que os jesuítas tiveram preocupação em orientar a prática pedagógica dos professores através de rigorosa disciplina. A esses cabia transmitir os conteúdos acumulados pela humanidade, porquanto, eram considerados a fonte do conhecimento.

3.2 O BOM DOCENTE É O QUE DOMINA BEM AS TÉCNICAS

No que refere à afirmativa de que o bom docente é o que domina bem as técnicas, dos 40 participantes da pesquisa, 2 (5%) responderam a opção “Nunca”, 6 (15%) assinalaram a opção “Quase nunca”, 14 (35%) elegeram a opção “Eventualmente”, 14 (35%) escolheram “Quase sempre” e 4 (10%) “Sempre”.

Para 14 (35%) dos participantes da pesquisa, “eventualmente” o bom docente é o que domina bem as técnicas, ou seja, expressam uma possibilidade, mas não uma certeza. Esse percentual (35%) repetiu-se no que refere à valoração de que “quase sempre” o bom docente é o que domina bem as técnicas. Observa-se, ainda, que em ambos os casos os professores de Didática não demonstram certeza quanto à afirmativa, permitindo depreender-se que além de atribuírem importância ao domínio da técnica na ação pedagógica, também admitem que ela sozinha não é capaz de responder por todos os aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

No Brasil, a pedagogia tecnicista firma-se durante a ditadura militar, resultado da exaustão e da preocupação com os métodos pedagógicos da escola nova que acabaram apropriando-se da eficiência instrumental, utilizando-se da mesma base teórica da abordagem comportamental. Nesse sentido, Saviani (1995, p.18) assevera que a pedagogia tecnicista, “parte do pressuposto da neutralidade científica, norteia-se pelos princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade, defendendo a reordenação do processo educativo valorizando a objetividade e a operacionalidade”.

A implantação do tecnicismo ocorreu como uma forma de operacionalizar a educação, utilizando da técnica pela técnica, a fim de reproduzir o mercado de trabalho e banir a reflexão crítica das instituições de ensino (AMARAL, 2012). Assim ficou firmada a ideia de que para ser um bom professor era necessário apenas dominar os conteúdos das áreas específicas, aliando-os às técnicas de ensino, e que a aprendizagem estaria garantida mediante a racionalidade da ação pedagógica.

Essa visão opõe-se ao que foi verificado nas valorações dos professores de Didática neste estudo, tendo em vista que a maioria admitiu que na sua ação pedagógica o domínio das técnicas é, em algum grau, importante, entretanto não dá conta de englobar todo o processo ensino-aprendizagem. A concepção desses professores é coerente com a compreensão de Candau (2005, p. 15) que, ao tratar da abordagem técnica, destaca que “ela se refere ao processo ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”.

Ainda segundo Candau (2005), aspectos como objetivos instrucionais, seleção do conteúdo, estratégias de ensino, avaliação e outros da mesma natureza, constituem o seu núcleo de preocupações, não obstante a abordagem em cena não possa ser privilegiada sobre as demais, para que não se incorra no tecnicismo.

3.3 CONSIDERAR QUE O PROFESSOR DEVE ACEITAR O ALUNO COMO ELE É E COMPREENDER OS SENTIMENTOS QUE POSSUI

No que refere à afirmativa em análise, dos 40 participantes da pesquisa, 3 (7,5%) responderam “Eventualmente”, 18 (45%) responderam “Quase sempre” e 19 (47,5%) responderam “Sempre”.

Nota-se que os dados revelam na valoração desta frase que os docentes não optaram pelos itens (1) “Nunca” e (2) “Quase nunca”. Apenas 7,5% defendem que “eventualmente” o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui, ou seja, ocasionalmente a aceitação e compreensão apresentadas na frase são consideradas pelos professores de Didática no desenrolar da sua prática educativa no ensino superior. Não obstante, 18 (45%) docentes responderam “Quase sempre” que, relacionada com a alternativa “Sempre”, escolhida por 19 (47,5%), nos leva a certificar que a abordagem humanista é considerada relevante pela maioria dos professores, o que não nos possibilita afirmar que seja praticada. Essa impossibilidade tem origem na divergência notada quando se observa e confronta os percentuais de valoração das frases 3.1 e 3.3.

Na primeira citada, 87,5% dos entendem que o docente, em alguns, vários ou todos os momentos, é fonte do conhecimento. Diante dessa afirmação, a aceitação e compreensão do aluno não está no centro do processo. Já na segunda frase em análise (3.3) 100% afirmaram que em alguns, vários ou todos os momentos ao aluno deve ser aceito como é e compreendido em seus sentimentos, trazendo esse agente para o centro do processo e ensino e aprendizagem.

O expoente máximo dessa abordagem foi o norte americano Carl Rogers, psicólogo cujo foco principal da sua abordagem é a preocupação com a pessoa, com o sujeito que aprende, isto é, todo o processo ensino-aprendizagem, para ser considerado significativo, deverá focar o aluno como um ser ativo na construção do conhecimento. Este necessita, portanto, de um ambiente acolhedor, cujas relações pautam-se num clima de confiança, colaboração e positividade, objetivando a autorrealização do ser humano ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades. Mizukami (1986, p.38) corrobora com esse pensamento ao enfatizar que:

Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta, focada no desenvolvimento da personalidade do indivíduo e nos processos de construção e organização pessoal da realidade e na capacidade de atuar de forma integrada. Enfatiza também à vida psicológica e emocional, preocupando-se com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal.

As características intrínsecas à abordagem humanista, dentre outros aspectos, remetem ao respeito ao educando, à sua autonomia e à importância da valorização da afetividade nas relações implícitas na ação pedagógica, refletindo, desse modo, no papel do professor que, nessa perspectiva, torna-se um facilitador da aprendizagem.

3.4 CONSIDERAR O ATO DE ENSINAR COMO A OPORTUNIDADE DE CRIAR AS POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Para essa indagação, os participantes da pesquisa não se posicionaram sobre os itens “Nunca” (1) e “Quase nunca” (2). Somente 1 (2,5%) respondeu “Eventualmente”, 4 (10,0%) “Quase sempre” e 35 (87,5%) “Sempre”. A abordagem cognitivista, ao privilegiar aspectos relacionados ao intelecto, tais como, o processamento de informações, a imaginação, a memória, a capacidade de resolver problemas, o pensamento, dentre outros, imprimiu mudanças significativas no cenário educacional. O centro do processo de ensino-aprendizagem desloca-se do professor para o aluno, este atua como sujeito ativo e construtor do seu próprio conhecimento, cuja concepção aponta para uma construção contínua em que a evolução se dá por meio de estruturas que não existiam anteriormente no indivíduo. Segundo Zabalza (2004, p. 193):

O importante no processo de aprendizagem, de acordo com os construtivistas, é essa atividade mental que leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e suas habilidades. Por isso, destacam o importante papel que o próprio aprendiz desempenha em sua aprendizagem. Já o nosso papel enquanto docentes consiste em apoiar o processo, dar pistas, estimulá-lo, oportunizar situações em que cada nova estrutura conceitual possa ser posta à prova e questionada de maneira tal que o aprendiz se veja em situação de ter que introduzir novos reajustes em seus conhecimentos prévios.

As mudanças impressas pelo cognitivismo impactaram diretamente a função do professor, transformando-o em um verdadeiro orientador de estudos, ao invés de um mero transmissor de conteúdos, exigindo também do aluno uma nova postura: “a de protagonista de seu próprio aprendizado” (PEDRINI, 2018, p. 165).

Nesta análise, observa-se que, para as valorações apresentadas nas frases 3.4 e 3.3 os respondentes foram coerentes, pois em ambas demonstram conhecer a importância do aluno como parte ativa do processo de construção do conhecimento numa abordagem humanista. Por outro lado, como observado na confrontação das frases 3.1 e 3.3, também se vê uma incoerência nas valorações ofertadas às frases 3.1 e 3.4. Isso permite apontar que existe ciência da importância de uma abordagem mais humana na prática docente e na didática cotidiana, mas não se pode afirmar que tal aconteça efetivamente.

3.5 CONSIDERAR QUE SE O ALUNO NÃO APRENDEU, SIGNIFICA QUE O PROFESSOR NÃO ENSINOU

No que se refere a essa questão, dos 40 participantes da pesquisa tem-se o seguinte resultado: 5 (12,5%) responderam “Nunca”; 4 (10,0%) “Quase nunca”; 19 (47,5%) “Eventualmente”; 7 (17,5%) “Quase sempre” e 5 (12,5%) “Sempre”. Nesse item, o escore predominante recaiu sobre o “Eventualmente”, 19 (47,5%) dos participantes da pesquisa que mantiveram assim uma postura incerta com relação à afirmativa. Pode se inferir então que, segundo os docentes voluntários participantes da pesquisa, dependendo das circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica é que podemos afirmar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.

Com essas valorações nota-se o quanto está arraigada a ideia de que o processo ensino-aprendizagem está voltado centralmente na dependência da atuação do professor. Nesse sentido, observa-se que, para essa frase em análise, as valorações apresentadas convergem com aquelas conceitualmente apontadas para frase 3.1, na qual o professor é o centro do conhecimento, e diverge dos percentuais colhidos nas frases 3.3 e 3.4 nas quais as abordagens humanista e construtivista, onde aluno e professor são agentes horizontais do processo de crescimento de ambos, foi percentualmente mais frequente.

Com esse delineamento observacional, Vasconcelos (2000, p.78) diz que

[...] toda educação formal gira em torno de professor e aluno, cujos papéis se complementam e tem características próprias. Se tais papéis se complementam a ponto de um ser razão e decorrência do outro, não há sentido no ensino voltado para o aluno, mas centrado no professor, que se considera muitas vezes, o “principal”, nessa relação, que deve ser, afinal, paritária. O ato de “ensinar” pressupõe o consequente ato de “aprender”.

Ao analisarmos o que foi evidenciado, percebe-se que existem consciência e informações claras sobre a importância de uma prática docente mais humana, mais pautada na empatia, na qual todos agente do processo de construção do conhecimento aprendem e ensinam constantemente, horizontalmente e mutuamente. No entanto, a vivência prática diária dessa conscientização demanda construções individuais e coletivas, pessoais, documentais e institucionais prévias, que frequentemente não encontraram ainda campo para suas consolidações.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao optar pela docência universitária, esta pesquisa apresentou como objetivos gerais investigar, estudar e compreender quais são as concepções de ensino que os professores universitários, com formação inicial em Pedagogia e que atuam nos cursos de Pe-

dagogia e demais licenciaturas das IES públicas no estado do Piauí, possuem frente à sua prática docente no ensino superior. Visando sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente mediante a categoria de estudo “concepções de ensino”.

O estudo permitiu inferir que, de maneira geral, para os professores de Didática, apesar de apresentarem uma forte inclinação para as abordagens humana e cognitivista, as abordagens tradicional, tecnicista e sociocultural também têm a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, fato demonstrado nas posições de neutralidade e insegurança apresentadas diante.

Por conseguinte, os professores de Didática demonstraram que a abordagem tradicional ainda se faz presente na formação e prática docente quando optaram por uma posição de neutralidade e insegurança revelando que a maioria defende a concepção tradicional de educação. A abordagem tecnicista é expressa em uma nova perspectiva, tendo em vista a assunção da sua importância, contudo sem a capacidade de sozinha englobar os aspectos inerentes ao processo ensino-aprendizagem.

Em outro viés, a abordagem humanista também se sobressaiu como concepção que tem firmada a sua relevância na ação docente, assim como a abordagem cognitivista que irrompe em sua quase totalidade na concepção dos professores. Todavia, a abordagem sociocultural manifesta-se eivada de incertezas, pois os professores advogaram que, dependendo das circunstâncias em que ocorre a prática pedagógica, podemos afirmar que, se o aluno não aprendeu foi porque o professor não ensinou, e isso constitui em um desafio, pelo fato de que ao alinharmos as respostas detectamos professores tecnicistas.

Nota-se que conceitos diferentes coexistem, mas que na prática diária ainda predomina a visão tradicional, instrumental e técnica. Tal situação pode ser entendida por não se ter ainda terreno pronto, numa dimensão individual, coletiva, documental e institucional, para que a semente da conscientização germine resultando na planta da prática docente.

A relevância social e educacional do estudo consiste em trazer benefícios a toda comunidade acadêmica da área da Educação/Pedagogia, voltados, a priori, aos professores e futuros professores, além de trazer contribuições importantes para a área da Docência Universitária. Com a publicação desta pesquisa, dados substanciais serão adicionados ao parco quadro de pesquisas sobre os professores dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Além disso, será possível comprovar ou dirimir consensos/dissensos sobre a prática do docente atuante na disciplina de Didática.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. **Revista da Universidade Católica de Pernambuco**. n. 2, ano 2, dez. 2002.
- AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELLO, G.F; NAVES, M.L.P. (org.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luiz Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 1979.
- CANDAU, V. M. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (Comps.) **Estudiar las prácticas** – perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2004.
- FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio de. Ensino de História: trajetórias de uma disciplina na educação básica - doi. : trajetórias de uma disciplina na educação básica - doi. **Acta Scientiarum. Human And Social Sciences**, [s.l.], v. 35, n. 1, p. 127-34, 16 out. 2013. Universidade Estadual de Maringa. <<http://dx.doi.org/10.4025/actasci humansoc.v35i1.17663>>.
- FERRARI, Márcio. **John Dewey, o pensador que pôs a prática em foco**. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1711/john-dewey-o-pensador-que-pos-a-pratica-em-foco>>. Acesso em: 18 abr. 2020.
- GONTIJO, Rebeca. **O velho vaqueano: Capistrano de Abreu, da historiografia ao historiador**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.
- GHIRALDELLI, J. P. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, J.C; SANTOS, Akiko (Org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005.
- LIKERT, R. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology. n. 140, p. 44-53, 1932.
- MACHADO, Carolina; RODRIGUES, Débora; TEIXEIRA, Luciana. **Economia agroexportadora do brasil**. 2020. Disponível em: <<https://www.monografias.com/pt/docs/Economia-agroexportadora-do-brasil-PK5LK4FX7X>>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MASETTO **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Escola Nova. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<https://www.educabrazil.com.br/escola-nova/>>. Acesso em: 26 de abr. 2020.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. : notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, [s.l.], n. 114, p. 225-233, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300010>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300010&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 12 abr. 2020.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALLI, A. M de M; MIZUKAMI, M da G. N. **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 2012.

OLIVEIRA, L. M. P.; LEITE, M.T.M. **Concepções pedagógicas**. Módulo Pedagógico do Curso de Especialização em saúde da família da Universidade Federal de São Paulo. 2010.

PEDRINI, I. A. D. **Docência universitária**: ideias sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda (Tese de Doutorado) – FAGED – Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Orientadora: Silvana Malusá Barauna. 2018.

PORFÍRIO, Francisco. “Paulo Freire”. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/paulo-freire.htm>. Acesso em 27 de abril de 2020.

PORTAL DA EDUCAÇÃO (ed.). **Princípios sobre o desenvolvimento para Lev Semenovitch Vygotsky**. 2020. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/psicologia/principios-sobre-o-desenvolvimento-para-lev-semenovitch-vygotsky/26648>. Acesso em: 02 abr. 2020.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/ 1973)**. Petrópolis. Vozes, 2003.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**: polêmicas do nosso tempo. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Projeto 20 anos do HistedBr - Campinas, 2005.

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. Campinas - SP: Autores Associados, 2015.

SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. (ed.) **Repensando a Didática**. Campinas: Papyrus, 2011.

_____. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papyrus, 2013.

_____. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papyrus, 2015.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E SAÚDE:
QUALIDADE DE VIDA E DIGNIDADE AO ALUNO
ADOLESCENTE**

**PUBLIC EDUCATION AND HEALTH POLICIES:
QUALITY OF LIFE AND DIGNITY FOR ADOLESCENT
STUDENTS**

**EDUCACIÓN PÚBLICA Y POLÍTICAS DE SALUD:
CALIDAD DE VIDA Y DIGNIDAD PARA LOS ESTUDIANTES
ADOLESCENTES**

Fernanda Cristina Foss De Zorzi¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9095-1242>

Jaqueline Copetti²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4838-1810>

Resumo: O objetivo proposto foi realizar um estudo referente às políticas públicas de educação e saúde as quais possam gerar qualidade de vida e dignidade para o aluno adolescente. A metodologia utilizada foi uma revisão bibliográfica sistemática. Como resultados destacamos: o Programa Saúde na Escola como promotor da qualidade de vida e dignidade ao adolescente, a necessidade dos temas transversais fazerem parte dos currículos escolares e serem cotidianamente trabalhados na escola de forma interdisciplinar e ligados à realidade dos alunos adolescentes, o planejamento integrado dos setores educação e saúde, a formação de redes de apoio para promoção da saúde refletindo no desenvolvimento de um cidadão responsável com hábitos de vida saudáveis e capaz de mudar o contexto em que vive.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Adolescente. Intersetorialidade. Dignidade Humana.

Abstract: The objective proposed here is to carry out a study regarding public policies on education and health which can generate quality of life and dignity for the adolescent student. The methodology used was the Systematic Bibliographic Review. As a result, we highlight: the Health at School Program as a promoter of quality of life and dignity to the adolescent, the need for transversal themes to be part of the school curricula and to be daily worked in the school in an interdisciplinary way and linked to the reality of adolescent students, integrated planning from the

1 Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/PPGECQVS/ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Uruguai/RS. E-mail: fcdezorzi@gmail.com.

2 Co - autora: Orientadora/Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde/PPGECQVS/ Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA - Uruguai/RS. E-mail: jaquelinecopetti@unipampa.edu.br.

education and health sectors, the formation of support networks for health promotion reflecting on the development of a responsible citizen with healthy lifestyle habits and capable of changing the context in which he lives.

Keyword: Public policy. Teenager. Intersectoriality. Human dignity.

Resumen: El objetivo propuesto fue llevar a cabo un estudio sobre políticas públicas de educación y salud que puedan generar calidad de vida y dignidad para el estudiante adolescente. La metodología utilizada fue una revisión sistemática de la literatura. Como resultado, destacamos: el Programa Salud en la Escuela como un promotor de la calidad de vida y la dignidad del adolescente, la necesidad de temas transversales para formar parte del currículo escolar y trabajar diariamente en la escuela de manera interdisciplinaria y vinculada a la realidad de los estudiantes adolescentes, planificación integrada de los sectores de educación y salud, la formación de redes de apoyo para la promoción de la salud que reflejan el desarrollo de un ciudadano responsable con hábitos de vida saludables y capaz de cambiar el contexto en el que vive.

Palavras chave: Políticas públicas. Adolescente. Intersectorialidad. Dignidad humana.

INTRODUÇÃO

Sabemos que a adolescência é a fase da vida onde acontecem diversas alterações, muitas delas relacionadas aos fatores comportamentais, biológicos, psicológicos e sociais. Tais mudanças caracterizam um período de vida em que deve haver um desenvolvimento saudável com evolução para a fase adulta. Eisenstein (2005) complementa dizendo que em nosso país a adolescência é definida como a faixa etária dos 12 aos 18 anos de idade, seguindo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), e que com algumas exceções, quando disposto em lei, esta pode ser estendida até os 21 anos. A autora também acrescenta em seu estudo que o adolescente tem voto opcional a partir dos 16 anos, e nos apresenta o conceito de menor para adolescentes com 18 anos incompletos. Lembrando que o ECA, utiliza a recomendação de idade específica para adolescência referenciada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que delimita tal período entre 10 e 19 anos, 11 meses e 29 dias. Eisenstein (2005, p.1) acrescenta que: “Nas normas e políticas de saúde do Ministério de Saúde do Brasil, os limites da faixa etária de interesse são as idades de 10 a 24 anos”.

A adolescência possui concepções científicas voltadas à faixa etária, muitas destas se referem à adolescência como problema, ou abordam problemas na adolescência, a maioria destas concepções surgem a partir do século XX. Nestas estão incluídas, cientificamente e socialmente, as instituições família e escola, elencadas como aquelas que podem auxiliar na resolução dos problemas que a adolescência desencadeia através da disciplina e delineamento de comportamento que o adolescente deve seguir. Por outro lado, tais instituições também ficam evidenciadas nos estudos com possibilidade de causar desvios, síndromes, necessidades e doenças que acometem o adolescente. Por um século a adolescência foi vista como mazela e tormento, estudada através da antropometria e aspecto biológico do adolescente, como por exemplo, a taxa de crescimento físico e a estatura para determinar a normalidade física do mesmo gerando padrões e desconsiderando diferenças (SILVA; LOPES, 2009).

Schoen-Ferreira et al. (2010) abordam a adolescência através dos tempos apresentando concepções e conceitos relacionados ao ciclo de vida, à cultura e aos comportamentos sociais em cada período da história desde a Grécia até o século XXI. Nestas características foi possível observar a recorrência de questões de gênero, onde ao menino adolescente cabe ser ensinado e preparado para a guerra, para situações em que demandam força e poder, já à menina adolescente cabe o preparo para o casamento e a maternidade. Assim, também, predominava diferenciações de classes, por exemplo, ao menino de famílias da corte ou burguesas eram reservado o domínio estratégico de melhores ensinamentos, já ao menino de família com características de posse de renda menor ou pobre eram atrelados ensinamentos de servidão ou formações de segundo escalão.

E como abordado no parágrafo acima a escola e a família são instituições de domínio dos ímpetus considerados como específicos do adolescente e que são recorrentes em todas as fases da história (SCHOEN-FERREIRA et al., 2010). Segundo Silva e Lopes (2009, p.99): “Além disso, nos anos 20 do século passado, as prisões e os internatos tornam-se referências para a educação e a correção de comportamentos inadequados à ordem”. Tais autores corroboram com tal afirmação: “Persiste, em nosso país, uma visão adultocêntrica que dissemina uma cultura da “menorização”, em que adolescentes e jovens pobres são vistos como seres inferiores, menores em direitos e dignidade (p. 96).” No texto abaixo apresentamos a seguinte reflexão:

Desse aspecto, decorre a importância de se identificar as mais graves violações e de se “desnaturalizar” as desigualdades, bem como o padrão de violência estrutural, sistemático e persistente que afeta, diversamente, adolescentes e jovens, dependendo de sua classe social, etnia, gênero, região onde vive, dentre outros critérios. Ser adolescente e jovem não pode dificultar o pleno e livre exercício dos direitos humanos, mitigando a dignidade e restringindo as potencialidades desses sujeitos (SILVA; LOPES 2009, p.97).

Com o passar do tempo a escola foi se modificando, em períodos anteriores preparava o adolescente com cursos especificamente profissionalizantes voltados para que o mesmo assumisse uma profissão. Atualmente o ensino básico está voltado ao desenvolvimento do ser humano para resolução de situações de vida (SCHOEN-FERREIRA et al., 2010). Neste sentido, Silva e Lopes (2009) ao trabalharem em seu artigo a questão adolescência, juventude e políticas públicas enfatizam a necessidade de criar uma agenda específica para atendimento das necessidades do adolescente. Necessidades estas que permeiam pilares e instituições importantes como educação e saúde, as autoras trazem como exemplo mais próximo e real da desigualdade social a educação onde “22,9% dos jovens de 15 a 29 anos cursam ou cursaram o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries, 34% cursam ou cursaram o ensino de 5ª a 8ª séries, 35,8% estudam ou já concluíram o Ensino Médio, 7,2% cursam ou cursaram o Ensino Superior” (SILVA; LOPES, 2009, p.96). Exemplo que podemos perceber no texto das autoras:

[...] O respeito e o cumprimento dos direitos da adolescência e da juventude estão atrelados às diversas ações e condições ofertadas pela sociedade como um todo, construídas historicamente. Dentre as mais relevantes, destaca-se a Escola Pública como política e campo de reivindicações e lutas de maior amplitude, importância, visibilidade e valorização social (SILVA; LOPES, 2009 p. 103).

Justificamos a escolha do objeto de estudo deste artigo pertinente ao adolescente e as políticas públicas de educação e saúde, pois estas podem auxiliar ao mesmo no desenvolvimento enquanto ser que está em formação para assumir uma condição adulta, e possível de interagir com o mundo a sua volta sendo agente de mudança deste. Para Schoen-Ferreira et al. (2010, p. 227) “[...] a adolescência é uma época de grandes transformações, as quais repercutem não só no indivíduo, mas em sua família e comunidade”.

Com olhar aprofundado na história e no percurso que conceitos e contextos abordam sobre o desenvolvimento do adolescente, reconhecemos que estes se repetem durante a vida de povos, nações e comunidades e, continua atribuindo à família e escola a abordagem de demandas reais em que o adolescente está inserido. Assim como, se repetem os termos direcionados à adolescência e que na maioria das vezes tornam o mesmo como uma faixa etária delincente e patológica. O texto abaixo acrescenta que:

O debate acerca das concepções dadas à juventude e à adolescência tem sua relevância primordial no fato de que, a partir de suas conceituações, serão retratadas e interpretadas suas formas de ser e estar no mundo, oferece parâmetros para a sociedade na organização, ou não, do cuidado a essas fases da vida. Bem como, influencia a maneira como são vistos, os direitos e os deveres que possuem e quais são as ações sociais e políticas necessárias e reivindicadas para atender a esse grupo populacional (SILVA; LOPES, 2009, p 89).

É necessária a busca constante por políticas que incorporem o contexto social do adolescente, as demandas e realidades vividas, formando redes de apoio através da família, a escola, o sistema de saúde, o sistema de serviço social, a comunidade ou entorno social. É relevante viver o que o adolescente vive, externar e torná-lo agente de mudança do próprio cenário de vida, vendo-o como um ser humano digno com direitos e deveres e participante ativo de um processo saudável de desenvolvimento que deve gerar qualidade de vida. O objetivo deste artigo é realizar um estudo referente às políticas públicas de educação e saúde as quais possam gerar qualidade de vida e dignidade para o aluno adolescente.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS E A INTERSETORIALIDADE: EDUCAÇÃO E SAÚDE

Neste momento trazemos conceitos e breve histórico das políticas públicas que nortearam e norteiam ações intersetoriais entre saúde e educação onde o adolescente é incorporado como público alvo. Pautamos pela necessidade do olhar onde a atenção ao adolescente dentro do binômio saúde/educação se faz presente, ou mesmo retratando, se

em algum momento, houve direcionamento em tais políticas ao mesmo. É necessário resgatar históricos gerando possibilidade de análises e reflexões dentro da realidade atual de inclusão ou não do adolescente nas políticas públicas vigentes.

Para Souza (2006) a área da Política Pública enquanto ciência busca de certa forma “colocar o governo em ação”, mas também analisar ou avaliar tal ação ou implementação. A ação do governo quando formulada pode se transformar em planos, diretrizes, programas, normas, leis, ou seja, na própria política pública. Rua (2014) define política pública como as ações que visam a resolução de problemas considerados públicos, envolvem demandas, atividades políticas e recursos econômicos, pessoais e de infraestrutura. Para sua existência necessita cumprir algumas etapas, alguns autores como Secchi (2015) dentro da teoria de análise de políticas públicas definem tais etapas como ciclo da política pública são elas: existência de um problema ou questão pública a ser resolvida, surgimento da agenda pública onde tal questão passa a ser inserida, formulação de soluções e escolha da melhor solução para tal, implementação da política, avaliação e por vezes extinção que muitas vezes acontece por se tratar de política de governo e não de Estado³.

Retratamos as primeiras políticas do início do século XX voltadas à criança e ao adolescente onde segundo Perez e Passone (2010) as maiores mudanças institucionais estão atrelados a três momentos os quais são: a instituição do Estado Novo (1930 a 1945) com abrangência do autoritarismo de Getúlio Vargas; a Ditadura Militar (1964 a 1985) e o retrocesso dos direitos políticos e civis; e o período da retomada da Democracia a partir de 1985 trazendo como marco a construção e promulgação da Constituição Federal de 1988, com desfecho nos direitos fundamentais pautados na dignidade e nos direitos humanos. Dentro de tal contexto apresentamos abaixo um quadro demonstrativo da inserção da criança e do adolescente nos períodos dos séculos XIX e XX:

Quadro 1: Contextualização histórica do atendimento à infância no Brasil (1889-1985)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Marco legal e normatizações (1889-1930)	Código Criminal do Império (1830); Lei do Ventre Livre (1871); Código Penal da República (1890); Código de Menores (1927);	• Infância como objeto de atenção e controle do Estado; • Estratégia médica – jurídica - assistencial.
Autoritarismo Populista e o Serviço de Assistência ao Menor (1930-1945)	Departamento Nacional da Criança (Decreto-Lei n. 2.024 de 1940)	• Organização da proteção à maternidade e à infância
Democracia populista (1945-1964)	Leis das Diretrizes e Bases da Educação (Decreto-Lei n. 4.024 de 1971)	• Manutenção do aparato legal.

3 “Política de governo” é atribuída a um grupo político em mandado eletivo, e “Política de Estado” é a política pública de longo prazo voltada ao interesse da coletividade e que independe de ciclos eleitorais” (SECCHI, 2015, p. 5).

Ditadura militar e a Fundação Nacional do bem-estar do Menor (1964-1985)	•Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Decreto n. 4.513 de 1964); Acordo entre o Fundo das Nações Unidas para Infância e o Governo dos Estados Unidos do Brasil (Decreto n. 62.125 de 1968)	• Reordenamento institucional repressivo; •Contradições entre a realidade vigente e as recomendações das convenções internacionais sobre o direito da infância.
--	---	--

Fonte: PEREZ; PASSONE (2010)

Políticas efetivamente formuladas para atenção intersetorial voltada ao adolescente iniciaram em 1990 com a promulgação do ECA, através da lei 8069/1990, respaldado pela Constituição Federal de 1988, que abrange a necessidade de intersectorialidade entre educação e saúde de forma universal (SILVA et al., 2015). Antes da promulgação do ECA existiam outras políticas em curso, mas que tratavam do escolar de forma geral, como exemplo em 1970 a Medicina Escolar, política de saúde para o escolar centrada no saber médico. Em 1984 surge a Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE) o qual se institucionalizou a partir da LDB de 1971, abordando a obrigatoriedade de promover a saúde no ensino fundamental da rede pública por meio de ações educativas, preventivas e curativas, com inserção de alguns profissionais como exemplo, médicos, odontólogos, enfermeiros e nutricionistas. Outra lógica é de que as necessidades de caráter individual do aluno aconteciam com parceria do setor privado, expressando a ideologia da ordem econômica e política da ditadura empresarial militar trazendo uma visão biologicista, curativa e a medicalização como ponto chave (MIRANDA et al., 2019).

Em outro momento também utilizando dos conceitos e abordagens produzidas e demonstradas por Perez e Passone (2010) num segundo quadro demonstrativo das políticas sociais após a redemocratização do Estado em 1985, consideramos importante readequar ao objeto de nossa pesquisa trazendo o demonstrativo de políticas sociais voltadas à criança e ao adolescente que retratem a intersectorialidade entre educação e saúde, vejamos no quadro - 2:

Quadro 2: Contextualização histórica do atendimento à infância e à adolescência no Brasil (1985-2006)

Períodos	Principais normatizações e legislações	Principais características
Redemocratização e Estatuto da Criança e do Adolescente (1985 – 2006)	Constituição da República Federativa do Brasil (1988); Adoção da Convenção Internacional dos Direitos das Crianças (Decreto Legislativo n. 28 de 1990); Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069 de 1990); Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.242 de 1991); Lei Orgânica da Saúde (8080/1990); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996); Criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Lei n. 10.683 de 2003);	•Novo padrão político, jurídico e social; •Institucionalização da infância e da adolescência como sujeitos de direitos; •Descentralização, municipalização, controle e participação social.

Fonte: PEREZ; PASSONE (2010)

Os quadros alocados até o momento abordam políticas sociais formuladas e implementadas até o ano de 2006 e que estão relacionadas à proteção social, segurança, saúde, educação. Sendo que há algumas das tais políticas possuem abrangência intersetorial, outras não, por vezes limitadas a cumprir seus objetivos sem transversalidades ou mesmo buscar suporte em outros setores que poderiam tornar o desenvolvimento da política pública com universalidade, resolutividade e eficiência. As autoras irão neste momento discorrer sobre políticas públicas intersetoriais relacionadas ao adolescente e formuladas nas últimas três décadas. No quadro abaixo elaborado pelas autoras serão alocadas de forma resumida:

Quadro 3: Políticas públicas de educação e saúde relacionadas ao adolescente (1990 a 2020)

Política/ano	Diretriz	Relações de intersetorialidade
1996 - Programa Saúde do Adolescente	Executado dentro do princípio da integralidade das ações de saúde da necessária multidisciplinariedade no trato dessas questões e na integração intersetorial e interinstitucional dos órgãos envolvidos.	Apontada como uma das atividades prioritárias: a saúde do escolar adolescente.
1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei 9394/1996)	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	Inserida como marco legal na criação de muitos programas, diretrizes da saúde para cuidado integral ao adolescente.
2007- Programa Saúde na Escola (Decreto 6286/2007)	Integração e articulação das redes públicas de ensino e de saúde; abrangendo aspecto como territorialidade, interdisciplinaridade e intersetorialidade. Gerando cuidado ao longo do tempo; controle social; monitoramento e avaliação permanentes.	Art. 3: O PSE constitui estratégia para a integração e a articulação permanente entre as políticas e ações de educação e de saúde, com a participação da comunidade escolar, envolvendo as equipes de saúde da família e da educação básica. Direcionado a promover a cidadania e a dignidade humana.
2010- Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde	Sensibilizar e mobilizar gestores e profissionais do Sistema Único de Saúde para integrar nas ações, programas e políticas do SUS e nas outras políticas de Governo, estratégias interfederativas e intersetoriais que converjam para a atenção integral à saúde de adolescentes e jovens.	Fomento à implementação do Programa Saúde nas Escolas, em articulação com o MEC, na atenção integral à saúde de escolares.
2018 - Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)	Reorganiza o currículo de formação do ensino médio	Necessidade de abordagem de temas transversais de forma interdisciplinar; Possibilidade de gerar a intersetorialidade através do trabalho integrado dos profissionais da educação e saúde.

2018- Base Nacional Comum Curricular- BNCC	Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	Abordagem de temas transversais e interdisciplinares no desenvolvimento de competências e habilidades do aluno; Desenvolver o preparo para a vida, a qualidade de vida com dignidade. Abordagem transversal, interdisciplinar e intersetorial.
2019 – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica	É pressuposto da formação inicial e continuada do docente; Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC, das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.	A relação com a intersetorialidade aparece na dimensão do engajamento profissional: Competência: Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade; Habilidade: Contribuir para o diálogo com outros atores da sociedade e articular parcerias intersetoriais que favoreçam a aprendizagem e o pleno desenvolvimento de todos.

Fonte: elaborado pelas autoras através do estudo de documentos pertinentes aos Ministérios da Saúde e Educação

Com base nas políticas mencionadas e na busca e estudo destas, encontramos outras políticas, as quais são instrumentos que auxiliam na organização e estrutura para que as mesmas sejam implementadas, como exemplo, Saúde Integral de Adolescentes e Jovens (2007) prevê orientações para a organização de serviços de saúde para atendimento dos mesmos e relaciona a intersetorialidade através da abordagem das parcerias institucionais: escolas, organizações religiosas, grupos sociais, familiares, fábricas, associações juvenis, sindicatos, clubes, etc. “A escola é um espaço privilegiado para a captação dos adolescentes e jovens porque agrega grande parte dos adolescentes e jovens da comunidade; é um espaço de socialização, formação e informação; é na escola onde eles passam a maior parte do seu tempo” (BRASIL, 2007, p.14).

Outra referência também elaborada e publicada no mesmo ano do Programa Saúde na Escola (PSE), é o documento Marco Legal: Saúde um direito de adolescente, onde aborda os instrumentos legais de proteção aos direitos dessa população, notadamente aqueles de garantias do pleno exercício do direito fundamental à saúde, em âmbito nacional e internacional. Apresenta a intersetorialidade como desenvolvimento de ações integradas entre os serviços de saúde e outras áreas, com a finalidade de articular políticas e atividades, potencializando os recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos disponíveis.

Na tentativa de nortear ações voltadas ao PSE e também às diretrizes de atenção integral lançado em 2010 o documento Atenção Integral a Saúde de Adolescente nas Escolas e nas Unidades de Saúde (2013) aborda orientações para implementação da atenção integral ao adolescente referenciado por toda a legislação que antecede este documento. Da mesma forma, o programa Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica (2017) visa garantir a atenção integral durante a adolescência, na tentativa de reduzir as principais doenças e agravos, bem como melhorar a vigilância à saúde e contribuir para

a qualidade de vida desses milhões de cidadãos brasileiros que estão na faixa etária entre 10 e 19 anos de idade. O texto abaixo acrescenta que:

No Brasil, pode-se dizer que a educação ainda é compreendida como a política universal para os jovens, eixo central a partir do qual podem se estruturar outros programas mais focados e diversificados, como auxiliares ou complementares do processo educativo: em todos esses programas a dimensão de preparação é central. Tal como a problemática do Ensino Médio, cujas funções propedêuticas e para o trabalho são intenções distintas que geram intenso debate sobre qual a melhor forma de educar/preparar todos os jovens. Outro exemplo é o caso dos programas de prevenção na área da saúde, ligados a comportamentos de risco (programas educativos de prevenção ao uso de drogas, à gravidez, considerada precoce, às doenças sexualmente transmissíveis e à AIDS, etc). A maior parte dos programas de outras áreas é pensada para ser desenvolvida nos espaços escolares ou sócio-educativos correlatos (SILVA; LOPES, 2009, p.101).

Observamos através da breve busca e descrição de políticas públicas intersetoriais dentro do binômio educação/saúde que há diversos programas, diretrizes, planos, orientações de como desenvolver ações de promoção da saúde ao adolescente. Também há uma variedade de legislações publicadas que referenciam tais políticas, alguns trazendo em seus textos a questão da qualidade de vida do adolescente como questão de direito humano. Deste pensamento é que surge a dignidade humana que deve ser pensada como intrínseca a toda pessoa, especificamente ao nosso público alvo, o adolescente. Principalmente quando ações são pensadas, planejadas e formuladas levando em conta os direitos fundamentais em caráter individual e coletivo, a proporção do bem estar, a qualidade de vida do ser humano e a promoção da saúde voltada para a autonomia.

Minayo et al. (2000), conceitua qualidade de vida através de dois aspectos: o coletivo quando parte do desenvolvimento dos direitos sociais, ou seja, saúde, educação, cultura, meio ambiente, trabalho, renda, habitação, lazer, questões que vão gerar o segundo aspecto o individual que se resume no desenvolvimento das capacidades plenas da pessoa de entender e interpretar se o seu contexto ou sua vida gera qualidade de vida. E neste sentido a qualidade de vida tem abrangência e entendimento individual através de questões subjetivas, pois se aproxima ao grau de satisfação com a vida, compõem concepções de amor, liberdade, solidariedade, realização pessoal, inserção social, chega a confundir-se com situações de necessidades humanas básicas.

Cabe destacar que tais políticas exigem esforço comum entre os atores que as desenvolvem, profissionais das instituições de educação e saúde. Tal esforço no sentido da implementação, do engajamento, da capacitação e atualização, da interrelação e troca de saberes, vontade de fazer acontecer, de mudar realidades, caso contrário ficaremos na elaboração de teorias. Outra percepção em relação ao estudo é que, a maioria dos programas, diretrizes, planos e ações tem base no setor saúde, ou seja, a formulação e implementação iniciam na área da política de

saúde. Já em relação à educação percebemos que as referências, respectivamente, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018) e da Reforma do Ensino Médio, abordam a questão da intersectorialidade e também dos temas transversais nestes incluídos a saúde.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo apresenta como delineamento metodológico uma revisão bibliográfica sistemática com característica exploratória (GIL, 2007) utilizando como referência a Revisão Sistemática Integrativa proposta por Gomes e Caminha (2014, p.401) onde afirmam que a mesma “permite a inclusão de estudos experimentais e não – experimentais, e combina um vasto leque de propósitos com perspectivas teóricas, gerando a possibilidade de olhar um mesmo fenômeno de diferentes perspectivas”. Tal revisão bibliográfica foi realizada nos sites de publicação de periódicos específicos, sendo que alguns deles possuem vocabulário estruturado de descritores⁴ qualificando as buscas nos sites e a pesquisa realizada. Os sites de busca utilizados foram *Scielo*, *Google acadêmico*, Biblioteca Virtual em Saúde (BVS). Vejamos no quadro - 4 abaixo:

Quadro 4: Resultado das buscas nas bases de dados

Critérios de inclusão/ Base de dados	<i>Scielo</i>	BVS	<i>Google Acadêmico</i>
Descritores Booleanos	AND/OR	AND/OR	AND/OR
Uso dos descritores	691	864	44300
Filtro da base de dados	311	172	1000
Título	24	9	23
Resumo	7	4	4
Análise textual	2	2	3

Fonte: quadro elaborado pelas autoras.

Para inclusão dos artigos na revisão e análise foi utilizado descritores como políticas públicas (AND), educação (AND), saúde (AND), adolescente (AND), qualidade de vida (AND/OR) dignidade humana (AND/OR). Em consideração ao vocabulário dos descritores de busca pesquisamos no Descritores em Ciências da Saúde - DeCS⁵ o significado de cada um para que durante a análise dos resumos e textos na íntegra pudéssemos interpretar através do significado elencado para o mesmo, qualificando a pesquisa e aprofundando a análise.

Neste sentido nos possibilita utilizar: **política pública** sinônimo de política social, política de proteção social, política de educação, política de saúde ou política intersectorial; **intersectorialidade** como redes intersectoriais e política intersectorial; **qualidade de vida**

4 Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos (BRANDAU; MONTEIRO; BRAILE, 2005).

5 DeCS disponível em <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decserver/>.

como “conceito genérico que reflete preocupação com a modificação e o aprimoramento da vida, ex. ambiente físico, político, moral e social, bem como saúde e doença.” e; **dignidade humana** como: personalidade, natureza humana, “Estado ou condição de ser um indivíduo com os direitos morais e/ou legais”. (grifo nosso)

A triagem dos artigos que surgiram foi realizada por etapas: 1- usando o filtro do site de busca através da data de publicação 2010 a 2020, ser artigo, elaborado no Brasil e idioma português; 2- triagem através do título que deveria conter descritores como: políticas públicas, educação, saúde e adolescente; 3- triagem através da análise do resumo dos mesmos buscando a abordagem do tema voltado às políticas de educação e saúde, adolescente ou aluno e considerações interpretativas que levem a refletir sobre a qualidade de vida e a dignidade humana e; 4 - análise do artigo na íntegra, onde foi efetuada três etapas: leitura exploratória, leitura analítica e leitura interpretativa (GIL, 2007, p. 75). A exclusão dos trabalhos deu-se através da falta de relação com o tema estudado, fora do período de tempo estabelecido e aqueles estudos que não eram artigos.

Para consolidação e análise dos dados foi utilizada a proposta de quadro de resultados criado por Gomes e Caminha (2014, p. 400) o qual é composto por seis colunas (autores, objetivo, bases de dados, descritores utilizados, critério de inclusão e achados), readequamos o quadro conforme nossa realidade de pesquisa deixando três colunas com autores/ano, objetivo e principais resultados e desta forma retiramos do quadro os descritores e os critério de inclusão pois estes estão explicados no texto. Esta metodologia aprofunda a discussão referente ao tema desenvolvido e ao objetivo proposto.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Consideramos necessária organizar nossas buscas em um quadro comparativo entre as bases de dados para demonstrar o afinamento de informações através da análise interpretativa dos textos, diminuindo consideravelmente o número de artigos à medida que os critérios de inclusão solicitavam o aprofundamento teórico.

Neste momento através da triagem dos artigos selecionados e demonstrados no quadro acima, no momento da análise textual foram selecionados sete artigos, como descrito anteriormente esta análise realizada constou de três etapas: leitura exploratória, leitura analítica e leitura interpretativa, levando em consideração a relação das políticas públicas intersetoriais voltadas ao binômio educação/saúde e o reflexo destas na geração da qualidade de vida e dignidade humana ao adolescente. Vejamos no quadro - 5 o resultado do aprofundamento teórico:

Quadro 5: Aprofundamento teórico

Autores/Ano	Objetivo	Principais Resultados
CHIARI, A.P.G. et al. (2018).	Avaliar a implementação e execução do PSE no Município de Belo Horizonte, os mecanismos que favorecem a ação intersetorial e a percepção dos gestores sobre a intersetorialidade	A intersetorialidade acontecerá mediante a integração de ações dos setores saúde e educação, trazendo o PSE como uma das políticas que melhor pode desempenhar este papel e que pode ser interpretada como uma política de Estado; intersetorialidade como forma de promover qualidade de vida e dignidade, mas também chama a atenção para a responsabilidade de cada setor com suas ações específicas; falta de conhecimento das diretrizes do PSE por parte dos gestores e que apesar de existirem comissões específicas para o planejamento e desenvolvimento de ações estas não acontecem em função da disputa de poder que existe em relação aos comitês gestores de tal política; necessidade da inclusão do tema saúde como tema transversal e interdisciplinar nos currículos escolares e que estes sejam vividos no contexto escolar e de acordo com a realidade da população escolar; importância do envolvimento de todos.
PENSO, M. A. et al. (2013).	Compreender, na perspectiva dos profissionais da saúde do Distrito Federal a relação existente entre os serviços de saúde, mais especificamente, o Programa de Atenção Integral do Adolescente aliado ao PSE e sua relação com as escolas públicas de suas respectivas regiões de saúde.	Dificuldade de integração entre saúde e educação, refletida através dos documentos oficiais e a necessidade de uma cultura intersetorial; ações de saúde reproduzem o modelo biomédico desenvolvidas sem criatividade ou metodologias adequadas, resultando distanciamento das demandas do adolescente, sendo pautadas por ações focais e sazonais; demandas de saúde da escola devem mudar transformando-se em transversais e interdisciplinares devendo ser incorporadas aos PCNs; excesso de burocracia, falta de tempo, escassez e sobrecarga dos profissionais, além da falta de preparo destes para construir ações integradas.
KANTORSKI, L. et al. (2014).	Descrever a capacidade de articulação dos Centros de atenção psicossocial infanto-juvenil, dos Estados do Sul do Brasil com os setores da Rede Básica de Saúde, Escola, Secretária de Educação, EJA, Conselho Tutelar, Assistência Social e Justiça.	Relevância da intersetorialidade como chave para a inclusão da criança e do adolescente na sociedade; principais espaços para inclusão as instituições de saúde e educação pela possibilidade e amplitude das ações que podem ser realizadas; necessidade de investimento em espaços comunitários que possibilitem a convivência da criança e do adolescente; formação de uma rede de apoio principalmente com instituições da sociedade e da comunidade do entorno da criança e do adolescente como possibilidade de garantir qualidade de vida, cidadania e dignidade humana.

DONATO, L. et al. (2012).	Relatar a interação entre Estratégia Saúde da Família (ESF) e escola na promoção da saúde e prevenção de agravos à saúde dos adolescentes.	As dificuldades do acesso ao adolescente podem ser modificadas quando também é mudado o local de interação, ou seja, da unidade de saúde para a escola; o PSE permitiu evolução nas políticas intersetoriais quando permite a interação efetiva do adolescente na escola, porém se torna inviável seguir as diretrizes deste à risca em função da sobrecarga de trabalho das unidades de saúde das ESF; ter uma equipe de saúde interagindo na escola.
FIGUEIREDO, T., MACHADO, V., ABREU, M. (2010).	Discutir o nascimento histórico da saúde escolar no mundo e no Brasil; Apresenta a Iniciativa Regional Escolas Promotoras de Saúde; Apresenta as diretrizes da nova política nacional de saúde na escola pública.	Discorre sobre o início da atenção à saúde do escolar através dos estudos de Frank, considerado como pai da saúde escolar e destaca a Iniciativa Regional Escolas Promotoras da Saúde instituída através da Organização Pan-Americana da Saúde- OPAS/1995, como marco também da promoção da saúde; intersetorialidade no trabalho conjunto entre saúde, educação e comunidade; a falta de harmonia entre os setores educação e saúde para trabalhar a promoção da saúde; ações de saúde são pautadas pelo modelo biomédico sendo pontuais com conteúdos que estejam em destaque naquele momento refletindo em poucas mudanças para hábitos de vida saudáveis e de qualidade; necessidade da interdisciplinaridade e transversalidade da abordagem do tema saúde na perspectiva de desenvolver habilidades nos educandos para promover autocuidado; capacitação dos profissionais da educação através do setor saúde; PSE como política capaz de promover a cidadania, a dignidade humana, a qualidade de vida ao escolar principalmente no reconhecimento das vulnerabilidades a que os escolares estão sujeitos.
FAIAL, L.C.M. et al. (2016).	Revisar a literatura sobre as características das práticas de promoção a saúde a adolescência desenvolvidas no contexto escolar	O ECA tem fundamento na preservação da vida, da saúde e na dignidade da criança e do adolescente desde o nascimento até o crescimento e desenvolvimento saudáveis, as políticas públicas devem contemplar tais aspectos dentro da realidade de cada indivíduo; é no ambiente escolar onde os adolescentes mais se agrupam e convivem; desenvolver promoção da saúde com temas do cotidiano pode refletir uma formação de comportamento saudáveis e participação ativa do jovem na melhoria das condições de vida; abordagem de temas do cotidiano do adolescente deve ser planejado em conjunto com este, estar presente no currículo da escola, e abordar contextos de vida; relevante a formação de redes de apoio para o desenvolvimento da educação em saúde do adolescente; a rede pode ser constituída pela família, comunidade, conselho tutelar, órgãos da comunidade, formando assim uma rede intersetorial que busque trabalhar demandas reais dos discentes adolescentes; utilizar a inovação através das Novas Tecnologias da Comunicação e Informação amplia o acesso à informação promovendo educação em saúde fora do ambiente escolar, possibilitando mudança de hábitos de vida, qualidade vida e dignidade humana no entorno do adolescente.

CHRISTMANN, M.; PAVÃO, S. (2015)	Valorar o papel da articulação entre saúde e educação na escola por meio do PSE na perspectiva do cuidado integral	O PSE abrange a questão da prevenção de doenças e melhoria da qualidade de vida de crianças e adolescentes; articulação intersetorial educação/saúde é importante estratégia para a promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida da sociedade; a Educação é ação compartilhada entre Estado, família e sociedade, necessita o planejamento de práticas integradas que possam refletir o cuidado, a humanização e a promoção da qualidade vida dos sujeitos relacionados a tal ação; trabalho integrado entre educação e saúde deve ser pautado pela educação em saúde de qualidade, que aborde questões como dificuldades de aprendizado, determinantes e condicionantes do processo saúde/doença refletindo fatores como o contexto social, econômico, cultural e ambiental do aluno; tais fatores podem contribuir ou dificultar a aprendizagem do aluno criança ou adolescente; pensar estratégias de ensino/aprendizagem que superem o conceito de saúde centrado na doença; responsabilidade de implementação do PSE é dos profissionais da educação e da saúde; há necessidade de repensar ações para que sejam inovadoras e traduzam o cuidado aos escolares como forma de humanizar o ensino/aprendizagem e gerar dignidade ao aluno.
-------------------------------------	--	--

Fonte: elaborado pelas autoras através dos textos localizados na pesquisa bibliográfica sistemática.

Ao discutir o texto de Chiari et al. (2018) podemos evidenciar fortemente a questão do despreparo da gestão para conduzir ações intersetoriais que vêm a beneficiar o aluno dentro do contexto da saúde e educação e na possibilidade da mudança de realidade do aluno e da comunidade do entorno da escola. Chama a atenção o olhar dos autores para as redes de apoio dos setores educação e saúde para a efetividade das ações aos alunos, como exemplo a família e a comunidade onde a escola está inserida e sendo importante a questão do território e planejamento participativo. Neste sentido o estudo de Penso et al. (2013) parece complementar a discussão acima quando afirma que há pouco conhecimento por parte dos gestores dos documentos oficiais que enfatizam a intersetorialidade. Referem que os profissionais de saúde estão sobrecarregados das funções burocráticas sobrando muito pouco tempo para ações intersetoriais, e assim estas são desenvolvidas centralizadas no modelo biomédico sem favorecer a promoção da saúde, e possivelmente mudanças de hábitos que desenvolvam a qualidade de vida ao adolescente. Também reforçam a questão da educação em saúde como tema transversal e interdisciplinar.

No texto de Figueiredo e Abreu (2010) além de abranger a questão das escolas promotoras da saúde como fator intersetorial trabalha de forma intensa a questão da intersetorialidade através das Estratégias de Saúde da Família, através da territorialidade e a possibilidade de levantar as vulnerabilidades do entorno do escolar principalmente do contexto familiar da população infanto-juvenil. Enfatizam a

questão da promoção da saúde estar diretamente ligada à família, ao espaço físico escolar, dos profissionais da educação, assistência e capacitação dos indivíduos para a qualidade de vida. Os autores reforçam que os temas de saúde devem ser discurso do dia-a-dia escolar, ser realizado pelos professores com múltiplos olhares e estarem incluso nos currículos escolares.

Faial et al. (2016) abordam uma questão relevante que é a desarticulação da assistência ao adolescente, onde prevalecem ações pautadas na doença e atendimento individual deste, deixando de lado o planejamento de uma assistência voltada a realidade de vida e demandas que estes possuem. Enfatizam que o profissional da saúde desempenha um papel importante na aproximação com o adolescente no ambiente escolar gerando ações de saúde que sejam significativas aos mesmos. Reforçam ainda que o papel da escola e da educação é desenvolver uma sociedade saudável, participativa, promovendo a qualidade de vida e que a educação em saúde na escola é fator fundamental para este desenvolvimento.

Christmann e Pavão (2015) trazem o PSE como o programa capaz de articular duas políticas importantes à sociedade brasileira: Educação e Saúde. Refletem sobre a questão do contexto em que o aluno está inserido e o planejamento integrado nas ações escolares que possam trabalhar os determinantes e condicionantes da doença e saúde vindos do meio ambiente do aluno, da realidade deste e não centrada especificamente na doença. Reforçam a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em relação às ações de educação e melhoria destas, principalmente no pensar e elaborar políticas inovadoras voltadas à educação ou ao ambiente escolar, e a participação das instituições constituindo assim a intersectorialidade e a rede de apoio, e afirmam que “sem educação não há saúde”. Instigam os professores a repensarem sua formação para trabalhar educação em saúde no ambiente escolar pensando na promoção da qualidade de vida, no cuidado, na humanização de práticas e na dignidade humana.

É necessária a inovação na política intersectorial educação/saúde pautando a mesma pelo trabalho conjunto, integrado, sem vaidades, pensado no contexto coletivo de busca de solução e tratamento dos problemas e contextos em que as escolas e os adolescentes estão imersos. Quando falamos em planejamento integrado de ações queremos dizer que estes devem ser planejados, efetivados, concluídos e avaliados buscando sempre a possibilidade de melhorias.

Veiga (2003) através de um estudo em que aborda a inovação do Projeto Político Pedagógico no ensino básico e superior aponta duas possibilidades de inovação na educação: a primeira seria a inovação regulatória através da construção de diretrizes a serem seguidas sem flexibilidade e sem participação coletiva, ou seja, que remetem ao simples cumprimento de um itinerário formativo. A segunda possibilidade de inovação no ensino é chamada por ela de inovação emancipatória que possibilita a construção conjunta de um projeto que será vivido pela escola e seus agentes, e que é construída pela coletividade,

com fins de mudanças de contextos e solução de problemas próximos à população alvo do sistema de ensino: “[...] a inovação procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e realiza-se em um contexto que é histórico e social, porque é humano [...]” (VEIGA, 2003, p.274).

E, inovar no planejamento significa mudanças de didáticas, metodologias e paradigmas, onde seja proporcionado ao adolescente viver a construção do conhecimento pertinente à educação em saúde e aos vários temas que nesta estão inseridos, e que tais temas sejam da realidade do adolescente, despertando nele a motivação de resolver situações que não lhe trazem qualidade de vida e autonomia.

Foi notável a preocupação dos vários autores estudados com a questão da assistência à saúde desintegrada da educação e voltada a uma visão biologicista, medicalizante e curativa sobre as demandas dos adolescentes, pautando-se pela assistência individualizada e na maioria das vezes se esquecendo da educação em saúde voltada à promoção da saúde em sua coletividade. A intersectorialidade vinda da Educação e da Saúde deve envolver redes de apoio: profissionais do setor educação, profissionais do setor saúde, família, comunidade, sociedade, órgãos de apoio à infância e juventude resultando no planejamento de ações e serviços de formas integradas, e estrategicamente voltadas à realidade em que o adolescente está inserido, tornando-o protagonista de toda e qualquer ação pensada na possibilidade de desenvolver a qualidade de vida e dignidade a este.

Por outro lado, percebemos em alguns estudos a ênfase e importância designada ao PSE, que visa em suas ações promover a paz, sendo denotado pelos autores estudados como uma política de Estado. Tal programa é visto pelos autores com possibilidade de gerar no adolescente, através de sua implementação a criticidade, o protagonismo, a autonomia através do conhecimento e as habilidades de utilizar este nas demandas do cotidiano. Resultando em autocuidado e hábitos saudáveis que influenciarão na sua vida pessoal, familiar e social e principalmente na mudança do seu contexto de vida, e desta forma possibilitarão que o mesmo se reconheça com qualidade de vida e dignidade humana, como fator de direito fundamental.

Neste sentido ousamos dizer que é válido utilizar-se e aprofundar conhecimentos pertinente inserção de metodologias ativas nas didáticas planejadas para trabalho com adolescentes, e que o tornem ativo na construção de competências e habilidades para sua vida. Outra possibilidade é a inserção das Novas Tecnologias de Informação (NTIC) como forma de ensino híbrido e disseminação de informação através da rede social do aluno, de sua família e comunidade constituindo também a inovação dentro da rede de apoio ampliando a visão para os temas transversais a serem trabalhados de forma interdisciplinar. A busca constante do aperfeiçoamento dos profissionais da educação, valorização destes como forma de melhoria do ensino resultando no trabalho coletivo e em qualidade de vida ao adolescente e aos profissionais que atuam no desenvolvimento de educação em saúde.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto histórico no que tange conceitos e definições da adolescência foi e ainda é marcado pelo sinônimo de marginalização e faixa etária problemática. No que se refere à educação e saúde há evidências de segregação, desigualdade de possibilidades de acesso para um sistema de ensino/aprendizagem de qualidade, e que atue instrumentalizando o adolescente para a vida através da construção ativa de seu conhecimento e que seja reflexo de sua realidade e demanda individual ou coletiva.

Outra percepção se volta para os estudos encontrados, estes, em sua maioria, voltados às questões de vulnerabilidade, principalmente sexualidade, violência, álcool e drogas, distúrbios de comportamento, saúde mental, parece que ficamos fazendo círculos em torno destas temáticas, sem ampliar o olhar para a possibilidade da promoção da saúde direcionada à realidade do adolescente a qual possibilita mudanças de contextos principalmente sociais.

Um ponto em comum no aprofundamento teórico e que vem à tona em todos os textos lidos e analisados é falta de preparo dos profissionais da educação e saúde para desenvolver a intersetorialidade de forma integrada e planejada. Há uma dificuldade de trabalho conjunto com visão do bem coletivo através das abordagens em educação em saúde e da promoção da saúde. No setor saúde tais dificuldades se potencializam com a falta de recursos econômicos, estrutura física, humana, com a burocracia em que os profissionais da saúde estão imersos, resultando em ações focais no ambiente escolar como, por exemplo, palestras e ou distribuição de folders. No setor educação a dificuldade é pela complexidade e necessidade de entender a transversalidade posto nos documentos oficiais como a LDB, PCN e BNCC e transformá-la em movimento interdisciplinar para que o tema saúde seja cotidiano no ambiente escolar, que promova saúde e não pautado por demandas emergenciais como desvios de comportamentos, sexualidade e prevenção ao uso de drogas.

Consideramos que o objetivo proposto foi atingido e pautamos como relevante a continuidade de estudos dentro do contexto do tema aqui trabalhado, direcionando esforços para que as políticas públicas intersetoriais principalmente as estudadas sejam elaboradas próximas as demandas do público a que se destinam. Enfatizamos a perspectiva de estudos voltados à inovação na questão do trabalho integrado entre setores, como por exemplo, na atuação e consolidação das redes de apoio às ações desenvolvidas de forma intersetorial educação/saúde. Outros exemplos de temáticas relevantes que possam gerar estudos futuros partem da formação de professores e profissionais da saúde. Tal formação abrangendo temáticas como metodologias ativas, uso das NTIC, temas transversais relacionados à educação em saúde e voltados à necessidade do trabalho interdisciplinar/transdisciplinar como promotor de uma vida saudável, com qualidade e dignidade, através do protagonismo do aluno, neste caso do adolescente.

REFERÊNCIAS

BRANDAU, R., MONTEIRO, R., BRAILE, D. Importância do uso correto dos descritores nos artigos científicos. *Rev Bras Cir Cardiovasc* 2005; 20(1): VII-IX. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbccv/v20n1/v20n1a04.pdf> > acessado em 15 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular- BNCC**. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2018. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acessado em 15 de maio de 2019.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> acessado em 10 de janeiro 2020.

BRASIL. **Lei 8069 de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> acessado em 15 setembro de 2018.

BRASIL. Lei 8080, outubro 1990. **Lei Orgânica da Saúde**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8080.htm> acessado em 10 de janeiro de 2020.

BRASIL. Marco Legal: saúde, um direito de adolescentes. Ministério da saúde, Brasília, DF. 2007. Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf> acessado em 04 de novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ Lei no 9.394/1996**. Brasília, DF, versão atualizada 2017. Disponível em < http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf> Acessado em 20 de março de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 3 de 21 de novembro de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em < <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>> acessado em 25 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes Nacionais para a Atenção Integral à Saúde de Adolescentes e Jovens na Promoção, Proteção e Recuperação da Saúde**. Brasília, DF. 2010. Disponível em http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_nacionais_atencao_saude_adolescentes_jovens_promocao_saude.pdf > acessado em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Proteger e Cuidar da Saúde de Adolescentes na Atenção Básica**. Brasília, DF. 2017. Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica.pdf> acessado em 15 de setembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde do adolescente**. Disponível em <http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-do-adolescente-e-do-jovem> acessado em 24 de outubro de 2018.

BRASIL. **Orientações Básicas de Atenção à Saúde Integral de adolescentes nas Escolas e nas Unidades Básicas de Saúde**. Ministério da Saúde, Brasília, DF. 2013. Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/orientacao_basica_saude_adolescente.pdf> acessado em 15 de maio de 2019.

BRASIL. **Programa Saúde do Adolescente- PROSAD**. Bases programáticas. Ministério da Saúde, Brasília, DF. 1996. Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cd03_05.pdf> acessado em janeiro 06 de 2020.

BRASIL. **Programa Saúde na Escola- PSE**. Ministério da Saúde. Brasília, DF. 2007. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6286.htm > acessado em 04 de novembro de 2019.

BRASIL. **Saúde integral de adolescentes e jovens, orientações para a Organização de Serviços de Saúde**. Ministério da Saúde, Brasília, DF. 2007. Disponível em < http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_adolescentes_jovens.pdf> acessado em 05 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Série Pacto pela Saúde: Pacto pela vida, em defesa do SUS e de gestão**. Volume 1. Brasília. 2006. Disponível em < <http://conselho.saude.gov.br/webpacto/index.htm> > acesso em 18 de julho de 2016.

CHIARI, A.; FERREIRA, R.; AKERMAN, M.; AMARAL, J.; MACHADO, K.; SENNA, M. Rede intersectorial do Programa Saúde na Escola: sujeitos, percepções e práticas. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 34, n. 5, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n5/1678-4464-csp-34-05-e00104217.pdf>> acessado em 20 de janeiro de 2020.

CHRISTMANN, M. PAVÃO, S. A saúde do escolar cuidada por práticas governamentais: reflexos para a aprendizagem. **Rev. educ. PUC-Camp**. Campinas, 20(3):265-277, set/dez., 2015. Disponível em < <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2803/2206>> acessado em 28 de janeiro de 2020.

DeCS. Descritores em Ciências da Saúde. São Paulo:BIREME/OPAS;2004. Disponível < <http://decs.bvs.br/cgi-bin/wxis1660.exe/decserver>> acessado em 10 de janeiro de 2020.

DONATO, L.; MORAES, S.; NUNES, C.; GERK, M. A interação entre ESF e Escola na Saúde do adolescente. **Cadernos ABEM**. Volume 8. Dezembro 2012. Disponível em < <https://ares.unasus.gov.br/acervo/handle/ARES/2858>> acessado em 21 de janeiro de 2020.

EISENSTEIN, E. Adolescência: definições, conceitos e critérios. **Adolescência & Saúde**. Volume 2, nº 2, junho 2005. Disponível em < <https://s3-sa-east-1.amazonaws.com/publisher.gn1.com.br/adolescenciaesauade.com/pdf/v2n2a02.pdf>> acessado em 10 de janeiro de 2020.

FAIAL, L.; SILVA R.; PEREIRA E.; REFRANDE, S.; SOUZA L.; FAIAL C. A escola como campo de promoção à saúde na adolescência: revisão Literária. **Revista Pró-UniversUS**. 2016 Jan./Jun.; 07 (2): 22-29. Disponível em < <http://editora.universidadevassouras.edu.br/index.php/RPU/article/view/344>> acessado em 28 de janeiro de 2020.

FIGUEIREDO, T.; MACHADO, V.; ABREU, M. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência & Saúde Coletiva**, 15(2):397-402, 2010. Disponível em < <https://www.scielo.org/pdf/csc/2010.v15n2/397-402/pt>> acessado em 28 de janeiro de 2020.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, I.; CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento**, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan/mar

de 2014. Disponível em < <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/41542/28358>> acessado em 10 de janeiro de 2020.

KANTORSKI, L.; NUNES, C.; SPERB, L. PAVANI, F.; JARDIM, V.; COIMBRA, V. A intersetorialidade na atenção psicossocial infantojuvenil. **Revista de pesquisa: cuidado é fundamental online**. 2014. abr./jun. 6(2):651-662. Disponível em < http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/3210/pdf_1259> acessado em 21 de janeiro de 2020.

MINAYO, M.; HARTZ, Z.; BUSS, P. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. **Ciência & Saúde Coletiva**, 5(1):7-18, 2000, Disponível em <https://www.scielo.org/pdf/csc/2000.v5n1/7-18/pt> . Acessado em 08/11/2019.

MIRANDA, D.; MARCH, C.; KOIFMAN, L. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, 2019; 17(2):e0020736. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/tes/v17n2/1678-1007-tes-17-02-e0020736.pdf> > acessado em 04/11/2019> acessado em 05 de dezembro de 2020.

PENSO, M.; BRASIL, K.; ARRAIS, A.; LORDELLO, S. A relação entre saúde e escola: percepções dos profissionais que trabalham com adolescentes na atenção primária à saúde no Distrito Federal. **Saúde e Sociedade**, v. 22, n. 2, p. 542-553, 2013. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/sau-soc/v22n2/v22n2a23.pdf> > acessado em 20 de janeiro de 2020.

PEREZ, J.; PASSONE, E. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 649-673, maio/ago. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>> acessado em 10 de janeiro de 2020.

RUA, M. Especialização em Gestão Pública: módulo básico. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília]: **CAPES** : UAB, 2014. 130p. Disponível em <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/401260/1/PNAP%20-%20Modulo%20Basico%20-%20GPM%20-%20Políticas%20Publicas%20-%203ed%202014%20-%20GRAFICA%20atualizado.pdf> acesso em 04 de mai. 2020.

SARLET, I. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010

SARLET, I. As dimensões da dignidade da pessoa humana: construindo uma compreensão jurídico-constitucional necessária e possível **Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC** n. 09 – jan./jun. 2007. Disponível em < <http://www.esdc.com.br/seer/index.php/rbdc/article/view/137/131>> acessado em 20 de novembro de 2017.

SCHOEN-FERREIRA, T.; AZNAR-FARIAS, M.; SILVARES, E.. Adolescência através dos séculos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa** Abr-Jun 2010, Vol. 26 n. 2, pp. 227-234. Disponível em< <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2> > acessado em 10/01/2020> acessado em 10 de janeiro de 2020.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SILVA, C.; LOPES, R.. Juventude: adolescência e juventude: entre conceitos e políticas públicas. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar**, São Carlos, Jul-Dez 2009, v. 17, n.2, p 87-106.

Disponível em: < <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/100/65>> acessado em julho de 2020.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16>> acessado em julho de 2015.

VEIGA, I. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes, Campinas**, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>> acessado em 12 de fevereiro de 2020.

PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM CONTEXTOS ESCOLARES

INCLUSIVE TEACHING PRACTICES FOR STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN SCHOOL CONTEXTS

PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA INCLUSIVAS PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN CONTEXTOS ESCOLARES

Maria do Socorro Santos Leal Paixão¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-2707>

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3540-9952>

Resumo: Esse estudo teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, com delineamento da pesquisa-ação. O estudo foi realizado em duas escolas públicas da rede municipal de Teresina (PI) e desenvolvido com seis participantes, professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, que atuavam na classe comum. Foram utilizados como procedimentos metodológicos diagnóstico dos conhecimentos prévios das professoras; sessões de estudo denominadas encontros de estudo; e observação. Para a produção das informações utilizamos a estratégia casos de ensino e, como instrumentos, o questionário e o diário de campo. Os resultados evidenciaram que as professoras não conseguiam organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno estava frequentando. Elas utilizavam com os alunos com deficiência intelectual, atividades distanciadas do currículo da turma, que eram mais simples e mais fáceis. A falta de formação específica para trabalhar com alunos PAEE foi o elemento que mais se destacou como dificuldade, na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho.

Palavras-chave: Prática docente. Inclusão escolar. Deficiência intelectual

Abstract: This study had as a general objective to investigate the teaching practices of teachers whose students have intellectual disability in regular school. It is a research of qualitative nature with delineation of the action research. The study was carried out in two public schools from the Municipal Network in Teresina (PI) and developed with six participants, teachers from early years of elementary school who worked in the common class. As methodological procedures, it was used the diagnosis of the previous knowledge of the teachers; study sessions denominated study meetings; and observation. For information production, we have used

1 Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina- PI, Brasil. E-mail: socorrolealpaixao@gmail.com.

2 Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina- PI, Brasil. E-mail: avfortes@gmail.com.

the strategy teaching cases and, as tools, the questionnaire and the field diary. The results highlighted that the teachers could not organize and implement differentiated practices from the curricular proposal of the school year when the student was attending. They used activities distanced from the class' curriculum which were simpler and easier with students with intellectual disability. The lack of specific training to work with students from Target Group Students in Especial Education (PAEE) was the most highlighted element as a difficulty in the comment of the teachers, outlined by the feeling of unpreparedness for work.

Keywords: Teaching practice. School inclusion. Intellectual disability

Resumen: Este estudio tuvo como objetivo investigar las prácticas de enseñanza de los profesores de alumnos con discapacidad intelectual en la escuela regular. Se trata de una investigación cualitativa, con delineamiento de investigación-acción. El estudio se realizó en dos escuelas públicas de la red municipal de Teresina (PI) y se desarrolló con seis participantes, maestros de los años iniciales de la escuela primaria, que actuaban en la clase común. Se utilizaron procedimientos metodológicos diagnóstico de los conocimientos previos de las maestras; sesiones de estudio denominadas encuentros de estudio; y observación. Para la producción de las informaciones, utilizamos la estrategia casos de enseñanza y, como instrumentos, el cuestionario y el diario de campo. Los resultados evidenciaron que las maestras no consiguieron organizar e implementar prácticas diferenciadas de la propuesta curricular del año escolar al que el alumno estaba frecuentando. Ellas usaban con estudiantes con discapacidades intelectuales, actividades alejadas del currículo de la clase, que eran más simples y fáciles. La falta de formación específica para trabajar con alumnos PAEE fue el elemento que más se destacó como dificultad, en el discurso de las maestras, resaltado por el sentimiento de falta de preparación para el trabajo.

Palabras clave: Práctica docente. Inclusión escolar. Discapacidad intelectual

INTRODUÇÃO

O direito das pessoas com deficiência à educação foi ignorado por muito tempo em função de questões relacionadas à crenças, aliadas ao preconceito e à concepção de deficiência como condição imutável, de forma que estas foram responsáveis pela omissão da sociedade quanto à necessidade de atendimento educacional a essas pessoas, levando-as à marginalização (MAZZOTA, 1996).

A história da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial³ (PAEE) mostra uma trajetória marcada pela exclusão e, durante muito tempo, o acesso à educação por esse segmento se deu em instituições especializadas e, ainda assim, para um número reduzido, de modo que se configurou como um sistema paralelo de ensino, voltado prioritariamente para o atendimento terapêutico. Ressalta-se, mais uma vez, que a grande maioria não tinha acesso sequer a esse atendimento.

A recente inserção na escola regular de alunos com desenvolvimento atípico, assegurada pela política de inclusão, alterou significativamente a dinâmica dessa instituição e teve forte impacto sobre o professor, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional. Em geral, a presença desses alunos na escola regular não é aceita com naturalidade pelos

3 Público-alvo da educação especial é a terminologia adotada atualmente nos documentos legais no Brasil para se referir aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Aparece especificamente na Lei Brasileira de Inclusão de 2015.

agentes educativos, especialmente pelo professor que está diretamente em contato com eles, muitas vezes, sem saber como proceder (BRAUN, 2012; SANTOS, 2010).

No contexto da educação inclusiva, a escola deve criar condições para que todos os alunos aprendam e tenham sucesso em suas aprendizagens. São várias as mudanças que a escola precisa empreender para conseguir oferecer uma educação de qualidade, pois a inserção de todos os alunos na sala de aula comum requer uma revisão/reorientação do currículo, das metodologias e das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (PLETSCH, 2009; MOSCARDINI, 2011; SANTOS, 2012).

Vale ressaltar que ainda são escassos os estudos sobre práticas pedagógicas com alunos com deficiência intelectual em sala de aula comum. Consideramos que esse campo precisa ser investigado em maior profundidade para que se esclareça o que vem acontecendo com os alunos que têm essa condição e se encontram matriculados na escola regular. É oportuno destacar que, no estado do Piauí, estudos sobre essa temática são ainda mais escassos e a realidade exige propostas teóricas e práticas que possam subsidiar o trabalho realizado pelos professores da educação básica com esse público.

Assim, o interesse pela compreensão da prática docente de professores de alunos com deficiência intelectual fundamenta essa pesquisa que procura responder a seguinte questão: **Quais as práticas docentes adotadas por professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular com vistas à inclusão?**

Em decorrência dessa problemática, o estudo teve como objetivo geral investigar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual na escola regular. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: caracterizar e analisar as práticas docentes de professores de alunos com deficiência intelectual e identificar dificuldades presentes na prática de professores desses alunos.

A prática docente está sendo entendida como o fazer do professor, o conjunto de ações conscientes intencionalmente por ele planejadas e executadas em sala de aula, conectadas com as demais práticas que se realizam na escola, com vistas à aprendizagem do aluno, ou seja, tudo aquilo que configura sua atuação pedagógica e está diretamente relacionado ao processo de ensino que, por sua vez, não se desvincula do processo de aprendizagem (FRANCO, 2012; SOUZA, 2012; TACCA, 2006).

REFERENCIAL TEÓRICO

Por determinação legal, as pessoas com deficiência, dentre as quais as que apresentam deficiência intelectual, conquistaram o direito de acesso ao sistema formal de educação. No Brasil, desde a década de 1990 estamos convivendo com a presença desses alunos nas classes regulares de ensino, porém há indicadores de que os alunos com Deficiência Intelectual (DI), não estão se apropriando dos saberes escolares, a aprendizagem

desses alunos não tem sido favorecida pela escola (CHINALIA, 2014; PLETSCH, 2014; MENDES, 1995).

Há sempre muita discussão em torno do fenômeno por muito tempo conhecido como deficiência mental⁴. Por se tratar de um conceito amplo, de interesse de vários profissionais e passível de várias definições, ele tem suscitado muitas controvérsias que refletem, em parte, o desconhecimento que a sociedade tem em relação a essa deficiência. A nomenclatura deficiente mental tem sua origem no Congresso de Genebra, realizado em 1939, e foi apresentada para substituir o termo anormal e, ao mesmo tempo, serviu para a padronização mundial da referência (CARNEIRO, 2006). Desde então, muitos debates em torno da questão foram desencadeados, apontando a carga negativa e a visão estigmatizante que o termo carrega.

Em 1992, a Associação Americana de Retardo Mental – *American Association Mental Retardation* (AAMR) definiu a deficiência intelectual como um comprometimento que se manifesta antes dos 18 anos e se caracteriza por um funcionamento intelectual abaixo da média e dificuldades adaptativas. Vale ressaltar que essa associação mudou de nome a partir de 2001, passando a chamar-se Associação Americana sobre deficiências intelectuais e do desenvolvimento - *American Association Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) (COSTA, 2011).

O Brasil adotou uma definição de deficiência intelectual (DI) tendo como referência a proposta pela AAIDD, de modo que na Política Nacional de Educação Especial de 1994, essa deficiência encontrava-se definida nos mesmos termos. O Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004, que regulamentou as Leis nº 10.048/2000 e 10.098/2000, traz a seguinte definição:

Deficiência Mental: funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: 1. comunicação; 2. cuidado pessoal; 3. habilidades sociais; 4. utilização dos recursos da comunidade; 5. saúde e segurança; 6. habilidades acadêmicas; 7. lazer; e 8. Trabalho (BRASIL, 2004).

Para esclarecimento e melhor compreensão da questão, é preciso registrar que em 2006 foi aprovada a mudança do termo deficiência mental para deficiência intelectual, motivada pelo avanço do conhecimento nas diversas áreas sobre o fenômeno do déficit intelectual, conduzindo os profissionais ao entendimento “de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim numa parte dela, o intelecto” (SASSAKI, 2007).

A despeito das várias interpretações que circulam sobre a deficiência, dois modelos antagônicos na explicação do fenômeno se destacaram: o biológico e o social. O primei-

4 Esse termo foi utilizado por muito tempo, tendo sido alterado para deficiência intelectual em 2004, na Conferência de Montreal, Canadá, com a justificativa de que o problema afeta somente o intelecto e não a mente como um todo.

ro foi hegemônico por muito tempo e influenciou o diagnóstico e as práticas educacionais destinadas aos indivíduos com deficiência de tal modo que sua hegemonia se faz sentir até hoje. O modelo biológico alicerçou-se em saberes provenientes das Ciências da Saúde e ficou conhecido no mundo ocidental, na década de 60, postulando que a deficiência é uma patologia individual e, portanto, a responsabilidade pela condição é da pessoa ou da sua família (PICCOLO; MENDES, 2012).

Esse modelo por bastante tempo orientou o diagnóstico da deficiência intelectual, baseado exclusivamente nos níveis de quociente intelectual - QI, a partir do qual as pessoas eram classificadas conforme o grau da deficiência apresentada (leve, moderada, severa e profunda) e definidas as perspectivas de aprendizagem. A deficiência era compreendida como um traço pessoal, inalterável. Esse diagnóstico centrado no modelo médico contribuiu para fortalecer a discriminação contra as pessoas que apresentam algum problema no funcionamento intelectual, como algo centrado no sujeito, desconsiderando todos os fatores sociais e culturais que podem determinar a situação.

O surgimento das instituições filantrópicas sem dúvida constituiu uma contribuição relevante ao se apresentar como alternativa de atendimento àqueles alunos excluídos da escola regular por serem considerados incapazes de aprender. Não obstante esse papel importante, elas foram alvo de muitas críticas por seu caráter segregador.

As classes especiais, implantadas no final da década de 1970 nas escolas regulares, para atender alunos classificados como com deficiência intelectual leve, no período que ficou conhecido como paradigma da integração, constituem um exemplo da legitimação de um espaço de segregação por ter contribuído com a seletividade social praticada por essas escolas, absorvendo alunos, em sua maioria de classes socialmente menos favorecidas, apontados como apresentando déficits de aprendizagem.

A avaliação realizada nesses moldes foi responsável por um número excessivo de crianças com rótulo de deficiência intelectual, apontando confusão entre esta e as dificuldades de aprendizagem. Como consequência, encontra-se, nesse período, um número elevado de crianças encaminhadas para a classe especial no início da escolarização, com histórico de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita. Por essa razão, a categoria de alunos com deficiência intelectual apresenta-se extremamente ampla, incluindo também aqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento (MENDES, 1995).

A avaliação e identificação do aluno com deficiência intelectual sempre foi e continua sendo uma questão complexa. Estudos apontam (VELTRONE, 2011) que é o grupo mais numeroso, concentrando cerca de 50% de todos os alunos Público Alvo da Educação Especial matriculados, o que pode sugerir que a identificação não é precisa. Entretanto, se considerarmos as matrículas de alunos com deficiência intelectual no Brasil essa proporção pode chegar a 70%. A complexidade do conceito e dos critérios pode ensejar práticas de identificação arbitrárias e subjetivas. “Além de ser o maior contingente do alunado, o fato

do déficit ser de natureza cognitiva, faz com que esses alunos – que são o PAEE, sejam os maiores causadores de dúvidas e desafios no espaço educacional” (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 51).

Como alternativa ao modelo médico, surge na Inglaterra, no fim dos anos 70, através do grupo “*Desabilite Studies*”, o modelo social da deficiência, pressupondo “que as pessoas com deficiência são sistematicamente discriminadas e excluídas da participação na sociedade contemporânea, sendo esse o resultado negativo das barreiras atitudinais, físicas e institucionais que estabelecem tal limite às pessoas com impedimentos corporais” (GESSER; NUERNBERG; TONELI, 2012, p.559). Para esse modelo, a deficiência não é uma condição inerente ao indivíduo, mas consequência da organização social. Vê-se, pois, que o problema da deficiência é deslocado do indivíduo, como defende o modelo médico, para a sociedade, como esclarece Piccolo (2015, p.89):

[...] É a estrutura social que desabilita e cria a deficiência devido à falta de serviços e oportunidades adequadas para assegurar a plena e incondicional inclusão social de todos. Partindo desse esteio teórico, é a sociedade que deve se adaptar e acomodar para locupletar as necessidades de seus membros e não o contrário. A deficiência não é uma consequência natural do corpo lesionado, e sim uma imposição social relacionada a não adaptação da diferença [...].

Na base da explicação oferecida pelo modelo social está a compreensão de que muitos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência não se devem a características intrínsecas ao indivíduo, em função de sua deficiência, pois esta não pode ser vista como um prejuízo, já que é a manifestação da diversidade humana. Ao contrário, eles evidenciam a inadequação do ambiente, a falta de acessibilidade, o desprezo da sociedade pelas necessidades das pessoas com deficiência, que se veem excluídas dos espaços sociais e, por extensão, da educação, do trabalho, do lazer. Nesse sentido, o modelo advoga a necessidade da mudança social e seus formuladores defendem “[...] a concepção de que a mudança do ambiente e das relações sociais altera o significado e sentido que a deficiência desempenha na sociedade” (PICCOLO, 2015, p. 119).

A categoria deficiência intelectual é bastante genérica, pois nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas (MENDES, 1995). Assim, enquanto construto científico, o conceito de deficiência intelectual tem sofrido muitas mudanças ao longo do tempo, de modo que sobre a definição atual, podemos afirmar que:

[...] o termo é um amplo guarda-chuva que abriga indivíduos que pelos mais variados motivos não conseguem atender as exigências sociais, e que por razões pragmáticas têm sido agrupados arbitrariamente numa mesma condição. [...] Em decorrência disto, o campo se defronta com problemas aparentemente insolúveis e com uma compreensão ainda incompleta do que é a DI, e que induzem a divergências

teóricas e dificuldades para se estabelecer conclusões sobre qual é a melhor forma de educar esses indivíduos (MENDES; TANNUS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 6)

Um longo percurso marca a história da escolarização dos educandos com deficiência intelectual. Mesmo sob a égide do paradigma da integração, os alunos com deficiência intelectual continuaram submetidos a práticas segregacionistas, frequentando as classes especiais. A partir da década de 1990, quando tem início a implementação do paradigma da inclusão, esses alunos passaram a ser matriculados nas classes comuns das escolas regulares, muito embora esse movimento não tenha representado grande avanço na sua escolarização.

Desde então, muitos pesquisadores têm se interessado em investigar como esses sujeitos estão situados nesse contexto, que esforços têm sido mobilizados para garantir a sua aprendizagem (ROCHA; ÁVILA, 2015, PLETSCHE; GLAT, 2012, GUADAGNINI; DUARTE, 2013). Todos se voltam para a análise de algum aspecto relacionado aos processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual, apontando as dificuldades que as instituições de ensino demonstram ao ensiná-los.

Os educadores acreditam que por suas dificuldades cognitivas, esses alunos são lentos, têm muita dificuldade com abstrações e, assim, durante o processo escolar disponibilizam menos conteúdos e mais simplificados (FERREIRA, 2007). Essa situação tem se concretizado na não alfabetização do aluno com deficiência intelectual.

Vários termos são utilizados para se referir ao trabalho docente. Prática educativa, práxis, prática pedagógica, prática docente, são alguns deles que comumente aparecem na literatura, muitas vezes usados como sinônimos, acarretando dificuldade para quem lida com essa temática. Franco (2012, p. 152) procura elucidar os distintos conceitos de prática mostrando que não constituem práticas unívocas, porquanto são mutuamente articuladas, mas distintas por suas especificidades. Assim, a autora enriquece o debate com a seguinte afirmação: “Ao falarmos de práticas educativas, estamos referindo-nos a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais. Já ao falarmos de práticas pedagógicas, estamos referindo-nos a práticas sociais exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos”

Explicitando a relação entre prática pedagógica e prática docente, a autora esclarece que nem sempre a prática docente é prática pedagógica. Ela acredita que para isso acontecer é necessário que a prática docente seja intencional, isto é, que o professor tenha consciência do sentido da sua ação para a formação dos seus alunos. Assim, prática docente e a prática pedagógica estão interligadas, mas quando nos referimos à prática docente estamos falando da “[...] ação específica do professor no interior da sala de aula que organiza formas e conteúdos para os alunos se apropriarem de determinados conhecimentos e saberes resultantes de várias práticas e de várias instituições, sendo na atualidade uma das fortes, a escola” (LIMA; SERGIO; SOUZA, 2012).

No centro da discussão sobre a implementação de uma proposta inclusiva que assegure práticas docentes para o ensino e a aprendizagem dos alunos PAEE, estudos recentes focalizam a necessidade de se discutir a acessibilidade ao currículo (GOULART, 2014; RODRIGUES et al, 2014; GARCIA, 2007; DORZIAT, 2007). Há por parte dos pesquisadores, apesar de alguma eventual divergência conceitual, o entendimento de que a flexibilização do currículo é condição essencial para que todos os alunos tenham acesso ao conhecimento.

Um discurso muito presente quando falamos sobre inclusão escolar de alunos público alvo da educação especial é que o professor que se depara com esses alunos em sala de aula precisa adotar uma prática pedagógica que contemple a flexibilização do ensino, promovendo ajustes curriculares para eles a fim de que possam ter acesso ao currículo escolar, sob a justificativa de que esses não conseguem aprender com as mesmas estratégias adotadas para os demais. O professor da classe comum depara-se com termos como “[...] adaptações curriculares, acomodações do ensino, adequações curriculares individualizadas, flexibilização curricular, entre outros [...]” (ZERBATO; MENDES, 2018) que dizem respeito a como deve ser a prática pedagógica em salas inclusivas.

Consideramos que essas práticas são inviáveis, pois ao focar no aluno e prever diferenciações individuais, estas acarretam mais trabalho para o professor que terá essa demanda tanto no planejamento quanto na execução do ensino. Ao contrário, em contextos inclusivos, com classes heterogêneas, será mais benéfico o professor da classe comum adotar estratégias que ampliem a participação e a aprendizagem de todos os alunos (ZERBATO; MENDES, 2018; PLETSCHE; SOUZA; ORLEANS, 2017).

Uma realidade da qual não podemos fugir é que a diversidade está presente nas salas de aula, uma vez que os estudantes têm características distintas, interesses e preferências diversos, não sendo razoável que adotemos um único currículo para todos. Desse modo, o debate sobre como ensinar em classes inclusivas vem se fortalecendo e dele emergem abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), o Ensino Diferenciado, e o Ensino Multinível de resposta a diversidade que focalizam estratégias de ensino para todos os alunos. O trabalho pedagógico com alunos do público alvo da educação especial também tem sido realizado na perspectiva do Ensino Colaborativo ou Coensino.

O conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem surgiu nos Estados Unidos em 1999, desenvolvido por David Rose e Anne Meyer no esforço para produzir práticas pedagógicas acessíveis a todos os alunos. Inicialmente foi desenvolvido pela arquitetura o conceito de *Design Universal* na projeção de prédios públicos acessíveis ao maior número de pessoas e, posteriormente, transposto para a educação em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso, diz respeito à adoção de estratégias de ensino variadas para garantir o ensino de todos os alunos. Assim, podemos dizer que “o DUA consiste na elaboração de estratégias para acessibilidade de todos, tanto em termos físicos quanto em

termos de serviços, produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras” (ZERBATO; MENDES, 2018, p. 149).

No bojo das discussões em torno de práticas inclusivas, outra abordagem desponta ao lado do Desenho Universal para a Aprendizagem, como é o caso do Ensino Diferenciado, que defende que por serem as salas de aulas constituídas por alunos com perfis diversificados em termos de estilo e ritmos de aprendizagem, os professores precisam diferenciar o ensino para assegurar a todos eles oportunidade de aprendizagem. Se aceitamos que os interesses e necessidades dos alunos são bastante divergentes, ainda que tenham a mesma idade cronológica, nos colocamos o desafio de oferecer aos estudantes diferentes formas de aprendizagem, pois compreendemos que um “ensino de tamanho único” não serve para todos (TOMLINSON, 2008; HEACOX, 2006).

Ao diferenciar o ensino, o professor altera o ritmo, o nível ou o gênero da instrução que costuma adotar para atender as necessidades, os estilos ou interesses de cada aluno (HEACOX, 2006), de modo que o ensino diferenciado envolve conteúdo, processo e produto. Portanto, “uma sala de aula com ensino diferenciado proporciona diferentes formas de apreender conteúdos, processar ou entender diferentes ideias e desenvolver soluções de modo que cada aluno possa ter uma aprendizagem eficaz” (TOMLINSON, 2008, p. 13).

Outra abordagem apontada para fazer frente à diversidade de alunos é a proposta do ensino em multiníveis, uma estratégia que “[...] refere-se ao planejamento e execução de um mesmo tema ou conteúdo em níveis diversos de aprendizagem de acordo com as expectativas dos alunos da classe. Envolve objetivos únicos em diferentes níveis e estratégias diversificadas” (ALMEIDA, 2012, p.77). Assim entendido, diferencia-se das atividades diversificadas, pois estas dizem respeito ao trabalho com diferentes temas ou conteúdos, nem sempre com um único objetivo, utilizando diversas estratégias metodológicas.

O ensino colaborativo ou coensino é um modelo que consiste na presença de dois professores na sala de aula, um do ensino comum e outro da Educação Especial, que atuam colaborativamente no planejamento, na execução e na avaliação do processo de ensino.

Os alunos com deficiência intelectual por suas particularidades, especialmente em relação ao funcionamento cognitivo, demandam práticas diferenciadas das utilizadas para os demais alunos, para que possam acessar o currículo geral. Entendemos que a organização curricular deverá ser a mesma, mas as estratégias pedagógicas precisam ser diferenciadas.

A política de inclusão escolar vigente no Brasil prevê o acesso dos alunos público alvo da educação especial às classes comuns das escolas regulares com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, nas escolas regulares funciona nas Salas de Recurso Multifuncionais (SRM), em turno inverso ao da classe comum.

O serviço se constitui em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à forma-

ção de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar à formação de estudantes com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

Há muita discussão em torno do AEE, pois não são muito claras as suas funções, embora seja definido como um suporte pedagógico ao trabalho do professor da classe comum. Os documentos normativos veiculam a ideia de que o trabalho no AEE não está vinculado ao currículo, deixando claro o fato de ser a classe comum o lócus da aprendizagem. Entretanto, o trabalho do professor especialista não pode estar totalmente desvinculado do currículo.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016) realizaram um estudo com o objetivo de descrever e analisar como os alunos com DI têm sido ensinados no contexto do Atendimento Educacional Especializado por professores de SRM, considerados especialistas. O estudo foi conduzido em 56 municípios e a síntese da análise dos dados resultou na identificação de oito diferentes tendências curriculares encontradas em discursos de professores do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual e que se referem a ênfases dadas no ensino de diferentes conteúdos, a saber:

- 1) Autonomia (atividades de vida diária), 2) Motivação (atividades lúdicas e de lazer), 3) Instrumentação (uso de recursos tecnológicos), 4) Currículo padrão (reforço do conteúdo acadêmico da classe comum), 5) Currículo adaptado (conteúdo acadêmico simplificado), 6) Prontidão ou preparação (ênfase em atividades psicomotoras), 7) Letramento e alfabetização (leitura e escrita) e, 8) Compensatório (treino em habilidades cognitivas superiores para o impedimento intelectual) (MENDES; TANNÛS-VALADÃO; MILANESI, 2016, p. 45).

Diante desses resultados, as pesquisadoras identificaram a presença de tendências que parecem inovadoras no campo da escolarização de estudantes com deficiência intelectual, como as que fazem referência ao currículo (padrão ou adaptado) e a de instrumentação. Elas admitem que tais tendências priorizando o currículo padrão podem ser explicadas como consequência da própria prática de inclusão escolar que exige o enquadramento desses alunos na organização escolar vigente, mas também soam como reflexo da falta de definição clara nos documentos orientadores do Ministério de Educação sobre como deve ser o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual, pois neles transparece a ideia de que na SRM não devem ser trabalhados os conteúdos curriculares, apenas as “habilidades” necessárias para acessar o currículo.

Esses resultados, de acordo com as autoras, apontam para uma indefinição sobre a quem cabe a responsabilidade pela alfabetização dos alunos com deficiência intelectual e como garantir a eles o acesso ao currículo comum. Esse fato tem consequências drásticas para os alunos com deficiência intelectual, visto que não são alfabetizados nesse contexto, nem nas classes comuns.

A análise das produções científicas a respeito das práticas docentes com educandos com DI, apontou vários estudos (OLIVEIRA, 2010; MOSCARDINI, 2011; SANTOS, 2012; SILVA, 2013; SILVA-PORTA, 2015; COSTA, 2016) que se voltam para a análise da rotina da sala de aula, de aspectos relacionais, intervenções pedagógicas, metodologias e estratégias de ensino, formação do professor, dentre outros. O panorama das pesquisas apresentadas revela que em relação às práticas docentes direcionadas aos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares, temos muito que avançar.

Os problemas são vários e recorrentes e se repetiram em todas as pesquisas analisadas e evidenciam a precária formação do professor, o distanciamento entre o professor do ensino regular e o professor especializado, as práticas pedagógicas tradicionais, inadequadas para o contexto inclusivo, a ausência de recursos e estratégias de acessibilidade ao currículo etc. Tudo isso leva ao gravíssimo problema de a escola não possibilitar o acesso do aluno público alvo da educação especial, notadamente do que apresenta deficiência intelectual, aos saberes escolares, pois os professores não desenvolvem práticas capazes de contemplar a diversidade presente na sala de aula e continuam presos a uma abordagem centrada no aluno, perspectiva a partir da qual, o problema centra-se nele e não no contexto e na própria prática.

METODOLOGIA

Para a realização desse estudo fizemos opção pela abordagem qualitativa, alicerçada nos fundamentos da pesquisa-ação, justificando a pertinência metodológica dessa abordagem por considerar que essa traz um potencial para auxiliar tanto nas reflexões quanto na construção de conhecimentos sobre os processos escolares. Sua pertinência aos estudos na área educacional, particularmente na área de Educação Especial relacionada a questões sobre a inclusão, é atestada pela possibilidade real de mudança no contexto escolar, na medida em que todos os envolvidos são afetados no processo de reflexão e ação sobre suas concepções e práticas (BRAUN, 2014).

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede municipal de ensino de Teresina-PI. A escolha das escolas foi feita a partir de um mapeamento fornecido pela Divisão de Educação Inclusiva (DEI) da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teresina (SEMEC) contendo as escolas que atendiam alunos com DI. As escolas foram denominadas, então, com vistas a preservar o anonimato, de Escola A e Escola B. A seleção das escolas levou em conta o interesse dos professores, suas queixas quanto às dificuldades enfrentadas com esse alunado e a disponibilidade de horário para participar do processo formativo/investigativo.

Participaram desse estudo seis professoras que trabalhavam nas escolas selecionadas como professoras efetivas, atuando com alunos com DI, nos anos iniciais do ensino fundamental. A escolha das participantes foi feita a partir dos seguintes critérios: 1) ser

professora efetiva do quadro permanente do município; 2) trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental, atuando na classe comum; 3) estar trabalhando com aluno com DI; 4) ter experiência mínima de dois anos com esse público; 5) relatar sentir-se desafiada pelo trabalho que realizava; 6) ter interesse pelo estudo e disponibilidade de horário para participar dos encontros.

O grupo ficou constituído por duas professoras da escola A (uma do terceiro e outra do quarto ano) e quatro professoras da Escola B (duas do primeiro, uma do quarto e duas do quinto ano). Os nomes das participantes foram substituídos com o fim de preservar suas identidades. O nome adotado foi escolhido pelas interlocutoras, ficando assim nomeadas: Abigail, Júlia, Olívia, Valentina, Ana e Bárbara. No caso das escolas, quando especificadas pelas professoras, as pesquisadoras optaram por excluir o nome, indicando apenas que se tratava de escola pública ou privada. Os alunos com DI, quando mencionados pelas professoras, foram nomeados com a letra inicial do nome.

As professoras tinham idade variando entre 26 e 51 anos. Quanto ao estado civil, três eram solteiras, duas casadas e uma divorciada. Todas tinham formação em Pedagogia, assim como especialização, sendo que três delas em Psicopedagogia, e as outras em áreas diversificadas, como por exemplo, Gestão. As participantes têm entre seis e quinze anos de trabalho como docentes, bem como alguma experiência com alunos público alvo da educação especial, e no ano da pesquisa tinham alunos com deficiência intelectual na sala de aula, conforme estabeleciam os critérios de inclusão da pesquisa. A experiência docente de quatro participantes era somente na escola pública e duas tinham experiência em escola pública e privada.

Para a concretização dessa pesquisa adotamos três procedimentos que julgamos pertinentes aos propósitos desse estudo: Diagnóstico dos conhecimentos prévios das participantes e sugestões de temas para o processo formativo; sessões de estudo que denominamos Encontros de estudo e Observação. Cada procedimento requereu tipos diferenciados de instrumento para produção das informações.

Desse modo, para fazer o diagnóstico das temáticas de interesse aplicamos um **Questionário** que constou de algumas questões fechadas sobre características sociodemográficas das professoras, seus conhecimentos prévios acerca de alunos com deficiência intelectual, sugestões de temas a serem desenvolvidos no curso de formação, entre outros aspectos.

No âmbito dessa pesquisa realizamos dez **Encontros de estudo** nos quais foram feitos o levantamento dos conhecimentos prévios, leitura e discussão de textos, avaliação do trabalho realizado e análise da prática das professoras, a partir dos Casos de Ensino. Os encontros destinados à análise da prática docente, a partir dos casos de ensino, foram gravados e, posteriormente, transcritos.

Os casos de ensino são considerados valiosos nos processos formativos, pois permitem o desenvolvimento de processos reflexivos, constituindo-se, ao mesmo tempo, em

ferramenta de formação e investigação. O interesse por esses instrumentos surgiu na década de 1980, quando autores como Shulman e Merseth apontaram a importância dessa metodologia de ensino e pesquisa nos processos de formação de professores (NONO; MIZUKAMI, 2002). Os casos de ensino são definidos como:

[...] documentos que abordam situações reais, vivenciadas em contexto escolar específico, e se apresentam na forma de registros escritos com a exposição de um evento ou episódio de ensino. Apresentam início, meio e fim, podendo incluir, ainda, uma situação dramática a ser aliviada, revelando o trabalho de mãos, mentes, motivos, concepções, necessidades, frustrações e falhas humanas. Constituem um retrato de uma situação-problema enfrentada por um professor, as diversas abordagens que poderiam ter sido adotadas e algumas informações sobre como conseguiu lidar com a situação dilemática (DUEK, 2014, p.26).

O trabalho com os casos de ensino aconteceu em duas etapas. Inicialmente as professoras analisaram três casos de ensino, selecionados na literatura, envolvendo temáticas relativas à inclusão de alunos com deficiência intelectual, abordando dificuldades enfrentadas, intervenção pedagógica. Os casos analisados foram: “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” (LUSTOSA; FREIRE, 2007 apud DUEK, 2011), “E agora? O que vou fazer?”, e “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (DUEK, 2006 apud DUEK, 2011). As análises dos casos foram feitas individualmente a partir de roteiros de questões abertas fornecidos às participantes e, posteriormente, discutidas no grupo.

Na segunda etapa, as professoras elaboraram seu próprio caso de ensino a partir de suas experiências com alunos com DI. Para tanto, foi disponibilizado um roteiro com orientações para a construção dos relatos pelas professoras, os quais foram discutidos posteriormente em dois encontros. Na discussão, as professoras explicitaram o motivo da escolha da situação relatada.

Nesta pesquisa, as **Observações** seguiram um roteiro pré-estabelecido com registro no **Diário de Campo**. Nesse sentido, foram observadas as aulas das participantes, nos turnos em que o aluno com deficiência intelectual frequentava, de modo que duraram toda a manhã ou toda a tarde. Foram observadas três aulas de cada professora, ou seja, ao todo foram realizadas 18 observações. As aulas observadas foram registradas de forma descritiva durante a observação, e, imediatamente, registradas as considerações da pesquisadora, as quais possibilitaram as reflexões e discussões implementadas nos encontros de estudo quando da análise dos casos de ensino.

Para a análise dos dados produzidos foram consideradas as informações provenientes do questionário de sondagem, dos questionários respondidos individualmente sobre cada caso de ensino analisado, dos casos de ensino elaborados por cada participante, dos

depoimentos das professoras nas discussões coletivas sobre os casos de ensino, durante os encontros de estudo e dos registros das observações feitos no diário de campo.

Para a organização das informações partimos da nossa problematização inicial e dos nossos objetivos para nortear a definição das categorias de análise, a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2008). Desse modo, após essa organização e considerando os objetivos do estudo, as falas das participantes e o que aponta a literatura sobre o tema foram definidas duas categorias de análise, a saber: A prática docente e deficiência intelectual e dificuldades na prática docente. As outras categorias não serão discutidas nesse artigo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Levando em conta os objetivos da pesquisa, as informações produzidas foram organizadas nas categorias A prática docente e a deficiência intelectual e Dificuldades enfrentadas na prática docente, privilegiando-se em cada uma a descrição de episódios significativos emergentes nas ações desenvolvidas.

A PRÁTICA DOCENTE E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No caso específico desse estudo, o nosso olhar se dirigiu aos alunos com deficiência intelectual inseridos nas salas das professoras participantes. Interessava-nos saber como eram ensinados a esses alunos os conteúdos pedagógicos, quais ações eram desenvolvidas em sala de aula no esforço para que esses alunos se apropriassem desses conteúdos, para que tivessem acesso ao currículo escolar. Assim, foram sistematizadas nessa categoria excertos ou comentários das participantes que relatassem ou descrevessem ações por elas desenvolvidas na sala de aula com o aluno com deficiência intelectual.

Entendemos que a prática docente se refere à atividade do professor no contexto da sala de aula e é definida pelos seguintes elementos: a visão da prática pelo próprio professor, a organização do currículo (o que, como e quando ensinar e avaliar), estratégias pedagógicas adotadas pelos docentes, a promoção e retenção do educando. A partir desse entendimento, elegemos dois desses elementos definidores da prática docente: a organização do currículo e as estratégias pedagógicas adotados pelas docentes e as subcategorias a partir das quais organizamos e discutimos as informações que produzimos.

Na subcategoria **organização do currículo** discutimos como as participantes procuram equacionar questões sobre como, quando e o que ensinar, ou seja, como elas organizam o currículo pensando nos alunos com deficiência intelectual que estão em suas salas. Quando solicitadas a falar sobre o trabalho pedagógico que realizam com conteúdo específico de alguma área do conhecimento e como envolvem os alunos com deficiência intelectual, as professoras demonstraram muita dificuldade, deixando transparecer que es-

ses alunos não têm acesso ao currículo comum que é trabalhado com seus colegas na sala de aula.

As informações fornecidas pelas professoras indicam que elas utilizam com os alunos com deficiência intelectual atividades distanciadas do currículo trabalhado com a turma, mais simples e mais fáceis, conforme relatam as professoras Júlia, Olívia e Abigail:

Em atividade com conteúdo mais simples, como Artes e Educação Física dá para trabalhar com todos, a Matemática também dá, mas Língua Portuguesa não dá para trabalhar com todos os alunos. Então é assim: algum conteúdo dá para trabalhar com eles, outros, não. (Profa. Júlia)

As que eu trabalho com a MC não são atividades com os conteúdos programáticos trabalhados no 5º ano. São atividades diferenciadas porque ela não acompanha. São outros conteúdos (Profa. Olívia)

Ainda não consegui desenvolver atividades que incluíssem todos. E que todos conseguissem aprender determinados conteúdos (Profa. Abigail).

Percebemos uma ênfase das professoras no trabalho com Artes e Educação Física por considerarem que é o único trabalho possível e que desperta o interesse desses alunos, resultando numa situação em que eles não conseguem se alfabetizar. Nas falas das professoras Abigail, Júlia e Bárbara há ênfase nas atividades de desenho e pintura, conforme os relatos a seguir:

Eles conseguem desenhar, pintar, dançar. Desenvolver uma atividade com eles nessas áreas não tem problema. A dificuldade está nas outras áreas, principalmente no que diz respeito à escrita e leitura (Profa. Abigail)

A gente trabalha a coordenação motora através da pintura, recorte e colagem (Profa. Júlia)

Se for desenho e pintura eles até participam, se sentem bem. Agora na hora do conteúdo, de aprender, eles não querem fazer, não gostam de fazer, se zangam. O que eu tenho feito é pegar tarefas mais fáceis que acho que eles conseguem responder, tenho trabalhado a questão da arte com eles (Profa. Bárbara)

O discurso dessas professoras corrobora os achados de Pletsch (2014) que ao investigar o processo de ensino aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual na escola regular, constatou que a ele eram oferecidas atividades que proporcionavam apenas conhecimentos elementares. Capellini e Rodrigues (2009) alertam para o fato de que essa prática de usar desenho e pintura para os alunos público alvo da educação especial, enquanto os demais realizam outras atividades, adotada por muitos professores, pode ter um efeito negativo sobre esses alunos, fazendo-os perder o interesse pelo ensino.

A exceção, no caso desse estudo, está com as professoras Valentina, que sugere trabalhar o mesmo currículo, muito embora não detalhe sua forma de trabalho, e a pro-

fessora Ana que ainda que diga que faz um trabalho diferenciado, deixa transparecer que o conteúdo é o mesmo. Valentina trabalha o mesmo conteúdo e as mesmas estratégias, diferenciando o modo de avaliar, segundo seu relato:

Quanto ao conteúdo do 5º ano, a N. e o D. conseguem acompanhar um pouco, dentro das limitações deles, conseguem acompanhar, mas os outros dois não conseguem fazer nada. No caso do D. e da N. que já têm alguma evolução, eu procuro desafiá-los, eu dou as mesmas atividades e avalio naquilo que eles fazem de melhor. Tem 22 questões em um simulado, a N. vai lá, lê, compreende o que lê e acerta oito. Para mim essa evolução é maravilhosa e faço questão de dizer para a turma que ela acertou oito. Eu costumo querer motivar, desafiar cada vez mais naquilo que ela já consegue.

No caso de Ana, essa relata que o trabalho é feito com estratégias diferenciadas, mas que não parecem favorecer a aprendizagem.

Procuro fazer um trabalho diferenciado, é complicado. Muitas vezes, dependendo do conteúdo que estou trabalhando, considerando as habilidades que estão postas para ser alcançadas, eu procuro ficar perto, sempre ficar direcionando, instigando o aluno para que faça a atividade.

Podemos identificar nas falas das professoras, em relação à forma como organizam o currículo, duas das tendências curriculares identificadas por Mendes, Tannus-Valadão e Milanesi (2016) ao realizarem um estudo sobre essa questão. A tendência denominada “Ensino de Currículo Adaptado (CA)”, em que o professor enfatiza ou prioriza o ensino do currículo com adequações, adaptações ou ajustes do conteúdo nas atividades e com recursos pedagógicos diferenciados ou diferenciando as estratégias de ensino aparece nos relatos das professoras Olívia e Ana.

Nas falas das professoras Abigail, Julia e Bárbara podemos identificar a tendência denominada “Treino de prontidão ou preparação (PP)” que se manifesta quando os professores dizem enfatizar ou priorizar o ensino de habilidades para preparar o aluno para a alfabetização, como as atividades psicomotoras (recorte, pintura, colagem) para desenvolvimento da coordenação motora.

Na subcategoria **Estratégias pedagógicas adotados pelas docentes**, entendidas como os procedimentos que o professor planeja e executa para atingir os objetivos de ensino, abrigamos todas as informações relativas a como as professoras ensinam os alunos com deficiência intelectual, quais os procedimentos utilizados. Interrogadas sobre essa questão, as professoras informaram o seguinte:

Tento adaptar os conteúdos à suas limitações. Procuro incluir o aluno em atividades como ajudante do dia, em histórias e brincadeiras mesmo que o aluno não consiga

completar suas tarefas na brincadeira [...] uma atividade que costumo fazer é Troca-letras (Profa. Julia)

Utilizo diversas técnicas. Tudo é de acordo com a necessidade das crianças. Utilizo bingo de palavras, desenho e pintura dirigido, atividades adaptadas para o nível de aprendizagem. Tive uma criança com Síndrome de Down em nível avançado, ou seja, ele não tinha só a síndrome. Trabalhei um conteúdo de Artes, cores (Profa. Abigail)

Gosto muito de trabalhar com afetividade e atividades artísticas, tais como: teatro, música, pintura e desenho (Profa. Bárbara)

Atividades diferenciadas como jogos educativos, duplas produtivas e brincadeiras em que o aluno possa se sentir como parte integrante da turma (Profa. Valentina)

O trabalho com duplas produtivas; a utilização de material concreto como alfabeto móvel, cartelas, jogos de alfabetização do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e a aproximação da carteira do aluno à frente, bem próximo à mesa do professor (Profa. Ana).

É possível perceber que as professoras às vezes tentam e fazem como podem. Quando não conseguem, trazem tarefas diferentes (simplificadas do currículo da educação infantil) e fazem modificações curriculares. Não são diferenciações. Devemos considerar também que, às vezes, elas adotam algumas estratégias universais para a participação de todos. Tudo é muito variável, depende das demandas da tarefa, do desempenho dos alunos da turma, do aluno com deficiência intelectual e do conhecimento e repertório de diversificação que elas têm para ensinar determinado conteúdo.

O ideal seria que as professoras trabalhassem em regime de colaboração (MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014) com o professor especialista, aprofundando o conhecimento acerca do aluno, seja a partir da observação de suas condições concretas, seja na parceria constante com as famílias, de modo a atuar na zona de desenvolvimento próximo (VIGOSTKI, 1991), fundamentadas em um Plano Educacional Individualizado (SIQUEIRA; MASCARO; VIANNA; SILVA; REDIG, 2012; TANNÚS-VALADÃO, 2014) desenvolvido em função dessas parcerias e respaldadas por um Projeto Político Pedagógico que acentue a importância do contexto social.

Durante as observações o que podemos constatar foi que em alguns momentos os alunos com deficiência intelectual têm acesso ao currículo trabalhado com a turma, mas isso não é sistemático e as professoras desconhecem como lidar com as diferenças deles no ensino da turma, pensam sempre que tem que ser realizado algo de modo paralelo, fato que pode ser constatado através dos trechos transcritos, extraídos do diário de campo, referentes às observações feitas em sala de aula.

Turma do 3º ano, com o aluno G incluído. A professora informa que a aula é de Língua Portuguesa [...]A atividade seguinte foi a interpretação de um texto. A professora distribuiu uma folha para cada aluno contendo um texto, questões de compreensão do texto e questões de gramática: comparativo e grafia L/U. O G. recebe uma

atividade diferenciada. A professora lhe entrega uma folha com alguns desenhos e solicita que escreva as palavras correspondentes às figuras. G. tenta escrever e vem me mostrar [...] (**Diário de campo em 12/09/2017, aula da professora Julia**).

Turma do 5º ano com a aluna MC incluída. A professora organiza a turma e informa que vai ter uma revisão de Matemática para a Prova Brasil. A professora inicia sua revisão resolvendo problemas no quadro e os alunos participam da revisão. Paralelamente, a PA dá aula para MC. Ela dá orientações para a realização de uma atividade de recorte e colagem. Fala alto, concorrendo com a professora [...] (**Diário de campo em 03/10/2017, aula da professora Olívia**).

O que podemos concluir a respeito dos resultados encontrados em relação ao currículo para alunos com deficiência intelectual, especialmente quanto à organização curricular e as estratégias pedagógicas a serem utilizadas para possibilitar o acesso ao currículo, é que as professoras têm poucas informações a esse respeito, parecem ainda não compreender que a escolarização desses alunos deve ocorrer na classe comum, uma vez que esse é o espaço no qual o currículo há que ser consolidado e ao professor cabe a tarefa de encontrar formas diferenciadas que possibilitem a esses educandos os mesmos benefícios disponibilizados para os demais (OLIVEIRA, BRAUN, LARA, 2013). Devemos, porém, ressaltar que a responsabilidade por decisões relacionadas a questões curriculares não pode ser exclusiva do professor, pois este precisa do apoio da equipe gestora da escola.

DIFICULDADES ENFRENTADAS NA PRÁTICA DOCENTE

A escolarização de alunos com deficiência intelectual tem encontrado vários obstáculos no cotidiano e essa foi uma questão muito evidenciada nos casos de ensino analisados. Assim, essa categoria trata das dificuldades vividas pelas professoras em relação ao processo de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A falta de formação específica para trabalhar com alunos público alvo da educação especial foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. De diferentes maneiras cada uma falou sobre a ausência de formação específica para trabalhar com esse alunado.

Explicando a ausência de formação específica, a professora Ana relata que na graduação em Pedagogia cursou a disciplina Educação Especial e, posteriormente, fez uma pós-graduação em Psicopedagogia, mas isso não foi suficiente para as demandas que a escola apresenta. A professora Olívia afirmou que sem uma formação específica, a inclusão nunca será efetivada, pois esta é que fará com que a “inclusão aconteça e, dessa forma, o professor terá um embasamento teórico e segurança em sua prática diante dessa realidade que é tão árdua”.

Por esses relatos entendemos que as professoras atribuem à falta de formação específica a não aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, mas como se justifica

o caso dos outros que não aprendem? Fica evidente que elas têm a crença de que o ensino deles deve ser bem diferente, que existe alguma coisa mágica ou diferente para fazê-los aprender. Elas pensam que o ensino dos alunos com deficiência intelectual deve ser muito diferenciado dos demais.

Campos e Mendes (2015) questionam o modelo de formação adotado hoje no país, destacando que muitas instituições de ensino superior (IES) não estão preocupadas em formar professores para a inclusão escolar, pois seus estudos indicaram que na grade curricular de cursos de licenciatura na modalidade à distância, às vezes aparecia apenas uma disciplina com esse conteúdo, aliado ao fato de que estes eram oferecidos, em sua grande maioria, por instituições privadas, de modo que restaria aos professores que têm interesse pela temática, custear sua própria formação continuada e em serviço.

Além da falta de formação específica, as professoras apontam outros problemas que, no entendimento delas, também se constituem em obstáculos ao trabalho do professor junto ao público alvo da educação especial, mais especialmente ao aluno com deficiência intelectual. Esses resultados estão em concordância com os achados de Capellini e Rodrigues (2009), segundo os quais os fatores que mais dificultam a inclusão escolar referem-se aos aspectos escola, professor e família do aluno.

No que se refere à escola, os maiores desafios dizem respeito ao número excessivo de alunos por classe (professora Valentina), a falta de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados (professoras Abigail, Júlia, Ana). Na categoria características do professor, os obstáculos apontados foram: formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, práticas pedagógicas inadequadas para lidar com a diferença, formação inicial precária (professoras Júlia, Bárbara, Ana e Olívia). Por fim, na categoria família do aluno apareceu o descompromisso dos pais como uma grande dificuldade para a inclusão (professoras Abigail e Ana).

O que podemos concluir nessa categoria, com base nos resultados que encontramos, é que as maiores dificuldades apontadas pelas professoras disseram respeito à falta de formação específica para atuar com esse alunado. Nesse sentido, há menção a uma formação inicial insuficiente, bem como à ausência de uma política de formação continuada que possa lhes ajudar a redimensionar sua ação pedagógica na direção de um trabalho que considere a realidade atual das salas de aula formadas por grupos heterogêneos de alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações decorrentes da pesquisa revelou, em relação à organização do currículo, que as participantes desse estudo demonstraram estar ainda distante da implementação de uma proposta inclusiva, pois apesar de os alunos com deficiência intelectual estarem inserido nas escolas regulares não se pode afirmar que suas necessidades de aprendizagem estejam totalmente atendidas. Como os dados mostraram, as

professoras confessaram não saber o que fazer com esses educandos, tanto porque elas não sabiam, quanto pelo fato deles não estarem alfabetizados e não conseguirem participar das atividades propostas para os demais.

Em relação à prática docente, os dados revelaram dificuldades das professoras em trabalhar um currículo comum nas salas que tinham alunos com deficiência intelectual e uma ênfase das professoras no trabalho com Artes e Educação Física por considerarem ser o único conteúdo possível e que desperta o interesse desses alunos, resultando numa situação em que, conseqüentemente, eles não conseguiam se alfabetizar. Quanto à organização do currículo o que ficou evidente é que nem sempre os alunos conseguiam acessar o currículo comum. As professoras, por sua vez, não conseguiam organizar e implementar práticas diferenciadas da proposta curricular do ano escolar que o aluno estava frequentando.

No que diz respeito às dificuldades enfrentadas na prática docente, a falta de formação específica para trabalhar com alunos público alvo da educação especial foi o elemento que mais se destacou como dificuldade na fala das professoras, realçado pelo sentimento de despreparo para o trabalho, atribuído em grande parte a uma formação precária e a ausência de suporte pedagógico. As professoras tinham formação inicial em Pedagogia e revelaram que nesse processo formativo tiveram acesso a uma única disciplina da área de educação especial. Algumas não chegaram a cursar nenhuma disciplina.

O número excessivo de alunos por classe, a ausência de suporte de uma equipe técnica e a falta de materiais adequados, formação continuada insuficiente para o trabalho com a inclusão, formação inicial precária e o descompromisso dos pais também foram apontados como dificuldades. Ficou evidenciado que as professoras tendiam a promover os alunos com deficiência intelectual no final do ano, sem nenhum questionamento em relação às habilidades desenvolvidas por eles, motivadas pelas exigências e cobranças da Secretaria Municipal de Educação por resultados.

O estudo nos possibilitou a compreensão de que para efetivar o ensino na perspectiva da inclusão precisamos melhorar o ensino na classe comum e, para isso, temos que enfatizar o apoio na classe comum, focalizar mais as estratégias pedagógicas, adotando práticas que favoreçam a todos. Nesse sentido, entendemos que há necessidade de fortalecer a formação inicial dos professores, incluindo conteúdos referentes a práticas inclusivas, como por exemplo, o desenho universal, o ensino diferenciado, o ensino colaborativo, dentre outras, pois a ênfase deve recair no ensino para todos e não nos ajustes individuais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de. A prática pedagógica inclusiva: o ensino em multiníveis como possibilidade. In: ALMEIDA, Mariangela Lima de; RAMOS, Ines de Oliveira (Orgs.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, pp. 71-100.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**.
- BRAUN, Patrícia. Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Rio de Janeiro, RJ, 2012. **Tese de Doutorado**.
- BRAUN, Patrícia. A pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre Educação Especial. In: Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes (Org.). **Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014, p. 89-103.
- CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro; MENDES, Enicéia Gonçalves. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém/Pará, Edição Especial, n.1, p. 209-227, 2015
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009, pp. 355-364.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A Deficiência Mental como produção social: de Itard à Abordagem Histórico-Cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- CHINALIA, Fabiana. Perspectivas de inclusão escolar: deficiência intelectual, conhecimento e trabalho pedagógico. In: MONTEIRO, Maria Inês Bacellar; FREITAS, Ana Paula de; CAMARGO, Evani Andreatta Amaral (Orgs.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara- SP: Junqueira &Marin, 2014. pp. 111-133.
- COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Alfabetização para o aluno com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Edicon, 2011.
- COSTA, Raquel Almeida. **A prática pedagógica de professoras de uma aluna com deficiência intelectual: desafios e possibilidades no cotidiano de uma escola de ensino fundamental**. Uberlândia, MG, 2016. Dissertação de Mestrado.
- DORZIAT, Ana. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, pp. 54-62.

DUEK, Viviane Preichardt. Formação Continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 30, n.02, p.17-42|abril-junho 2014.

DUEK, Viviane Preichardt. **Docência e inclusão**: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva. Dissertação de Mestrado Goiânia (GO), 2006.

DUEK, Viviane Preichardt Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores. Natal, RN, 2011. **Tese de Doutorado**.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. A educação escolar de alunos com deficiência intelectual pode se viabilizar na perspectiva do letramento? In: JESUS, Denise Meyrelles; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida S. Côrrea Barreto; VICTOR, Sonia Lopes. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 101-109.

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

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set/dez.2005.

FANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Côrrea; VICTOR, Sonia Lopes (org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007, pp. 11-20.

GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique; TONELI, Maria Juracy Filgueiras. A contribuição do modelo social da deficiência à Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade**; 24(3): 2012, p. 557-566.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. Adaptação/Flexibilização Curricular. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão**. São Carlos: ABPEE, Marquezine & Manzini, 2014, pp. 57-70.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. **Práticas Pedagógicas de Acessibilidade Curricular para Alunos com Deficiência Intelectual em classes do ensino fundamental e médio**. VII Congresso Brasileiro de Educação Especial. Londrina, 2013.

HEACOX, Diane. **Diferenciação curricular na sala de aula**: como efectuar alterações curriculares para todos os alunos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2006.

LIMA, Rita Carla; SÉRGIO, Maria Cândida; SOUZA, Adriana Cristina de. A Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 ABRIL 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15/06/2018.

LUSTOSA, F. G.; FREIRE, A. M. **Bem-vindos à inclusão**: relatos de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18, 2007 Maceió. Anais...Maceió: EPENN, 2007, p. 1 – 13.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar. 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. Escolarização de alunos com deficiência intelectual em classes comuns e em Salas de Recursos Multifuncionais, 2011. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras UNESP/Araraquara. Orientadora Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan. /dez. 2002.

OLIVEIRA, Glaucimara Pires. **Intervenção pedagógica individualizada para alunos com deficiência intelectual**: ensino de leitura em salas de recursos. São Carlos, 2010. Tese de Doutorado. PICCOLO, Gustavo Martins. **Por um pensar sociológico sobre a deficiência**. Curitiba: Appris, 2015.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Para além do natural: contribuições sociológicas a um pensar sobre a deficiência. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia (org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões**: teoria, política e formação. Marília: ABPEE, 2012, p. 53-90.

PLETSCH, Márcia Denise. Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Orientadora: Rosana Glat

PLETSCH, Márcia Denise. Notas sobre o desenvolvimento e a aprendizagem de pessoas com deficiência mental/intelectual: o caso de inclusão do aluno Maciel. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (Org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre inclusão**. São Carlos: ABPEE: Marquezine& Manzini, 2014, pp 43-56.

PLETSCH, Marcia Denise; GLAT, Roxana. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012 pp. 193- 207.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura Contemporânea, Vol. 14, Nº 35 (2017)**

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação? In: RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Pesquisa-Ação: princípios e métodos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003, p. 149-174.

ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; AVILA, Leila Lopes de. Pesquisas, práticas e experiências sobre os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual e múltipla em escolas públicas da Baixada Fluminense. In: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTIN, Regina Célia Linhares (org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas, práticas e processos cognitivos**. São Carlos: Marquezine& Manzini: ABPEE, 2015, pp.31-44.

RODRIGUES, Suellen da Rocha; FERNANDES, Edcléa Mascarenhas; ORRICO, Helio Ferreira; ALBUQUERQUE, Caroline da Silvan; MACHADO, Gabriela Rivas. Acessibilidade ao currículo e práticas pedagógicas. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; BUSTO, Rosângela Marques; FUJISAWA, Dirce Shizuko (org.). **Reflexões, Experiências e Práticas sobre Inclusão**. São Carlos: ABPEE, Marquezine& Manzini, 2014, pp.101-112.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Ana Lucia Félix dos; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**. v 14. N. 42. set. /dez. 2009.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. Educação inclusiva: práticas de professores frente à Deficiência Intelectual, 2012. **Dissertação de Mestrado**. Programa de Pós-Graduação em Educação –Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Orientadora: Lucia de Araújo Barros Martins.

SANTOS, Geandra Claudia Silva. Os impactos dos alunos com desenvolvimento atípico na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico. Brasília-DF, 2010. **Tese de Doutorado**.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Deficiência Intelectual e Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 54 (p. 8-11, jan./fev.2007). Disponível em <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1320>. Acesso em 06/07/2016.

SILVA, Esther Giacomimi. Formulação de um Programa de Ensino Individualizado (PEI) para o Ensino Inclusivo. In: MANZINI, Eduardo José (Org.). **Educação Especial e Inclusão: temas atuais**. São Carlos: Marquezine e Manzini Editora, ABPEE, 2013.

SILVA-PORTA, Wilma Carin. **Prática pedagógica aos educandos com deficiência intelectual numa escola de ensino fundamental com alto ideb**. São Carlos, SP, 2015. Dissertação de Mestrado.

SIQUEIRA, Carla Fernanda Oliveira de et al. **Planos de ensino individualizados na escolarização de alunos com deficiência intelectual**. VI Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos: novembro de 2012. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Carla.Ufscar.2012.pdf>. Acesso : 08/-7/ 2012.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (org.). **Aprendizagem e Trabalho pedagógicas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Inclusão Escolar e Planejamento Educacional Individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado**, 2014.

TOMLINSON, Carol Ann. Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade. Porto, Portugal, Porto Editora, 2008.

VELTRONE, Aline Aparecida. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. São Carlos-SP. **Tese de Doutorado**, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. 22(2):147-155, abril-junho 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE NO ENSINO DE ARTE COM O USO DA FERRAMENTA TECNOLÓGICA WEBQUEST

INTERDISCIPLINARITY IN ART EDUCATION USING WEBQUEST TECHNOLOGICAL TOOL

INTERDISCIPLINARIDAD EN LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA MEDIANTE LA HERRAMIENTA TECNOLÓGICA WEBQUEST

Alessandra Dutra¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5119-3752>

Ana Paula Herrero²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5769-5286>

Givan José Ferreira dos Santos³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4104-9313>

Marilu Martens Oliveira⁴

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8918-2001>

Resumo: Os desafios de uso das novas tecnologias são inúmeros, a imensa oferta de recursos tecnológicos traz novos formatos de utilização, podendo ser empregados inclusive como ferramenta de apoio ao ensino. Os objetivos deste trabalho são descrever e discutir o processo de elaboração e aplicação de uma WebQuest Interdisciplinar envolvendo o ensino de Arte. Os tipos de pesquisa utilizados foram descritiva bibliográfica, de campo e analítica. A atividade foi aplicada a trinta e um alunos do primeiro ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Apucarana, norte do Paraná. Os resultados validaram que o uso da WebQuest como ferramenta tecnológica de apoio para estudar conteúdo de Arte em um projeto interdisciplinar mostrou-se produtiva. Os alunos consideraram o uso da WebQuest interessante e informaram que não houve dificuldades no desenvolvimento das atividades. Também sugeriram que outros professores utilizem a pesquisa *online* em suas aulas.

Palavras-chave: Ensino de Arte. Interdisciplinaridade. Ferramenta Tecnológica.

1 Universidade Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina-PR, Brasil. E-mail: alessandradutra@utfpr.edu.br.

2 Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina-PR, Brasil. E-mail: anapaula_herrero@hotmail.com.

3 Tecnológica Federal do Paraná-UTFPR. Londrina-PR, Brasil. E-mail: givansantos@utfpr.edu.br.

4 Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Cornélio Procópio-PR, Brasil. E-mail: marilu@utfpr.edu.br.

Abstract: The challenges of using new technologies are numerous, the vast offer of technological resources brings new formats of use and can be used as a tool to support teaching. The objectives are to describe and discuss the process of elaborating and application of an interdisciplinary WebQuest involving the teaching of Art. The types of research used were bibliographic, descriptive, field and analytical. The activity was applied to thirty one students of the first year of high school in a public school in the city of Apucarana, north of Paraná. The results validated that the use of WebQuest as a technological support tool to study Art content in an interdisciplinary project was productive. The students considered the use of WebQuest interesting and informed that there were no difficulties in the development of the activities. They also suggested that other teachers use online research in their classes.

Keywords: Art Teaching. Interdisciplinarity. Technological tool.

Resumen: Los desafíos del uso de nuevas tecnologías son numerosos, la gran oferta de recursos tecnológicos trae nuevos formatos de uso e incluso puede usarse como una herramienta de apoyo para la enseñanza. Los objetivos de este artículo son describir y discutir el proceso de elaboración y aplicación de una WebQuest interdisciplinaria que implica la enseñanza del arte. Los tipos de investigación utilizados fueron descriptivos bibliográficos, de campo y analíticos. La actividad se aplicó a treinta y un estudiantes de primer año de secundaria de una escuela pública en la ciudad de Apucarana, en el norte de Paraná. Los resultados validaron que el uso de WebQuest como herramienta de soporte tecnológico para estudiar contenido de arte en un proyecto interdisciplinario fue productivo. Los estudiantes consideraron interesante el uso de WebQuest e informaron que no había dificultades en el desarrollo de las actividades. También sugirieron que otros maestros utilicen la investigación en línea en sus clases.

Palabras clave: Enseñanza de arte. Interdisciplinarietà. Herramienta tecnológica.

1 INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias tem se expandido exponencialmente nas últimas décadas. Tal fato pode ser observado em relação às crianças que brincam com celulares, tablets, entre outros dispositivos tecnológicos digitais, com muita agilidade. De acordo com Prensky (2010), os alunos que nasceram e cresceram em meio aos recursos tecnológicos são denominados nativos digitais. Esse fato é percebido em diferentes áreas da sociedade, e na educação não é diferente. A influência tecnológica contribui também para que o mundo seja visto e interpretado de modo mais global, de forma menos fragmentada. Assim, o trabalho em sala de aula, quando integra diferentes áreas do saber, relaciona e inter-relaciona conteúdos e mostra ao aluno que há uma articulação entre os saberes. Uma forma de se trabalhar em sala de aula empregando estas conexões é por meio da interdisciplinaridade.

O trabalho interdisciplinar engloba diversos conteúdos e o aluno consegue visualizar um mesmo conceito, ou metodologia, em distintas disciplinas. Fazenda (2010) aponta a interdisciplinaridade como algo maior que uma tendência de ensino, sendo necessários análise e conhecimento do contexto para conseguir colocar em prática as adversidades interdisciplinares. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação, há a orientação para que vinte por cento da carga horária anual da escola básica sejam atribuídas a projetos interdisciplinares (BRASIL, 2010).

Pelo fato de uma das autoras deste estudo ter cursado o mestrado em uma universidade tecnológica, atuar em sala de aula como professora de Artes e Matemática e ter o desejo de trabalhar conteúdos de ambas as disciplinas de modo integrador e inter-relacionado, com ferramentas inovadoras e que envolvessem o aluno no conteúdo, correlacionando-o com seu contexto cotidiano, surgiu a iniciativa de propor uma pesquisa sobre a interdisciplinaridade no ensino de Arte, com a utilização da ferramenta tecnológica WebQuest.

Dessas reflexões, advém o problema de pesquisa aqui investigado: quais desafios ocorrem em uma iniciativa de elaboração e aplicação de uma WebQuest que busca ensinar Arte e Matemática aliada à interdisciplinaridade? Nesse sentido, advém o interesse em elaborar uma WebQuest Interdisciplinar com o intuito de criar condições para que o aluno interaja com o conteúdo de forma mais contextualizada, de modo a compreendê-lo com o apoio de uma ferramenta tecnológica, uma vez que a maioria dos estudantes estão familiarizados com recursos digitais.

Assim, este estudo propõe descrever o processo de elaboração de uma WebQuest Interdisciplinar envolvendo o ensino de Arte e discutir o processo dessa aplicação. A temática da proposta foi o artista Candido Portinari, um dos maiores artistas brasileiros com reconhecimento mundial. Ele é considerado um dos temas fundamentais de estudo nas ementas da Educação Básica na disciplina de Arte e com reflexo em outras disciplinas, devido à sua trajetória de valorização do povo brasileiro. Portinari foi o artista que mais retratou a população brasileira, denunciando, por meio de suas obras, problemas sociais.

2 CANDIDO PORTINARI

Portinari nasceu em uma fazenda de café em Brodowski, cidade do interior paulistano, em 30 de dezembro de 1903. Filho de imigrantes italianos, sua família era humilde e sem recursos (PEDROSA, 1981). Aos nove anos começou a demonstrar seu talento e quis aprender o ofício de pintor com estrangeiros que reformavam a igreja da cidade. Neste seu primeiro trabalho, ainda menino, sua função foi pintar estrelas na abóboda da igreja (ACEDO; ARANHA, 2001). Com o desejo de melhorar suas habilidades, com 15 anos, Candinho (como era carinhosamente chamado pela família e amigos) concorreu e ganhou uma bolsa de estudos na Escola Nacional de Belas-Artes, no Rio de Janeiro. Aos 25 anos, conquistou o prêmio Viagem à Europa, com o Retrato de Olegário Mariano, grande poeta brasileiro. Em Paris, Portinari estudou e aprendeu muitas técnicas artísticas inovadoras, pôde saltar de um método a outro, e posteriormente pôde escolher com qual trabalhar.

Teve tempo para apreender e entendeu que o que ele gostava mesmo era de pintar “sua gente” e até afirmava que: “Vou pintar aquela gente com aquela roupa, com aquela cor” (PROJETO PORTINARI, 2004). Neste mergulho nas artes clássicas, ele se viu deslocado do contexto e, após os estudos, voltou ao Brasil para fazer o que sentiu desejo: representar o país (ACEDO; ARANHA, 2001). A infância de Portinari em Brodowski marcou

sua vida e repercutiu em suas obras (PORTINARI, 2001). O menino de olhos azuis sentia simpatia pelo povo, principalmente aos trabalhadores braçais da cidade e isso refletiu em suas obras mesmo após estudar muitas técnicas de inspiração (PEDROSA, 1981).

Assim, Portinari, depois de passar por vários tipos de influência artística em suas obras, debruçou-se em suas criações da realidade brasileira, com intensidade, representando o cotidiano da nação e, por este motivo, se tornou um dos grandes nomes da arte brasileira, sendo reconhecido internacionalmente. Sua obra reflete a identidade da cultura brasileira, promove a memória nacional e facilita a compreensão de fatos histórico-culturais do país, portanto conhecer sua obra favorece a análise de aspectos da cultura e sociedade brasileira (AJZENBERG, 2012).

Portinari é considerado um dos grandes nomes do modernismo brasileiro, que defendia o retorno ao nacional, às origens genuínas da brasilidade, e essa é a principal característica do artista. Ele demonstra forte preocupação social, procurando captar tipos populares e enfatizar o papel dos trabalhadores. Para Rosa (1999), em alguns dos trabalhos de Portinari, há dramaticidade, expressando a tragédia e o sofrimento humano, o que reflete uma denúncia em relação às questões sociais brasileiras. Um exemplo citado pela autora são obras como as da série Os Retirantes, que mostra a tragédia dos retirantes por meio de expressões tristes, com desgastes físicos, mãos rígidas e lágrimas de pedra.

Segundo Fabris (1996), Portinari gostava de representar o trabalhador em contato direto com o solo, o que, para a autora, significa que o homem se integra à natureza e parece brotar da terra. As mãos são fortes e demonstram que adquiriram esta marca através do trabalho árduo (FABRIS, 2011). Um dos maiores e mais importantes trabalhos de Portinari são os dois painéis que estão instalados no hall de entrada da Assembleia Geral na sede da ONU - Organização das Nações Unidas, em Nova Iorque, intitulados Guerra e Paz. Este trabalho foi um presente do Brasil para a sede da ONU que solicitou a cada país membro que doasse uma obra de arte da sua nação (PORTINARI, 2008).

Segundo Azevedo (2004), na lista de possíveis temas para a obra de arte, estavam a guerra e a paz, temas nos quais o artista Portinari trabalhou a vida toda e, por isso, também foi sua escolha para este presente. Um dos painéis Portinari chamou de Guerra e, para pintá-lo, inspirou-se no conceito religioso de Apocalipse, que se relaciona com ideias e sentimentos negativos, como lugares sombrios, o fim do mundo, tristeza, sofrimento, dor, desespero, medo, destruição e morte. O outro ele chamou de Paz e nele pintou cenas que trazem alegria, tranquilidade e paz, também relembrou brincadeiras de crianças que trazem sentimento de felicidade à sua memória. Portinari precisou de quatro anos entre seus estudos e pinturas para concluir a obra que tem dimensões aproximadas de 280 metros quadrados de área total pintada, dividida entre os dois painéis. Cada um dos painéis possui aproximadamente 14 metros de altura por 10 metros de largura, compostos pelo total de 28 placas de madeira (PORTINARI, 2003).

De acordo com seu filho Joao Candido Portinari, que é matemático, o pai necessitou dos conceitos da Matemática na composição de suas telas Guerra e Paz para encontrar uma forma de montar um mosaico com estas 28 telas para possibilitar o transporte da obra a partir de seu ateliê e encaixá-la no local de exposição permanente, à aproximadamente 7.500 km de distância. Como o ambiente na ONU, destinado às telas, tinha o teto inclinado, elas tiveram suas bordas superiores também inclinadas para que as placas se encaixassem perfeitamente, completando toda a parede (PORTINARI, 2004). De acordo com Azevedo (2004), Portinari se preocupava com a criação de uma arte de cunho social, participativa na educação. Ele foi um ilustre artista que, por meio da sensibilidade expressa em sua arte, consegue ensinar, suas obras mostram ao mundo a cultura, os costumes e o jeito brasileiro.

2.1 INTERDISCIPLINARIDADE EM QUESTÃO

O termo interdisciplinaridade origina-se do prefixo inter acrescido à palavra disciplinar (FAZENDA, 2008). Podem ser encontrados muitos significados para a palavra disciplinar como: obedecer, ceder, estar sujeito à disciplina, submeter-se à disciplina e ensinar metodicamente, conforme o Dicionário da Língua Portuguesa Dicio. No caso desta pesquisa, o significado “ensinar metodicamente” é a forma mais simplificada de descrever o que seria disciplinar e foi baseada nesse significado que a educação foi subdividida em disciplinas, conforme descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996). Disciplina é o nome dado às matérias ensinadas para os alunos, como Matemática, Português, Geografia, Ciências e outras mais contidas no currículo, segundo o Dicionário de Língua Portuguesa Dicio (DISCIPLINA, 2019).

Paviani (2005) afirma que a fragmentação do ensino em disciplinas foi exatamente o reflexo do que acontecera na indústria: uma divisão de tarefas e hierarquização, a fim de agilizar a produção. Essa desintegração do conhecimento impedia que houvesse reflexões críticas pelos estudantes, pois eram assoberbados por pedaços de conhecimentos culturais fora do contexto. Nesse período, o essencial para o reconhecimento de um bom aluno era o cumprimento das tarefas, a memorização, a organização de seus materiais, a ordem, o silêncio e as notas, desconsiderando a evolução cognitiva dele como ser humano. Apenas na década de 60, do século XX, por meio de reivindicações estudantis, protestando a favor de um ensino mais contextualizado, é que o assunto voltou à tona e a ideia de interdisciplinaridade foi retomada. Esse fato ocorreu no continente europeu, mais precisamente na França, como afirma Fazenda (2008). A Itália também foi grande aliada para o renascimento do movimento.

Em 1970, com o intuito de estimular a interdisciplinaridade, surgiu o seminário Interdisciplinaridade nas Universidades, realizado pela Organização da Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e pelo Ministério da Educação na França. Jean Piaget, Léo Apostel, Heinz Heckhausen, Marcel Boisot, Erich Jantsch, André Lichnerowicz, Guy Berger,

entre outros pesquisadores, participaram deste seminário (SANTOMÉ, 1998). A partir desse episódio, nota-se a intensa frente de interesse em unir disciplinas distintas para formar novas áreas de ensino como a Sociobiologia, a Bioquímica, a Psicopedagogia, entre outras junções de campos científicos.

Esse interesse surgiu por meio da necessidade de formar profissionais com formação mais ampla e capacidade de estabelecer relações entre o conhecimento, que possam identificar (em informações de diversas áreas) afinidades com o seu trabalho. Segundo Piaget (1972), que foi um dos principais participantes do seminário que reacendeu a chama da interdisciplinaridade, a formação interdisciplinar na escola traz as características necessárias a um profissional exigidas pela sociedade moderna. Além disto, houve constatação de semelhanças entre diferentes disciplinas, sendo possível em uma delas utilizar um método específico de outra. Por exemplo, as formas geométricas, conteúdo de matemática, que podem ser utilizadas, e na arte.

A interdisciplinaridade também é condição básica para uma formação profissional flexível e “O bom desempenho de um administrador, por exemplo, precisa, além de qualidades pessoais, de conhecimento de Matemática, de Economia, de Direito, de Psicologia, de Sociologia e de outros” (PAVIANI, 2005, p. 61). O fato é que no Brasil essa necessidade de uma proposta interdisciplinar virou lei. No país, o documento que regulamenta o norte da educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (BRASIL, 1996), e a partir dela foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), um documento mais específico que orienta o currículo e organiza os conteúdos (MENEZES; SANTOS, 2001). Neste documento, o tema interdisciplinaridade é abordado como fator fundamental para o desenvolvimento do ensino. Segundo ele, todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos.

Varella e Fazenda (2017) afirmam que as práticas interdisciplinares não são garantidas no ensino, mas são preconizadas pela LDB, que incentiva os professores adotarem a interdisciplinaridade do cotidiano escolar. Segundo o Ministério da Educação e Cultura (MEC), referente à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 que é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016, com o Ensino Médio Inovador no Brasil, o novo programa também trabalhará com práticas pedagógicas com foco na interdisciplinaridade e na tecnologia (BRASIL, 2018).

Os documentos oficiais brasileiros sobre a educação, como as DCN e PCN, norteiam-se pelo conceito de interdisciplinaridade, explicitado por Nogueira (2001), o qual explica que se trata de uma abordagem teórico-metodológica que enfatiza o trabalho de integração de diversas áreas do conhecimento. Ainda de acordo com o autor, é um trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento. Apesar dos apontamentos realizados pelo MEC sobre a necessidade de se trabalhar com interdisciplinaridade, não há nenhuma descrição de como ou qual seria a forma desse desempenho na escola. Entretanto, diversos autores discutem o tema.

Quando Japiassu (1976), um dos brasileiros pioneiros a pesquisar interdisciplinaridade, afirmou que o sentido da palavra não tinha um sentido único e estável, provavelmente não imaginava que décadas depois ainda esta frase faria tanto sentido. Essa afirmação é baseada em contradições de diversos autores atuais em relação ao conceito de interdisciplinaridade. Gusdorf (1977) acredita que não há uma fórmula para se trabalhar a interdisciplinaridade, que deve acontecer num processo natural. Não existindo única definição, Fazenda (2010) enfatiza a necessidade de, sobretudo, se atentar para os pontos nos quais os estudiosos têm convergido nas últimas décadas. Para ela, a interdisciplinaridade vai além de uma nova tendência na civilização, sendo necessário levar-se em consideração o contexto para decidir e agir. Fazenda (2002) também mostra que para essa “ação” ocorrer, é necessário apoio técnico e conhecimento do cenário inserido, para enfrentar os desafios interdisciplinares.

Fazenda (2014) preconiza que por meio da interdisciplinaridade aconteça a expansão do conhecimento nas diferentes áreas de ensino capaz de formar e qualificar o cidadão. Para isso, é necessário um educador com consciência crítica; conhecimento sobre sociedade, cultura, economia e política; e que principalmente exista comprometimento. Acrescenta: “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”, a cooperação dos indivíduos é que formam o projeto interdisciplinar (FAZENDA, 2011, p. 86).

O conceito apresentado por Batista e Salvi (2006), o qual defende a inserção da interdisciplinaridade em alguns momentos entre as disciplinas, é o conceito de interdisciplinaridade adotado para este estudo, visto que não promove alterações bruscas no cotidiano escolar, podendo ser aplicado sem interferir no currículo e no cronograma da escola. Para tanto, a proposta visa unir o uso de recursos tecnológicos digitais (a ser abordado na próxima seção) para ensinar Arte de forma interdisciplinar, corroborando na educação escolar.

2.2 A WEBQUEST

O uso das tecnologias no contexto escolar tem sido um desafio para os profissionais da educação. Para Carvalho e Ivanoff (2010), a tecnologia na educação é fundamental para o aumento de alunos matriculados tanto no Ensino Fundamental e Médio quanto no Ensino Superior. Segundo os autores, o uso de tecnologias incentiva os discentes a estudarem por mais tempo. Já Peralta e Costa (2007) apontam que cresce progressivamente a busca por ferramentas e recursos tecnológicos que possam contribuir com o processo de ensino e aprendizagem e os alunos, por sua vez, demonstram interesse nestas inovações no contexto escolar. A fim de instigar esse interesse pelo aluno em aprender, este estudo usa um recurso tecnológico digital para ensinar.

A ferramenta aqui adotada é a WebQuest, que surgiu de uma necessidade escolar, na qual professores procuravam meios de resolver, por exemplo, o que fazer para que os alunos jogadores que se ausentavam das aulas para competições pudessem estar para-

lealmente estudando os mesmos conteúdos da sua turma. Criada pelos professores americanos Bernie Dodge e Tom March, na Universidade Estadual de São Diego, em 1995, a WebQuest é uma ferramenta educacional baseada em investigações na Internet, na qual o aluno constrói o conhecimento por meio de desafio (DOGDE, 2008).

O modelo de WebQuest desenvolvido é composto por seis elementos fundamentais: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão, conforme exemplificado por CARVALHO; IVANOFF (2014). Essas são as seis fases que caracterizam o processo conhecido como WebQuest. A partir destas etapas, o aluno pode acessar a “Web” e responder as “Quest”, ou seja, acessar a internet para responder aos questionamentos propostos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os tipos de pesquisa implementados nesta investigação são de campo, bibliográfica, descritiva e analítica. Trata-se de pesquisa de campo porque a observação dos fatos, a aplicação da ferramenta tecnológica, a coleta e registro das respostas aconteceram em espaço educacional (MARCONI; LAKATOS, 2011, p. 69). É também bibliográfica, pois se baseia em publicações impressas e eletrônicas – livros, artigos e outras – que abordam os temas de ensino de Arte, interdisciplinaridade na escola, e uso de ferramentas tecnológicas na educação, que são focos deste trabalho. A caracterização descritiva se aplica por causa das explicações conceituais – por exemplo, Arte, interdisciplinaridade, Webquest, proporcionalidade, apocalipse – e relato da aplicação do produto educacional. Ainda, identifica-se como analítica em razão das reflexões analíticas construídas a partir das respostas e reações dos alunos às atividades propostas na intervenção pedagógica (SEVERINO, 2007, p. 122-123).

3.1 PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Criar uma WebQuest interdisciplinar envolve principalmente dois conceitos básicos: o de um projeto interdisciplinar e o da elaboração técnica da ferramenta tecnológica WebQuest. Para Fazenda (2002), a produção do conhecimento em um projeto interdisciplinar é constituída com o trabalho de parcerias, em que um integrante pode fortalecer a visão do outro. Dessa forma, a proposta de trabalho buscou parcerias com professores de Matemática e Artes. A escolha destas disciplinas justifica-se pelo objetivo de realizar um trabalho interdisciplinar com um objeto de estudo de Arte, uma dupla de telas de Portinari, cuja compreensão pressupõe também conceitos matemáticos.

Seguindo os critérios da organização de uma WebQuest, criados por Dodge (2008), - introdução; tarefa; processo; recursos; avaliação e conclusão -, foram criadas seis abas no Google Sites 2018. O conteúdo de cada aba será descrito a seguir, no entanto, para melhor visualização, a WebQuest interdisciplinar desenvolvida por este estudo pode ser acessada pelo link:

<https://sites.google.com/view/viajandocomportinari/introdu%C3%A7%C3%A3o>

A primeira aba, definida como “Introdução”, apresenta o tema da proposta e tem o objetivo de mostrar ao aluno sobre o que ele encontrará nas próximas fases. Trata-se de um breve texto que deixa claro que o aluno trabalhará com uma WebQuest sobre o tema Candido Portinari. A segunda aba é a denominada Tarefa, ela é mais complexa, pois se trata do objetivo, ou seja, a parte mais importante de uma WebQuest. Aqui estão descritas as tarefas que devem ser feitas pelos alunos. A aba Tarefa é extensa, pois há várias atividades que os alunos devem desenvolver.

O objetivo da aba Tarefa é que o aluno consiga realizar uma reflexão, além da percepção sobre o pensamento do artista, aguçando sua sensibilidade. A observação da Arte, segundo Barbosa (1988), desenvolve a inteligência e o raciocínio e foi exatamente para enaltecer essa característica que a questão sobre o painel Paz foi proposta, para que o aluno pudesse identificar conceitos aprendidos na Matemática que o ajudariam a resolver o enigma de forma racional. Já a questão em torno do painel Guerra buscou provocar o senso reflexivo e crítico do estudante.

A terceira aba, intitulada de Processo, descreve ao aluno o passo a passo para concluir a atividade. É uma lista de procedimentos que ele pode seguir. A quarta aba, chamada de Recursos, traz opções de endereços eletrônicos de páginas com o conteúdo necessário para responder às questões propostas na aba Tarefa. O aluno tem autonomia para pesquisar em outras fontes também e os links disponibilizados são apenas uma indicação, que, segundo Carneiro (2014), são suportes dados ao estudante.

A quinta aba, nominada como Avaliação, deixa claro qual será a expectativa do professor ao receber a atividade enviada pelos alunos, mostrando o que se espera que ele alcance. Também esclarece que o trabalho pode ser desenvolvido em duplas ou trios e que deve ser enviado por e-mail. A sexta aba, denominada Conclusão, representa a fase final da WebQuest definida por Dogde (2012). Ela busca instigar o interesse do aluno para outras pesquisas ou experiências de aprendizado.

Estas seis abas são definidas por Dogde (2012) como partes essenciais em uma WebQuest. No entanto, para esse trabalho, houve a necessidade de criar uma sétima aba chamada Atividades Extras. Estas atividades são curiosidades e atividades adicionais apoiadas por conteúdos de Língua Portuguesa, da Química e da Biologia.

3.2 PROCESSO DE APLICAÇÃO

A proposta do uso de uma WebQuest interdisciplinar para trabalhar conteúdos de diferentes disciplinas foi aplicada em um Colégio Estadual, da cidade de Apucarana, Paraná. O motivo para a seleção deste estabelecimento deveu-se pelo fato de uma das pesquisadoras autoras já ter trabalhado no local e conhecer a disponibilidade de estrutura física da escola que conta com um laboratório com 19 computadores, com acesso à Internet, o que

seria recurso essencial para aplicação de uma atividade online. A classe foi escolhida aleatoriamente pela direção: a turma D, do 1º ano do Ensino Médio, composta por 35 alunos do período matutino.

O tempo de aplicação foi de duas horas-aula de 50 minutos. Foi solicitado que formassem duplas ou trios, pois usariam os computadores e não haveria uma máquina para cada aluno, visto que a sala designada é composta por 35 alunos e a quantidade de computadores disponíveis era de menos de vinte. Também foi solicitado aos alunos que trouxessem fones de ouvido, uma régua por grupo e, se possível, quem tivesse celular – que no caso eram todos os alunos – deveria levá-lo carregado para usá-lo durante a atividade.

No dia da aplicação, ainda em sala de aula, a pesquisadora explicou brevemente o que é uma WebQuest e como a atividade estava dividida em abas para que seguissem uma após outra. Dos trinta e cinco alunos da turma, trinta e um estiveram presentes na aplicação da WebQuest, o que corresponde a aproximadamente noventa por cento dos estudantes. Como foram informados de que a atividade poderia ser realizada em duplas ou trios, a turma se organizou em onze grupos: nove trios e duas duplas.

Os estudantes demonstraram interesse em compreender a estrutura de navegação da WebQuest, assim como tiveram facilidade e domínio no uso da tecnologia com dispositivos móveis e seus recursos como verdadeiros nativos digitais. Com todo o material em mãos (computador/celular, internet e régua), pôde-se dar início à aplicação da WebQuest.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção apresenta os resultados da aplicação da Webquest interdisciplinar aplicada à turma D, do 1º ano do Ensino Médio. Duas atividades da aba Tarefas foram analisadas; a primeira tratava de um problema envolvendo as diferentes proporções do painel *Paz*, pedia-se que os alunos determinassem a altura deste painel. Na segunda, os alunos foram convidados a pensar e responder sobre as possíveis inspirações de Portinari no livro bíblico Apocalipse para a pintura do painel *Guerra*. Foi solicitado que observassem o painel *Guerra* e fizessem alguns apontamentos sobre o que representa esta obra.

4.1 ANÁLISE DA PRIMEIRA ATIVIDADE DA ABA TAREFA – DIMENSÕES DO PAINEL PAZ

Do total de onze grupos, apenas dois não enviaram a resolução dos exercícios, o que representou uma participação de 82% da turma. Dos nove grupos analisados, sete grupos (78%) cumpriram de forma satisfatória a tarefa e dois grupos (22%) responderam-na de forma incompleta.

Nesta tarefa, os alunos utilizaram conteúdos matemáticos como recursos para calcular as medidas reais das alturas do painel *Paz*, efetivando a interdisciplinaridade existente entre Arte e Matemática. O painel possui medidas diferentes entre os lados direito e esquer-

do e sua largura real é de 9,53 metros. Dos 9 grupos, 2 não responderam a esta questão. Os 7 grupos respondentes conseguiram apresentar a resposta esperada. Os alunos, por meio de alguns cálculos, como algoritmo da regra de três e o uso de escalas, os quais envolvem o conceito de proporcionalidade, conseguiram completar a atividade.

O conceito de proporcionalidade pode ser classificado em direta ou inversa. Quando são diretamente proporcionais estão correlacionadas sempre com a mesma razão, se uma medida dobra, a outra também dobra, diferente da inversamente proporcional que trabalha com razões opostas: se dobrarmos uma medida, a outra devemos dividir por dois (SILVA, 2018). A atividade sobre o painel *Paz* representa um exemplo de proporcionalidade direta, pois há mesma razão, ou seja, se uma medida diminui, a outra também diminuirá proporcionalmente.

Dessa forma, pode-se descobrir o valor desconhecido com a regra de três, um método para resolver um problema que envolve um valor desconhecido e outros três valores identificados (a partir dos três valores identificados, é possível calcular o valor do quarto valor não identificado). Por exemplo: no painel *Paz*, o tamanho real da largura é de 9,53 metros, o que é representado pela imagem com largura de 10,2 centímetros na escala do desenho apresentado. Nestas proporções, qual seria a altura de ambos os lados do mesmo painel, visto que um destes lados mede 15,4 centímetros? Neste caso, as três informações identificadas podem ser relacionadas da seguinte maneira:

Quadro 1 – Dados sobre o painel Paz

Medida do quadro (em metros)	Medida na escala do desenho (em centímetros)
9,53	10,2
?	15,4

Fonte: Os autores (2018)

Dessa forma, o valor desconhecido (da medida de uma altura do painel) pode ser determinado por meio do algoritmo de regra de três, ao substituir esse valor por uma letra (A, por exemplo), e tem-se:

Quadro 2 – Dados sobre o painel Paz

9,53	10,2
A	15,4

Fonte: Os autores (2018)

Então, multiplica-se meios por extremos, obtendo:

$$9,53 \cdot 15,4 = 10,2 \cdot A$$

$$146,76 = 10,2 \cdot A$$

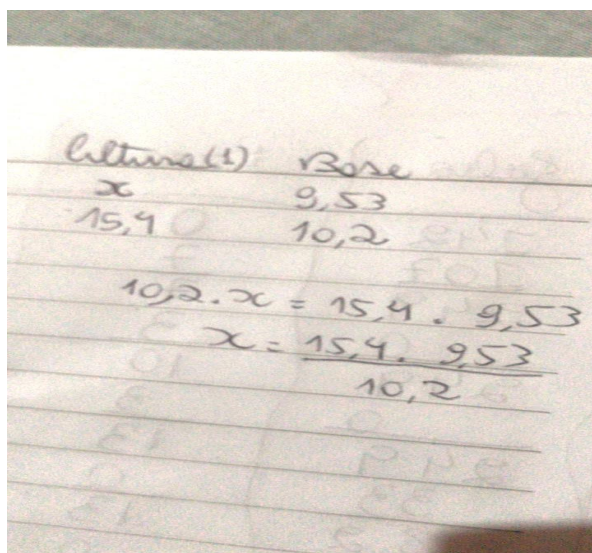
$$146,76 \div 10,2 = A$$

$$14,38 = A$$



Resolvendo a regra de três, verifica-se que o valor de A é 14,38 metros, correspondente aos 15,4 centímetros de um dos lados da imagem representada. Assim, os alunos de um dos sete grupos que trabalharam com proporcionalidade, denominado Grupo 1, enviaram uma fotografia (Figura 1) do processo de desenvolvimento da atividade, demonstrando que identificaram os três valores para a regra de três.

Figura 1 – Foto do cálculo da regra de três por um grupo de alunos



Fonte: Os autores (2018)

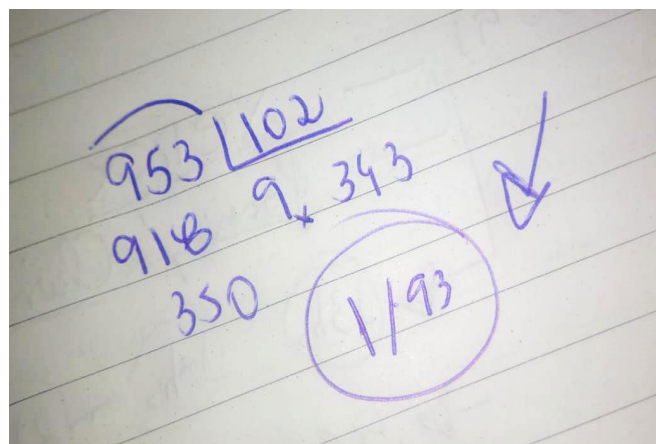
Os alunos do Grupo 1 identificaram que na imagem do painel *Paz*, que visualizaram na tela de computador no qual estavam, a medida de 10,2 centímetros correspondia a 9,53 metros da largura real do painel e a medida 15,4 centímetros correspondia a um dos lados (lado esquerdo da imagem) do painel que equivale ao valor que este grupo ainda desconhecia, porém, que poderia encontrá-lo calculando pela regra de três. No e-mail que o Grupo 1 enviou, a Figura 1 foi o único registro de cálculo apresentado. No entanto, no corpo do e-mail descrevem que encontraram o valor de 14,40 metros, o que significa que conseguiram descobrir a altura deste lado, e que o mesmo procedimento foi feito ao lado direito da imagem e chegaram ao valor de 13,70 metros de altura.

Dos grupos participantes, 4 deles (Grupo 1, 2, 3 e 4) resolveram o exercício pelo método de proporcionalidade descrito, com o uso da regra de três. No entanto, apenas o

grupo citado acima enviou registro de parte do cálculo (Figura 32), os demais três grupos apenas responderam que um lado media 14,40 metros e o outro 13,70 metros. O envio dos cálculos não foi solicitado e esse é um ponto a ser melhorado para as próximas aplicações, pois com o registro completo pôde-se analisar qual estratégia que o grupo adotou e como a desenvolveu.

Os grupos 5, 6 e 7 também resolveram a atividade por meio da proporcionalidade. Eles fizeram um simples cálculo de proporções envolvendo a escala da imagem. Escala é um elemento para representar a relação de proporção entre a área real e a sua representação (BIACHINI, 2006), no caso, a imagem que representava o painel *Paz*. Com o uso da régua, os alunos tinham as medidas da imagem mostradas na tela do computador e, baseados nestas medidas, procuravam descobrir o tamanho real da obra de arte. Durante a aplicação, foi possível registrar parte do cálculo do Grupo 5 (Figura 2), de seus conhecimentos matemáticos para resolver uma divisão entre metros e centímetros.

Figura 2 – Foto do cálculo de Proporções



Fonte: Os autores (2018)

O grupo 5 utilizou a largura real do painel *Paz*, ou seja, 9,53 metros, e o dividiu pela medida da imagem que a representava, ou seja, 10,2 centímetros, para descobrir qual medida real de painel era representado em 1 centímetro de desenho. Os estudantes encontraram a escala 1:93, o que significou que cada 1 centímetro de imagem na tela do computador se referia a 93 centímetros no tamanho real da imagem, bem próximo da medida real. No entanto, nada desta explicação foi descrita pelo grupo em seu *e-mail*, é apenas uma interpretação da pesquisadora mediante a imagem registrada e observações do diálogo entre o grupo durante a aplicação da WebQuest registrado no diário de campo.

Tanto o grupo 5 quanto os grupos 6 e 7 responderam à questão, baseando-se em escala mas não descreveram em suas respostas o processo. Os alunos enviaram por *e-mail* apenas que a escala era de 93 centímetros, ou seja, os três grupos apresentaram como resposta somente “escala de 93 centímetros” e não calcularam a real altura do painel *Paz*. A resposta encontrada por estes três grupos (5, 6 e 7) também está correta.

Em contato com a professora regente de Matemática, após a aplicação, os pesquisadores descobriram que alguns alunos se reuniram na escola no contraturno, por iniciativa própria, para resolver a atividade e isto pode justificar o fato dos grupos 1, 2, 3 e 4 chegarem às mesmas respostas em relação à regra de três e os grupos 5, 6 e 7 apresentarem as mesmas respostas quanto às escalas. Esse fato corrobora o conceito de Barbosa (2007), o qual defende que a coletividade é muito trabalhada na disciplina de Arte, porque fortalece o trabalho em grupo, e de Nogueira (2001), quando aponta que a interdisciplinaridade proporciona um trabalho de cooperação e troca.

O grupo 8 resolveu o primeiro desafio, orientando-se em ideias de multiplicação com base na suposição de que fizeram a respeito de leves linhas existentes no painel (essas linhas foram formadas quando o artista uniu várias telas para compor o painel maior; Portinari montou cada painel com 14 placas e a junção entre elas formou um leve sombreado). Segue um excerto das respostas dos alunos:

“Questão 1 - 12,5 m lado esquerdo, 12,0 m lado direito.
Usamos a lógica, havia “linhas” no quadro, pela lógica
cada uma media 2 m, ao todo os resultados”.

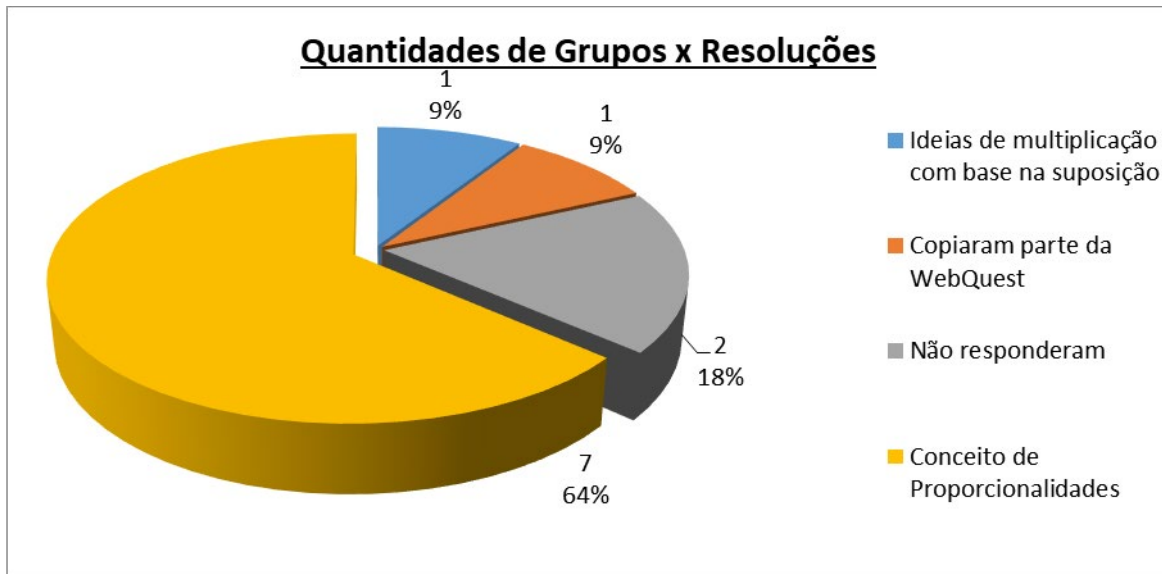
Os alunos deste grupo supuseram que as leves linhas poderiam ser base para um cálculo, estas linhas são as divisões/emendas das placas que compõem o painel e pelas informações existentes na WebQuest, que possivelmente os alunos viram no texto da aba Tarefas, na qual 2 placas são inclinadas para encaixar perfeitamente a inclinação do teto da sala de exposição. Entretanto, nada mais foi apresentado sobre o tamanho destas peças que compunham o quebra-cabeça da tela *Paz*. Para estes alunos, cada lateral das placas retangulares pode medir 2 metros. Como há seis placas retangulares compondo a altura, eles propuseram que de um lado mediria 12 metros e do outro, por conta de haver uma inclinação, mediria 12,5 metros.

Apesar do grupo 8 ter encontrado uma resposta bem próxima ao valor real das medidas essa resposta não pode ser considerada correta, pois os alunos não justificaram como descobriram que cada painel tinha 2 metros, o que aparentemente representou apenas uma suposição deles.

Os alunos do grupo 9 copiaram parte do texto presente na WebQuest no qual dizia: “Cada um dos painéis possui aproximadamente 14 metros de altura por 10 metros de largura, compostos pelo total de 28 placas de madeira”, o que aponta que leram as informações na página e as utilizaram para responder à questão. No entanto, não se atentaram ao fato de que, na pergunta do exercício, pedia-se a altura dos dois lados, pois são diferentes por conta da inclinação do telhado, ou seja, apesar de responderem com informações corretas, a resposta não está coerente com o que foi perguntado. Pode-se observar no Gráfico

1 as propostas de resoluções utilizadas pelos alunos, bem como a participação deles na proposta.

Gráfico 1 – Métodos utilizados para resolver a Tarefa 1



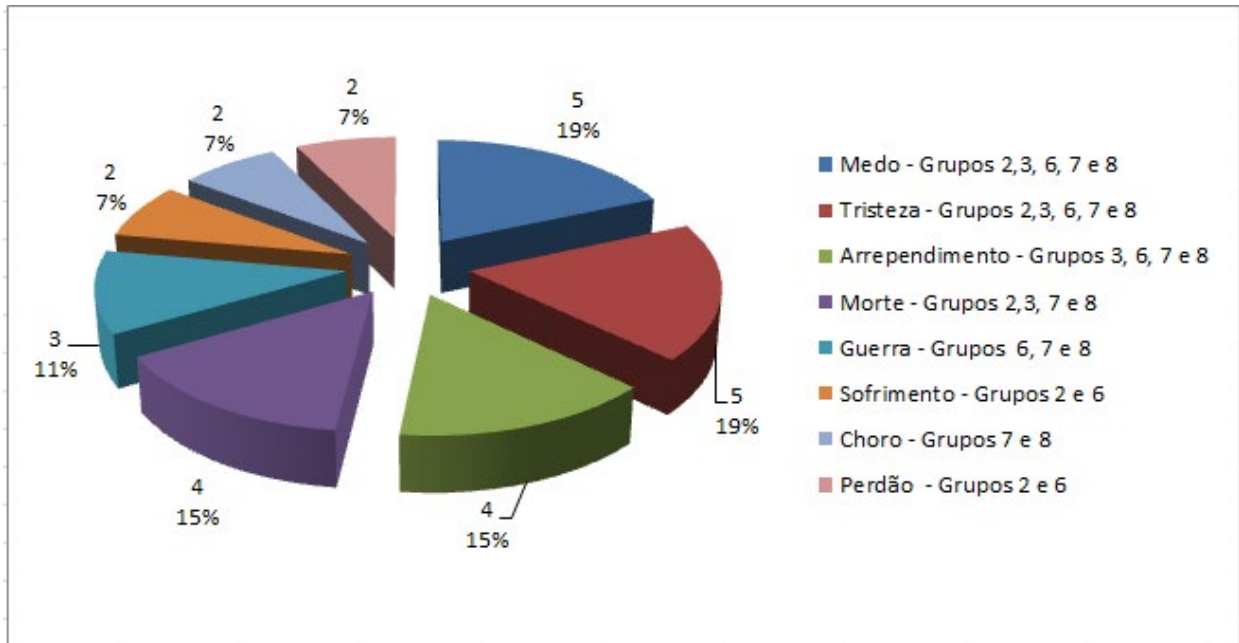
Fonte: Os autores (2018)

4.2 ANÁLISE DA SEGUNDA ATIVIDADE DA ABA TAREFA – PAINEL GUERRA

A segunda questão da aba Tarefa foi relacionada ao painel *Guerra*. Portinari inspirou-se na Bíblia, especificamente no livro de *Apocalipse* para o desenvolvimento da obra. Com o objetivo de propiciar uma compreensão do objeto de Arte em estudo, com uso da interdisciplinaridade, foi proposto aos alunos que, com base no conceito de *Apocalipse*, identificassem cenas e sentimentos relacionados a essa ideia e explicassem por que o artista utilizou essa fonte de inspiração. O objetivo era que o aluno conseguisse ter a sensibilidade visual para identificar na imagem do painel *Guerra* fatores que tenham relação com o livro de *Apocalipse*.

Dos 9 grupos que enviaram por *e-mail* a resolução do desafio da WebQuest, 8 responderam esta segunda atividade e todos eles conseguiram identificar no painel fatos que se relacionavam com o conceito do *Apocalipse*, respondendo corretamente o que foi solicitado. Na maioria das respostas, em cinco dos oito grupos, os alunos não produziram um texto, apontaram apenas palavras como respostas: arrependimento, choro, guerra, medo, morte, perdão, sofrimento e tristeza, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2 – Palavras apontadas pelos grupos na Tarefa 2



Fonte: Os autores (2018)

Os grupos 1, 4 e 5 apresentaram resposta expressando a opinião da equipe. O grupo 1 respondeu “Coisas do *Apocalipse* e do quadro *Guerra: Dor, Medo e Sofrimento*”; este grupo encontrou três sentimentos que eles julgaram estar presentes tanto no *Apocalipse* quanto no painel *Guerra* de Portinari, portanto além de conseguirem formar um texto, também apresentaram coerência na frase.

O grupo 4 respondeu “O artista se inspirou no apocalipse porque ele queria desenhar a guerra, a guerra é o fim de tudo igual o apocalipse por isso que ele viu a Bíblia”. Nesta resposta, os alunos perceberam o porquê de o artista ter se inspirado no livro *Apocalipse*: segundo os alunos, uma guerra seria o fim do mundo, assim como também é sugerido no livro da Bíblia de que no fim do mundo também haverá luta definitiva entre as forças do bem e do mal.

O grupo 5 respondeu “Cena da tribulação, retrata o fim do mundo, desespero das pessoas, e algumas clamando pra tentar se salvar”. Este grupo fez uma síntese que demonstra cenas tanto do livro *Apocalipse* quanto da obra *Guerra*. Eles identificaram cenas em comum entre *Apocalipse* e a obra de Portinari.

As respostas dadas pelos alunos sobre o questionamento do painel *Guerra* mostram que o ensino de Arte por meio da WebQuest interdisciplinar cumpre os objetivos estabelecidos pelos PCN em relação ao ensino da disciplina, pois conseguiu com que os alunos desenvolvessem sua sensibilidade, sua percepção e sua reflexão referentes às obras de Portinari. Nesta questão, os alunos puderam refletir sobre emoções, haja vista a sequência de palavras citadas por eles, justificando o que identificaram na tela, como: arrependimento, choro, guerra, medo, morte, perdão, sofrimento e tristeza. Essas ideias vão ao encontro ao discurso de Rosa (1999), quando aponta que, em alguns dos trabalhos de Portinari, há dramaticidade, expressando a tragédia e o sofrimento humano.

Assim, com a WebQuest, foi possível trabalhar as emoções, que é um dos tópicos mais importantes no currículo de Arte, tal qual aponta os PCN dessa área e também é um dos temas principais defendido por Barbosa (2007). Para a autora, a Arte é fundamental para o desenvolvimento do afetivo e o emocional.

As duas tarefas contidas na Webquest interdisciplinar propuseram o desenvolvimento do pensamento artístico, aguçando a sensibilidade, a percepção e reflexão sobre as obras. A observação da Arte, segundo Barbosa (2007), desenvolve a inteligência e o raciocínio e isso foi constatado nas respostas elaboradas pelos alunos. Eles utilizaram conceitos da Matemática que os auxiliaram a resolver o enigma de forma inteligente. Já a questão em torno do painel Guerra provocou a relação interdisciplinar pelos participantes. Com os índices de acerto dos alunos, 82% para a primeira questão e 100% para a segunda questão, esses objetivos foram atingidos. Assim, conforme a fundamentação em Barbosa (2007) apontou, a formação do pensamento é a principal característica do ensino de Arte.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos desta pesquisa foram descrever e analisar o percurso de elaboração e aplicação de uma WebQuest interdisciplinar para trabalhar o ensino de Arte, com a temática da obra *Paz e Guerra* de Candido Portinari. Os resultados mostraram que o enfoque interdisciplinar com uso de recurso tecnológico modificou a dinâmica da aula de Arte pelo fato de despertar o interesse nos alunos de participarem e por dar a eles a oportunidade de aguçar outros sentidos - melhor visualização de imagens; inserção de figuras interativas; visualização de vídeos; leitura de textos dinâmicos e atuais; visita virtual ao museu, entre muitos outros recursos foram disponibilizados em uma plataforma *online*.

Outro fator importante e observado foi a autonomia na resolução de atividades, o que colocou os alunos como descobridores das informações solicitadas na aba Tarefas. Por iniciativa própria, eles foram à escola em horário alternativo para discutirem as questões propostas. Tal fato é algo raro de se ver em escolas, sobretudo em instituições públicas, ou seja, despertar o interesse do aluno ao ponto que eles se reúnam espontaneamente para estudar. Aconteceu interação entre alunos na busca da resolução das tarefas e relação interdisciplinar entre Arte e Matemática, a ferramenta extrapolou a questão das disciplinas em si, pois houve colaboração por meio do trabalho coletivo. Isso reforça a ideia de Fazenda (2010), quando enfatiza a pluralidade de ideias em relação à interdisciplinaridade.

A estratégia pedagógica de trabalhar simultaneamente com conteúdos de duas ou mais disciplinas, para o estudo de um determinado objeto, para tornar as aulas mais significativas aos alunos, com a utilização de suporte tecnológico, se concretizou e demonstrou que é possível estabelecer parcerias para proporcionar flexibilidade, despertar a vontade e o comprometimento nos alunos.

REFERÊNCIAS

- ACEDO, R.; ARANHA, C. **Encontro com Portinari**. Belo Horizonte: Saraiva, 2001.
- AJZENBERG, E. **Portinari: três momentos**. São Paulo: EDUSP, 2012.
- AZEVEDO, H. A. **Candido Portinari: filho do Brasil, orgulho de Brodowski**. Jundiaí: Árvore do Saber, 2004.
- BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no Ensino da Arte**. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. **História da Arte-Educação**. 2ª. ed. São Paulo: Max Limonad. 1988.
- _____. **Som, Gestos, Forma e Cor: Dimensões da Arte e Seu Ensino**. São Paulo: Com Arte. 2003.
- BATISTA, I. L.; SALVI, R. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. **Ensaio**. Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 147-159, 2006.
- BIACHINI, E. **Matemática**. 6ª. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Aprovado pelo Decreto-lei nº 9394 de 1996. Disponível em: <<https://goo.gl/2WCkZ1>> Acesso em: 2 maio 2019.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/rock-res2010/4766-res01913072010anexo01/download>> Acesso em: 10 jun. 2019.
- CARNEIRO, R. J. D. **A WebQuest na aula de estudo do meio: um estudo de caso com alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico**. 2014. 132 f. Dissertação, Universidade do Porto. Porto, 2014. Disponível em: <https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=32227> Acesso em: 2 maio 2019.
- CARVALHO, F. C. A.; IVANOFF, G. B. **Tecnologias que educam: ensinar e aprender com as tecnologias da informação e comunicação**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- DISCIPLINA. **Dicionário Online de Português Dicio**, 12 jun. 2018. Disponível em <<https://www.dicio.com.br/disciplina/>> Acesso em 12 jun. 2019.
- DODGE, B. **Criando WebQuests**. [2002]. Disponível em: <<http://webquest.org/index-create.php>> Acesso em: 18 maio 2019.
- _____. **O que é WebQuest?** [2012]. Disponível em: <<http://webquest.org/>> Acesso em: 21 maio 2019.
- _____. **Webquest: uma técnica para aprendizagem na rede internet**. [2008]. Disponível em: <<http://www.divertire.com.br/educacional/artigos/2.htm>> Acesso em: 18 maio 2019.

FABRIS, A. **Apontamentos sobre o pintor no ateliê**. In: _____. (Org.). No ateliê de Portinari 1920-45. São Paulo: MAM-SP, 2011, p. 08- 37.

_____. **Cândido Portinari**. São Paulo: EDUSP, 1996.

FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental. Contribuições das pesquisas sobre Interdisciplinaridade no Brasil: O reconhecimento de um percurso. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. Freitas (et al.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: políticas e práticas educacionais. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 10-23.

_____. **Dicionário em construção**: Interdisciplinaridade. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18 ed. Campinas: Papirus, 2011.

_____. (Org); GODOY, H. P. (Coord. técnica). **Interdisciplinaridade**: pensar, pesquisar, intervir. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUSDORF, G. Past, present and future in interdisciplinary research. **International Social Science Journal**, Paris, v. 29, n. 4, p. 580-600, 1977.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

NOGUEIRA, N. R. **Pedagogia dos projetos**: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2001.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade**: conceito e distinções. Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

PEDROSA, M. **Dos murais de Portinari aos espaços de Brasília**. AMARAL, A. (Org.). São Paulo: Perspectiva, 1981.

PIAGET, J. The epistemology of interdisciplinary relationships. In: APOSTEL. L.; BERGER. G.; BRIGGS. A.; MICHAUD. G. **Interdisciplinarity**: problems of teaching and research in universities. França: Organisation for Economic Co-operation and Development, 1972.

PORTINARI, J. C. (Org.); SANTAYANA, M. (Org.); PEDROSA, I. (Org.); BIANCO, E. (Org.); SADER, E. (Org.); LEÃO, M. L. (Org.); PAMPLONA, F. (Org.); DANNEMANN, L. F. (Org.); CALLADO, A. A. (Org.). **Guerra e Paz** - Portinari. São Paulo: IPSIS Gráfica e Editora, 2008.

_____. **Candido Portinari**: na memória do filho. Fórum Democrático, Rio de Janeiro, p. 17 - 20, 1 set. 2003.

_____. **O menino de Brodóski**. Niterói: Projeto Portinari, 2001

_____. PORTINARI, J. C. (Org.); PENNA, C. (Org.) **Candido Portinari**: catálogo raisonné. Rio de Janeiro: Projeto Portinari, 2004.

PRENSKY, M. "O aluno virou o especialista". Entrevista **Revista Época** (por Camila Guimarães). Editora Globo, 2010. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI-153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALISTA.html>> Acesso em 15 jun. 2019.

ROSA, N. S. S. **Candido Portinari**. Coleção Mestres das Artes no Brasil. São Paulo: Moderna, 1999.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, M. N. P. Proporcionalidade entre Grandezas. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://brasil escola.uol.com.br/matematica/proporcionalidade-entre-grandezas.htm>>. Acesso em 29 maio 2019.

VARELLA, A.; FAZENDA, I. C. A. **Gestão educacional e interdisciplinaridade: desafios e possibilidades**. São Paulo: Autoras, 2017.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
MATEMÁTICA:
REFLEXÕES SOBRE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS**

**CONTINUING FORMATION OF MATHEMATICS TEACHERS:
REFLECTIONS ABOUT THE PROBLEM SOLVING**

**FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE
MATEMÁTICAS:
REFLEXIONES SOBRE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS**

Malcus Cassiano Kuhn¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6001-2324>

Resumo: O artigo aborda a formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica, com foco na estratégia de resolução de problemas. Tem por objetivo trazer reflexões sobre a resolução de problemas na formação continuada de 24 professores de Matemática em serviço. É uma pesquisa quanti-qualitativa, com aproximações de uma pesquisa-ação. A formação foi desenvolvida por meio de dois cursos de extensão gratuitos, ambos com 40 horas, no primeiro semestre de 2019. A formação consistiu no estudo da estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se teoria e prática na resolução de problemas matemáticos, focando-se em conhecimentos matemáticos dos anos finais do Ensino Fundamental, em um curso, e em conhecimentos matemáticos do Ensino Médio, no outro. A formação continuada possibilitou a ressignificação de conhecimentos matemáticos e da estratégia de elaboração e resolução de problemas no fazer pedagógico de professores de escolas públicas. Fomentando os professores para a utilização dessa estratégia nas aulas de Matemática é possível que eles desenvolvam as competências e as habilidades relacionadas com a elaboração e a resolução de problemas em estudantes da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação Continuada. Professor. Matemática. Resolução de Problemas.

Abstract: The article discusses the continuing formation of Mathematics teachers in Basic Education, focusing on the problem solving strategy. It aims to bring reflections on problem solving in the continuing education of 24 mathematics teachers in service. It is a quantitative and qualitative research, with approximations of an action research. The formation was developed through two free extension courses, both with 40 hours, in the first semester of 2019. The formation consisted of studying the problem-solving strategy and developing teaching activities, articulating theory and practice in the solving mathematical problems, focusing on mathematical knowledge from the final years of elementary school, in one course, and mathematical knowledge from high school, in the other. Continuing formation made it possible to re-signify mathematical knowledge and the strategy for elaborating and solving problems in the pedagogical practice of public school teachers. By encouraging

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) - Câmpus Lajeado/RS/Brasil. E-mail: malcusck@yahoo.com.br ou malcuskuhn@ifsul.edu.br.

teachers to use this strategy in mathematics classes, it is possible for them to develop the competencies and skills related to the elaboration and problem solving in Basic Education students.

Keywords: Continuing Formation. Teacher. Mathematics. Problem solving.

Resumen: El artículo discute la formación continua de los maestros de Matemáticas en Educación Básica, enfocándose en la estrategia de resolución de problemas. Su objetivo es traer reflexiones sobre la resolución de problemas en la formación continua de 24 profesores de matemáticas en servicio. Es una investigación cuantitativa y cualitativa, con aproximaciones de una investigación de acción. La formación se desarrolló a través de dos cursos de extensión gratuitos, ambos con 40 horas, en el primer semestre de 2019. La formación consistió en estudiar la estrategia de resolución de problemas y desarrollar actividades de enseñanza, articulando teoría y práctica en el resolver problemas matemáticos, centrándose en el conocimiento matemático de los últimos años de la escuela primaria, en un curso, y el conocimiento matemático de la escuela secundaria, en el otro. La formación continua permitió volver a significar el conocimiento matemático y la estrategia para elaborar y resolver problemas en la práctica pedagógica de los maestros de escuelas públicas. Al alentar a los maestros a usar esta estrategia en las clases de matemáticas, es posible que desarrollen las competencias y habilidades relacionadas con la elaboración y resolución de problemas en los estudiantes de Educación Básica.

Palabras-clave: Formación Continua. Maestro. Matemáticas. Solución de Problemas.

1 INTRODUÇÃO

O tema formação de professores é complexo e urge atenção diante do momento de mudanças pelo qual nosso sistema educacional está passando, em especial, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Gatti (2014) aponta que as lacunas na formação inicial e continuada dos educadores são evidentes e merecem um olhar especial. De acordo com Kuhn e Bayer (2013), para uma melhor qualidade no ensino, além do conhecimento dos conteúdos de ensino, é necessário que o professor possua um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes de sua formação contínua, das trocas com colegas e construído ao longo de sua experiência.

A formação de professores começa a ser discutida em diversos âmbitos, o que deve contribuir significativamente para a prática pedagógica. Felizmente, as universidades, principais responsáveis pela formação de professores, estão reavaliando os processos de formação e buscando *in loco*, investigar os problemas na formação dos profissionais da educação. Eventos relacionados à Educação Matemática também discutem o tema, como por exemplo, o XIII Encontro Nacional de Educação Matemática (XIII ENEM), realizado em 2019, abordou a temática “Educação Matemática com as Escolas da Educação Básica: Interfaces entre pesquisas e salas de aula”.

Nesse contexto, esta investigação se propõe a trazer reflexões sobre a resolução de problemas na formação continuada de professores de Matemática da Educação Básica (EB). Trata-se de um processo educativo que promoveu a interação entre um Instituto Federal e escolas públicas do Rio Grande do Sul (RS), por meio de dois cursos de extensão para professores de Matemática, realizados no primeiro semestre de 2019. Um deles foi voltado para os anos finais do Ensino Fundamental (EF) e o outro, para o Ensino Médio (EM). Com esses cursos, pretendeu-se potencializar a metodologia de resolução de pro-

blemas como estratégia na construção do conhecimento matemático durante a formação continuada de professores de Matemática em serviço.

O estudo foi realizado por um grupo de pesquisa vinculado a uma Instituição Federal. É uma pesquisa quanti-qualitativa, com aproximações de uma pesquisa-ação. Utilizaram-se os métodos teóricos de análise e síntese com leituras de documentos e autores que abordam a formação inicial e continuada de professores e a resolução de problemas em Matemática.

O artigo está estruturado com uma abordagem teórica sobre a formação continuada de professores e a resolução de problemas matemáticos. Também se apresenta o procedimento da investigação e uma discussão da formação continuada realizada, para fechar o artigo com as considerações finais do estudo.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Segundo Gatti (2014), a análise de temas recorrentes em pesquisas e que se debruçam sobre a formação inicial de professores apontam um cenário diverso, conforme descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Cenário da formação inicial de professores no Brasil

- Professores improvisados em várias áreas do conhecimento por falta de licenciados na disciplina, ou licenciados em curso;
- Ausência de uma política nacional específica, articulada, dirigida à melhor qualificação da formação inicial de professores, em qualquer modalidade;
- Pouca penetração e consideração das orientações e resultados das discussões e pesquisas sobre formação de professores na institucionalização dos cursos formadores nas diferentes áreas disciplinares abrangidas;
- Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso de licenciatura mantendo a tradição no foco disciplinar, com vaga referência à formação de professores, e muitas delas tratando praticamente apenas dos bacharelados;
- Estruturas curriculares fragmentadas, sem disciplinas articuladas, com ementas genéricas quanto aos saberes pedagógicos, e com visível abreviação da formação;
- Estágios curriculares sem projetos e sem apoios institucionais e com acompanhamento e avaliação precários;
- A conversão em ritmo acelerado da oferta de cursos presenciais em cursos à distância e o excesso desnecessário de instituições que oferecem esses cursos nessa modalidade;
- Questões levantadas quanto ao pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior para atuar na formação de professores;
- Há características sócio-educacionais e culturais dos estudantes que procuram os cursos de licenciatura que merecem ser consideradas para sua melhor formação e permanência no curso.

Fonte: Adaptado de Gatti (2014).

Levando-se em consideração o cenário apontado por Gatti (2014), percebe-se que a formação dos professores no Brasil demanda especial atenção. Para atenuar as lacunas observadas na formação inicial, uma alternativa é a formação continuada dos professores que atuam na Educação Básica.

Para Libâneo (2001, p. 189) “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e, ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”. O mesmo autor reforça que, para os professores:

A formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças profissionais e pessoais (LIBÂNEO, 2001, p. 151).

Sabe-se das dificuldades dos professores em continuar sua formação após a conclusão de seus cursos de licenciatura. O envolvimento com o cotidiano do fazer pedagógico, bem como, os custos de uma formação continuada podem afastá-los de espaços que propiciem a discussão e a reflexão sobre as suas práticas educativas.

É nesse contexto que os dois cursos de formação continuada, ofertados por um Instituto Federal do RS, buscaram contribuir. De acordo com a Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que cria os Institutos Federais, entre seus objetivos está ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, aperfeiçoamento, especialização e atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008a). É nesse sentido que as atividades de extensão podem abrir os caminhos de acesso dos diversos públicos às ofertas educativas e oportunidades de formação continuada, contribuindo para democratização institucional. Igualmente, é pela relação dialógica instituição/comunidade, que se descortinam os referenciais de seleção dos conteúdos e componentes curriculares que poderão contribuir para um ensino contextualizado e significativo e para definição de objetos de pesquisa sintonizados com as demandas sociais locais.

Para tanto, diferentes autores alicerçaram o planejamento e execução da formação continuada. Entre eles, Alarcão (2004), Berbel (2011), Candau (1996), Moran (2018), Falsarella (2004), Imbernón (2006), Libâneo (2001), Nóvoa (2002; 2009) e Tardif (2002).

Autores, entre eles Nóvoa (2009), argumentam sobre a importância de uma formação de professores construída dentro da profissão. Para o referido autor, a formação de professores ganharia muito se fosse organizada, preferencialmente, em torno de situações concretas, de problemas escolares, de análise de práticas educativas. Isso porque, ainda segundo Nóvoa (2009), há no campo da educação um excesso de discursos, redundantes e repetitivos que, por fim, acabam se traduzindo em uma pobreza de práticas.

Candau (1996) destaca que na formação continuada o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola e que todo processo de formação continuada tem que ter como referência fundamental o saber docente. Acrescenta ainda que, para o adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presente as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério, pois as necessidades e os problemas dos professores em fase inicial são diferentes daqueles que possuem mais tempo de experiência e estão mais no final de carreira.

Disso decorre a necessidade de se oportunizar espaços formativos de interação colaborativa, que valorizem o trabalho em equipe, para que os professores possam socializar os conhecimentos construídos, identificar os problemas existentes e buscar resolvê-los para qualificar o seu fazer pedagógico (NÓVOA, 2009). Dessa forma, a formação continuada precisa se voltar para o professor em exercício, tendo como função básica contribuir para a ampliação e alteração, de maneira crítica, da própria prática docente.

Para Ghedin (2009), o profissional que trabalha com ensino não pode abrir mão da reflexão. A capacidade reflexiva é, segundo Alarcão (2004), inata no ser humano. Com base nisso, assumiu-se, durante o processo formativo, a noção de um professor reflexivo (ALARCÃO, 2004). Nessa noção subjaz, para a autora, o entendimento de uma pessoa que, diante de diferentes situações profissionais, muitas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa. Essa capacidade reflexiva “[...] necessita de contextos que favoreçam o seu desenvolvimento, contextos de liberdade e responsabilidade” (ALARCÃO, 2004, p. 45).

Nessa perspectiva, defende-se o contexto da formação continuada como um espaço que favorece ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos professores. E para elucidar melhor esse ponto de vista, vale ressaltar o entendimento de Falsarella (2004) acerca da formação continuada:

[...] a formação continuada como proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo, conclui-se que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade (FALSARELLA, 2004, p. 50).

E, dentro dessa esfera, destaca-se a necessidade de o professor estar em constante processo de formação, buscando sempre se qualificar, pois por meio de formações continuadas, ele poderá qualificar a sua prática docente e o seu conhecimento profissional (IMBERNÓN, 2006). Para tanto, também é importante se levar em consideração a sua trajetória pessoal, pois a trajetória profissional do professor só terá sentido se relacionar a sua vida pessoal, individual e a interação com o coletivo (IMBERNÓN, 2006).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível

superior e para a formação continuada, traz orientações sobre a formação continuada dos profissionais do magistério, no capítulo VI:

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015, p. 13-14).

Ainda de acordo com a mesma resolução, a formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas, incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (BRASIL, 2015). Nesse sentido, Nóvoa (2002) defende o (re)encontro de espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores se apropriarem dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido para suas histórias de vida.

Outro aspecto de suma importância no contexto da formação de professores diz respeito ao saber docente. De acordo com Tardif (2002, p. 36), “o saber docente é plural, formado de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Desse modo, Tardif (2002) aponta que cabe ao professor conhecer sua matéria, sua disciplina e o seu programa, além de conhecer aspectos relativos às ciências da educação e à pedagogia e, também, desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os estudantes.

Nesse ponto, vale mencionar que durante o processo de formação continuada, objeto deste artigo, questões relativas às metodologias de ensino foram desenvolvidas, sobretudo, metodologias ativas, como a resolução de problemas em Matemática. Cabe destacar que “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 4).

A opção por trabalhar, durante a formação continuada, com metodologias ativas decorre do entendimento da importância de desenvolver a autonomia dos estudantes. Berbel (2011) aponta que uma das principais habilidades desenvolvidas nos estudantes quando se faz uso de metodologias ativas é a autonomia. Isso acontece, segundo a autora, quando inclui:

O fortalecimento da percepção do aluno de ser origem da própria ação, ao serem apresentadas oportunidades de problematização de situações envolvidas na programação escolar, de escolha de aspectos dos conteúdos de estudo, de caminhos possíveis para o desenvolvimento de respostas ou soluções para os problemas que se apresentam alternativas criativas para a conclusão do estudo ou da pesquisa, entre outras possibilidades (BERBEL, 2011, p. 28).

Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador e mediador do conhecimento, proporcionando um espaço de aprendizagem em que o estudante seja sujeito nos processos de ensino e de aprendizagem. Com isso, o estudante assume o papel de protagonista, envolve-se diretamente, participando e refletindo em todas as fases dos processos supramencionados (MORAN, 2018).

Acrescenta-se que muitos professores não estudaram sobre metodologias ativas em seus cursos de formação inicial e a proposta dos cursos de formação continuada ofertados, mostrou-se como um espaço em que se buscou favorecer o desenvolvimento do professor reflexivo, ampliar seus saberes e práticas para, com isso, repensarem o seu fazer pedagógico. Reportando-se a essa perspectiva, vale mencionar as palavras de Macedo (2005, p. 54):

Valorizo os contextos de formação continuada em que os professores podem refletir sobre os seus esquemas de ação, atitudes, sentimentos, etc., praticados durante a aula. [...] Penso que o modo de favorecermos a aprendizagem dos que ensinam é criar condições em um contexto de formação para que eles possam refletir sobre o ontem, o hoje e o amanhã de sua atuação pedagógica.

Nesse sentido, projetaram-se dois cursos de formação continuada de professores de Matemática que buscassem alternativas pedagógicas a fim de enfrentar os desafios decorrentes das novas relações entre sociedade e educação, uma vez que a realidade atual exige profissionais preparados, adequadamente, para atender às exigências dos avanços

da ciência e da tecnologia. Sendo, nesse contexto, a escola a instituição responsável em preparar os estudantes que atuam nessa sociedade.

3 POR QUE A RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS MATEMÁTICOS?

A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos estudantes se integrarem ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), busca-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização, evitando a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade e incentivando o raciocínio e a capacidade de aprender.

Numa sociedade em que, cada vez mais, se fazem sentir os efeitos dos avanços tecnológicos, é preciso conhecer um dos suportes básicos para esses avanços, que é a Matemática. Ela se distingue por seu aspecto formal e abstrato e por sua natureza dedutiva. Em contrapartida, sua construção está ligada a uma atividade concreta sobre os objetos para a qual o estudante necessita da intuição como processo mental. A partir desse tipo de elaboração, a Matemática é mais construtiva que dedutiva, com seu caráter de representação, explicação e previsão da realidade (BRASIL, 2013).

Os sistemas nacionais de avaliação da EB, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), junto com os sistemas de avaliação internacional, como o *Programme for International Student Assessment* (Pisa), cada vez mais têm exigido dos estudantes a competência para resolução de problemas, e não somente em Matemática.

O Enem, por exemplo, traz em sua matriz de referência, no eixo cognitivo, comum a todas as áreas de conhecimento, que o estudante deve enfrentar situações-problema, ou seja, selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

De acordo com Brasil (2008b), a matriz de referência que norteia os testes de Matemática do Saeb estão estruturadas sobre o foco da resolução de problemas. Essa opção traz implícita a convicção de que o conhecimento matemático ganha significado quando os estudantes têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução:

A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades tais como: observação, estabelecimento de relações, comunicação (diferentes linguagens), argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, dedução e estimativa (BRASIL, 2008b, p. 129).

A resolução de problemas, como eixo organizador dos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática, pode ser resumida nos seguintes princípios, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A situação-problema é o ponto de partida da atividade matemática e não a definição. No processo de ensino e aprendizagem, conceitos, ideias e métodos matemáticos devem ser abordados mediante a exploração de problemas, ou seja, de situações em que os alunos precisem desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las; o problema certamente não é um exercício em que o aluno aplica, de forma quase mecânica, uma fórmula ou um processo operatório. Só há problema se o aluno for levado a interpretar o enunciado da questão que lhe é posta e a estruturar a situação que lhe é apresentada; aproximações sucessivas de um conceito são construídas para resolver certo tipo de problema; num outro momento, o aluno utiliza o que aprendeu para resolver outros, o que exige transferências, retificações, rupturas, segundo um processo análogo ao que se pode observar na História da Matemática; um conceito matemático se constrói articulado com outros conceitos, por meio de uma série de retificações e generalizações. Assim, pode-se afirmar que o aluno constrói um campo de conceitos que toma sentido num campo de problemas, e não um conceito isolado em resposta a um problema particular; a resolução de problemas não é uma atividade para ser desenvolvida em paralelo ou como aplicação da aprendizagem, mas uma orientação para a aprendizagem, pois proporciona o contexto em que se podem apreender conceitos, procedimentos e atitudes matemáticas (BRASIL, 1998, p. 40-41).

Ainda de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), um problema matemático é uma situação que demanda a realização de uma sequência de ações ou operações para obter um resultado. Ou seja, a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la. Em muitos casos, os problemas usualmente apresentados aos estudantes não constituem verdadeiros problemas, porque não existe um real desafio, nem a necessidade de verificação para validar o processo de solução. O que é problema para um estudante pode não ser para outro, em função dos conhecimentos de que dispõe. Resolver um problema pressupõe que o estudante: “elabore um ou vários procedimentos de resolução (como realizar simulações, fazer tentativas, formular hipóteses); compare seus resultados com os de outros estudantes; valide seus procedimentos” (BRASIL, 1998, p. 41).

O fato de o estudante ser estimulado a questionar sua própria resposta, a questionar o problema, a transformar um dado problema numa fonte de novos problemas, a formular problemas a partir de determinadas informações, a analisar problemas abertos (que admitem diferentes respostas em função de certas condições), evidencia uma concepção de ensino e de aprendizagem não pela mera reprodução de conhecimentos, mas pela via da ação refletida que constrói conhecimentos (BRASIL, 1998).

Dante (2000) defende o trabalho com resolução de problemas matemáticos como a principal forma de se alcançar os objetivos da Matemática em sala de aula, entre eles, o de fazer o estudante pensar produtivamente. O autor destaca ainda:

Mais do que nunca precisamos de pessoas ativas e participantes, que deverão tomar decisões rápidas e, tanto quanto possível, precisas. Assim, é necessário formar cidadãos matematicamente alfabetizados, que saibam como resolver, de modo inteligente, seus problemas de comércio, economia, administração, engenharia, medicina, previsão do tempo e outros da vida diária. E, para isso, é preciso que a criança tenha, em seu currículo de matemática elementar, a resolução de problemas como parte substancial, para que desenvolva desde cedo sua capacidade de enfrentar situações-problema (DANTE, 2000, p. 15).

Segundo Polya (1978), um grande matemático e pesquisador do tema, o professor que deseja desenvolver nos estudantes o espírito solucionador e a capacidade de resolver problemas deve inculcar em suas mentes algum interesse por problemas e proporcionar-lhes oportunidades de imitar e de praticar. Além disso, quando o professor resolve um problema em aula, deve dramatizar um pouco as suas ideias e fazer a si próprio as mesmas indagações que utiliza para ajudar os estudantes. Por meio desta orientação, o estudante acabará por descobrir o uso correto das indagações e sugestões e, ao fazê-lo, adquirirá algo mais importante do que o simples conhecimento de um fato matemático qualquer.

Para se resolver e encaminhar a solução de um problema, segundo Polya (1978), quatro etapas principais podem ser empregadas: compreensão do problema, construção de uma estratégia de resolução, execução de uma estratégia escolhida e revisão da solução.

Na sociedade atual, onde a demanda por trabalhadores mais críticos, autônomos e criativos é crescente, a Matemática pode dar sua contribuição, à medida que se utilize “metodologias que enfatizem a construção de estratégias, a comprovação e justificativa de resultados, a criatividade, a iniciativa pessoal, o trabalho coletivo e a autonomia advinda da confiança na própria capacidade de enfrentar desafios” (BRASIL, 1998, p. 27).

De acordo com a BNCC, cuja versão final para a Educação Infantil (EI) e o EF foi homologada em 2017, e a versão final para o EM foi homologada em 2018:

A área de Matemática, no Ensino Fundamental, centra-se na compreensão de conceitos e procedimentos em seus diferentes campos e no desenvolvimento do pensamento computacional, visando à *resolução e formulação de problemas* em contextos diversos. No Ensino Médio, na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem consolidar os conhecimentos desenvolvidos na etapa anterior e agregar novos, ampliando o leque de recursos para *resolver problemas* mais complexos, que exijam maior reflexão e abstração. Também devem construir uma visão mais integrada da Matemática, da Matemática com outras áreas do conhecimento e da aplicação da Matemática à realidade (BRASIL, 2018, p. 471, grifo nosso).

Dentre as 10 competências gerais da EB, previstas no documento da BNCC, descreve-se uma delas que está diretamente relacionada à resolução de problemas. Destaca-se que essa competência prevê não somente a resolução de problemas, mas também, a criação de problemas:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, *formular e resolver problemas e criar soluções* (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Considerando-se os diversos campos da Matemática (aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade), espera-se que os estudantes desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilizá-la para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (BRASIL, 2018). A EB tem compromisso com o desenvolvimento do letramento matemático, que é definido como:

As competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente, de modo a favorecer o estabelecimento de conjecturas, a formulação e a resolução de problemas em uma variedade de contextos, utilizando conceitos, procedimentos, fatos e ferramentas matemáticas. É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da Matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BRASIL, 2018, p. 266).

Para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, o documento da base sugere os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem (BRASIL, 2018). No EF, o componente curricular de Matemática deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de oito competências específicas, destacando-se duas que estão diretamente associadas à resolução de problemas:

Utilizar processos e ferramentas matemáticas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados.

Enfrentar situações-problema em múltiplos contextos, incluindo-se situações imaginadas, não diretamente relacionadas com o aspecto prático-utilitário, expressar suas respostas e sintetizar conclusões, utilizando diferentes registros e linguagens (gráficos, tabelas, esquemas, além de texto escrito na língua materna e outras linguagens para descrever algoritmos, como fluxogramas, e dados) (BRASIL, 2018, p. 267).

Para o desenvolvimento dessas oito competências específicas no EF, a BNCC organiza o componente curricular Matemática em cinco unidades temáticas: números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, probabilidade e estatística (BRASIL, 2018). Os nove anos do EF apresentam essas cinco unidades temáticas, com a ampliação progressiva, ano a ano, de objetos de conhecimento e habilidades. Dessa forma, o documento da base leva em

conta que “os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles: equivalência, ordem, proporcionalidade, interdependência, representação, variação e aproximação” (BRASIL, 2018, p. 268).

Acrescenta-se que “na definição das habilidades, a progressão ano a ano se baseia na compreensão e utilização de novas ferramentas e também na complexidade das situações-problema propostas, cuja resolução exige a execução de mais etapas ou noções de unidades temáticas distintas” (BRASIL, 2018, p. 275). Nos anos finais do EF também é importante que os estudantes desenvolvam a capacidade de abstrair o contexto:

Para favorecer essa abstração, é importante que os alunos reelaborem os problemas propostos após os terem resolvidos. Por esse motivo, nas diversas habilidades relativas à resolução de problemas, consta também a elaboração de problemas. Assim, pretende-se que os alunos formulem novos problemas, baseando-se na reflexão e no questionamento sobre o que ocorreria se alguma condição fosse modificada ou se algum dado fosse acrescentado ou retirado do problema proposto (BRASIL, 2018, p. 299).

Nesse sentido, o documento da BNCC aponta que, em Matemática, os estudantes devem desenvolver habilidades relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de resolução de problemas (BRASIL, 2018). Para tanto, devem desenvolver competências que envolvam raciocinar, representar, comunicar e argumentar. Dentre as cinco competências específicas de Matemática e suas Tecnologias, para serem desenvolvidas pelos estudantes do EM, duas delas têm relação direta com a resolução de problemas:

Utilizar estratégias, conceitos, definições e procedimentos matemáticos para interpretar, construir modelos e resolver problemas em diversos contextos, analisando a plausibilidade dos resultados e a adequação das soluções propostas, de modo a construir argumentação consistente.

Compreender e utilizar, com flexibilidade e precisão, diferentes registros de representação matemáticos (algébrico, geométrico, estatístico, computacional etc.), na busca de solução e comunicação de resultados de problemas (BRASIL, 2018, p. 531).

As habilidades indicadas para o desenvolvimento dessas competências específicas estão relacionadas à interpretação, construção de modelos, resolução e formulação de problemas em contextos diversos. Isso implica em fazer uso da Matemática numa variedade de contextos, ou seja, ter o letramento matemático desenvolvido. Com relação à resolução de problemas, complementa-se que:

Para resolver problemas, os estudantes podem, no início, identificar conceitos e procedimentos matemáticos necessários ou os que possam ser utilizados na chamada formulação matemática do problema. Depois disso, eles precisam aplicar esses conceitos, executar procedimentos, e ao final, compatibilizar os resultados com o problema original, comunicando a solução aos colegas por meio de argumentação consistente e linguagem adequada (BRASIL, 2018, p. 535).

Segundo Huete e Bravo (2006), são quatro os tipos de aprendizagem matemática: a memorização, a aprendizagem algorítmica, a aprendizagem de conceitos e a resolução de problemas. Com relação à resolução de problemas, os autores apontam que:

Resolver problemas não é buscar solução concreta; consiste em facilitar o conhecimento das habilidades básicas, dos conceitos fundamentais e da relação entre ambos. Enfim, é um processo no qual, combinando distintos elementos que o aluno possui como pré-conceitos, regras, habilidades, etc., uma boa dose de reflexão e uma ótima provisão de conhecimentos e capacidades, nas quais se confronta o aluno com situações preferencialmente da vida real, em que a matemática adquire um papel preponderante e necessário. Para que os problemas sejam pertinentes devem ser adequados (aos conhecimentos prévios e às possibilidades cognitivas dos alunos), motivadores e fornecedores da formação integral. Além disso, aposta-se na apresentação de uma coleção de problemas, na qual pelo menos um possa ser resolvido por todos os alunos (HUETE; BRAVO, 2006, p. 76).

No Quadro 2, descrevem-se dificuldades apresentadas pelos estudantes na resolução de problemas matemáticos, segundo estudos realizados por Huete e Bravo:

Quadro 2 – Dificuldades de estudantes na resolução de problemas matemáticos

- Falta de compreensão do problema. Eles não conhecem o vocabulário específico utilizado ou a situação apresentada não lhes é familiar.
- Empregar estratégias de resolução incorreta. Incompreensão da relação existente entre os dados e a pergunta. Aplicam operações ao acaso, para chegar a um resultado, por mais absurdo que ele seja.
- Passar por alto as unidades ou elementos da magnitude que estão no enunciado em relação à unidade que está na pergunta.
- Intuir o que se pergunta sem refletir sobre o conteúdo real da pergunta do problema.
- Aplicar operações mediante associação linguística. Se na pergunta, por exemplo, lêem “ficam”, diminuem; se lêem, “no total”, somam.
- Operar os dados numéricos na mesma ordem em que aparecem no enunciado e utilizar todos os que aparecem.
- Buscar constantemente a operação ou o conjunto de operações na resolução do problema sem relação lógica, porque têm uma concepção de que é preciso fazer sempre “alguma operação”.
- Buscar uma solução, por mais absurda que seja.
- Aplicar o último conceito aprendido ou a única operação que se viu em aula.
- Utilizar estratégias incorretas quando os dados numéricos são representados com números elevados, embora compreendam a relação expressa com números inferiores.

Fonte: Adaptado de Huete e Bravo, 2006, p. 134-135.

Por sua vez, Barberá (1995) *apud* Huete e Bravo (2006, p. 135-136) apresenta quatro blocos de dificuldades de estudantes na resolução de problemas matemáticos: “A compreensão global da situação problemática. A discriminação dos dados que são necessários e os que não o são. As relações escalares que se estabelecem entre dados numéricos. A explicação verbal da solução obtida”.

Nesse sentido, Dante (2000) sugere que se devem propor aos estudantes várias estratégias de resolução de problemas, mostrando-lhes que não existe uma única estratégia, ideal e infalível. Cada problema exige uma determinada estratégia. A resolução de problemas não deve se constituir em experiências repetitivas, através da aplicação dos mesmos problemas (com outros números) resolvidos pelas mesmas estratégias. O interessante é resolver diferentes problemas com uma mesma estratégia e aplicar diferentes estratégias para resolver um mesmo problema. Isso facilitará a ação futura dos estudantes diante de um problema novo. Dessa forma, em sala de aula o professor pode trabalhar com as tentativas e os erros dos estudantes, observando o caminho usado para chegar à solução do problema. Essa observação servirá para compreender o raciocínio dos estudantes e preparar as discussões em torno da resolução desses problemas, com o intuito de conceber processos de resolução diferentes dos já aprendidos.

Quando o professor adota a metodologia da resolução de problemas, seu papel será de incentivador, facilitador, mediador das ideias apresentadas pelos estudantes, de modo que estas sejam produtivas, levando-os a pensar e a gerarem seus próprios conhecimentos. Deve criar um ambiente de cooperação, de busca, de exploração e descoberta, deixando claro que o mais importante é o processo e não o tempo gasto para resolvê-lo ou a resposta final. Sendo assim, o professor deve propor a elaboração e a resolução de problemas que possibilitem a produção do conhecimento, onde o estudante participa ativamente compartilhando resultados, analisando reflexões e respostas, enfim aprendendo a aprender.

4 O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa nasce da existência de uma dúvida, de um problema relativo à determinada área de estudo. Neste caso específico, o objeto de pesquisa são as percepções de professores sobre a estratégia de resolução de problemas em aulas de Matemática na EB. Para atingir o objetivo desta investigação, foi realizada uma pesquisa quanti-qualitativa, consistindo no levantamento quantitativo dos dados para posterior interpretação e análise da realidade, no que se refere às percepções de professores sobre a estratégia de resolução de problemas em aulas de Matemática nos anos finais do EF e no EM. Nesse sentido, Dal-Farra e Lopes (2013, p. 71), referindo-se à contribuição dos métodos mistos na pesquisa educacional, elucidam que:

(...) os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito profícuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode

proporcionar pesquisas de relevância para a Educação com *corpus* organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão.

O objeto desta pesquisa se encontra no próprio processo de ensino. Este processo acontece no interior de uma sociedade, sofrendo determinações sócio-históricas dela e do grupo social onde se localiza. A amostra da pesquisa é constituída por 24 professores de Matemática da EB, que participaram de uma formação continuada focada na estratégia de resolução de problemas. Logo, a pesquisa tem aproximações com uma pesquisa-ação.

Segundo Gil (2017) a pesquisa-ação exige que o pesquisador seja ativo e que os envolvidos na pesquisa realizem as ações. É concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo. Os pesquisadores participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Implica o contato direto com o campo de estudo, envolvendo o reconhecimento visual do local, a consulta a documentos diversos e a discussão com representantes das categorias sociais envolvidas na pesquisa. O investigador se envolve no processo e sua intenção é agir sobre a realidade pesquisada. “A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Como instrumentos para coleta de dados foram utilizados um diário com observações do pesquisador e um questionário composto por quatro questões abertas, aplicado no último encontro da formação continuada, solicitando que os professores avaliassem o curso do qual fizeram parte.

Para a descrição do perfil dos participantes da pesquisa, utilizou-se um banco de dados elaborado e disponibilizado pelo setor de registros acadêmicos do Câmpus em que os professores cursaram a formação continuada. O grupo pesquisado é formado por 24 professores de escolas públicas: 16 do sexo feminino e 08 do sexo masculino; 13 com vínculo empregatício efetivo e 11 temporários. Em relação à experiência profissional docente, levantaram-se os dados descritos no Quadro 3:

Quadro 3 – Experiência docente

Tempo de docência	Número de professores	Percentual (%)
Até 5 anos	12	50
De 5 a 10 anos	07	29,17
Acima de 10 anos	05	20,83
Total	24	100

Fonte: Do autor.

A partir dos dados apresentados no Quadro 3, observa-se que a maioria dos professores (79,17%) possui menos de 10 anos de experiência docente. Embora a experiência docente fosse recente, observou-se que eles participaram ativamente das atividades pro-

postas, compartilhando experiências e dificuldades com o grupo, favorecendo o ressignificado de conhecimentos matemáticos e da estratégia de elaboração e de resolução de problemas matemáticos de forma colaborativa. A diversidade de tempo de atuação profissional desses professores enriqueceu os debates durante a formação realizada. Destaca-se a procura pela formação por parte de professores que estão a menos tempo na atividade docente, oportunizando-se momentos de trocas de experiências para atendimento aos seus anseios, conforme destacado por Candau (1996).

A formação dos professores que participaram da formação continuada é apresentada no Quadro 4:

Quadro 4 – Formação dos professores

Formação	Número de professores	Percentual (%)
Licenciatura em Ciências Físicas e Biológicas e Especialização	01	4,16
Licenciatura em Ciências Exatas	10	41,67
Licenciatura em Ciências Exatas e Especialização	03	12,50
Licenciatura em Matemática	06 (04 em curso)	25
Licenciatura em Matemática e Especialização	04	16,67
Total	24	100

Fonte: Do autor.

Com relação à formação inicial dos professores se verificou que 13 possuem Licenciatura em Ciências Exatas, 06 possuem Licenciatura em Matemática, 04 estão em fase final do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade de Educação a Distância (EaD) e 01 possui Licenciatura em Ciências Biológicas. Dos 24 professores que participaram da formação continuada, apenas $\frac{1}{3}$ possui Especialização, o que corresponde a 08 professores.

A partir da breve descrição do percurso metodológico e da amostra pesquisada, parte-se para a descrição da metodologia da formação continuada dos professores de Matemática.

5 A METODOLOGIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Diante das orientações propostas nos documentos legais que norteiam a EB brasileira e das competências exigidas nos sistemas de avaliação nacional e internacional, tais como Saeb, Enem e Pisa, questiona-se como é possível desenvolver a competência para resolução de problemas em estudantes de escolas públicas da EB. Nesse sentido, desen-

volveu-se a estratégia de resolução de problemas matemáticos na formação continuada de professores da EB, por meio de dois cursos de extensão gratuitos, com 40 horas cada, um focando conhecimentos matemáticos desenvolvidos nos anos finais do EF e o outro, conhecimentos matemáticos abordados no EM.

Cada curso teve 10 encontros, desenvolvidos num Câmpus de um Instituto Federal, nos meses de abril, maio e junho de 2019, em terças-feiras, no horário das 18h 30min às 22h 30min, de forma intercalada e quinzenalmente, permitindo que os interessados participassem dos dois cursos, o que foi feito por 08 professores.

O curso voltado para conhecimentos matemáticos dos anos finais do EF teve a participação de 15 professores. A metodologia do curso consistiu na investigação sobre a estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se a teoria com a prática na resolução de problemas matemáticos, relacionados com conteúdos dos campos de Aritmética, Álgebra, Geometria, Matemática Financeira e Estatística.

Já o curso com foco em conhecimentos matemáticos abordados no EM contou com a participação de 09 professores. A metodologia desse curso também se constituiu na investigação sobre a estratégia de resolução de problemas e no desenvolvimento de atividades de ensino, articulando-se a teoria com a prática na resolução de problemas matemáticos, relacionados aos seguintes conteúdos: Estatística; Matemática Financeira; Progressão Aritmética; Progressão Geométrica; Sistemas Lineares; Análise Combinatória; Probabilidade; Função Afim; Função Quadrática; Função Exponencial e Função Logarítmica. Também se explorou a resolução de problemas a partir de questões do Enem, especialmente relacionadas com Geometria.

A formação continuada foi desenvolvida pelo pesquisador, licenciado em Matemática e com Pós-graduação *stricto sensu* em Ensino de Ciências e Matemática, com 20 anos de experiência docente em diferentes níveis de ensino.

6 AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA PELOS PROFESSORES

Embora os professores tenham apontado dificuldades na conciliação de horários com as atividades nas escolas e no deslocamento até o local da formação (origem de diferentes municípios) e que as quatro horas de cada encontro se tornassem um pouco cansativas após um dia de trabalho nos estabelecimentos de ensino, a avaliação da formação continuada foi positiva, conforme os excertos descritos no Quadro 5:

Quadro 5 – Avaliação da formação continuada pelos professores

- “Destaco os materiais práticos, concretos, para explicar alguns conteúdos. Atividades explicativas e corrigidas. Atividades debatidas no grupo. Esclarecimento de algumas dúvidas. Boa interação aluno – aluno e professor – aluno. Algumas atividades que realizamos em aula já apliquei com meus alunos do ensino médio”.
- “Gostei da quantidade de material, explicações de forma clara e bem elaborada. As atividades agregam muito conhecimento e material para ser trabalhado com os alunos, muita troca de experiências entre professor e colegas, isso foi ótimo”.
- “Conteúdos variados, não foi cansativo. A prática feita em análise combinatória foi maravilhosa. Os espaços de discussão eram ótimos, pois discutíamos vários olhares sobre uma mesma questão. Isso possibilitou pensar de maneiras diferentes e com mais variedade. Foi estimulada a criação de perguntas aos alunos, o que foi muito bom”.
- “Estatística foi o conteúdo mais importante para meu aprendizado, porque foi trabalhado de forma contextualizada o que permitiu uma melhor compreensão e uma simplificação deste conteúdo, tão pouco trabalhado”.
- “É sempre importante buscar aprimorar os nossos conhecimentos. Sempre há algo de novo para aprender. Atividades bem elaboradas que posso reaproveitar para com os meus alunos. Problemas muito bem elaborados, com situações do cotidiano. Momento de trocas de experiências”.
- “Hoje me sinto mais confiante em que muito do que estou fazendo em sala de aula está de acordo com o que foi trabalhado. Também serviu para que eu reveja alguns aspectos, corrija-os e melhore o meu trabalho”.

Fonte: Do autor.

Os professores destacaram que a formação continuada foi um momento de: aprendizado, provocação para mudanças, reflexão sobre a prática docente e conhecimento de práticas pedagógicas diferenciadas. Os apontamentos dos professores apontaram que a formação provocou uma reflexão sobre a prática, estando coerente com as ideias defendidas por Alarcão (2004), Falsarella (2004), Kuhn e Bayer (2013), Imbernón (2006) e Nóvoa (2002, 2009). Também afirmaram que as formações contribuíram para seu fazer pedagógico, pois permitiram: a busca de novos conhecimentos; a realização de atividades desafiadoras; a revisão de práticas pedagógicas e um aprofundamento sobre a estratégia de elaboração e resolução de problemas.

A partir da avaliação dos professores e das atividades desenvolvidas durante a formação continuada, apresentam-se algumas considerações deste estudo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se as orientações propostas nos documentos legais que norteiam a EB, especialmente os PCN e a BNCC, e as competências exigidas nos sistemas de avaliação nacional e internacional, tais como Saeb, Enem e Pisa, finaliza-se este texto enfatizando a importância do estudo sobre a estratégia de resolução de problemas na formação inicial e continuada de professores de Matemática. Não apenas estudá-la, mas vivenciá-la

na prática, para que os atuais e futuros professores a incorporem no seu fazer pedagógico. Ressalta-se que, além da resolução de problemas, os professores deveriam promover a elaboração de problemas, conforme indicado na BNCC, evidenciando-se o desejo de uma postura ativa e criativa do estudante nas aulas de Matemática.

Para o desenvolvimento da estratégia de resolução de problemas, durante a formação continuada, foi necessário ressignificar conhecimentos matemáticos com os professores, pois alguns conceitos não eram bem compreendidos, como por exemplo: arranjo e combinação no estudo da Análise Combinatória; medidas de tendência central e medidas de variabilidade no estudo da Estatística.

Acredita-se que refletindo sobre a resolução de problemas matemáticos no fazer pedagógico e ressignificando a estratégia de elaboração e resolução de problemas na construção de conhecimentos matemáticos desenvolvidos na EB, estar-se-á fomentando os professores para a utilização dessa estratégia nas aulas de Matemática e possibilitando que eles desenvolvam as competências e as habilidades relacionadas com a elaboração e a resolução de problemas em estudantes da EB.

A partir da formação realizada, aponta-se a necessidade de programas de formação continuada em Matemática para os professores da EB e promovidos pelas instituições de Ensino Superior, articulando-se conhecimentos matemáticos teóricos e práticos com as realidades vivenciadas no âmbito escolar. Por fim, sugere-se um debate constante sobre a formação inicial e continuada dos professores, tomando como base os documentos legais, como a BNCC, as diferentes teorias educacionais e o contexto das instituições de ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, PR, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Lei 11.892/2008. **Cria os Institutos Federais**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Saeb: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 3, p. 67-80, set./dez. 2013. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2698>. Acesso em: 5 out. 2019.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da resolução de problemas de matemática**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2000.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

GATTI, Bernardete A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação na contemporaneidade. In: 4º CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (4º CONPEF). 2009. Londrina. **Anais...** Londrina, UEL, 07-10 de jul. 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

HUETE, Juan Carlos Sánchez; BRAVO, José A. Fernández. **O Ensino da Matemática: fundamentos teóricos e bases psicopedagógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUHN, Malcus Cassiano; BAYER, Arno. A formação de professores em tempos de incertezas. **ACTA SCIENTIAE – Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, Canoas, RS, v. 15, n. 1, p. 226-236, jan./abr. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

MACEDO, Lino de. **Ensaio pedagógico: Como construir uma escola para todos?**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, ES, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 17 set. 2019.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa/Portugal: Educa, 2002.

POLYA, Georg. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

**PROTAGONISMO DE ESTUDANTES DO ENSINO
SECUNDÁRIO NO SUL DE MATO GROSSO:
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE 1920 A 1960¹**

**PROTAGONISM OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS
IN THE SOUTH OF MATO GROSSO:
STORIES AND MEMORIES FROM 1920 TO 1960**

**PROTAGONISMO DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA
SECUNDARIA EN EL SUR DE MATO GROSSO:
HISTORIAS Y MEMORIAS DE 1920 A 1960**

Adriana Espindola Britez²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4530-0659>

Jacira Helena do Valle Pereira Assis³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4539-6462>

Resumo: Este artigo apresenta contribuições para a história da educação, tem como objetivo refletir sobre o uso de fontes memorialísticas na compreensão do papel protagonista de agentes da classe trabalhadora no ensino secundário, no processo de urbanização da cidade de Campo Grande entre as décadas de 1920 a 1970. Mobilizam-se as análises em obras autobiográficas e biográficas de quatro estudantes oriundos de meios populares. Numa perspectiva histórica e social, os resultados obtidos possibilitaram compreender que agentes sociais oriundos de classes menos privilegiadas, mesmo que em menor número, acessaram ao ensino secundário, reconhecido socialmente como um tipo de ensino elitizado, por meio de investimento da municipalidade e ações familiares. As formações educacionais distintas possibilitadas pelo acesso à escolarização em instituições escolares privadas resultaram em trajetórias longas de escolaridade e inserções em diferentes setores da sociedade, tais como: no judiciário, na política, em cartório dentre outros.

Palavras-chave: Fontes memorialísticas. Ensino secundário. Classe trabalhadora.

1 A temática do artigo foi apresentada na 38ª Reunião Nacional da ANPED, promovida na Universidade Federal do Maranhão, São Luís, MA, de 01 a 05 de outubro de 2017. O trabalho sofreu reformulação para uma nova versão em formato de artigo para publicação no periódico.

2 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: adri.pgjv@gmail.com.

3 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande – MS, Brasil. E-mail: jpereira.dou@terra.com.br.

Abstract: This article presents contributions to the history of education, aims to reflect on the use of memorialistic sources in understanding the protagonist role of working class agents in secondary education, in the urbanization process of the city of Campo Grande between the 1920s and 1970s. Analyzes in autobiographical and biographical works by four students from popular backgrounds are mobilized. From a historical and social perspective, the results obtained made it possible to understand that social agents from less privileged classes, even if in a smaller number, accessed secondary education, socially recognized as an elite type of education, through investment by the municipality and family actions. The different educational backgrounds made possible by access to schooling in private school institutions have resulted in long trajectories of schooling and insertions in different sectors of society, such as: in the judiciary, in politics, in notary offices, among others.

Keywords: Memorialistic sources. Secondary education. Working class.

Resumen: Este artículo presenta contribuciones a la historia de la educación, tiene como objetivo reflexionar sobre el uso de fuentes conmemorativas para comprender el papel protagonista de los agentes de la clase trabajadora en la educación secundaria, en el proceso de urbanización de la ciudad de Campo Grande entre las décadas de 1920 y 1970. Se moviliza el análisis de obras autobiográficas y biográficas de cuatro estudiantes de orígenes populares. Desde una perspectiva histórica y social, los resultados obtenidos permitieron comprender que los agentes sociales de clases menos privilegiadas, incluso en un número menor, accedieron a la enseñanza secundaria, socialmente reconocida como un tipo de educación de élite, a través de la inversión del municipio y las acciones familiares. Los diferentes antecedentes educativos posibilitados por el acceso a la escolarización en instituciones de escuelas privadas han dado como resultado largas trayectorias de escolarización e inserciones en diferentes sectores de la sociedad, tales como: en el poder judicial, en la política, en notarías, entre otros.

Palabras clave: Fuentes conmemorativas. Enseñanza secundaria. Clase obrera.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta resultados de investigações desenvolvidas na pesquisa de Mestrado em Educação que focalizou a educação secundária no sul de Mato Grosso⁴ entre as décadas de 1920 a 1960. No estudo foram mobilizadas fontes memorialísticas, biografias e autobiografias, com o objetivo de compreender a representação do papel desempenhado pelo ensino secundário nas trajetórias singulares de estudantes da classe trabalhadora, e também identificar a relevância deste tipo de escolarização no contexto de urbanização de Campo Grande no período delimitado. As fontes memorialísticas fazem parte do campo literário e possuem relevante valor na composição do conhecimento histórico-social, por conterem “[...] todos os traços característicos do funcionamento dos campos político e econômico, e, de maneira mais geral, de todos os campos” (BOURDIEU, 1996, p. 233).

O interesse em compreender a representação do ensino secundário em memórias de estudantes, que foram protagonistas de uma escolarização de longa duração e com êxito no campos educacional e político, surgiu pelas leituras de fontes memorialísticas que revelam a história da cidade e, por conseguinte, o desenvolvimento do campo educacional

4 No período delimitado da pesquisa trata-se de Mato Grosso unificado, em 11 de outubro de 1977 foi concretizada a criação do Estado de Mato Grosso Sul pelo governo Ernesto Geisel. A cidade de Campo Grande se tornou capital do novo território político-administrativo.

regional. Tais fontes apontaram um conjunto de informações sobre o processo de consolidação da educação secundária no sul de Mato Grosso, bem como, as representações de memórias de estudantes oriundos da classe popular e média sobre o acesso e a formação escolar do ensino secundário em instituições privadas.

Na história da educação sobre o ensino secundário no Brasil, é comum menções de que este foi um tipo de ensino seletivo e elitista até a primeira metade do século XX. Os cursos eram notadamente mantidos por instituições privadas, de tal modo, foi destinado à formação de estudantes advindos de classes economicamente privilegiadas da sociedade.

Em face dessas considerações, a temática deste artigo incide sobre as representações produzidas sobre o papel protagonista de agentes da classe trabalhadora na cidade de Campo Grande que acessaram ao ensino secundário, bem como, as relações entre as escolas secundárias e a urbanização da cidade. Originam-se então os questionamentos que norteiam a compreensão, quais sejam: a) como estudantes de classes trabalhadoras acessaram o ensino secundário em instituições privadas; b) quais formações escolares constituíram os *habitus*, os capitais e as estratégias de inserção social; e c) qual a contribuição do ensino secundário no desenvolvimento educacional e social de Campo Grande entre as décadas de 1920 a 1960.

As fontes utilizadas para a produção da história do ensino secundário da cidade foram sistematizadas em memórias escritas de quatro estudantes secundaristas oriundos da classe trabalhadora, que frequentaram instituições privadas entre os anos de 1920 a 1960.

As representações da escolarização secundária nas trajetórias de estudantes estão presentes em três autobiografias: “O mundo de que eu vi” (1986), de Luiz Alexandre de Oliveira, “Mato Grosso do Sul: minha terra” de Oliva Enciso (1986) e “Meu Colégio Dom Bosco” de Pierre Adri (2005) e em uma biografia intitulada: “Gilka Martins: minha caminhada” escrita por Lucilene Machado (2009).

Estas narrativas de memórias em fontes autobiográficas e biográficas trazem “o passado dentro do presente”, às vezes são laudatórias, expressões seletiva e individual, paradoxalmente também coletiva, por serem produzidas a partir das vivências dentro do grupo social, recebem todas as influências e percepções do mundo social (HALBWACHS, 2004). Representação como categoria analítica, é um instrumento de pesquisa que permite interpretar, compreender e produzir conhecimento, “[...] no cruzamento de uma história das práticas, social e historicamente diferenciadas, e de uma história das representações inscritas nos textos ou produzidas pelos indivíduos [...]” (CHARTIER, 1991, p. 179).

O período de delimitação da pesquisa advém pela situação educacional do sul de Mato Grosso, que era precária, com poucas escolas primárias e investimentos reduzidos na escolarização secundária pública. Em Mato Grosso até meados da década de 1920 a educação secundária pública foi concentrada na capital Cuiabá, no Liceu Cuiabano e na Escola Normal Pedro Celestino. Desta forma, o ensino secundário passou a ser mantido principalmente por instituições de iniciativa privada, sendo as principais: o Liceu Salesiano

São Gonçalo e o Colégio Mato Grosso, na capital; o Ginásio Corumbaense e o Colégio “Santa Teresa”, em Corumbá; o Instituto Mirandense, em Miranda; o Instituto Pestalozzi, em Campo Grande.

Para tanto, investigou-se os escritos de fontes memorialísticas com a complementação de informações de outras fontes documentais e históricas, sendo estas: notícias de jornais, portarias e resoluções do poder municipal e estudos acadêmicos produzidos sobre a história da educação regional. As análises foram fundamentadas na perspectiva histórica e social dos estudos de Bourdieu (1996, 2011), Halbwachs (1990) e Chartier (1991), dentre outros.

Para Bourdieu (2007, p. 17), as escolas e o sistema de ensino são responsáveis pela aquisição do capital escolar, no qual os anos de estratégias de “inculcação escolar” possibilitam ao indivíduo a aquisição de “título escolar” que confere legitimidade ao agente. O capital escolar possuído determina as distinções entre os indivíduos, pois “[...] permanece também forte nos campos não abrangidos pelo ensinamento da escola”.

Este capital diante da formação educacional tende a constituir no agente os esquemas de percepção e ação, também aumenta a possibilidade de posse e acúmulo de outros capitais, como: o econômico, o cultural, o simbólico e o social, que são diferentes dos adquiridos pela origem social do agente, por conseguinte, mobiliza as estratégias de inserção social em dado campo.

Frente ao exposto organizamos o texto em três partes. Primeiramente, apreciamos as representações de memórias do acesso ao ensino secundário, no qual observamos como indivíduos de classes populares acessaram o ensino secundário em Campo Grande no sul de Mato Grosso. Em seguida, analisamos os elementos da formação educacional na permanência na escola secundária que produziram *habitus*, capitais e estratégias de inserção social. Logo, destacamos o protagonismo do ensino secundário nas trajetórias de vida e profissional de estudantes oriundos de classes trabalhadoras. Por fim, trazemos à luz o papel do ensino secundário em diferentes instituições privadas no processo de urbanização e desenvolvimento educacional e social da cidade.

1 AS REPRESENTAÇÕES DO ENSINO SECUNDÁRIO EM FONTES MEMORIALÍSTICAS

No Brasil o ensino secundário manteve um caráter de formação das elites desde o século XIX até a última metade do século XX. A partir da década de 1930, com o desenvolvimento de uma sociedade urbana-industrial, a educação secundária se concretizou num caráter dualista até final da década de 1960, nas distinções e finalidades do secundário e do profissional⁵, mesmo diante das diferentes propostas educacionais de democratizar o aces-

5 Reforma Francisco Campos, que por meio dos Decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931 e nº 21.241 de 4 de abril de 1932 organizou os currículos, as disciplinas e habilitações da instrução secundária, e também

so à escola secundária. O ensino secundário seletivo e elitizante destinado aos estudantes das classes privilegiadas com vistas o acesso ao ensino superior. O ensino profissional foi constituído pelos cursos técnicos industrial, comercial e agrícola, e também o curso normal na formação de professores para atender os condicionantes econômicos, sociais e políticos do País. (RIBEIRO, 1982; ROMANELLI, 1980).

Em Mato Grosso, a educação secundária foi concentrada em Cuiabá até meados dos anos de 1920, com cursos secundários em duas instituições principais: o Liceu Cuibano (1879) e a Escola Normal Pedro Celestino (1910). No sul do estado a escolarização secundária pública não existia, apenas em Corumbá e Campo Grande houve instituições particulares que ministraram alguns cursos por apresentarem as características de urbanização. Desta forma, o acesso ao ensino secundário era dado prioritariamente aos jovens de classes privilegiadas, cujas famílias tinham as condições econômicas para mantê-los nas instituições em Cuiabá ou outros centros urbanos do País.

A situação educacional do sul de Mato Grosso foi modificada após a instalação dos trilhos da Ferrovia Noroeste do Brasil (NOB) em 1914 e a transferência do Comando da Circunscrição Militar de Corumbá em 1921 para Campo Grande. Estes fatos condicionaram a urbanização da cidade, transformou-a num entreposto comercial e condicionou o desenvolvimento econômico, político e social proporcionado pela ligação direta entre Campo Grande - MT e São Paulo - SP.

No decorrer da década de 1920 três instituições escolares de iniciativa privada ofereceram a educação secundária, e principalmente o ensino secundário, sendo elas: o Instituto Pestalozzi (1917), o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1926) e o Instituto Oswaldo Cruz (1927). O primeiro, em 1927 passou a ser denominado Gymnasio Municipal de Campo Grande, em seguida, no ano de 1930 a instituição foi adquirida pela Missão Salesiana e passou a denominar-se Ginásio Municipal Dom Bosco. Na década seguinte são criadas três instituições públicas – a Escola Normal Joaquim Murtinho (1930), o Liceu Campo-Grandense (1939)⁶ e o Ginásio Barão do Rio Branco (1949), entre outras.

As obras memorialísticas revelam conhecimentos dos atores sociais que vivenciaram a formação educacional no ensino secundário e contribuem para revelar o desenvolvimento educacional de Campo Grande. As fontes permitiram a composição de informações sobre a trajetória dos estudantes nas instituições privadas, como demonstrado no quadro a seguir:

instituiu as ações de funcionamento dos cursos preparatórios, exames parcelados, frequência obrigatória. Nova organização em duas etapas: a primeira, com duração de cinco anos (curso fundamental), e a segunda, de dois anos (curso complementar), que visava à formação nas especializações profissionais.

⁶ Após receber reconhecimento oficial, em 1942 passou a denominar-se Ginásio Estadual Campo-grandense, e, no ano de 1971, recebeu o nome de Escola Estadual Maria Constança Barros Machado.

Quadro 1 – Composição da trajetória e protagonismo dos estudantes secundaristas.

Estudante	Instituição	Período	Acesso	Formação posterior	Atuação social
Luiz Alexandre de Oliveira	Instituto Pestalozzi	1918 a 1922	Bolsista	Direito (RJ)	Advogado, Professor, proprietário de escolas e representante político.
Oliva Enciso	Ginásio Municipal Campo-Grandense	1925 a 1929	Bolsista	Medicina (RJ) Normal/ Contador	Funcionária pública, professora e 1º vereadora e deputada estadual do sul de Mato Grosso.
Gilka Martins	Colégio Nossa Senhora Auxiliadora	1933 a 1941	Bolsista e investimento familiar	Contador	Funcionária pública e 1ª proprietária de Tabelionato de Notas.
Pierre Adri	Colégio Dom Bosco	1954 a 1964	Investimento familiar	Direito (RJ)	Advogado e jornalista esportivo.

Fonte: Oliveira (1986), Enciso (1986), Machado (2009) e Adri (2005).

Organização: Elaboração das autoras (2020).

As memórias do professor Luiz Alexandre de Oliveira revelam o princípio da educação secundária em Campo Grande. As representações do ensino secundário estão presentes na autobiografia intitulada “O mundo que eu vi” (1986) e no depoimento exposto na obra “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul” (1990) de Maria Glória Sá Rosa. Ele nasceu em 14 de abril de 1903, em Santa Rita de Viçosa (MG), no nascimento adquiriu uma infecção que o deixou parcialmente cego. Sua origem familiar advém da classe popular, sua mãe era neta de ex-escrava e um perfilho de família tradicional, subjugada pelas condições sociais foi abandonada pelo marido e migrou com os filhos para o sul de Mato Grosso atraída pelos trabalhos de construção da Estrada de Ferro (NOB). Inicialmente eles fixaram residência em Aquidauana, local onde o professor iniciou sua escolarização primária em diferentes escolas, e ainda, as relações com os imigrantes japoneses ao ensinar-lhes a língua portuguesa. Em 1918, ele veio para Campo Grande para trabalhar nas obras de abastecimento de água e na construção do prédio da circunscrição militar da cidade. Após a finalização das obras encontrou trabalho no Instituto Pestalozzi, onde trabalhou de vigia, e em seguida, por ser alfabetizado em condição rudimentar acessou os estudos na instituição e iniciou na docência como um professor leigo.

Seus escritos retratam o início dos cursos secundários em Campo Grande, que nas palavras do professor, segundo Sá Rosa (1990, p. 31): “Foi o Instituto Pestalozzi a semente do Colégio Dom Bosco e das instituições de ensino secundário, que em Campo Grande, se seguiram a ele”. Em 1917, o Instituto Pestalozzi, o principal colégio de Aquidauana fundado

em 1915 por Arlindo de Andrade Lima, foi transferido para Campo Grande a convite da Prefeitura. Este acontecimento fica claro na narrativa de Luiz Alexandre de Oliveira.

Em 1917, no início do ano, a convite da Prefeitura, ele transferiu o Instituto Pestalozzi para Campo Grande. Além das vantagens que a Prefeitura lhe concedia, como homem arguto, compreendeu que Campo Grande era um campo bem mais promissor, para qualquer iniciativa no terreno escolar. Aqui alugou uma casa recém-construída no local, onde fica hoje o Colégio Dom Bosco e depois o prédio anexo, que foi erguido, de acordo com as instruções dele, para servir de internato para meninas e meninos. (SÁ ROSA, 1990, p. 31):

Para compreender a representação do autor, por ser a memória uma expressão individual, foram localizadas informações em documentos oficiais sobre a iniciativa de transferência da instituição escolar, se houve e quais as vantagens concedidas pela prefeitura ao Instituto Pestalozzi. Identificou-se no acervo digitalizado da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 116, de 05 de julho de 1917, que determinou a “subvenção anual” por dois anos ao estabelecimento. Os artigos da resolução definiram que durante o período de recebimento das verbas municipais a escola manteria os cursos primário e secundário e a gratuidade para jovens do sexo masculino sem condições financeiras.

Portanto, foi o Instituto Pestalozzi a primeira instituição privada a oferecer o ensino secundário gratuito na cidade de Campo Grande. Luiz Alexandre de Oliveira foi um daqueles estudantes sem condições financeiras que pode frequentar a escola, como destaca:

Fiz todo meu primário, de 1918 a 1920, aqui no Instituto Pestalozzi. O ensino era ótimo. [...] Antes de me formar, trabalhei como vigilante e como professor do curso primário do Instituto Pestalozzi. Ai, como o diretor só queria professores formados, fui obrigado a sair. [...] Reconheço, entretanto, que, se hoje tenho um diploma, devo isso ao apoio que recebi do professor Tessitori. (SÁ ROSA, 1990, p.32).

As memórias do autor retratam o acesso de um estudante pobre numa instituição privada e a frequência como uma condição de bolsista ao curso ginásial na instituição. Analisamos que a transferência da escola para Campo Grande foi instituída numa relação de interesses sociais e econômicos: o do poder municipal ao possibilitar o oferecimento de educação para os habitantes, condição essencial para o desenvolvimento social, e o do proprietário, que viu pelas vantagens oferecidas pela prefeitura à oportunidade de prosseguir com a escola e ser a “semente” da educação secundária na cidade. Houve um jogo de disposições favoráveis para manter uma instituição que ofereceria uma educação secundária de qualidade. Esse investimento na escolarização advém das condições de urbanização e desenvolvimento econômico após a abertura da Estrada de Ferro no sul de Mato Grosso. O município carecia de instituições secundárias para preparar os jovens para atuarem em

diferentes setores diante de uma projeção econômica e social da cidade no decorrer da década de 1920.

A autobiografia de Oliva Enciso intitulada “Mato Grosso do Sul: minha terra” (1986) expõe as representações de aluna, professora e representante política. Nascida em 17 de abril de 1909, na Fazenda Taquaral em Corumbá, de ascendência paraguaia, filha de trabalhadores rurais, Santiago Enciso e Martinha Enciso e teve quatro irmãos. Em 1923, após o falecimento do seu pai a família formada por mulheres migrou para Campo Grande, para sustentar a família sua mãe trabalhou como costureira e dependia do auxílio do genro João Francisco de Freitas, casado com sua irmã Bráulia.

Suas memórias trazem a continuidade de história do Instituto Pestalozzi aponta que Arlindo de Andrade Lima transferiu a escola para o professor João Tessitore Júnior em 18 de janeiro de 1925. Sobre o acesso ao ensino secundário narra que não tinha condições de frequentar a escola. Em 1924, após terminar os estudos primários no Colégio Spencer, foi apresentada ao professor João Tessitore Júnior e convidada a realizar o exame de admissão no Instituto. Passou com êxito nos exames, porém, a sua família não tinha condições financeiras de mantê-la numa instituição privada.

Quando mostrei à minha mãe a lista com a matrícula, mensalidades, livros e uniforme, ela me olhou com tristeza e me disse: -“Minha filha, nós não podemos...” [...] Voltei ao Pestalozzi e disse a D. Raquel que não dava mesmo para eu estudar, e ela novamente foi falar com o Sr. Tessitore, mandando-me esperar. Logo voltou: “O diretor disse que você não precisa pagar nada. Ele só quer que você seja uma boa aluna.” -Quando contei isso à minha mãe e Mercedes, nós três choramos juntas... Então voltei ao Pestalozzi [...]. Ele me mandou voltar às 13 horas e então me levou a uma classe, onde hoje é a Capela do Colégio Dom Bosco, e onde estavam quarenta e cinco alunos do quarto ano primário, esperando o professor. Olhei para o Sr. Tessitore, surpresa e mesmo assustada, e ele disse apenas: - “Eu lhe ajudarei...”. (ENCISO, 1986, p. 19).

Oliva Enciso revela em sua autobiografia o sentimento de frequentar o curso ginasial, sendo filha de trabalhadores rurais, teve acesso ao ensino secundário num período em que este era oferecido em instituições privadas e somente estudantes oriundos das classes privilegiadas tinham condições de frequentá-las. De acordo com suas memórias foi entre os anos 1925 a 1929 que frequentou o primeiro ciclo do ensino secundário e ao mesmo tempo foi professora do ensino primário na instituição para pagar seus estudos. Formou-se na primeira turma de bacharelados do Gymnasio Municipal de Campo Grande. A instituição se tornou o primeiro estabelecimento de ensino secundário oficial do sul de Mato Grosso, e também a primeira a oferecer o acesso às mulheres neste tipo de escolarização. Em notícias do Jornal do Commercio⁷ entre os 1925 a 1931 localizamos informações do quadro de

⁷ Foi um periódico fundado em 1921 pelo advogado José Jayme Ferreira de Vasconcelos, impresso diário que circulou no sul de Mato Grosso até a década de 1940. Edições estão disponibilizadas na plataforma da

estudantes que frequentaram a instituição, na turma de Oliva Enciso havia oito estudantes do sexo masculino e cinco estudantes do sexo feminino.

Segundo Oliveira (1986) e Enciso (1986), em 1927 o Instituto Pestalozzi passou a receber novamente recursos da municipalidade. Nos arquivos da Câmara Municipal de Campo Grande, a Resolução n. 124, de 10 de fevereiro de 1927, denomina-o como “Gymnasio Municipal de Campo Grande” e a subvenção aos trabalhos da equiparação do Gymnasio ao Colégio Pedro II. Em contrapartida, a Resolução n. 203, de 26 de fevereiro de 1929, estabeleceu à instituição a condição de oferecer o ensino secundário gratuito para dez estudantes pobres e fazer redução de 50% de desconto nas taxas de exames, sendo os alunos indicados pela intendência municipal. Neste sentido, observamos que a instituição proporcionou através das determinações do poder municipal o ensino gratuito, e não mais delimitou somente o gênero masculino como beneficiário dos estudos, abrindo espaço de inserção de mulheres de classes trabalhadoras no ensino secundário.

A obra biográfica “Gilka Martins: minha caminhada” (2009), escrita por Lucilene Machado, traz elementos que enfatizam a representação da formação feminina na educação secundária em Campo Grande. A biografada Gilka Martins nasceu no dia 14 de maio de 1923, em Nioaque, filha de Demosthenes Martins⁸ e de Corila Lesonier. Primogênita de uma família de cinco irmãos estudou como interna no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, também conhecido como “Colégio Auxiliadora” ou “Colégio das Irmãs”.

O Colégio Nossa Senhora Auxiliadora foi criado em 25 de fevereiro de 1926, sendo o primeiro colégio feminino do sul do Estado. Segundo Bittar e Ferreira Jr. (1999) a proposta da escola era educar as “filhas do sertão”. Ofereceu internato, semi-internato e externato, e também funcionou a Escola Doméstica⁹, destinada às “Filhas de Maria”, meninas das classes populares que eram acolhidas e não tinham condições de pagar os estudos na instituição.

Sobre a instalação do Colégio na cidade, localizamos três resoluções na Câmara Municipal de Campo Grande, sendo estas: a) Resolução n. 127, de 27 de outubro de 1927, de auxílio financeiro para a aquisição de mobiliário e material escolar; b) Resolução n. 186, de 10 de novembro de 1928, outorgou gratuitamente o aforamento do terreno para a instalação da instituição; e, c) Resolução n. 246, de 4 de julho de 1930, conferiu um auxílio financeiro para estimular a construção do novo prédio da instituição localizado na Rua Pedro Celestino.

Gilka Martins estudou no Colégio Auxiliadora entre os anos de 1933 e 1941, frequentou os cursos ginásial e colegial.

Hemeroteca Digital Brasileira.

8 Personalidade da história do sul de Mato Grosso, atuou nos campos político e cultural, foi juiz, escritor e prefeito da cidade de Campo Grande (1942-1945).

9 Projeto educativo das Salesianas para as meninas pobres. Em troca dos serviços de limpeza da escola, as meninas recebiam moradia e estudos gratuitos. (PENTEADO, 1996, p. 62).

Fui para o Auxiliadora porque meu pai queria que eu cursasse o Ginásio e não o curso Normal. O *Ginásio estava na moda e era uma ponte para se ingressar em outras carreiras. Foi uma época em que eu tive de enfrentar circunstâncias que vi-
nham de encontro aos meus ideais. Eu tinha o desejo latente de seguir estudando,
de me firmar em uma carreira. Era bonito, tanto quanto raro, uma mulher estudada.* Mas os pais priorizavam o estudo dos homens, porque seriam os futuros chefes de família. [...] Dentro desse quadro, bem mais favorável, estava eu, não para escolher, mas para aceitar o que me seria imposto. Meu pai não tinha condições de sustentar três homens na escola e mais as mulheres. Somos cinco. Logo pensava que iria me casar e sequer fazer uso de uma formação acadêmica. Em outras palavras, uma mulher não merecia tanto investimentos. (MACHADO, 2009, p. 38, grifo nosso).

Ao analisar a memória da biografada, “o ginásio estava na moda”, foi localizada uma nota do *Jornal do Comercio* (1933), indicando que no ano de 1933 foi realizado o primeiro exame de admissão ao curso ginásial do Colégio Auxiliadora. Este fato abriu o espaço do ensino secundário numa instituição escolar exclusivamente dedicada à formação feminina no oferecimento do ensino normal. A abertura do curso ginásial na instituição atendia as necessidades econômicas e sociais da cidade, diante da crescente urbanização e desenvolvimento do comércio que carecia de trabalhadores. As mulheres tinham novas possibilidades de trabalho fora dos espaços doméstico e escolar.

O acesso de Gilka Martins ao ensino secundário na instituição foi proporcionado pelo capital social, dado pela condição política e jurídica de seu pai Demosthenes Martins, que mantinha relações com famílias de políticos e fazendeiros, dada a sua condição de advogado e funcionário público. O capital social é dado à família pela sociedade, são os outros que reconhecem no agente certo valor e confere prestígio no espaço público.

Para Bourdieu (2010) a condição da mulher no mundo social lhe foi dada pelo espaço doméstico e ela encontrou em outras instituições, como a escola, um lugar de elaboração e de imposição aos princípios de dominação do espaço privado. Pela memória de Gilka Martins, compreende-se a lógica entre dominação e submissão, na qual a educação masculina era a preferência nas escolhas familiares e a educação feminina aos fins matrimoniais. Por isso, a inserção no ensino secundário deixou marcas em suas memórias por representar a oportunidade de ter uma formação profissional sem objetivar o casamento.

Pierre Adri, em sua autobiografia “Meu Colégio Dom Bosco” (2005), apresenta elementos importantes sobre o Ginásio Dom Bosco. A instituição foi o marco da educação salesiana masculina no sul de Mato Grosso, na oferta regular do ensino primário e da educação secundária. Até o início da década de 1970 funcionou em regime de internato e externato e destinado aos filhos das classes privilegiadas (proprietários de terra, funcionários públicos, comerciantes, entre outros). Estudar no Ginásio era sinônimo de boa educação religiosa e status social. “Transformou-se com o tempo, num dos colégios mais tradicionais da cidade [...]” (BITTAR; FERREIRA JR., 1999, p. 177).

Pierre Adri nasceu na cidade em 1946, filho de Wadi Adri e Rosa Adri, estes representantes da classe de trabalhadores do comércio local. Em sua autobiografia narra a “honra” e “satisfação” de ter sido aluno do Colégio Dom Bosco.

Tive a honra e a satisfação de fazer parte integrante, como aluno, desse majestoso educandário de 1953 a 1964, participando, ativamente, de todos os seus acontecimentos nas respectivas metades dessas duas décadas, oportunidade em que recebi os dignos ensinamentos, conferidos na época, em uma cidade do interior [...]. (ADRI, 2005, p. 15).

Adri frequentou o Colégio Dom Bosco nos ensinamentos primário e secundário, num período em que a educação secundária estava mais acessível às classes intermediárias, tais como: comerciantes, funcionários públicos, etc. Contudo o autor destaca o investimento familiar na educação escolar.

Toda família, naquele tempo, tinha como objetivo principal a educação dos filhos, como tem nos dias de hoje, com uma ressalva, no passado o pouco que se ganhava era destinado à educação, não havia ganância para conquistas mais vantajosas em termos econômicos. [...] talvez pela formação estrangeira, tudo o auferido em razão do trabalho, apesar de pequeno, mas compensadora à época era destinado à educação, acompanhada da correspondente alimentação sadia e farta. (ADRI, 2005, p. 26).

Os investimentos escolares são entendidos como princípios de diferenciações no interior do mesmo grupo. O capital escolar possuído hierarquiza brutalmente as diferentes frações de classes, a posse deste capital tende a mobilizar estratégias de obtenção de outros capitais fora da escola, como o cultural e o simbólico (BOURDIEU, 2009).

Observamos que o ensino secundário em meados da década de 1960 ainda não era acessível a todos, portanto o investimento na escolarização numa instituição de reconhecimento social representava uma distinção social entre as famílias das classes trabalhadoras. Assim, revela-se a forte relação entre a posição que os agentes ocupam na estrutura social e o peso dos diferentes capitais (econômico, social e cultural) no investimento escolar dos filhos.

Em síntese, notamos nas de memórias escritas de Enciso (1986) e Oliveira (1986) que na década de 1920 ambos tiveram acesso ao ensino secundário por meio de modelos de bolsas de estudos. Luiz Alexandre ingressou nos estudos após a prefeitura subsidiar a transferência do Instituto Pestalozzi para a cidade, e depois trabalhou como vigia e professor para custear os seus estudos. Oliva Enciso, foi admitida por sua dedicação aos estudos e saldou sua formação ministrando aulas no ensino primário. Ambos foram professores leigos na instituição e as experiências na docência influenciaram as escolhas e as ações no campo educacional.

Observamos Machado (2009), que na década de 1930 Gilka Martins acessou ao ensino secundário no Colégio Auxiliadora por intermédio do capital social de seu pai, num período que a educação feminina não era tida como um investimento familiar. Na década de 1950, Pierre Adri chegou ao ensino secundário como um investimento familiar, sob a ótica da classe trabalhadora que compreendia que o ensino secundário era a possibilidade real de inserção em outros campos sociais.

2 A FORMAÇÃO EDUCACIONAL DO ENSINO SECUNDÁRIO COMO PROPULSOR DE *HABITUS*, CAPITAIS E ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO DE TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

Este tópico expõe as representações do simbolismo e das marcas presentes nas memórias escritas dos estudantes secundaristas, numa apreensão do papel desempenhado pelo ensino secundário na constituição de *habitus* e reflexões relacionadas às estratégias de permanência e os capitais acumulados que influenciaram nas trajetórias de Oliva Enciso, Luiz Alexandre de Oliveira, Gilka Martins e Pierre Adri.

A trajetória do agente estudante é o efeito resultante da condição de origem, da inserção em diferentes campos, do volume e da estrutura dos capitais. Uma relação que se estabelece entre o *habitus* e as forças do campo, “[...] como uma serie de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes.” (BOURDIEU, 1996b, p. 81).

Luiz Alexandre de Oliveira, além dos condicionantes de sua origem familiar tinha deficiência visual. Em sua narrativa observa-se que teve acesso à escolarização secundária, porém sua aprendizagem foi “dura” e pela pouca visão teve fraco preparo.

A vida foi muito dura pra seu filho, pois tinha ele pouca visão e um fraco preparo. Trabalhou na picareta para trazer água para a cidade e na construção dos quartéis. A situação não era boa nem promissora; por isso, resolveu dedicar-se ao magistério primário, [...]. O “professor” tinha fraco preparo e chegou mesmo a encontrar aluno que sabia mais do que ele; apesar de tudo, entretanto, ele teve boa aceitação e, por isso, foi logo convidado para lecionar no Instituto “Pestalozzi”. (OLIVEIRA, 1986, p. 27).

A representação de sua escolarização como uma fase “dura” é compreendida por ele não ter sido portador dos “capitais objetivados” que tendem a mobilizar uma longa trajetória escolar de sucesso. As condições econômicas, culturais e sociais são valores condicionantes para aquisição de capital escolar. (BOURDIEU, 2007).

Oliveira (1986) narrou que a permanência no ensino secundário se deu por dois elementos importantes, o primeiro: a sua atuação como professor primário, cuja ação foi iniciada ainda no período que lecionou a língua portuguesa para os migrantes japoneses em Aquidauana, fortalecendo o vínculo com a colônia japonesa em Campo Grande. Isto con-

solidou sua aceitação como professor leigo de ensino primário, tanto no Instituto Pestalozzi quanto na Escola Visconde de Cairu¹⁰. O segundo elemento de destaque de seu relato, era o papel desempenhado como orador da turma.

O que senti em relação à minha pessoa foi a discriminação social. Em diversas ocasiões, era tratado de maneira diferente dos meninos de posição social elevada. *Meu cartaz melhorou depois de uma excursão a Aquidauana e Miranda, em que banquei o orador*. Não fui discriminado por ser negro, mas sim por ser pobre. Nunca senti discriminação racial em Mato Grosso, onde diversos negros alcançaram posição de destaque. A discriminação do negro é quase sempre de ordem econômica. (SA ROSA, 1990, p. 32, grifo nosso).

A distinção pelo discurso é explicada pelo poder simbólico¹¹ que o discurso produz nos agentes em diferentes campos. Os discursos funcionam como “instrumentos” indispensáveis para a construção do campo de possibilidades e estratégias discursivas do jogo simbólico nos sistemas de “relações invisíveis” do campo social de que participam (BOURDIEU, 2000). Assim, retratou o sentimento de distinção pelo discurso proferido, por não ser uma realidade vivenciada por um homem pobre naquele período e isto funcionou como uma estratégia para se destacar no grupo.

As memórias do professor possibilitam identificar que ele soube mobilizar os capitais adquiridos, nos conhecimentos da escolarização primária agregou o capital social junto aos japoneses, sendo reconhecido como um “bom professor” teve acesso ao ensino secundário. Na estratégia do discurso proferido se distinguiu perante os outros estudantes.

Apreende-se que a oportunidade de estudar no Instituto Pestalozzi influenciou em sua trajetória de vida, cujo percurso foi marcado pelo magistério, principalmente na atuação como professor, diretor e proprietário do Ginásio Osvaldo Cruz. Este reconhecido como uma das mais importantes instituições secundárias da cidade, porque possibilitou a ampliação do acesso à educação secundária para trabalhadores entre as décadas de 1930 e 1950. O reconhecimento como orador foi identificado em notícias do Jornal do Commercio, cujas notas destacam sua atuação como orador em eventos oficiais e sociais da cidade.

Enciso (1986) apresenta a sua trajetória como estudante secundarista, professora leiga e representante política. Filha de trabalhadores rurais acessou ao ensino secundário por sua proeminência nos estudos. Em suas memórias compreendemos que a permanência no ensino secundário se deu pela constituição de uma *habitus* estudantil e professoral.

10 Escola étnica-cultural, destinada a formação dos descendentes de migrantes japoneses. Luiz Alexandre foi o primeiro professor brasileiro e diretor da instituição, e vivenciou junto com os japoneses as opressões contra os estrangeiros após o golpe civil-militar de 1937.

11 Um poder invisível de construção da realidade, que se utiliza de sistemas simbólicos para garantir as “divisões objetivas da estrutura social” (BOURDIEU, 2000).

E aí começou uma nova fase da minha vida. No dia seguinte da manhã, quando estávamos em forma para entrar em classe, D. Raquel se postou em frente e disse alto para que todos ouvissem: - “De hoje em diante, vocês têm de chamar a Oliva de “Dona Oliva”, porque ela é também professora!” – Meus colegas me olharam com um mudo sorriso e até eu achei graça, como o pessoal de casa também. Observei, durante os cinco anos do curso ginásial, um horário só interrompido aos domingos e feriados: às 5h30 da manhã – Missa na Santa Casa; das 7h30 à 11h30 – Aulas do Ginásio e das 13h às 16h30 – Aulas do Primário. (ENCISO, 1986, p. 20).

Para Bourdieu (1996b), o espaço de posições sociais se retraduz num espaço de tomadas de posições dado pela intermediação de disposições e/ou *habitus*, ou seja, o agente, ao se inserir em uma nova posição social, mobiliza novas práticas e bens que definem e mantêm a sua posição na estrutura social. Desta forma, ser aluna e professora representou novas conquistas e realizações, principalmente a possibilidade de dar continuidade aos seus estudos numa instituição reconhecida.

Os estudantes de origens populares que frequentaram as instituições secundárias criaram estratégias para se distinguir e se tornar parte do grupo, sendo melhores estudantes. O resultado dessas estratégias de distinção a homenagem recebida de Oliva Enciso pelo professor Tessitori na sua formatura do curso ginásial em 1929, e postulada na “Galeria de Alunos Ilustres” da revista “Homenagem” como uma “figura de inteligência brilhante”, como retrata a autora:

Oliva Enciso – Termina também neste ano, seu curso de humanidades, com uma vida escolar sem igual. [...] Cultivou com carinho as ciências naturais e físicas, bem como a matemática, conseguiu muitas às vezes distinções nelas. [...] Filha de paraguaio e brasileira sente-se su’alma desta hereditariedade de características psíquicos diferentes, mas amalgamados por uma educação sadia e forte. Ao futuro, deixemos seu pronunciamento a respeito. (ENCISO, 1986, p. 22).

Na memória de Oliva Enciso, analisou-se a representação do ensino secundário como uma distinção que condicionou a sua trajetória no magistério. Houve a constituição de novos *habitus* para manter-se nas diferentes posições, de estudante e de professora. Isto está refletido na sua rotina de atividades durante os cinco anos de estudo e trabalho. No Jornal do Commercio, edição de 1.004, de 14 de dezembro de 1929 foi localizada a notícia da formatura de Oliva Enciso, nesta nota ela figura como a segunda aluna de distinção nos estudos, entre Zozimo Menna Gonçalves e Appolonio de Carvalho, cuja representação foi destacada por sua atuação como oradora de turma.

Oliva Enciso frequentou o Curso de Contador na Escola do Comércio Dom Bosco (1932), e o Curso Normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1934). Nestes cursos também teve destaque intelectual, como foi localizado no Jornal do Commercio, edição N. 1.691, de 09 de dezembro de 1934, sobre o evento de formatura da primeira turma de ensino normal do Colégio Auxiliadora e a identificação que ela novamente foi oradora de turma.

Oliva Enciso tornou-se parte da história da educação de Campo Grande, a sua trajetória foi marcada pelo serviço público e por ações práticas de criação de instituições escolares e sociais acessíveis às classes populares. Participou efetivamente da criação de algumas instituições educativas de caráter filantrópico e de ensino profissionalizante não estatal entre os anos de 1940 a 1960, como: a Sociedade Miguel Couto dos Amigos dos Estudantes, fundada em 1940, a Escola de Formação Doméstica Roberto Simonsen-SESI (1948), a Escola Profissional do SENAI e o Ginásio Barão do Rio Branco, ambas as instituições foram fundadas em 1949. As primeiras instituições mantiveram o ensino primário em conjunto com a formação profissional, sendo o último, o Ginásio Barão do Rio Branco, uma instituição destinada ao ensino secundário, de iniciativa privada, por ter como sua entidade mantenedora a Campanha Nacional de Educandários Gratuitos¹².

Machado (2009) deu indícios de uma representação importante da educação feminina na entre as décadas de 1930 a 1940: o internato. As memórias da permanência no ensino secundário no internato são representadas por lembranças de angústias e alegrias, uma ruptura no *habitus* dos agentes, que tinham de viver sob as regras e disciplinas da instituição.

Quando fui aluna do Auxiliadora com o fim de me preparar para o exame de admissão, tive que ser interna e viver sob as concepções religiosas das freiras. Era um tempo que não me deixava escolhas, era viver como demandavam as regras. Anunciada uma ordem, ela deveria ser cumprida sem questionamentos. Havia certas peculiaridades de comportamento no círculo religioso que geravam conflitos enormes dentro dessa condição infanto-juvenil (e digo no plural porque não fui a única), que ainda não sabia discernir o que era regulamento ou autoritarismo. (MACHADO, 2009, p. 16).

Gilka Martins trouxe a força formadora do *habitus* religioso durante sua permanência no ensino secundário, e acrescenta ainda que pela ação pedagógica utilizada pela instituição através de um *habitus* cultivado pela disciplina. O regulamento, o silêncio, as ordens e a falta de liberdade são marcas desta ação. A formação do *habitus* religioso também é revelada nas memórias de Oliva Enciso.

Eu tinha entrado na Associação das Filhas de Maria e no Manual estava escrito que ninguém podia fazer melhor do que uma Filha de Maria e num livro de Marden também li: “Se perfeito em tudo o que fizeres” [...]. Eu ia a missa e punha uma finalidade espiritual no meu trabalho, procurando fazer tudo bem e tratando bem a todos que me procuravam. Assim me tornei benquista. Assisti a 26 entradas de Prefeitos e todos se tornaram meus amigos. (ENCISO, 1986, p. 28).

12 Fundada por Felipe Tiago como Campanha do Ginásio Pobre em 1943 na cidade de Recife/PE. Em 1947 passa a denominação de Campanha Nacional de Educandários Gratuitos, e em 1969 assume a nomenclatura de Campanha Nacional de Escola da Comunidade.

O *habitus* produz toda uma maneira de se comportar no mundo social, um reconhecimento prático e imediato de classificações sociais. Isto não implica reconhecer somente quais os conteúdos particulares que se revestem os sistemas de relações, mas sim apreender a estrutura que os permeia. É por intermédio das regras e da disciplina que se opera a incorporação das estruturas objetivas, o que representa os signos visíveis de distinção. A instituição escolar confessional, no seu “[...] exercício legítimo de poder”, tem como alvo “[...] modificar em bases duradouras e em profundidade a prática e a visão de mundo dos leigos.” (BOURDIEU, 2011, p. 88).

O acesso ao ensino secundário influenciou na trajetória de Gilka Martins, por ter sido estudante do internato, representou o reconhecimento do investimento nos capitais escolar e cultural da família numa instituição tradicional. Proporcionou sua atuação como uma mulher trabalhadora e participante dos acontecimentos, ao lado do pai, da história de Campo Grande. Depois de concluir os seus estudos secundários, trabalhou em diferentes órgãos públicos e tornou-se a primeira mulher em Mato Grosso a comandar um Tabelionato, o 7º Cartório de Notas e Registros de Imóveis - 2ª Circunscrição. O cargo foi ocupado durante várias décadas e oportunizou a posse na diretoria da Associação de Notários e Registradores (ANOREG).

Pierre Adri trouxe que ao acessar o ensino secundário sentiu-se distinguido, o Colégio Dom Bosco representava uma confiança na sociedade. A escola proporcionou aos seus estudantes “[...] suporte para prosperarem nas suas dignas profissões liberais escolhidas do mesmo modo para o correspondente destaque na respectiva comunidade” (ADRI, 2005, p. 106).

A escola é responsável pela aquisição do capital escolar e determina as distinções entre os indivíduos, ou seja, o volume de capital escolar, e em conjunto com outros capitais (cultural, econômico e social) mantém as distâncias entre as classes, por isso que “[...] o capital escolar permanece também forte nos campos não abrangidos pelo ensinamento da escola” (BOURDIEU 2007, p. 17).

Nas memórias de Pierre Adri observa-se que o capital escolar possuído pelos ensinamentos do Colégio foi incorporado e depois materializado, gerando uma distinção escolar que mobilizou as disposições para a inserção no ensino superior e no campo social. Principalmente ao representar a distinção produzida pelas práticas esportivas realizadas no Colégio Dom Bosco. Aponta, ainda, que o esporte criou disposições e práticas que influenciaram em sua trajetória, no seu olhar sobre competição e nas relações sociais.

Até hoje aqueles maravilhosos momentos de glória e de descontração, motivados pelas brincadeiras e pelas gozações sobre futebol integram como lembrança o cotidiano de cada aluno numa alusão inesquecível e acima de tudo marcada pela emoção daqueles belos dias onde jovens se deleitavam em contar as suas vantagens junto aos colegas de classe, assim como da outra, formando aquela integração onde imperava acima de tudo a fraternidade [...] (ADRI, 2005. p. 78).

As práticas e competições são reconhecidas como disposições práticas do esporte que constitui nos agentes sociais o sentido do jogo e as suas regras, contribuindo para o jogo social. A instituição escolar contribui para constituir as “disposições gerais e transponível da cultura legítima”, transmitidas por estratégias objetivas de saberes e práticas escolarmente reconhecidas e que cooperam para classificar uma classe social. (BOURDIEU, 2007).

O ensino secundário, principalmente as práticas de esportes, direcionou a trajetória de Pierre Adri. Após terminar os estudos secundários formou-se advogado pela Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense em 1970. Na década de 1980, exerceu respectivamente as profissões de jornalista e radialista esportivo em vários órgãos da imprensa regional. Foi o primeiro presidente da Associação dos Cronistas Esportivos do Mato Grosso do Sul (ACEMS) e de outras instituições ligadas ao esporte na região sul do Estado.

Em síntese, reunimos nas memórias escritas de Oliveira (1986), Enciso (1986), Machado (2009) e Adri (2005) que o acesso ao ensino secundário representou para eles o protagonismo da formação educacional e as disposições iniciais para a inserção em novos campos sociais ao obterem um diploma de Ensino Secundário reconhecido. O diploma conferido por instituições escolares reconhecidas atribui-lhes reconhecimentos do capital escolar e garantias de disposições na inserção social, influenciando nas trajetórias sociais e profissionais. Não podemos enfatizar que todos os estudantes egressos do ensino secundário modificaram suas trajetórias sociais e econômicas, pois apresentamos apenas as memórias de quatro ex-estudantes que revelam o protagonismo da formação do ensino secundário, entre muitos outros que o frequentaram.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresenta duas contribuições à História da Educação, a primeira, da proeminência de utilizar fontes memorialísticas, biografias e autobiografias, como material empírico na produção do conhecimento da historiografia regional, em especial ao que tange ao ensino secundário. Na abrangência de discussão que toda obra literária é um produto histórico, que mantém em si uma finalidade e objetivos específicos de produzir e reproduzir as produções simbólicas de um campo. Assim, tornam-se fontes inesgotáveis de análise na composição de estudos historiográficos produzidos no campo da educação, por representar uma memória individual e relacionada aos elementos de uma memória coletiva.

A segunda contribui para desmistificar a ideia que o ensino secundário era destinado às elites, logo preencheu uma lacuna na construção do conhecimento ao trazer que agentes de classes populares, mesmo que em minoria, acessaram ao ensino secundário. Logo, foi uma produção na contramão de estudos historiográficos, que reconheceram o ensino secundário como um tipo de ensino destinado aos grupos das elites (RIBEIRO, 1982; ROMANELLI, 1980, entre outros).

Nas análises das fontes memorialísticas compreendemos como agentes oriundos de classes menos privilegiadas socialmente acessaram o ensino secundário no período de 1920 a 1960 em Campo Grande no sul de Mato Grosso. Tendo em vista que o ensino secundário neste período foi reconhecido como um tipo de ensino destinado à formação dos filhos das classes privilegiadas com vistas ao ensino superior.

Em Campo Grande, o acesso ao ensino secundário foi oportunizado aos indivíduos de meios populares por meio do investimento da municipalidade, distinção escolar e investimento familiar. A maior parte dos alunos que frequentaram as instituições secundárias era oriunda das classes privilegiadas, representadas por filhos de políticos, fazendeiros, comerciantes e militares da região sul do Estado, sendo estes grupos sociais influentes no desenvolvimento da sociedade.

Porém, possibilitou-se o acesso de indivíduos das classes menos favorecidas. Os alunos das classes médias e populares tinham acesso por meio de “bolsas de estudos” e muitas vezes pagavam os estudos por meio de trabalhos realizados nas próprias instituições privadas e assim conseguiam concluir os estudos.

O ensino secundário proporcionou a muitas mulheres, não só das classes privilegiadas, as condições de inserção social e participação no desenvolvimento educacional e social da cidade. Este tipo de escolarização representou para as mulheres uma maneira de alcançar novos ideais, tendo em vista que no período havia poucas mulheres que tinham acesso aos estudos no ensino secundário, pois para as famílias era o privilégio dos filhos homens e as mulheres eram destinadas ao magistério.

As instituições escolares privadas, mesmo sendo modelos de escolas destinadas às classes privilegiadas da sociedade, proporcionaram às classes trabalhadoras, mesmo que em menor número, o acesso à escolarização secundária, em seus diferentes tipos de ensino. Estas certificaram os agentes de uma maneira regulamentada e institucionalizada, cuja formação educacional tendeu a inferir protagonismos nas trajetórias sociais e favoreceu ascensões social, econômica e simbólica. Além disso, realizaram o papel de instrumentos de formações educacionais distintas para atender as necessidades de urbanização e desenvolvimento social de Campo Grande.

Cabe ainda destacar, que Oliva Enciso e Luiz Alexandre de Oliveira por terem sido estudantes secundaristas bolsistas, que pagaram pelos estudos como professores primários leigos, nos anos seguintes participaram ativamente do processo educacional da cidade. Ambos garantiram e organizaram o desenvolvimento da educação secundária, principalmente no acesso ao ensino secundário às classes menos privilegiadas. Luiz Alexandre de Oliveira dedicou-se ao Colégio Oswaldo Cruz e Oliva Enciso ao Ginásio Barão do Rio Branco. Enfim, eles tiveram por objetivo estabelecer ações práticas de oferecimento do acesso à educação secundária aos estudantes da classe trabalhadora.

REFERÊNCIAS

- ADRI, Pierre. **O meu Colégio Dom Bosco**. Campo Grande, MS: [s.n], 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **As regras da arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli et all 7. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.
- BOURDIEU, P. **A distinção: por uma crítica social do julgamento**. Tradução Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira. São Paulo, SP: Edusp; Porto Alegre, SC: Zouk, 2007.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estudos avançados [online]**. 1991, vol.5, n.11, pp. 173-191.
- COLEGIO NOSSA SENHORA AUXILADORA. **Jornal do Commercio**, Campo Grande, Ano XIII, edição 1.381, p. 09, 12 nov. 1933.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR. Amarílio. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA. Francisco Antonio Maia da. (Org.). **Campo Grande, 100 anos de construção**. Campo Grande: UFMS, 1999. p. 169-194.
- ENCISO, Oliva. **Mato Grosso: minha terra**. São Paulo: Editora Resenha, 1986.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. Laís Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004.
- MACHADO, Lucilene. **Gilka Martins: minha caminhada**. Campo Grande, MS: IHGMS, 2009.
- OLIVEIRA, Luiz Alexandre de. **O mundo que eu vi**. Campo Grande: Gráfica Brasília, 1986.
- RIBEIRO, Maria Luíza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1980.

O CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEIRO DA UNIVERSIDADE E O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR

THE BRAZILIAN HISTORICAL CONTEXT OF THE UNIVERSITY AND THE PLACE OF POPULAR EDUCATION

EL CONTEXTO HISTÓRICO BRASILEÑO DE LA UNIVERSIDAD Y EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN POPULAR.

Fernanda dos Santos Paulo¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8022-9379>

Jaime José Zitkoski²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>

Resumo: Este artigo é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação que tem como tema central os pioneiros e as pioneiras da Educação Popular e a Universidade. O objetivo é apresentar uma reflexão em torno da presença da Educação Popular na história da universidade brasileira. É um estudo qualitativo-descriptivo que se valeu de pesquisa bibliográfica e documental com abordagem crítica em torno da história da universidade no Brasil, seguida de reflexões sobre a Universidade popular ou o popular na universidade. E, por último, a discussão contemporânea dessa temática.

Palavras-chaves: Educação Popular. Universidade. História da educação.

Abstract: This article is the result of a doctoral research in education that has as its central theme the pioneers and pioneers of Popular Education and the University. The objective is to present a reflection on the presence of Popular Education in the history of the Brazilian university. Is it a qualitative-descriptive study that used bibliographic and documentary research with a critical approach around the history of the university in Brazil, followed by reflections on the popular university or the popular university. And lastly, the contemporary discussion of this theme.

Keywords: Popular education. University. History of education.

Resumen: Este artículo es el resultado de una investigación doctoral en educación que tiene como tema central a los pioneros y pioneros de la Educación Popular y la Universidad. El objetivo es presentar una reflexión sobre la presencia de la Educación Popular en la historia de la universidad brasileña. ¿Es un estudio cualita-

1 Santa Catarina - Brasil. Doutora em Educação – Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC/PPGE. E-mail: fernanda.paulo@unoesc.edu.br.

2 Rio Grande do Sul- Brasil. Doutor em Educação – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS/FACED/PPGEDU. E-mail: 00086365@ufrgs.br.

tivo descritivo que utilizó investigación bibliográfica y documental con un enfoque crítico sobre la historia de la universidad en Brasil, seguido de reflexiones sobre la universidad popular o la universidad popular. Y, por último, la discusión contemporánea de este tema.

Palabras claves: Educación popular. Universidad Historia de la educación.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo apresentar a presença da Educação Popular na história da universidade brasileira, seguida de reflexões em torno da Universidade popular ou o popular na universidade? E, por último, a discussão contemporânea dessa temática.

O texto é fruto de uma pesquisa de doutorado em educação, realizado na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Campus São Leopoldo, situada no Rio Grande do Sul. O tema da tese foi os pioneiros e as pioneiras da Educação Popular e a Universidade, sendo entrevistado os seguintes intelectuais: Carlos Rodrigues Brandão, Balduino Antonio Andreola, Celso de Rui Beisiegel, Osmar Fávero, Vanilda Pereira Paiva, Moacir Gadotti e Ana Maria Saul. Esses intelectuais possuem trajetória teórico-prática na universidade, cujo referencial teórico é a educação popular e Paulo Freire.

Neste artigo, trataremos da historicidade da Educação Popular no Brasil. É um estudo qualitativo-descritivo que se valeu de pesquisa bibliográfica e documental. Utilizamos a abordagem crítica sustentada por uma concepção Dialética de Educação a partir de Paulo Freire com o pensamento existencial, da fenomenologia e marxista. (TORRES, 1997; PAULO, 2013). Nas palavras de Gadotti (1993, p. 38), a análise crítica “enquanto método de apropriação do concreto, a dialética pode ser entendida como crítica, crítica dos pressupostos, crítica das ideologias e visões de mundo, crítica de dogmas e preconceitos.”

A coleta de dados foi feita por meio de revisão bibliográfica e análise de documentos. Conforme, Lüdke e André, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.” (2007, p. 38-39). No entanto, buscamos em documentos, tanto públicos (fontes secundárias) como privados (fontes primárias), estes oriundos dos pioneiros da Educação Popular, fontes históricas que fundamentam as relações entre universidade e Educação Popular.

Para Saviani (2006) é de suma importância o desenvolvimento de pesquisas em história da educação; os documentos analisados serviram para compor o conjunto de fontes históricas do campo de estudos sobre a história da Educação Popular.

A organização do artigo possui duas partes além da introdução, em conformidade com o objetivo anunciado, sendo estruturado da seguinte forma: O contexto histórico brasileiro da universidade e o lugar da Educação Popular; seguida, na segunda parte, por reflexões sobre Universidade popular ou o popular na universidade? Finalizando com questões contemporâneas. Por último, nas considerações finais apontamos o tipo de presença da Educação Popular na universidade em tempos da constituição de políticas de universida-

des flexibilizadas. Entendemos que as facetas do neoliberalismo, as quais são enfrentadas por pesquisadores da Educação popular, se fazem presentes na estrutura organizacional política e econômica da universidade contemporânea, mas há enfrentamentos político-pedagógicos em curso, os quais anunciam a necessidade de avançar na produção de conhecimentos científicos embasados pela práxis humanizadora, mediante o trabalho engajado e solidário de práticas de pesquisas universitárias.

2. DESENVOLVIMENTO

O início da história da nossa Educação Superior teve sua origem nos cursos isolados para a formação da elite brasileira, inexistindo, assim, a instituição universidade. Geralmente, para estudos de nível superior, o que ocorria era a migração da elite para países europeus.

Leite e Morosini (1992), ao analisarem o processo histórico da constituição da universidade no Brasil e suas concepções, destacam que as primeiras escolas isoladas foram criadas a partir do modelo do ensino superior francês-napoleônico. A esse respeito, Anísio Teixeira (1989) expõe que a universidade napoleônica da França e a Universidade de Coimbra³ são influências intelectuais da nossa educação superior. Importa caracterizar em que se constituía o modelo francês-napoleônico, pois, dito isso, é possível perceber o motivo pelo qual a Educação Popular⁴ não era um tema pautado no contexto do Brasil Colônia e Brasil império. Somente no início do Brasil República que se inaugurou um debate em torno das universidades populares e da Educação Popular.

No caso brasileiro, o modelo francês-napoleônico caracterizava-se por ser basicamente um ensino profissionalizante, sendo oferecido nas faculdades isoladas com o propósito de formar quadros a serviço, principalmente do Estado, diferente das propostas que foram apresentadas pelo Movimento Operário anarquista no século XX.

Também é característico do final do século XIX e início do XX, a influência da filosofia positivista na vida política do país, adentrando-se na educação superior. A ênfase ideoló-

3 É herdeira da Universidade de Paris (França) e da Universidade de Salamanca (Espanha). Para saber mais sobre o contexto do Ensino Superior no Brasil, conferir em Teixeira (1989).

4 Destaco que a Educação Popular não era discutida; contudo, Brandão, em seu livro “O que é educação Popular”, nos diz que “enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças, todos sabiam tudo, e, entre si, ensinavam-e-aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos, onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e por quê. Esta foi uma **primeira educação popular**”. (2006, p.11, Grifo da autora). A Educação Popular, aqui, expressa o mundo da vida, expressão de Habermas.

gica dada ao positivismo apareceu, inclusive, na Universidade Popular de Piracicaba/SP⁵, inaugurada em 1910 e com atividades ativas até 1914.

A Universidade Popular de Piracicaba foi idealizada para oferecer à população o mesmo ensino que constava nos currículos das escolas e faculdades, sem possuir uma alternativa ao modelo educacional vigente. Essa tendência positivista na Universidade Popular de Piracicaba coloca-nos o desafio de problematizar o sentido e significado do *popular*. Aqui, parece-nos que o *popular* está ligado apenas ao acesso da classe popular ao conhecimento, o qual se destinava a organização social das pessoas para promover o desenvolvimento nacional.

Em uma conferência proferida em 1910, ano da inauguração da Universidade Popular de Piracicaba, o professor José Feliciano de Oliveira⁶ se posicionou em relação ao que concebia como educação, compreendendo-a como forma de eliminar os males da ignorância. No caso das mulheres, a Universidade Popular de Piracicaba seria “uma escola de prática doméstica para moças de todas as classes, onde elas poderão aprender tudo o que faz uma boa dona de casa” (OLIVEIRA, 1910, p. 27-28). O ensino na universidade popular, para José Feliciano de Oliveira, estaria a serviço da vida cívica, sem questionar a divisão do trabalho, o currículo, o lugar da mulher e outras questões de classe.

A inauguração da Universidade Popular de Piracicaba foi notícia nos jornais locais e nacional. No Jornal Estadão (São Paulo), constava uma matéria que publicava a importância dos serviços a serem prestados pela universidade para a cidade de Piracicaba e o seu objetivo foram explanados na palestra de abertura. (ESTADO DE SP, 24 ago. 1910).

Os primeiros movimentos, em âmbito nacional, concernentes à concepção de universidade, são do século XX, “dentro da tradição de um ensino superior profissionalizante e utilitário, não desvinculado da tradição do homem culto”. (LEITE; MOROSINI, 1992, p.243). Por isso, a história da universidade é considerada elitizante, justificando-se pela sua tendência político-pedagógica centralizadora e destinada a poucos (homens cultos).

Consubstanciado numa lógica diferente do modelo fechado de universidade, nos primeiros anos do século XX, o Movimento Operário construiu uma universidade popular inspirada nas ideias anarquistas. Ou seja, “[...] fora fundada, em 1904, a Universidade Popular na sede do Sindicato dos Pintores do Rio de Janeiro, e, em 1915, nascia a Universidade Moderna em São Paulo, por iniciativa de Florentino de Carvalho, um anarquista de origem espanhola”. (RODRIGUES, 2010, p.26).

Conforme Lopes (2006), a Universidade Popular do Rio de Janeiro, através do ensino superior, visava estar aberta para as discussões modernas e sociais, por isso, abarcava

5 É importante mencionar que essa universidade não é a mesma que a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP).

6 Conferência intitulada *A vulgarização do ensino: Questões a resolver e papel das Universidades populares*, proferida pelo José Feliciano de Oliveira em 1910. Ele era membro honorário da Universidade. (ESTADO DE SP, 09 set. 1910).

em sua organização biblioteca, museu, conferências públicas, concertos, exposições, entre outras atividades de cunho social. Porém, não só pelas dificuldades financeiras, mas por outros fatores subjacentes àquele contexto político, a Universidade Popular do Rio de Janeiro, influenciada pela educação libertária, teve pouca duração.

Em 1912, é criada a Universidade Livre de São Paulo; apoiada no modelo europeu de universidade popular, ela oferecia cursos para disseminar conhecimentos técnicos direcionados à educação superior, abertos a quem se interessasse (MACHADO, 2009). A Universidade Livre de São Paulo manteve-se de 1912 a 1917. Gurgel (1986), ao tratar da Universidade Livre de São Paulo, diz que a sua descontinuidade deve-se ao distanciamento da universidade em relação à classe trabalhadora.

Do mesmo modo, Ghiraldelli (1987) diz que a descontinuidade das universidades populares no Brasil pode ter sido proveniente da fragmentação e desvalorização dos saberes, ou seja, da “erudição dos mestres, em contraste com a vida cultural proletariada”. (p.122).

Em 1935, foi criada a Universidade do Distrito Federal, inspirada por Anísio Teixeira e outros educadores e educadoras progressistas, que aspiravam por uma universidade revolucionária, a qual formaria intelectuais na relação ensino-pesquisa. Mas esse projeto foi abolido devido às forças autoritárias daquele contexto histórico.

Somente em 1960, com a criação da Universidade de Brasília (UNB), tivemos o conceito de “estrutura integrada de universidade”, o qual pressupunha a formação profissional e humanística, de forma igualitária e democrática. Essa concepção de universidade, enquanto “instituição aberta” foi defendida pelo educador Anísio Teixeira (1968). Nesse contexto, o inovador foi a participação do movimento estudantil na luta por uma universidade pública, autônoma, não elitista, aberta à classe popular e com currículo não fragmentado. A esse propósito, Darcy Ribeiro (1986) dizia que a Universidade de Brasília não podia ser de mentira, ou seja, ela não poderia vincular-se apenas ao projeto desenvolvimentista do país.

Por isso, na compreensão de Florestan Fernandes (1974; 1975; 2004) seria impossível mudar a universidade sem transformar a sociedade, até porque ele já havia tido a experiência de participar da criação da Universidade de São Paulo, na década de 1930, e percebeu que os avanços em relação à sua concepção de universidade não ocorreram.

A Universidade de Brasília, considerada integrada, por ter reunido várias faculdades isoladas, possuía uma estrutura diferente daquelas que se atrelavam apenas à formação profissionalizante, pressupondo uma educação democrática e de acesso para todos. Obviamente, com o regime militar, as universidades, incluindo a Universidade de Brasília, passaram a ser controladas pelos militares, os quais perseguiram militantes dos movimentos sociais, docentes e discentes que eram considerados (as) progressistas e subversivos (as). Anísio Teixeira foi um desses educadores e educadoras “vítimas do Regime Militar de 64, e, com eles, centenas de outras grandes personalidades do mundo intelectual, sindical ou político brasileiro” (ANDREOLA, 2007, p.48).

O Brasil do período da repressão política, pedagógica e cultural, defendia com muita ênfase o desenvolvimento econômico, e, dessa forma, a educação servia a essa finalidade. A universidade, nesse contexto, passa a ser considerada como espaço de reprodução cultural e social de relações de dominação, reforçando os ideais das sociedades capitalistas.

O nosso país, considerado capitalista periférico, tornava-se cada vez mais dependente de outros países capitalistas hegemônicos, e, desse modo, os seus projetos eram quase que cópias desses países. Por esse motivo, os ideais presentes na reforma universitária de 1968 reiteraram os princípios da burguesia brasileira, visando atender a demanda econômica através de formação especializada para o trabalho. Essa reforma representa a inibição da pressão popular, que vinha discutindo e pautando questões concernentes à estrutura universitária.

Para Fazenda (1988) a educação no Brasil, de 1964 a 1969, privilegiou o desenvolvimento econômico e o consumo da burguesia, sendo considerado um processo de manutenção da hegemonia e dominação dessa classe. Todavia, a concepção de universidade para os governos militares não foi a mesma defendida, por exemplo, pelo educador Anísio Teixeira, a qual pressupunha fundamentalmente “formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva.” (1989, p.18). Portanto, a universidade, em nosso país, emerge de um contexto de disputa de modelo de sociedade:

Durante o período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), a universidade brasileira como um todo, empenhou-se na tarefa da redemocratização. A luta contra a ditadura unia estudantes, professores e funcionárias, tanto das universidades públicas quanto das universidades privadas. O fim da ditadura representava uma agenda comum, um compromisso e um projeto de universidade que vinha se caracterizando pela defesa da liberdade de expressão e de organização, mutiladas pelo regime militar. (GADOTTI, s/ano).

Isso porque, entre as décadas de 1950 e 1960, a educação, em seus diferentes níveis, foi pauta de luta das classes populares, principalmente por estar ligada ao modelo econômico populista, em que várias campanhas e movimentos de cunho popular emergiram. Esse período, reconhecido como efervescência popular na defesa de direitos, torna-se perigoso para os militares, que tomaram o poder em 1964, reprimindo fortemente os movimentos de Educação Popular⁷.

7 Em contraponto ao golpe civil-militar de 1964 um dos movimentos constituídos, foi a criação do Centro Evangélico de Informação. Em 1968, o CEI passou a denominar-se Centro Ecumênico de Informação e, em 1974, institucionalizou-se como CEDI – Centro Ecumênico de Documentação e Informação. Neste espaço eram publicados informativos sobre a conjuntura política brasileira daquele período e, a respeito da Educação Popular, nos anos de 1977 e 1978, foram produzidos textos pela equipe do Nova – Pesquisa e Avaliação em Educação, já apresentados no capítulo anterior. Sobre esses materiais, eles estão disponíveis a partir de recurso eletrônico (3 DVDs) organizados por Osmar Fávero e Elisa Motta, intitulados como: Educação popular e educação de jovens e adultos, em 2015.

Nesse panorama político, situado entre os anos de 1950 e 1960, a universidade fez parte da agenda de discussão, sobretudo a partir dos estudantes e intelectuais progressistas que estiveram à frente dessa temática. O debate sobre a necessidade de transformar a universidade numa instituição democrática fez surgir a discussão sobre o projeto de sociedade. A universidade, nesse contexto, foi colocada numa encruzilhada, onde dois projetos estavam em disputa: um, de uma universidade aberta e democrática, e, outro, de uma universidade burocrática e de cunho elitizante.

Com relação a isso, a Educação Popular também foi autoritariamente suprimida⁸ pelo regime militar. Tanto que educadores e educadoras que pressupunham uma educação crítica, politizadora e emancipatória eram considerados (as) perigosos (as) à manutenção do poder militar. Paulo Freire foi um desses educadores.

Nesse período, uma das formas de conexão entre universidade e Educação Popular se deu por meio das práticas de extensão. Recordemos que Paulo Freire foi um dos idealizadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde constituiu uma equipe; essa equipe produziu debates e alguns textos, e propôs um *Sistema de Educação* que iria desde a educação para crianças até a criação de uma universidade popular. A Educação Popular desponta, nesse período, enquanto prática político-pedagógica a serviço das classes populares (BRANDÃO, 1986). Então, nas décadas de 1950 e 1960, mesmo que de forma não expressiva, havia uma pequena discussão sobre a universidade e a Educação Popular.

Era esse o contexto até os militares tomarem o poder, um contexto em que o projeto popular estava presente e possivelmente poderia trazer grandes transformações na história política e econômica do Brasil, mas, com o golpe, essa realidade de efervescência popular foi abolida.

Conforme Oliven (2002), com a Reforma Universitária, de 1968, houve o crescimento do acesso à educação superior devido à expansão desse nível educacional, via a criação de faculdades isoladas de cunho privado. Nos anos de 1980, em decorrência dessa realidade, havia diminuído significativamente o número de estudantes matriculados (as) em universidades públicas. Outra característica desse processo de expansão do setor privado refere-se à ênfase voltada estritamente para o ensino, excluindo, portanto, atividades de pesquisa e extensão. Contudo, os cursos de pós-graduação (mestrado e doutorado) foram instituídos nesse contexto do regime militar, por meio da reforma universitária, sendo inspirados no modelo do sistema americano, via acordos MEC/USAID. Na grande maioria, eram as instituições públicas que ofereciam essa modalidade da educação superior, até porque era delas a responsabilidade de oferecer ensino, pesquisa e extensão; contudo, o que de fato estava ocorrendo no Brasil era a expansão das faculdades isoladas do setor privado.

8 Tratando-se da sua legalidade, mas clandestinamente a EP nunca deixou de estar presente em movimentos de resistência, portanto a EP na sua essência se constitui como transgressora.

No que se refere à extensão de caráter popular desenvolvida em algumas universidades, cujas atividades germinaram entre os anos de 1950 e início dos anos de 1960, não existia com esses princípios no período da ditadura, pois nos governos militares não havia o projeto de abertura da universidade para abordar, dentro e fora dela, questões oriundas do povo, dos movimentos populares e do projeto de sociedade. Como já foi mencionado anteriormente, Paulo Freire desenvolveu um importante trabalho de pesquisa social no Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Recife, o qual foi silenciado pelo golpe militar. Somente com o seu retorno ao Brasil, ele retoma a docência na educação superior, tanto na PUC de São Paulo como na Unicamp, período em que recupera o debate sobre o papel da universidade.

A partir de 1978, muitas experiências de Educação Popular marcaram a Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), sobretudo através de projetos comunitários de periferia, vinculando-se aos movimentos sociais. Essas experiências de extensão universitária em educação popular, apesar de uma conotação assistencialista e burocrática, abriram espaços para a presença do movimento popular na universidade. (FLEURI, 1988).

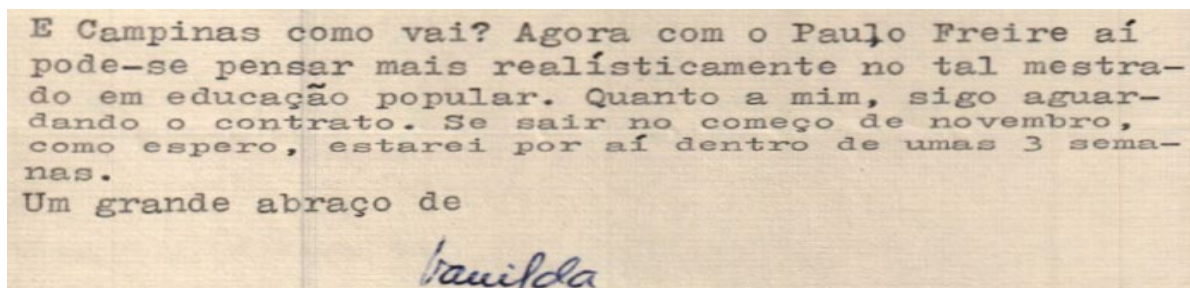
Entre os anos de 1980 e 1990, a expansão do ensino superior no setor privado aumentou, sendo que a sua grande maioria permanecia constituída por faculdades e centros universitários destinados à formação de pessoas para o mercado de trabalho, com pouca disseminação do trabalho com pesquisa. Todavia, nos anos de 1980, algumas universidades confessionais de caráter religioso tiveram uma importante contribuição para a história da Educação Popular em nosso país, contrapondo-se ao modelo de universidade fechado e elitista.

Uma das referências da relação entre universidade e a Educação Popular é proveniente de uma experiência de curso de especialização, realizado na Universidade do Rio dos Sinos. Streck e Rosa (2015), em um artigo elaborado para a revista *La Pirágua*, registram essa experiência apontando algumas características do curso de especialização em Educação Popular, dando destaque para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Segundo os (as) autores (as), o curso destinava-se a formação de pessoas críticas e participativas, no sentido de se empoderarem na produção de pesquisas que possibilitassem a intervenção nas suas comunidades. Esse curso contou com educadores e educadoras que possuíam afinidade com a temática da Educação Popular e da teologia da libertação. Esse projeto teve a duração de quatro anos.

Similarmente, no tocante à presença da Educação Popular na universidade, é constituída, na Universidade Federal da Paraíba, a pós-graduação em educação, no final da década de 1970. Diante da criação do curso de mestrado em educação, no qual a Educação Popular é tema de referência, a instituição passa a ser uma das universidades que, até os dias de hoje, possui uma história vinculada à Educação Popular, principalmente através dos projetos de ensino, extensão e pesquisa.

Na Universidade Estadual de Campinas, localizamos em uma carta emitida, em outubro de 1980, por Vanilda Paiva para Carlos Rodrigues Brandão, relatando sobre o projeto de um Mestrado em Educação Popular, como podemos verificar na imagem abaixo:

Figura 1 – Fragmento da Carta de Vanilda Paiva para Brandão



Fonte: PAULO, 2018.

Nos dias de hoje, a Educação Popular continua sendo um dos eixos centrais das propostas de pesquisas, estando coligada aos processos educativos associados ao popular, dialogando com outras temáticas e áreas do conhecimento. Inclusive, neste programa (mestrado e doutorado) existe uma linha de pesquisa intitulada Educação Popular, onde mais de dez professores e professoras orientam pesquisas identificadas com um projeto educativo emancipatório. Dentre os docentes, destacam-se Afonso Celso Scocuglia, José Francisco de Melo Neto e Timothy Denis Ireland. Estes contextos, da Paraíba e a Educação Popular, podem ser localizados no livro de Scocuglia (2001), em que ele conta a relação entre o projeto do governo estadual, no início dos anos de 1960, e a Campanha de Educação Popular - CEPLAR, na qual estudantes universitários estiveram envolvidos.

Timothy Denis Ireland (2002), ao analisar a história das práticas de extensão universitária, afirma que Paulo Freire é “um dos teóricos mais influentes, tanto no Brasil como internacionalmente” (2002, p.53), devido ao seu trabalho no “Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no final da década de 50.” (2002, p.53).

José Francisco de Melo Neto, no mesmo livro, escreve sobre extensão universitária e suas bases ontológicas, apresentando um contexto mundial e revelando, nas suas origens, os seus significados. Para ele, “na América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e sociedade.” (2002 p.8-9). No caso do Brasil, segundo Neto, as primeiras experiências de extensão são anteriores “ao movimento estudantil organizado pela UNE”, pois são procedentes das “universidades populares, na tentativa de tornar o conhecimento científico e literário acessível a todos.” (2002, p.9).

O autor comenta que algumas das universidades do início do século XX promoviam cursos de extensão com vertente positivista, e que somente com o surgimento da União

Nacional dos Estudantes a extensão passa a ser compreendida como “difusão da cultura e de integração da universidade com o ‘povo’.” (2002, p.10). Contudo, ela é implantada, de um modo geral, enquanto “‘doadora’ de conhecimento, pretendendo impor uma ‘sapiência’ universitária a ser absorvida pelo povo.” (2002, p.10). O educador traz uma discussão teórica sobre o termo extensão, e um dos autores que contribui para a sua análise é o Paulo Freire, em seu livro: *Extensão ou Comunicação*. Explica que, em Freire, encontra-se a análise dos aspectos ideológicos do ‘fazer extensão’ identificado com uma educação bancária e domesticadora, e, por isso, numa visão contrária a esta, o termo *comunicação* é mais coerente que extensão, pois a “comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida. [...] O que caracteriza a comunicação, enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo”. (FREIRE, 1977, p.45).

Com essas inferências, podemos afirmar que as práticas de extensão universitária, na sua origem, aproximam-se à visão de educação enquanto *invasão cultural*⁹, muito próxima e talvez menos explícita, na história da educação superior.

A educação superior de uma forma geral, sobretudo a partir da década de 1990, especialmente no governo de Fernando Henrique Cardoso, começa a difundir os ideais neoliberais e da globalização de mercado, representando, desse modo, os interesses da hegemonia burguesa, consubstanciados pelas políticas educacionais, inclusive sob influência das recomendações do Banco Mundial e dos organismos multilaterais. (GENTILI, 2001).

No caso da extensão universitária, nos anos de 1990, havia a esperança de que essas práticas teriam uma “função potencializadora de uma mudança social necessária [...]”.(CUNHA, 2002, p.31). Contudo, em virtude do contexto neoliberal, a extensão passa a ser expressão das tensões advindas do modelo de desenvolvimento capitalista, trazendo essas questões para o debate, o que, por um lado, desencadeava projetos extensionistas que não se aproximavam a um projeto de sociedade emancipatório, e, por outro lado, algumas experiências passaram a dialogar com as lutas dos movimentos sociais e com os saberes populares presentes nas comunidades. Nesse último modo de conceber extensão, algumas práticas aproximam-se da Educação Popular, a exemplo dos projetos realizados pela Universidade Federal da Paraíba, pela Universidade Federal de Pernambuco e pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí).

As políticas educacionais passam a ser orientadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual, no tocante a educação superior, privilegia o setor privado em detrimento do público, especialmente em se tratando das lutas e reivindicações dos movimentos populares e do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (DOURADO, 2002). Mesmo assim, é oportuno destacar que constam, nessa legislação, avanços impor-

9 É a introdução da cultura estranha de forma imposta, desrespeitosa e dominante no contexto alheio.

tantes na história da educação brasileira, principalmente porque, de algum modo, traduz a luta pela escola pública, gratuita e universal.

Nesse contexto, merecem destaque os tensionamentos políticos entre os partidos do neoliberalismo e os ditos populares de esquerda, cujos projetos pautavam o papel do Estado, sobretudo a respeito das políticas sociais. Nesse processo, estavam os movimentos sociais populares reivindicando o direito ao acesso da classe popular na universidade, à educação pública de qualidade e à gestão democrática no ensino.

A política educacional para a educação superior, a partir do ano de 2002, possui uma nova configuração em relação ao governo anterior. O Programa de Governo de Luís Inácio Lula da Silva, em sua campanha à Presidência da República no ano de 2002, tinha como lema “Um Brasil para Todos, Crescimento, Emprego e Inclusão Social”. Nesse documento, são apresentados na seção da educação alguns dados do Censo da Educação Superior, de 2000, os quais revelam que os setores populares, na sua grande maioria, não têm acesso à educação superior pública e, quando acessam esse nível, estudam em estabelecimentos privados, causando uma elevada evasão por falta de condições financeiras de custear os gastos com os estudos. Nesse conjunto de propostas, é pautada a necessidade da ampliação significativa das vagas nas universidades públicas, enquanto processo de inclusão social.

No documento intitulado *Uma Escola do Tamanho do Brasil*¹⁰, encontramos alguns compromissos básicos do governo para com a educação superior, sendo que alguns deles são: 1) Expandir significativamente a oferta de vagas no ensino superior, em especial no setor público e em cursos noturnos; 2) Envolver as Instituições de Educação Superior, em especial as do setor público, com a qualificação profissional dos professores para a educação básica, em cursos que garantam formação de alta qualidade acadêmico-científica e pedagógica, e associem ensino, pesquisa e extensão; 3) Criar um Programa de Bolsas Universitárias, no âmbito do Programa Nacional de Renda Mínima, para beneficiar estudantes carentes que estudem em cursos de qualidade comprovada, e que, em contrapartida, realizem trabalho social comunitário.

A partir do Governo de Inácio Lula da Silva foram criados o Programa Universidade para Todos - ProUni¹¹ e o REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais¹², considerados políticas de acesso à educação superior. Com essas políticas, é possível observar um movimento de ampliação de vagas na educação superior e ampliação do ensino promovido pelas instituições públicas federais.

Mesmo no governo Lula, Leher (2004a) afirma que as políticas da educação superior estão vinculadas às diretrizes do Banco Mundial, que defende a privatização dos serviços

10 <http://novo.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodobrasil.pdf>. Acesso em 22/01/2015.

11 Criado pela Lei nº 11.096/2005 do Programa Universidade para Todos (ProUni)

12 O REUNI foi instituído pelo Decreto de nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

públicos. Ainda, segundo Roberto Leher (2004b), em relação ao Programa Universidade para Todos - ProUni, essa política de acesso à educação superior se inspira nos modelos de ensino defendidos pelo Banco Mundial, dando-se através da “parceria público-privada”. Para ele, o ProUni é o processo de privatização do ensino. Contudo, para o governo popular¹³, essa política (ProUni) visa a democratização do acesso à educação superior, mediante bolsas de estudos em instituições privadas.

No Programa do Governo de Lula, a Educação Popular não se fez presente na parte que trata da educação superior, mas é mencionada no que tange ao princípio da democratização do ensino. Portanto, podemos inferir que a ampliação de vagas nesse nível de ensino, através das políticas educacionais a partir do governo Lula, é concebida como um modo de democratizar a educação. Assim, a Educação Popular, aqui, é compreendida como o *popular na universidade*, ou seja, é o acesso dos setores populares na educação superior.

Mas, nesse movimento contraditório de produção de políticas educacionais para a educação superior, principalmente a partir da Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), muitos movimentos populares organizados participaram de experiências de criação de novas universidades públicas, a exemplo:

[...] a UFFS é criada a partir de uma demanda levada a cabo por segmentos sociais organizados na região sul, tendo em vista o aceno governamental (intencionalidade política e administrativa) para a expansão de vagas e criação de novas instituições universitárias. Nascida deste “casamento” entre a mobilização de movimentos sociais (agrupados no denominado “Movimento Pró-Universidade”) e a intencionalidade governamental a partir de políticas como o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFFS está, de fato, de diferentes formas, na ‘fronteira’. (PEREIRA, 2014, p.23).

Considerado como um modelo alternativo de universidade, Pereira (2014) realiza seus estudos a partir do referencial da Educação Popular freiriana, cujo tema central é o processo de democratização do acesso ao ensino superior das classes populares. O autor contextualiza a criação da universidade desde as políticas de estruturação e expansão das universidades federais e do diálogo com os movimentos sociais, que demandam políticas de inclusão social. Também, apresenta o debate sobre universidade popular enquanto projeto em disputa. Conforme Pereira, a “possibilidade da experiência da UFFS chegar a de uma universidade popular é algo que precisa ser examinado ao longo do tempo, pois a nova universidade ainda está dando seus primeiros passos.” (2014, p.100).

Paulo (2010; 2013) apresenta uma experiência que coloca questões desafiadoras frente às relações entre Educação Popular e universidade. A primeira refere-se à luta de

13 Conferir no site do Mec. <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 01/05/2013.

educadores e educadoras populares de Porto Alegre pelo direito à formação nos princípios da Educação Popular. A segunda retrata a demanda da participação dos educadores e das educadoras populares na construção do curso. Uma das possibilidades emergiu da parceria firmada entre Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e o Ministério da Educação, em 2006. Essa parceria possibilitou o encaminhamento de 126 educadores e educadoras populares em um curso denominado Pedagogia com ênfase em Educação Popular¹⁴.

Para Paulo (2013), outras experiências que abordam a Educação Popular na universidade são os cursos de graduação demandados pelo Movimento Sem Terra e Via Campe sina. Outra iniciativa foi a construção de um curso de especialização em Educação Popular: Gestão de Movimentos Sociais, realizado por meio da parceria entre a Associação de Educadores Populares de Porto Alegre, o Instituto Brava Gente, a Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre e o Instituto Ivoti, cuja aula inaugural ocorreu em 05 de abril de 2008.

Nesses casos, a Educação Popular na universidade foi um processo de inclusão social de setores populares que tiveram o direito a continuidade dos estudos negados. Esses dois cursos com ênfase em Educação Popular, representam a luta dos movimentos populares e o diálogo entre universidade tradicional e a perspectiva da Educação Popular, através da sua abertura para as demandas populares.

Mesmo com esses movimentos de democratização da educação superior e de projetos alternativos produzidos entre movimentos populares e universidades, a continuidade (caso da PUCRS) e/ou expansão (caso do Brava Gente) desses cursos não ocorreram, os quais poderiam transformar-se em um campo de disputa de projeto. Isso demonstra que a prevalência do projeto de *mercantilização da educação superior* é dominante, pois esse nível educacional se tornou interessante para o mercado, que o considera um serviço a ser vendido para quem puder comprá-lo.

Por outro lado, as experiências descritas acima, de Educação Popular na universidade representam resistência e esperança associada às demandas populares e projetos alternativos, na perspectiva contrária ao pensamento neoliberal, o qual visa a mercantilização da vida.

Ao assumir as premissas da Educação Popular, na perspectiva freiriana, a centralidade é para além da discussão da educação como um *direito*, pois possui a *dimensão*

14 A partir dos grupos de estudos, reuniões e debates, formou-se uma comissão para construção da parceria interinstitucional envolvendo as seguintes instituições: a entidade de luta por formação docente na cidade de Porto Alegre, a Associação dos Educadores Populares – AEPPA, o CME, o CMDCA e a PUCRS. Esse curso de licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação Popular teve a duração de oito semestres (4 anos). O mesmo ofereceu duas habilitações: educação infantil, e anos iniciais do Ensino Fundamental. O currículo foi construído entre Movimento Popular e Universidade. Sobre essa experiência, além da minha dissertação, há um texto que fala, a partir das professoras desse curso, sobre educadores (as) populares na Universidade. Ver em Paulo (2010, 2013 e 2018).

da luta (FREIRE, 2008), que considera as experiências como necessárias para superar o contexto reformista da história da educação superior.

Nesses casos descritos acima, mesmo com a participação direta dos movimentos populares na universidade, Paulo (2013) não considera essas experiências como universidade popular, talvez porque elas se constituam como *experiências de passagem*. E, mesmo sendo passageiras, considera que são fontes inspiradoras para analisar a universidade contemporânea, na perspectiva de reinventá-la.

2.1 UNIVERSIDADE POPULAR OU O POPULAR NA UNIVERSIDADE?

Considero a universidade como instituição social, portanto aberta a mudanças porque nelas estão pessoas que resistem aos modelos opressores de educação. Na *rebeldia necessária* forja-se, por dentro da universidade saberes e partilhas do conhecimento que questionam o estilo e o projeto de universidade política de uma sociedade elitizante. Assim, me parece que, numa concepção de Educação Popular freiriana, a universidade deveria ser democrática e plural, no sentido de trabalhar a *unidade na diversidade*, como dizia Freire em *Pedagogia da Esperança* (1997). Isso não significa omitir ou não produzir um projeto definido de universidade, o qual, nessa perspectiva, não pode ser sectário e neutro perante as problemáticas apresentadas pela sociedade.

Nesse contexto, a universidade, que pressupõe uma educação transformadora, possui um projeto numa perspectiva de *reinvenção do poder*¹⁵ desde as classes populares. Nas últimas décadas, essa reinvenção tem sido cada vez mais urgente, devido à realidade neoliberal que se apresenta nas políticas que desconstituem direitos sociais conquistados, preconizando a mercantilização da educação e das mais variadas dimensões da vida.

Na resistência à educação elitista e mercantil, encontramos nos pressupostos da Educação Popular embasamentos que nos desafiam a discutir, refletir, lutar e fomentar a construção de políticas em defesa da universidade radicalmente popular. Entretanto, parece ser necessário nos indagarmos sobre qual projeto de universidade é defendido pela Educação Popular freiriana e quais são as experiências concretas de universidades populares. Por isso, a primeira questão a ser analisada é o que significa o termo *popular*.

Destaco, primeiramente, entre os pensadores que discutiram a Educação Popular, a definição de Paulo Freire:

[...] refere-se ao povo e não à elite. Povo no sentido mais amplo, não tem nada a ver com as classes dominantes. Quando dizemos povo não estamos incluindo neste conceito os industriais e eu não quero dizer que os industriais não fazem parte de

15 Termo utilizado por Freire em **Pedagogia: diálogo e conflito**, livro produzido em diálogo com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães. No sentido de “reinvenção do poder, ou as massas populares têm uma participação ativa e crescentemente crítica no processo de aprendizagem de serem críticas, ou o poder não será reinventado”. (1995, p.54).

uma outra compreensão do conceito de povo, de povo de um país. Eu não tenho o poder de separá-los como eles fazem conosco. Mas de um ponto de vista sociológico e político, eles obviamente não são povo. (FREIRE, 2008, p.74).

Acima, o significado do adjetivo *popular* refere-se à classe popular, ou seja, ao oprimido. Em outros escritos, Paulo Freire discute mais claramente o *popular* a partir da realidade vivida pelos oprimidos, como é o caso do livro *Ação cultural para a liberdade* (1981) em que a *experiência da cultura do silêncio* retrata a educação bancária de *invasão cultural*, a qual é imposta pelos setores dominantes. Já em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo* (1978) e *Educação e Mudança* (1979), o *popular* refere-se à participação política dos setores populares a fim de desencadear mudanças sociais, as quais são opostas aos processos de exclusão social.

Na obra *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (1997) é possível identificar o termo *popular* numa aproximação *epistemológica de cunho crítico-dialógico* (saber popular em diálogo com o científico) e *político-pedagógico*, enquanto projeto de sociedade que inclui compromisso, engajamento e empoderamento popular na luta contra a realidade social opressora.

Mas a expressão *popular* na educação tem sentidos e significados diferentes, e até contraditórios. Nem sempre o *popular* esteve atrelado aos projetos emancipatórios enquanto resistência aos preceitos dominantes presentes em nossa sociedade. Um exemplo de aceção do *popular* com sentido contrário ao da perspectiva emancipatória foi usado na Roma Antiga, em que significava o conjunto de cidadãos, de modo geral, aqueles que eram considerados inferiores porque não participavam da cidadania (STRECK; et al. 2014). Mejía (2012) recupera a expressão *educação popular* utilizada na Reforma Protestante, a qual se destinava a instrução dos fiéis, para que pudessem ler as sagradas escrituras. Aqui, podemos adjetivar essa *educação popular* como *cristã*, devido a sua origem de cunho religiosa.

Mais próximo de nós e do nosso tempo histórico e político, podemos nos referir ao processo de escolarização do povo brasileiro, ou seja, o *popular* significando o acesso. Recentemente, com as políticas educacionais de democratização da educação básica e superior, também se utiliza o *popular*, no sentido semelhante ao de popularizar (universalizar) a educação através do acesso à educação escolar. Desta forma, a palavra *popular* refere-se à educação dada ao povo, mas não feita com ele, embora não se possa negar a grande e intensa mobilização das classes populares na luta pelo direito à educação¹⁶. Na história brasileira, é na primeira república que o termo da Educação Popular aparece enquanto luta pelo direito à educação escolar atrelada aos processos emancipatórios. Francisco Mendes Pimentel, deputado mineiro do Partido Republicano Mineiro, é quem propõe uma política de educação popular, defendendo a instrução pública e a “elaboração de uma política de educação popular que atendesse ao problema social da educação do proletário” (MOROSINI,

16 A luta pela escola pública no país inicia-se na década de 1930. Ver Brandão (2002).

2006, p.98). Francisco Mendes Pimentel utiliza a expressão enquanto educação popular proletária.

Nas primeiras décadas do século XXI, Romanelli (1987) e Alves (2008) enunciam que *Manoel Bonfim*¹⁷ considerava que a instrução popular não foi considerada um problema importante na Primeira República, e todas as reformas foram fracassadas em se tratando da educação popular. Para ele, o remédio para a ignorância é à instrução popular.

Portanto, Manoel Bonfim acreditava que instrução popular e educação popular eram sinônimas, sendo o termo *popular* compreendido como salvação para os problemas daquela época, marcados pela inexistência de políticas educacionais de instrução pública.

Carneiro Leão¹⁸(1919) também preocupou-se com a questão do analfabetismo, presente na constituição do Brasil República. Para Gonçalves (2014), Carneiro Leão “acreditava na necessidade do Estado organizar a escola obrigatória, gratuita e laica” (p.27), defendendo uma escola integral para além da instrução escolar. No Livro *Problemas de Educação*, de 1919, ele caracteriza que escola seria essa, voltada à educação para o trabalho: formação cívica, intelectual e física do aluno destinada para o trabalho (aprender fazendo).

Carneiro Leão reconhecia a carência da educação popular de caráter nacional, e, diante disso, “levantou a bandeira de uma campanha nacional em prol da educação popular, pois acreditava que somente a educação associada ao civismo e ao trabalho auxiliaria a nação brasileira a alcançar o patamar das grandes nações desenvolvidas”. (GONÇALVES, 2014, p.71). A expressão *popular* também pode ser analisada no livro *Educação Popular*, de 1917, onde ele “propõe a construção de um projeto nacional de Educação Popular, generalizante e prático, no qual a nação brasileira alçasse os patamares escolares das grandes potências mundiais.” (GONÇALVES, 2014, p.79).

Diante dessas considerações, embora se reconheça os avanços no pensamento de Carneiro Leão, o termo *popular* refere-se à luta pelo processo de escolarização para o desenvolvimento nacional, ou seja, vincula-se a um projeto de instrução popular cristã, isto porque defende o ensino religioso como parte integrante e obrigatória da escola.

Nas palavras de Osmar Fávero “[...] nas obras dos autores clássicos da educação brasileira (Primitivo Moacyr, Francisco Campos e mesmo Lourenço Filho, coordenador da primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, criada em 1947), educação popular significa a extensão da escola elementar às crianças das camadas po-

17 Manoel Bomfim nasceu em 1868 em Aracaju (Sergipe) e faleceu em 1932. Atuou na educação e na vida política partidária, sendo deputado estadual de Sergipe. Para saber mais ver em: ALVES, Aluizio Filho. *Manoel Bomfim: combate ao racismo, educação popular e democracia racial*. São Paulo: Expressão popular, 2008.

18 Antônio Carneiro Leão (1887-1966), natural de Recife/Brasil, foi professor, gestor e ensaísta e lutou pela escola obrigatória, gratuita e laica. Um trabalho interessante sobre o autor é a pesquisa de mestrado de Micheli Suellen Neves Gonçalves realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência, da Educação da Universidade Federal do Pará em 2014. A referência consta neste projeto e no site da Universidade: http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/m14_micheli.pdf.

bres.” (PAULO, 2018, p. 135). Uma breve pesquisa sobre o Primitivo Moacyr nos mostra que a sua preocupação e compreensão (século XIX) referem-se à instrução pública estatal, com liberdade de ensino, obrigatoriedade a educação e a laicidade. Discutia a necessidade da formação docente, de verbas para a educação, a fim de construir programas e métodos de ensino qualificados, além de reestruturar as escolas (infraestruturas).

De acordo com Brandão (2002), a Educação Popular é um termo com diferentes significados históricos, e marcado por singularidades, conforme o seu contexto político brasileiro. Para ele, ocorreram diferentes movimentos em que se buscava uma alternativa de projeto de sociedade por meio da educação. Muitos desses movimentos se identificavam com a Educação Popular ou eram vizinhos a ela; dentre eles, está a luta pela escola pública, na década de 1930. Seguindo esse raciocínio, pode-se dizer que a reivindicação das classes populares, também pela educação superior, se aproxima com a história da Educação Popular no Brasil e na América Latina; mas isso não significa que possua o mesmo sentido histórico, político, cultural e pedagógico da perspectiva da Educação Popular freiriana.

Concernente às lutas reivindicatórias dos Movimentos Populares ao direito à educação no Brasil, uma das primeiras relações entre luta popular e direito à educação escolar, data da década de 1920 e 1930, quando são construídas as escolas anarquistas para os trabalhadores (BRANDÃO, 2002; PALUDO, 2001).

Segundo Rodrigues (2010), no Brasil os anarquistas realizavam simpósios, palestras, conferências e cursos de extensão, cujos temas foram sendo publicados no decorrer dos anos de sua existência. Um desses ciclos de palestras abordou a “Educação Popular: da Educação Libertária à Educação Libertadora”. O *popular*, nesse sentido, refere-se a uma educação não elitista e autogestionária.

Florestan Fernandes (1974, p.22), ao falar da universidade brasileira, diz que entre os anos de 1940 a 1950 “não existia qualquer movimento político-social suficientemente forte para servir de contrapeso à pressão conservadora”, característica da universidade. Ou seja, o educador projetava uma universidade autônoma em relação ao projeto estatal daquele período, idealizando uma instituição democrática e formadora de sujeitos críticos (FERNANDES, 1975; 2004). Com esses ideais, podemos afirmar que, mesmo não possuindo o termo Educação Popular nas palavras de Florestan Fernandes, a sua luta está intrinsecamente identificada com ela. Portanto, o *popular*, aqui, se aproxima da perspectiva de Paulo Freire, uma vez que, para Florestan Fernandes, a construção de uma educação pública deveria superar a sociedade capitalista.

Em nosso país, é a partir dos anos de 1950 que Paulo Freire se destaca no trabalho inspirado pela Educação Popular, na qualidade de uma *revolução cultural*, no sentido de ler o mundo numa perspectiva da luta pela superação da *invasão cultural*, impregnada no projeto de sociedade que reproduz a cultura dominante, presente nas sociedades capitalistas (FREIRE, 1994).

Ao trabalhar no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade de Recife (hoje Universidade Federal de Pernambuco), Paulo Freire teve a intenção de “trazer para a universidade o senso comum, os sonhos, os desejos, as aspirações e necessidades do povo” (FREIRE ARAUJO, 2006, p.34), numa perspectiva política e pedagógica. Nessa acepção, a educação superior, por meio de práticas de extensão, visava problematizar os processos de *invasão cultural*, manifestados na manipulação dos setores populares, mediante discursos de políticos que se utilizavam da falta da escolarização e do contexto de pobreza da maioria da população, para apresentar e reproduzir a cultura dominante e opressora.

Os movimentos de Educação Popular, nesse tempo, destinavam-se à formação política e participativa, incluindo o desafio de propor o acesso à escolarização enquanto direito da classe popular. Com base nesse processo histórico, *o popular* assume a dimensão de *resistência* ao sistema de exploração e dominação do capitalismo, pretendendo construir uma educação para o *empoderamento* popular e para a politização.

Nessa época, a Educação Popular, numa concepção crítica e numa dimensão humana, iniciou uma aproximação com os movimentos populares, tendo como horizonte a indissociabilidade entre cultura popular, trabalho, educação e política. Nessa consonância, Alfonso Torres Carrillo nos diz que:

Desde lá década de 1970, la Educación Popular se ha convertido en una corriente pedagógica y en un movimiento sociocultural con presencia e influencia en todos los países de América Latina. A lo largo y ancho de la región, bajo la influencia fundacional de Paulo Freire, fueron surgiendo grupos de base, organizaciones sociales, organizaciones no gubernamentales, redes y movimientos sociales e, incluso, programas estatales, en torno a la educación de adultos, la alfabetización, el trabajo comunitario, la promoción social, la animación cultural y la formación de dirigentes, que se identifican y declaran inscritos en el cada vez más ancho campo de la Educación Popular. (2007, p.14).

Com isso, tanto no Brasil como na América Latina, ocorreram lutas reivindicatórias pelo direito à educação para todos; em alguns momentos, objetivando apenas a democratização do acesso à educação pública, e, noutros, associando o acesso a um projeto de sociedade sem injustiças sociais e, conseqüentemente, visando à dignidade humana, sobretudo em virtude do alto índice de miserabilidade e analfabetismo entre adultos.

Na conjuntura brasileira, o projeto alternativo de Educação Popular foi abortado pelo Regime Militar, e toda a efervescência política, das décadas de 1950 e 1960, a favor da Educação Popular foi interrompida com o golpe de estado, em abril de 1964. Disso, resultou um período político permeado por regulamentos opressores, os quais negavam todo e qualquer projeto popular de cunho democrático. Nesse contexto, os movimentos populares foram perseguidos e intimidados, e, com isso, a educação também mudou de configuração. Mas a esse respeito, lembra Aquino (2001) que, mesmo com o endurecimento crescente do regime militar que impedia qualquer processo reivindicatório, havia movimentos populares

de oposição à ditadura, destacando-se o Movimento de Educação de Base e os grupos da igreja católica e os embriões dos movimentos sindicalistas no campo e na cidade. Aqui a Educação Popular é clandestina. Sublinha-se que, nos preceitos do Regime Militar, o *popular* adquire o significado de submissão aos *status quo* do sistema vigente, em que qualquer forma de participação era considerada como subversão ou insubordinação. Era então a deturpação do projeto cultural iluminista a favor de um poder e uma ideologia dividida entre os militares e os empresários com o uso do autoritarismo.

No entanto, é a partir da década de 1980 que, no Brasil, são retomadas as lutas populares em defesa da Educação Popular, inclusive na escola pública. Isso decorre da reivindicação por política em prol da democratização do Estado brasileiro, via um novo reordenamento político, que inclui políticas sociais suscitadas pela participação popular. No que tange à área da educação, registra-se a expansão da educação escolar, sobretudo do ensino fundamental. Na luta por políticas educacionais de cunho democrático, destacam-se os movimentos populares, bem como educadores e educadoras reconhecidos como progressistas. Então, o *popular* passa a ter a dimensão freiriana em algumas experiências, como é o caso dos projetos de escola cidadã e movimentos de alfabetização de jovens e adultos.

Brandão (2002) e Wanderley (1984) consideram essas experiências, realizadas a partir dos anos de 1980, enquanto uma *Educação Popular aberta a ocupar novos espaços* antes não ocupados, a exemplo dos espaços institucionais vinculados às políticas públicas. Segundo esses autores, a intenção da Educação Popular na escola pública é a de promover a transformação das estruturas dominantes por meio de uma educação problematizadora. Nesses casos, o *popular* tem o significado de participação.

A partir da década de 1990, propostas e políticas de inclusão social emergem das gestões populares, as quais se orientam por ideologias de esquerda e desenvolvem políticas que, em alguns casos, convergem com a Educação Popular de raiz freiriana.

Este é também o momento em que no bojo de uma incipiente democratização do Brasil, através do processo eleitoral, em alguns estados da federação e em inúmeros municípios brasileiros, frentes partidárias democratizadoras conquistaram o poder e começaram a estender à gestão da cultura e da educação ideias, propostas e ações de Educação Popular silenciadas e reprimidas durante anos.

Uma experiência de política educacional na perspectiva da Educação Popular foi a de Paulo Freire, quando exerceu o cargo de secretário municipal de educação da cidade de São Paulo (1989-1991), a convite da então prefeita Luiza Erundina, do Partido dos Trabalhadores (PT). Depois dessa experiência, outras cidades se inspiraram no projeto de educação pública, popular e cidadã de São Paulo, tais como Porto Alegre (RS), Gravataí (RS), Belo Horizonte (MG) entre outras (BRANDÃO, 2002; PAULO, 2013). O *popular*, nesse caso, vincula-se à participação popular, às políticas sociais e à retomada dos processos democráticos, reprimidos no Regime Militar. As administrações denominadas como populares têm como enfoque, nesse contexto, a democracia e a participação.

A educação superior e Educação Popular, nesse período, se aproximam de uma *dimensão do direito* destinada a ocupar esse espaço, também institucional. Nesse sentido, evidenciam-se os movimentos sociais, que agregam os setores populares historicamente excluídos do acesso à educação superior, na luta por oportunidades igualitárias para ingressar na universidade. Disso, surgem os primeiros cursinhos populares destinados à inclusão da classe popular na universidade (PEREIRA, 2007). Por tais motivos, o *popular* pode ser interpretado enquanto *inclusão social*.

É a partir da década de 1990, sobretudo, que são criados vários cursinhos populares para o acesso das classes populares na educação superior, originando-se dos “Movimentos Sociais de diferentes classes na luta pelo acesso ao ensino superior” (MENDES, 2011, p.66). Em outras palavras, o acesso à educação superior é importante para o desenvolvimento econômico, o qual necessita de mão de obra qualificada. Por outro lado, foi negado às classes populares, na sua história, o direito ao acesso aos considerados níveis mais elevados do ensino e da pesquisa (LDBEN, 1996). Assim, nesse encadeamento, o lugar do *popular* tem a dimensão do direito ao acesso da classe popular aos bancos escolares.

Diante disso, são os movimentos sociais de diferentes classes que defendem o acesso e a inclusão da classe trabalhadora na universidade. No caso dos Movimentos Sociais de direita, estes enxergam, no contexto político e econômico, a necessária capacitação da mão de obra da classe popular para o mercado de trabalho. Já a luta da maioria dos movimentos sociais populares, versa sobre as questões referentes à inclusão social, enquanto disputa de espaço na universidade e como reparação da dívida histórica aos excluídos desse direito. Alguns movimentos populares, que agregam nas suas atividades a formação política, associam a luta pela universidade a um projeto de sociedade alternativo ao sistema capitalista vigente.

Ante a polissemia da expressão *popular*, não é raro escutarmos a associação entre Educação Popular com a educação pública enquanto sinônimo de educação para o pobre, ou como forma de apenas universalizar o ensino a serviço do desenvolvimento econômico do país. Aqui, o conteúdo da palavra *popular* identifica-se com a educação do popular dos países capitalistas (PALUDO, 2001), em que a escolarização se vincula ao processo de desenvolvimento social e econômico, onde o lugar da educação superior subordina-se a prestar serviço educacional para as demandas do mercado, ao mesmo tempo em que vai se popularizando em nome da democratização do acesso. Esse contexto é, para Cunha (2004), uma combinação das políticas de Estado e das de mercado. Por outro lado, alguns governos populares empregam o termo *Educação do Popular* em projetos educativos de inclusão social, abarcando, portanto, nas suas propostas as lutas reivindicatórias dos movimentos populares e princípios metodológicos participativos que visam à cidadania, questionando e negando a lógica da educação capitalista.

Com os elementos acima, é possível reafirmar que a polissemia presente no termo *popular* se apresenta numa via de mão dupla, exprimindo distintas concepções de univer-

sidade. No que chamarei aqui de *popular na universidade*, agrupo em três vertentes, não a interpretando de forma hierarquizante, tampouco externa ao movimento da história, pois essa tríade está constituída no processo de desenvolvimento das políticas educacionais e do engajamento dos movimentos populares, concomitantemente. No entanto, a busca dos sentidos e significados do *popular* contribui para a reflexão desses processos de popularizar a universidade. Portanto, não analiso esses contextos de modo generalizado, mas nas suas particularidades e totalidade, pretendendo interpretar a realidade no movimento dialético-crítico.

A primeira vertente está associada à universidade nos moldes da educação enquanto *acesso*, conduz à compreensão de uma educação “estendida ao povo” (BRANDÃO, 2006 b, p.17). Isto é, de um lado, esse acesso, no sentido da expansão e democratização da educação superior, pode ser fruto de ações afirmativas, assim como de Programas de governo, tais como o de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o Programa Universidade para Todos (ProUni) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nesses casos, o *popular*, enquanto processo de democratização, não significa que tenhamos construído ou que se encaminha um projeto de *universidade popular* na perspectiva da Educação Popular freiriana. Assim sendo, o *popular* com o significado de *acesso* pode estar atrelado a uma *reestruturação* da educação que seja capaz de incluir os grupos populares em um espaço historicamente negado a estes setores, portanto com ideia de *direito*.

A segunda vertente está associada às lutas dos movimentos populares, quando eles estão engajados numa agenda política que tensiona os problemas oriundos do projeto de sociedade capitalista de desenvolvimento desigual. Quero dizer que esse *popular* preserva a categoria *luta* associada ao acesso, materializado nas ações coletivas dos movimentos populares que reivindicam educação, trabalho, terra, moradia, saúde, lazer e uma proposta de sociedade na qual não haja exploração. Essa vertente pode ser chamada de popular socialista.

Em uma terceira interpretação do *popular* enquanto acesso, vincula-se à educação para o pobre relacionada ao projeto de sociedade na lógica neoliberal. Por conseguinte, o processo de *acesso* à universidade permanece seletivo, unilateral e monocultural, como classifica Boaventura Souza Santos (2006; 2008). Um exemplo disso é a expansão da rede privada de faculdades isoladas que oferecem cursos à distância, numa configuração direcionada a atender a demanda do mercado, e, por vez, assumindo uma condição de *mercoeducação*¹⁹, inscrita na cultura do individualismo e da competição, portanto da *invasão cultural*. Como demonstrativo, cito dois grandes grupos de investidores na educação superior, compreendidos enquanto serviço comercial, portanto, disponível ao mercado: a

19 Termo criado sob inspiração da pesquisa de José Clóvis de Azevedo intitulada “**Reconversão cultural da Escola**: mercoescola e escola cidadã”.

Kroton²⁰ e a Laureate, com valores considerados acessíveis para a classe trabalhadora, considerando a popularização do acesso como demanda de mercado.

Gaudêncio Frigotto (1996) ajuda a interpretar o que chamarei de *popular na universidade monocultural*. Ele nos diz que no modo de produção capitalista o conhecimento tem função e fins econômicos, principalmente porque é derivado da acelerada transformação do desenvolvimento técnico-científico, embasado pelos ideais do mercado. Assim sendo, o mundo do mercado demanda capital humano mais qualificado para colaborar no processo de desenvolvimento econômico. Nesse sentido, *o popular na universidade* se aproxima do modelo de universidade copiado do contexto europeu.

Atualmente, o significado de *popular* tem sido o de popularizar, de dar acesso àqueles que não possuíram as condições ou direitos de estar em alguns espaços ou ter determinado objeto (escola, roupa, casa, transporte, etc.); diferente do sentido que Brandão (PAULO, 2018) que o *popular* tem sintonia com a Educação Popular a partir do diálogo entre os diferentes saberes pautados por um projeto de sociedade.

A universidade popular, na perspectiva da *Educação Popular freiriana*, pode ser compreendida como "identidade de um movimento que parte da organização das classes populares em seus desafios concretos de cada realidade específica; [...] de se organizarem com ideias e estratégias de luta contra-hegemônica. (ZITKOSKI, 2011, p. 15). Para o autor, inspirado em Paulo Freire, a Educação Popular possui uma pedagogia política e libertadora. Sendo assim, uma universidade popular nessa perspectiva não se constitui a partir de modelos, de padrões e de pacotes fechados que determinam a sua organização. Porém, ela possui princípios; esses, inerentes à Educação Popular. Um deles é o princípio da *dialogicidade*, condição para a produção de uma pedagogia emancipatória. Junto à dialogicidade está conexa a *participação*, tencionando a ação e reflexão nos processos pedagógicos, políticos, metodológicos e epistemológicos.

Tendo em vista a *politicidade* no ato educativo, a universidade popular vai se construindo e se constituindo num movimento de contínua mudança, reforçando, portanto, a recusa de toda forma de opressão.

20 Para saber mais, ver uma matéria na revista [Exame.com](http://www.valor.com.br/empresas/4286508/kroton-vende-uniasselvi-para-carlyle-e-vinci-por-ate-r-11-bilhao), de 25/04/2013, a qual diz que a Kroton tem o maior negócio de educação do mundo. No caso deles, o Ensino Superior encerra o ano de 2015 com mais de 1 milhão de alunos, representando um crescimento de 3,7% frente ao ano de 2014. O processo de expansão é resultado da fusão entre Kroton e outras grandes faculdades e centros universitários, tais como a Anhanguera e a Uniasselvi. Porém, houve restrições no tramite da fusão entre Kroton, Anhanguera e Uniasselvi, ocasionando a venda da Uniasselvi, que havia sido comprada, em 2012, pela Kroton. A Kroton Educacional confirmou a venda da Uniasselvi no final do ano de 2015 ao **Fundo Carlyle** que inicia sua atuação no setor de educação, aqui no Brasil, com a compra da Uniasselvi. A Uniasselvi é uma instituição de ensino à distância, que contem 7 unidades presenciais e 48 Polos de Apoio Presencial EaD, organizada nos mesmos princípios da Kroton. Ver: <http://www.valor.com.br/empresas/4286508/kroton-vende-uniasselvi-para-carlyle-e-vinci-por-ate-r-11-bilhao> e <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1040/noticias/o-azarao-chegou-ao-topo>. Acesso: 02/03/2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, ao realizar um estudo bibliográfico e documental, destaca que a expressão “popular” na educação é um termo polissêmico e encontra-se em disputa. Na história da Educação Popular e da Universidade as experiências de universidades populares, na sua grande maioria, estiveram alicerçadas no discurso teórico-prático do popular na universidade. No atual contexto, a universidade brasileira, em termos de políticas estatais, vem afastando-se da Educação Popular, sobretudo a partir do novo programa federal do Ministério da Educação, intitulado como *Future-se*, cuja proposta embasa-se na mercantilização da educação (empreendedorismo, concorrência, competitividade, eficácia, gestão de risco, parcerias privadas, etc.). Essa é a chamada universidade flexibilizada, sob a lógica capitalista, reprodutora, produtivista e mercantilista da educação. Quando, utiliza-se o popular ele está associado ao capital humano e a universidade monocultural, destinada a produção de conhecimento com fins mercantis.

A universidade flexibilizada-monocultural, nesses termos, precariza o trabalho docente, se distancia da realidade concreta dos modos de viver dos trabalhadores e tenta silenciar a Educação Popular, cujo horizonte é a emancipação humana; e, portanto, disputa projeto de transformação da realidade social excludente.

É importante, destacar que algumas das experiências de extensão popular e de Educação Popular na universidade são oriundas de educadores militantes e pesquisadores da área. Além disso, essas experiências tencionam o processo histórico de universidade brasileira elitista. As experiências concretas de Educação Popular na universidade, como observamos ao longo do texto, são resistências políticas e pedagógicas frente a educação capitalista. É, em alguns casos, mediante a extensão popular que a Educação Popular se adentrou no campo da educação universitária. Desse modo, faz-se indispensável mais pesquisa atreladas a história da Educação Popular, sobretudo a partir de entrevistas com pesquisadores da área e documentos de primeira mão, como é o caso das cartas utilizadas por Paulo (2018) e a pesquisa de Osmar Fávero sobre memória e história da Educação Popular a partir de documentos de 1947 a 1966 (3 DVDs), organizados por ele e Elisa Motta, em 2015.

Na conjuntura atual, a história da Educação Popular é disseminada por intelectuais engajados, como é o caso dos pioneiros da Educação popular; também por educadores militantes que vem produzindo conhecimentos sistematizados e práticos na universidade e nos movimentos populares. O compromisso da Educação Popular é lutar pela construção de uma sociedade libertadora. Para tanto, é de suma importância, recuperar a Educação Popular na história da educação. No entanto, é imprescindível o avanço de pesquisas e produção de conhecimentos científicos emancipadores, principalmente aqueles originários da memória e história da Educação Popular. Ademais, a Educação Popular é teórico-prática, por conseguinte, tem como pauta a produção de conhecimento transgressor e rebelde. Este é um dos desafios da universidade brasileira contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ANDREOLA, Balduino A. **A Universidade e o colonialismo denunciado por Fanon, Freire e Sartre**. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPel: Pelotas [29]: 45-72, julho/dezembro 2007.
- ALVES, Aluízio Filho. **Manoel Bomfim: combate ao racismo, educação popular e democracia racial**. São Paulo: Expressão popular, 2008.
- AQUINO, R. S. L.. VIEIRA, C. A. F., AGOSTINHO, W. G. C.; ROEDEL, H. **Sociedade Brasileira: Uma história através dos Movimentos Sociais**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 1ª ed. SP, Brasiliense, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 25 jun. 2019.
- CUNHA, Lenilda Soares. **EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA: as tensões das propostas acadêmicas**. In: Melo Neto, José Francisco de. Extensão universitária: diálogos populares. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Editora UFPR.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Educação no Brasil anos 60**. O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola: 1988.
- FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1974.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975.
- FERNANDES, Florestan. **Universidade e desenvolvimento**. In: IANNI, O. (Org.). Florestan Fernandes: sociologia crítica e militante. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE ARAUJO, Ana Maria. Paulo Freire: uma história de Vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação**. 10ª ed. Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 20ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e educação popular**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1996.
- FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação Popular e Universidade: Contradições e perspectivas emergentes nas experiências de extensão universitária em educação popular da Universidade Metodista de Piracicaba**. Universidade de Campinas: Doutorado em Filosofia da Educação. Campinas, 1988.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção Dialética de Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, Moacir. **O MOVA-SP: Parceria entre Estado e Movimentos Populares**. Instituto Paulo Freire, Universidade de São Paulo. (Artigo) s/d.
- GENTILI, Pablo & LANDER, Edgardo (orgs.). **Universidades na Penumbra: neoliberalismo e reestruturação universitária**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GHIRALDELI JR, Paulo. **Educação e Movimento operário no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1987.
- GONÇALVES, Micheli Suellen Neves. **Educação popular na América Latina: Um estudo comparado do pensamento social de Simón Rodríguez (Venezuela, 1771-1854) e Antônio Carneiro Leão (Brasil, 1887-1966)**. Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciência da Educação da Universidade Federal do Pará, 2014. (Dissertação Mestrado) 180.p.
- GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.
- IRELAND, Thimoty Denis. **Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na Universidade**. In: Melo Neto, José Francisco de. **Extensão universitária: diálogos populares**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002.
- LEÃO, Antonio Carneiro. **Brasil e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Jornal do Comércio, 1917.
- LEÃO, Antonio Carneiro. **Problemas de Educação**. Rio de Janeiro: Livraria Castilho, 1919
- LEHER, Roberto. **Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais**. 6 fev., 2004a. Disponível em: <[http://www.adur-rj.org.br/5com/pop up/Reforma_universit_governo_LULA.htm](http://www.adur-rj.org.br/5com/pop%20up/Reforma_universit_governo_LULA.htm)>. Acesso em: 10/01/2016.

LEHER, Roberto. **Para silenciar os campi**. Educação & Sociedade. Vol. 25. Número 88, p. 867-981, outubro de 2004b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a11v2588.pdf>. Acesso em: 10/01/2016.

LEITE, Denise. MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **R. bras. Est. pedag.** Brasília, v.73, n.174, p.242-254, maio/ago. 1992.

LOPES, Milton. **A Universidade Popular: Experiência Educacional Anarquista no Rio de Janeiro**. In: DEMINICIS, Rafael Borges; REIS, Daniel Aarão. (Orgs.). História do Anarquismo no Brasil. Niterói: EdUFF, Rio de Janeiro, Mauad, 2006.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2007.

MACHADO, Adriano. **A construção da extensão universitária brasileira, as políticas institucionais e o compromisso social das Universidades**: um estudo sobre a Universidade estadual do centro-oeste do Paraná. Universidade Estadual de Maringá, 2009 (dissertação de mestrado).

MELO, José Francisco de. **Extensão popular**. 2.ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. In. **VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária**. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, Brasil. [Acesso em 02 de Nov. 2014].

MEJÍA JIMENEZ, Marco Raúl. **La educación popular: una expresión de construcción de lo propio**. Documento apresentado na XXV reunião anual da ANPED. Porto de Galinhas. Brasil, 21 a 24 de Outubro, 2012.

MENDES, Maíra Tavares. **Inclusão ou emancipação**: um estudo do Cursinho Popular Chico Mendes, 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

MOROSINI, Marília (org.). **Universidade no Brasil: Concepções e Modelos**. 1ª Ed. Brasília: INEP. V. 1. 465 p, 2006.

OLIVEN, Arabela Campos. **Histórico da educação superior no Brasil**. In: SOARES, M. (Coord.). Educação Superior no Brasil. Brasília: Capes, 2002. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139317por.pdf>> Acesso: fev.2015.

OLIVEIRA, José Feliciano . **A vulgarização do ensino - questões a resolver e papel das Universidades s Populares**. FOLHETO de Propaganda. Inauguração da Universidade Popular de Piracicaba no dia 3 de setembro de 1910. São Paulo: Tipografia Brazil de Rothschild & Cia., 1910, (Outubro de 1910, n. 1), p. 10-24.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de alternativas: Uma leitura desde o Campo Democrático Popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial; Camp, 2001.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação das/os Educadores (as) populares de Porto Alegre formadas/os em Pedagogia: identidade, trajetória e desafios.** Porto Alegre: Brava Gente/ISEI: IVOTI, 2010. (monografia/especialização).

PAULO, Fernanda dos Santos. **A formação dos (as) educadores (as)populares a partir da práxis: um estudo de caso da AEPPA.** UFRGS-FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. (Dissertação/mestrado). 278p.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da Educação Popular freiriana e a universidade.** Tese (Doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2018. 268 f.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. **Classes populares na Universidade pública brasileira e suas contradições: A experiência do Alto Uruguai Gaúcho.** 2014. 281f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

RODRIGUES, Edgar. **História do movimento anarquista no Brasil.** Ed. Ateneu Diego Giménez, Piracicaba, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1986.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis: Vozes, 1987.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História.** Passo Fundo: UPF, 2005.

SANTOS, Boaventura de S. **A Universidade do Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade.** São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de S. FILHO, Naomar de Almeida. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova.** Coimbra, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Breves considerações sobre fontes para História da Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Histórias inéditas da educação popular: do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura.** São Paulo: Cortez/IPF- SP/UFPB, 2001.

STRECK, Danilo R. et al. **Educação popular e docência – 1. ed. – São Paulo: Cortez, 2014.**

STRECK; Danilo R.; ROSA, Carolina Schenatto da. Conexiones necesarias: la educación popular en la universidad. **La Pirágua.** N. 41, 2. Sem. 2015, p.35-43.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.50, n. 111, jun./ set. 1968. p. 21-82.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino Superior no Brasil: Análise e interpretação de sua evolução até 1969.** Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à escola pública popular.** Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997. (Tradução Luzia Araújo, Talia Bugel).

TORRES CARRILLO, Alfonso. **La Educación Popular: trayectoria y actualidad.** Bogotá: El Búho, 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. **O que é Universidade.** 3. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ZITKOSKI, Jaime; MORIGI, Valter. (Orgs). **Educação Popular e Práticas Emancipatórias: Desafios Contemporâneos.** 1ª ed. Porto Alegre: Corag, 2011.

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA:
UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO DE QUÍMICA NO CURSO
TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO
MÉDIO**

**TEACHER TRAINING FOR PROFESSIONAL AND
TECHNOLOGICAL EDUCATION:
AN EXPERIENCE IN TEACHING CHEMISTRY
IN THE TECHNICAL COURSE ON INTEGRATED
ELECTROTECHNOLOGY TO HIGH SCHOOL**

**FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN
PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA:
UNA EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA DE QUÍMICA EN EL
CURSO TÉCNICO EN ELECTROTECNIA INTEGRADO A LA
ENSEÑANZA MEDIA**

Aline Barbosa de Oliveira¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3407-867X>

Mali Raiol da Silva²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5489-1716>

Vânia Mondego Ribeiro³

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0469-2078>

Kiany Sirley Brandão Cavalcante⁴

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6196-516X>

1 Mestranda em Ciência Animal (UEMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: alineoliveira@outlook.com.

2 Mestre em Química (IFMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: mali_raiol@hotmail.com.

3 Professora Doutora (IFMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: mondegov@ifma.edu.br.

4 Professora Doutora (IFMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: kiany@ifma.edu.br.

Resumo: Em cursos de licenciatura, a experiência da formação inicial deve passar por várias ofertas da educação Básica. Com a Lei nº 9394/96, a oferta de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio torna-se importantes espaço para atuação de uma nova carreira de professores da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A oferta de cursos de licenciaturas em Instituições Federais (IFETs) é favorecida à formação e atuação de professores, quando se permite que acadêmicos participem do trabalho docente no cotidiano da Educação Profissional (EP). Nesta pesquisa apresentamos a experiência realizada no Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, partindo da hipótese inicial apresentada pelos alunos de que tinham dificuldades de aprendizagem nos conteúdos de Química, esta pesquisa contou com a participação de duas acadêmicas de Licenciatura em Química do IFMA, *campus* São Luís/Monte Castelo, demonstrou ser possível ensinar os referidos conteúdos de forma contextualizada, criativa e crítica, logo os tornando significativos para os alunos. A partir do desenvolvimento de estratégias interativas no Ensino de Química no curso técnico mencionado, foi capaz de despertar o mérito desta Ciência e contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades do profissional docente da EPT. Participar da prática educativa no contexto da EJA no início da nossa formação, contribuiu para a aquisição de metodologias crítica, investigativa e ativa com reflexos na aprendizagem de forma significativa.

Palavras-chave: Formação Inicial. Ensino de Química. Estratégias. PROEJA.

Abstract: In undergraduate courses, the experience of initial formation must pass through several offers of Basic Education. With Law 9394/96, the provision of technical courses integrated to the Secondary School becomes an important space for a new career of teachers of Professional and Technological Education (PTE). The offer of undergraduate courses in Federal Institutions (IFETs) is favored to the formation and performance of teachers, when it allows the students to participate in the teaching work in the daily life of Professional Education (EP). In this research, we present the experience of the Technical Course on Integrated Electrotechnology for High School, based on the initial hypothesis presented by the students that had learning difficulties in the contents of Chemistry, this research had the participation of two undergraduate IFMA chemistry, São Luís /*campus* Monte Castelo , demonstrated that it is possible to teach these contents in a contextualized, creative and critical way, and thus make them more meaningful for students. From the development of interactive strategies in the Teaching of Chemistry in the mentioned technical course, was able to awaken the merit of this Science and contribute to the development of new skills of the teacher of the EPT. Participating in the educational practice in the context of the EJA at the beginning of our training, contributed to the acquisition of critical, investigative and active methodologies with significant learning reflexes.

Keywords: Electrotechnical Technician. EJA. Initial formation. PROEJA.

Resumen: En cursos de licenciatura, la experiencia de la formación inicial debe pasar por varias ofertas de la educación básica. Con la Ley nº 9394/96, la oferta de cursos técnicos integrados a la Enseñanza Media se convierte en un importante espacio para la actuación de una nueva carrera de profesores de la Educación Profesional y Tecnológica (EPT). La oferta de cursos de licenciaturas en Instituciones Federales (IFETs) es favorecida a la formación y actuación de profesores, cuando se permite que los académicos participen en el trabajo docente en el cotidiano de la Educación Profesional (EP). En esta investigación presentamos la experiencia realizada en el Curso Técnico en Electrotecnia Integrado a la Enseñanza Media, partiendo de la hipótesis inicial presentada por los alumnos de que tenían dificultades de aprendizaje en los contenidos de Química, esta investigación contó con la participación de dos académicas de Licenciatura en Química del IFMA *campus* São Luís / Monte Castelo, demostró ser posible enseñar dichos contenidos de forma contextualizada, creativa y crítica, luego haciéndolos significativos para los alumnos. A partir del desarrollo de estrategias interactivas en la Enseñanza de Química en el curso técnico mencionado, fue capaz de despertar el mérito de esta Ciencia y contribuir al desarrollo de nuevas habilidades del profesional docente de la EPT. Participar en la práctica educativa en el contexto de la EJA al inicio de nuestra formación, contribuyó a la adquisición de metodologías crítica, investigativa y activa con reflejos en el aprendizaje de forma significativa.

Palabras clave: Formación Inicial. Enseñanza de Química. Estrategias. PROEJA.

1. INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil inicia no final do século XIX, com a criação de Escolas Normais (Ensino Secundário) que passam a formar docentes para o ensino primário (anos iniciais de ensino formal). Já a formação dos professores para lecionar no curso secundário era desenvolvida nas instituições de nível superior em cursos de Licenciaturas (GATTI e BARRETO, 2009). As mudanças na legislação escolar que ocorreram em função das mudanças da política e da economia, têm definido novos objetivos para a formação de professor. Em meio aos desafios que chegam a escola atual, é necessário que a formação inicial, desenvolvida nos cursos de licenciaturas, possam atuar também nas demandas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBEN, Lei nº9394/96, trouxe novo perfil para formação de professores visando atender as necessidades da formação do profissional docente com reflexos em uma educação eficaz. Nesse contexto, a política de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 2008, ampliou espaços de formação profissional e culminou na necessidade da formação de docentes para atuarem no ensino técnico, como previsto na Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), e dentre outras providencias, define como um dos seus objetivos:

[...] ministrar em nível de educação superior, [...] cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008, VI do art. 7º).

A exemplo da formação inicial de professores de Química para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), é relevante oportunizar aos licenciandos, vivências de práticas docentes ofertadas na Educação Básica para cursos técnicos integrados ao ensino médio em diferentes formas de ofertas e em modalidades de ensino como a EJA, assim como a vivência de diferentes metodologias de ensino, na ministração dos conteúdos com foco na área profissional do curso técnico.

Muito ainda pode ser feito à modalidade EJA. A Constituição de 1988, define o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação escolar (DI PIERRO, 2010). Historicamente, a EJA ainda é marcada por constantes desafios, mas vem apresentando avanços, ainda que tímidos, avanços este, que se acentuaram em 2006 com a implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído pelo Decreto 5.840/2006, oferecendo cursos integrados de formação profissional na rede federal (BRASIL, 2006). Como bem define Lima (2013), o programa além de amparar os direitos de acesso à edu-

cação dos Jovens e Adultos, amplia a oferta da EJA, garantindo-lhes uma educação profissional de nível técnico e ainda proporcionando um aumento no nível de escolaridade deles.

Contudo, apesar de iniciativas governamentais, a EJA ainda não possui os resultados esperados, carece de investimentos em pesquisas voltadas à formação de educadores e intervenções pedagógicas para a clientela em questão.

A implementação e desenvolvimento da modalidade EJA, no âmbito das instituições federais de educação profissional e tecnológica, ainda carece de estudos e discursões. No Estado do Maranhão, o IFMA, *campus* São Luís-Monte Castelo, ofertou o primeiro curso técnico nesta modalidade, via PROEJA, em 2007, o curso técnico em Alimentos. Este foi um curso marcado pelo elevado índice de evasão escolar, com um percentual de 25% de alunos evadidos da turma sendo o fator econômico apontado, à primeira vista, como o principal responsável, seguido da ausência de identificação do aluno com a natureza do curso (PAVÃO *et al*, 2012).

A postura assumida pelo docente na prática pedagógica também pode refletir nesses índices de evasão. Por isso, no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) a formação dos profissionais deve ser desenvolvida numa perspectiva de integração com a educação básica que vai “além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes” (MOURA, 2006, p. 84).

Diante desta realidade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CEB/CNE 11/2000), admitiram que “o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino” (BRASIL, 2000, p. 56). Para atender tais exigências e desenvolver um ensino adequado a esta classe de discentes, instituições formadoras devem garantir em sala de aula discussões acerca dos referenciais teóricos-metodológicos que norteiam a ação docente no processo da EJA (SANTOS, 2013).

Vale ressaltar também a grande importância do papel de reintegrador social que o professor possui para este público. Então torna-se formidável que a

formação profissional do educador seja pautada em processos pedagógicos e curriculares referenciados em epistemologias críticas e emancipadoras, possibilitando a esse profissional levar o grupo em processo de ressocialização a reelaborar as suas condições objetivas e subjetivas opressoras e, assim, alcançar a integração social. (PEREIRA, 2015, p.83)

Atualmente, há três situações corriqueiras em relação ao perfil do docente que atua na modalidade EJA, o professor: (i) sem formação específica; (ii) apenas com um curso de curta duração; e (iii) especializado na área. Machado (2000) norteia que treinamentos e cursos de curta duração, não são suficientes para suprir às demandas desta modalidade de educação.

Segundo Ciavatta e Rummert (2010), a modalidade EJA apresenta especificidades e implicações curriculares. Atualmente, projetos políticos pedagógicos de cursos de licenciatura, vêm timidamente, incorporando disciplinas obrigatórias ou optativas voltadas a essa

modalidade e capazes de formar professores reflexivos sobre a sua própria prática docente na EJA e acerca de estratégias motivacionais facilitadoras que garantam um processo efetivo de ensino e aprendizagem. Pensando assim, a motivação, representa um “conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em um determinado sentido para poder alcançar um objetivo” (TAPIA et. al, 2004, p. 77) e a estimulação dos alunos são apontados como fatores fundamentais para incentivar e mantê-los envolvidos ativamente nas atividades escolares.

Nessa premissa, para garantir uma aprendizagem significativa, ou seja, uma abordagem cognitiva da construção do conhecimento (Ausubel, 1976), são necessários: (i) materiais de aprendizagem estruturados e sequenciados do ponto de vista lógico, (ii) aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos; (iii) alunos motivados e dispostos a aprender (TAPIA et. al, 2004).

No cotidiano da prática docente em sala de aula, o docente deve ainda assumir o papel de articulador e mediador do conhecimento, num processo educativo de caráter crítico-reflexivo (FREIRE, 1996). Professores que ainda empregam o ensino tradicionalista, os da Química, por exemplo, que muitas vezes exigem dos alunos a memorização de símbolos e fórmulas equacionais, precisam adotar metodologias na perspectiva de influenciar a diminuição ou extinção do desinteresse do aluno por esta ciência, já que este fator também é um dos grandes motivos que interfere no processo de ensino-aprendizagem.

Considerando que teoria e prática são indissociáveis, faz-se necessário que a formação deste futuro professor passe pela vivência docente, preferencialmente a partir de práticas pedagógicas inovadoras, como a inserção de recursos didáticos e metodológicos que motivem os alunos a uma participação ativa e ajude a formar cidadãos emancipados, críticos e atuantes na sociedade. Que reflitam sobre teoria com reflexos sobre a sua prática, articulado no tripé ação-reflexão-ação. Desta forma, apresentamos nesta pesquisa a experiência intervencionista técnico-pedagógica desenvolvida em um curso técnico integrado em Eletrotécnica para Jovens e Adultos (PROEJA), como proposta relativa a prática docente com reflexos na formação de professores para a EPT.


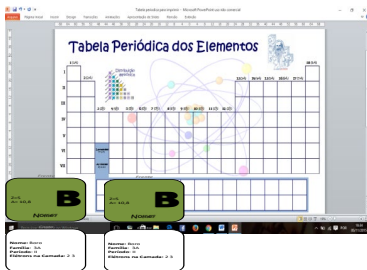
2. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA UTILIZADA NA AULA DE QUÍMICA EM CURSO DE PROEJA

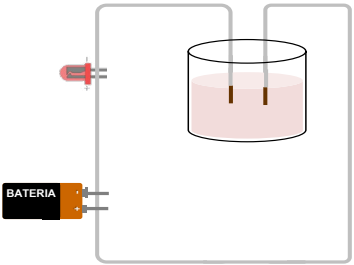
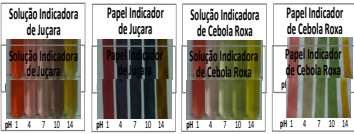
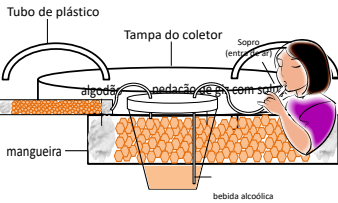
A presente pesquisa, de natureza qualitativa e característica exploratória-descritiva teve como *locus* o IFMA, *campus* São Luís/Monte Castelo, atuando Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, teve a participação da professora responsável pela disciplina de Química, 23 alunos do primeiro ano do curso mencionado (faixa etária de dezoito a quarenta e dois anos), a pedagoga do Departamento de Eletroeletrônica e duas acadêmicas do quarto período do Curso de Licenciatura em Química, do referido *campus*. Segundo Andrade (2002) a pesquisa exploratória e descritiva proporciona maiores informações sobre o assunto que se vai investigar, facilita a delimitação do tema de pesquisa, orienta

a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses, preocupa-se em observar os fatos e registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los, e o pesquisador não interfere neles.

Inicialmente planejamos e desenvolvemos propostas metodológicas, lúdica e motivacional, ao longo de duas disciplinas de Química modulares/semestrais ofertadas pelo curso técnico. Os materiais didáticos foram desenvolvidos com base nos níveis de relevância dos conteúdos de Química, presentes na matriz curricular do Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio, como: Modelos Atômicos, Tabela Periódica, Condutividade Elétrica, Ácidos e Bases, Reações de Oxirredução e Radioatividade. Para ilustrar o desenvolvimento da pesquisa, a Tabela 1 apresenta o percurso metodológico, ou seja, a forma como desenvolvemos alguns conteúdos, e a importância para o curso de Eletrotécnica.

Quadro 1 - Demonstrativo de conteúdos, metodologias e importância no Curso Técnico em Eletrotécnica.

CONTEÚDO	METODOLOGIA			IMPORTÂNCIA
	Desenvolvimento	Ilustração	APLICAÇÃO	
Modelo Atômico	Material lúdico construído com papel cartão de cores diferenciadas. O Modelo Atômico de Rutherford-Bohr foi representado pelas órbitas circulares (camadas atômicas K, L, M, N, O, P e Q) e os elétrons conforme os níveis de energia.		Baseada na teoria quântica de energia de Max Planck, os alunos observaram cada órbita e quantizaram o nível de energia conforme o número de elétrons.	Fundamentar o conhecimento do aluno para que o mesmo possa compreender em seguida o modelo atual (Princípio da incerteza de Heisenberg) e a natureza elétrica da matéria.
Tabela Periódica	Tabela Periódica ampla construída em papel 40 kg nas dimensões 90 x 140 cm. Fichas dos Elementos Químicos confeccionados em papel cartão de diferentes cores conforme a classificação dos elementos, contendo símbolo, número atômico e massa dos respectivos elementos, e no verso, nome científico, família e distribuição eletrônica dos elementos.		Com base no estudo dos elementos químicos e suas propriedades em termos das suas configurações, os alunos identificaram e localizaram os elementos na tabela periódica.	Tornar o aluno apto a identificar e nomear um elemento químico, bem como prepará-lo aos outros conteúdos que requerem este pré-requisito.

<p>Condutividade Elétrica</p>	<p>Dispositivos testes compostos por bateria distribuidora de corrente elétrica, fio condutor, eletrodos e lâmpada led (Light Emitting Diode) para o estudo de condutância específica.</p>		<p>Aproveitando seus conhecimentos gerais de eletrotécnica, os alunos foram desafiados a construir dispositivos alternativos para realização de um experimento, fundamentado na Teoria de Ionização (dissociação) de Arrhenius, capaz de avaliar a condução elétrica de soluções aquosas presentes no seu cotidiano.</p>	<p>Facilitar a compreensão dos alunos a cerca da capacidade de certas substâncias químicas, em meio aquoso, conduzir corrente elétrica pelo mecanismo de condução dos íons solvatados atraídos por um campo elétrico.</p>
<p>Ácidos e Bases</p>	<p>Soluções indicadoras obtidas a partir da mistura do substrato (100 g de polpa de açaí e 3 g de casca de cebola roxa) e 200 mL de álcool 70%, filtrados e armazenados em frascos conta-gotas. Papéis indicadores obtidos pela submersão de papel de filtro nas soluções indicadoras por 4 h. Ambos foram testados com soluções tampão de pH 1, 4, 7, 10 e 14.</p>		<p>A atividade experimental foi realizada em sala de aula. Os alunos investigaram o pH de ácidos, bases e sais do cotidiano, empregando uma escala de cores de referência.</p>	<p>Desenvolver o conceito de acidez, basicidade e neutralidade resultante da auto-ionização das substâncias estudadas e sua classificação. Correlacionar o grau de ionização e a condutividade elétrica.</p>
<p>Reações de Oxirredução</p>	<p>Etilômetro alternativo, popularmente conhecido como bafômetro, construído com um recipiente de plástico com tampa para comportar a bebida alcoólica, um tubo de silicone (8 x 1,5 cm) contendo giz fragmentado e embebido com solução ácida de dicromato de potássio e dois tubos (15 x 0,5 cm e 30 x 0,5 cm) para entrada e saída de ar, baseado na metodologia de Silva et al. (1997) e Braathen (1997).</p>		<p>A partir da reação de oxidação do álcool etílico contido na bebida alcoólica, os alunos realizaram as conexões e os testes de identificação do etanol.</p>	<p>Desperta o interesse do aluno e familiariza-o com as reações de oxirredução, conteúdo fundamental para o estudo de Eletroquímica e Eletrólise.</p>

Radioatividade	Performances Teatrais utilizadas para representar fatos históricos que envolveram descobertas ou grandes acidentes com os elementos químicos radioativos: Urânio, Plutônio, Césio e Polônio.		Baseados em pesquisas bibliográficas, os alunos realizaram o Teatro Radioativo, com textos teatrais de suas autorias, sobre: A descoberta do Rádio; Césio 137, o pesadelo de Goiânia; A descoberta do Urânio e Plutônio e as bombas nucleares.	Integralizar Ciência e Arte. Exercitar a criatividade dos alunos. Potencializar o estudo sobre Radioatividade e dar fundamento para compreensão de Energia Nuclear. Buscar uma reflexão sobre os riscos aos seres humanos.
----------------	--	--	--	--

Fonte: Oliveira, 2017.

Durante toda a experiência intervencionista consolidada no processo de ação-reflexão-ação, refletimos periodicamente sobre as práticas pedagógicas em sala de aula. As aulas foram analisadas a partir de diário de campo, levando-se em consideração os comportamentos e aprendizagens dos alunos, assim como os nossos saberes docentes e as atitudes reflexivas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta experiência permitiu que tivéssemos contato com a realidade de uma sala de aula, ou seja, que as nossas ideias pré-concebidas acerca de prática de ensino, não permanecessem abstratas, mas fundamentadas em uma experiência concreta. Uma oportunidade para o desenvolvimento da capacidade reflexiva sobre o ensino de Química, bem como os paradigmas que influenciam a profissionalização de um professor na perspectiva da EPT e EJA, para que construíssemos nossa própria compreensão acerca das possibilidades de atuação profissional.

Permitiu-se conhecer a particularidade do processo formativo da Educação de Jovens e Adultos no ensino de Química, sobretudo os saberes metodológicos que contribuíram para a prática educativa. Com essa experiência nos sentimos mais preparadas para atuar, por exemplo, com turmas de jovens, adultos, e muitas vezes, até idosos, visto da sua particularidade. Contudo, todos com um objetivo em comum, a profissionalização em eletrotécnica.

3.1 ENSINO DE QUÍMICA EM CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA PARA JOVENS E ADULTOS

As temáticas e os tipos de recursos didáticos e metodológicos que seriam empregados em sala de aula foram selecionados conforme o conteúdo programático do curso, a disponibilidade e o custo acessível dos materiais para a elaboração dos recursos mencionados, além disso, foram feitos testes prévios em laboratório, bem como a elaboração de roteiros que atestaram a confiabilidade da aplicação de experimentos em sala de aula de forma segura e dinâmica, proporcionando uma participação ativa dos alunos. Neste contexto, os resultados que obtivemos referente aos temas trabalhados foram:

MODELOS ATÔMICOS

Em conformidade com o programa da disciplina do primeiro módulo de Química, o conteúdo programático iniciou com o estudo sobre Estrutura Atômica, uma base científica fundamental para a compreensão da natureza elétrica dos materiais e posteriormente no estudo sobre condutibilidade elétrica dos materiais.

Diante da dificuldade que os alunos demonstraram para compreender a estrutura atômica pelo ensino tradicionalista, foi desenvolvido um material lúdico do Modelo Atômico de *Rutherford-Bohr*, o qual defendia a hipótese de que um átomo tinha uma estrutura planetária e que seus elétrons eram distribuídos em estados específicos de energia, conhecidos como camadas. Baseada na teoria quântica de energia de *Max Planck*, através do manuseio do material, os alunos observaram que os elétrons pertencentes aos orbitais poderiam absorver e emitir energia em *quantum*. O material didático permitiu que os alunos pudessem identificar os elétrons de um determinado átomo e ainda contribuiu para compreensão de conteúdos posteriores, como números quânticos, distribuição eletrônica e tabela periódica.

Constatamos que, durante esta intervenção, por orientação da professora, que diante da nossa postura interrogativa, como forma de estímulo a mente, os alunos demonstraram-se mais motivados e alguns suscitaram até dúvidas, o que revela a formação de alunos questionadores, diferente dos seus comportamentos apáticos, durante o método tradicional.

Os alunos revelaram que o material didático de caráter prático facilitou a aprendizagem. Porém, foram as discussões nas equipes que estimulou a comunicação entre eles. Interação esta, que vem corroborar com os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN+ (BRASIL, 2002), os quais afirmam que o método utilizado pelo professor em sala de aula, deve promover trabalho em grupo, com discussão entre aluno-aluno e aluno-professor. Este resultado também foi bastante significativo para nós, licenciandas, tendo em vista que a estratégia utilizada impactou positivamente a turma.

TABELA PERIÓDICA

O estudo da tabela periódica é geralmente um desafio para discentes e docentes, por ser apontada como um assunto maçante e cansativo (CODOGNOTO *et. al*, 2010). Diante do nível de dificuldade dos alunos da turma apresentado nos conteúdos anteriores, fomos desafiadas a empregar uma metodologia mais atraente e mudar a concepção sobre a velha prática de memorização de símbolos, nas quais também fomos submetidas na época do ensino médio.

Demonstramos aos alunos que a Tabela periódica, como instrumento de consulta, facilita o entendimento das propriedades dos elementos e arriscar-se a memorizá-la seria como decorar um dicionário. Neste enfoque, o nosso objetivo foi criar um macro modelo da tabela periódica, na qual facilitaria a compreensão dos alunos acerca do reconhecimento adequado das famílias/grupos e períodos e da classificação dos elementos segundo suas propriedades físicas e químicas: metais, semimetais, ametais, gases nobres e o hidrogênio.

Além da interação entre os componentes, esta atividade promoveu uma competição entre as equipes. A identificação da posição dos elementos sorteados foi capaz, de forma dinâmica, aumentar o interesse e a motivação dos alunos. Estas características foram importantes para estimular o processo cognitivo, perceptíveis através da expressão de opiniões e discussões entre os alunos.

O material didático evidenciou uma forte relação do trinômio aluno-professor-material, quando eles afirmam que o método promoveu um bom trabalho em equipe e uma boa dinâmica entre professor e aluno. Eles evidenciaram que a metodologia adotada despertou um instinto de competitividade, o que promoveu um sentimento de motivação.

O estudo sobre tabela periódica ainda postergou com mais aulas, desta vez por meio de aulas contextualizadas para um ensino construtivo e significativo (OLIVEIRA *et. al*, 2015). A fim de garantir o conhecimento concreto e ainda a familiarização com os elementos químicos, foram enfatizados àqueles comumente empregados pelos eletricitistas, como por exemplo, o carbono e a classe de materiais sólidos inorgânicos, no preparo de resistores cerâmicos cobertos com película de carbono, que são componentes eletrônicos que fornecem quantidades específicas de resistência a uma corrente elétrica. Práticas estas que corroboram com as exigências dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM (BRASIL, 1999), quando destacam a importância da contextualização conforme a especificidade do alunado, pois cada escola possui uma realidade e uma perspectiva diferente por parte dos alunos.

CONDUTIVIDADE ELÉTRICA DE SOLUÇÕES

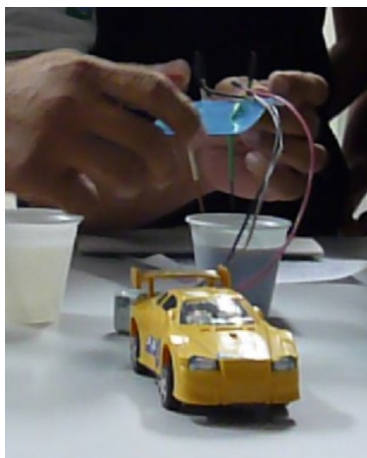
Condutividade elétrica foi o assunto que mais impulsionou o interesse dos alunos pela Química. Afinal, envolvia fenômenos com cargas elétricas que se encaixaram perfei-

tamente com o curso técnico envolvido. Usufruindo-se dessa vantagem, fomos movidas a estimular os alunos a idealizarem e desenvolverem seus próprios dispositivos testes de condutividade, para promover a produção do conhecimento químico a partir da relação teoria-prática e comprovando também a teoria de que o professor deve influenciar os seus alunos para que estes se interessem pelas aulas, estejam atentos, participem, apresentem comportamentos adequados e obtenham bons resultados escolares (JESUS, 2008).

Para o estudo deste tema, buscamos aqui trabalhá-lo de forma a associar a química com fenômenos elétricos que são próprios do curso de eletrotécnica, e também os deixando livres para construir seus próprios dispositivos.

Todas as quatro equipes foram capazes de construir os protótipos e de empregar soluções aquosas presentes no seu cotidiano, apontando adequadamente sua capacidade de conduzir a corrente elétrica. Contudo, duas equipes destacaram-se pela criatividade e autenticidade. A primeira desenvolveu um dispositivo capaz de acender um *led* (*Light Emitting Diode*) que piscava no ritmo de uma música eletrônica. Enquanto, a segunda equipe superou as expectativas e contagiou a turma inteira quando conseguiu movimentar um carrinho de brinquedo (Figura 1).

Figura 1 - Dispositivos testes de condutividade



Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada

Essa proposta metodológica exigiu um trabalho interdisciplinar, pois demandava a aplicação de princípios de circuitos elétricos, sendo necessária a orientação do professor de física. Permitindo a construção de um espaço integrador das disciplinas do curso, quando articulamos as atividades de química e física.

Conteudisticamente, a proposta metodológica promoveu uma compreensão significativa do assunto. Quando os alunos afirmam que empregaram a substância Cloreto de Sódio (NaCl) porque ela quando dissolvida em água liberam íons, positivos e negativos, capazes de conduzir eletricidade. E quando realizam atividades de investigação, pois durante

os testes de várias substâncias, eles descobriram que o álcool não conduz eletricidade porque não se dissociam em íons.

INDICADORES NATURAIS

O estudo de ácidos e bases foi explorado didaticamente, empregando extratos naturais da polpa dos frutos do açaí e da casca da cebola roxa, como indicadores de potencial hidrogeniônico (pH). São matérias primas comumente consumidas na região, o que aguçou a curiosidade dos alunos. A atividade também permitiu a contextualização do conteúdo a partir de testes investigativos empregando materiais que faziam parte do cotidiano dos alunos, como água sanitária e molho shoyo.

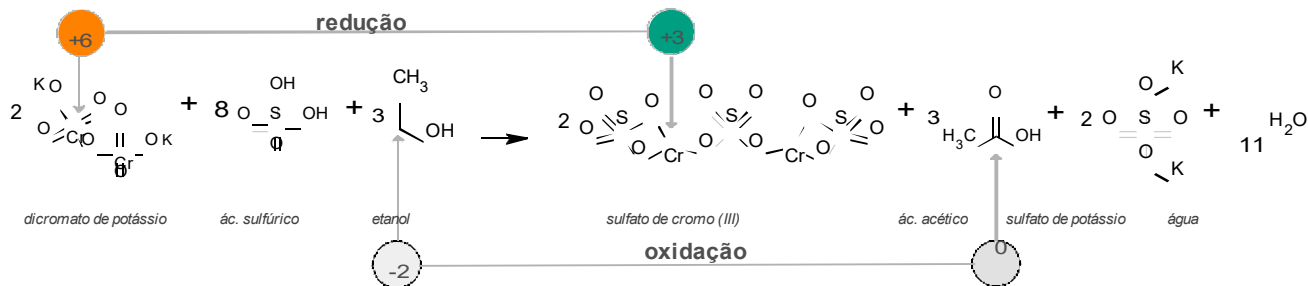
Os alunos compreenderam que os pigmentos naturais, as antocianinas, foram responsáveis pela mudança de coloração conforme acidez ou basicidade do meio empregado nos testes (TERCI & ROSSI, 2002). Eles foram instigados a construir seus próprios conceitos sobre acidez, basicidade e neutralidade, e relacioná-los com o grau de ionização das substâncias e posteriormente correlacioná-los com a condutividade elétrica estudada anteriormente.

REAÇÃO DE OXIRREDUÇÃO

O estudo de reações redox foi realizado a partir da temática “Álcool e direção”, com uma breve discussão sobre a fiscalização da Lei Seca, o uso de bebidas alcoólicas e os tipos de aparelhos capazes de medir a concentração de álcool etílico expelido na expiração (e, portanto, no sangue) dos motoristas, chamados de etilômetros ou bafômetros, baseados nas reações em estudo.

Durante as nossas pesquisas (VOLLHARDT & SCHORE, 2013; BRAATHEN, 1997), descobrimos que os tipos mais comuns são: (i) o bafômetro de célula combustível, aparelho adotado no Brasil, no qual o álcool etílico entra na célula eletroquímica se converte a ácido acético, cátion hidrogênio e elétrons, os responsáveis pela geração de corrente elétrica identificada por um microchip que converte em sinal analítico proporcional a concentração do álcool; e (ii) o bafômetro de dicromato de potássio, aparelho mais simples e descartável, é constituído por pequenos tubos contendo sílica, dicromato de ácido, água e ácido sulfúrico, onde o álcool se oxida a sulfato de cromo (III) provocando a mudança de coloração de laranja para verde, confirmaram a redução da espécie Cr (VI) a Cr (III), conforme reação redox demonstrada na Figura 2.

Figura 2 - Equação química balanceada da reação de oxirredução do etilômetro (bafômetro).



Fonte: Elaboração a partir da pesquisa realizada.

Na aula seguinte, em sala de aula, executamos com os alunos uma simulação do bafômetro de dicromato de potássio. A oportunidade de compreender na prática o funcionamento de um bafômetro e a empolgação dos alunos com o resultado do experimento foram significativas para a compreensão do conteúdo em estudo e para percepção da química no cotidiano e na área de atuação que futuramente poderão trabalhar.

Experimentos contextualizados, nesta vertente, influenciam na qualidade da aprendizagem, além de reforçar princípios que fornecem a compreensão de conceitos e estimular o interesse e a reflexão do aluno.

A desvantagem do experimento é a manipulação da solução de dicromato, formada pelo cromo hexavalente, um metal reconhecido como um carcinogênico humano, via inalação. Por esse motivo, o sistema foi parcialmente montado no laboratório com os devidos cuidados. Contudo, o produto final da prática, o cromo trivalente, apresenta baixa toxicidade.

RADIOATIVIDADE

Esta pesquisa foi culminada com o estudo do fenômeno da radioatividade. Como fonte energética, este conteúdo é fundamental aos alunos do técnico em eletrotécnica, a fim de que compreendam as suas finalidades e riscos para a humanidade.

O teatro científico, como ferramenta didática para o ensino de Química, foi empregado através da dramatização de textos para articular, conteúdos conceituais e históricos sobre a radioatividade retratados num contexto mais dinâmico, participativo e prazeroso para o aluno.

A dramaturgia "A descoberta do Rádio", encenada pelos próprios alunos, iniciou-se com uma comédia dramática sobre uma vendedora de cosméticos da linha francesa *Tho-Radia*, uma grande variedade de produtos de beleza facial (leite de limpeza, creme, pó, batom e creme dental) a base de Brometo de Rádio e Cloreto de Tório. A linha foi anunciada como um método científico de beleza e ganhou popularidade em Paris devido aos seus milagres radioativos (estimular a vitalidade celular, prevenir o envelhecimento, eliminar rugas e outros), após o seu lançamento em 1933, pelo médico francês Dr. Alfred Curie e farmacêutico Alexis Moussali. Contudo, o desfecho da história surpreende com a descoberta dos

efeitos nocivos do Rádio e de vítimas de doenças degenerativas relacionadas à radiação, como o câncer (LEFEBVRE; RAYNAL, 2002).

Baseado no filme brasileiro “*Césio 137, o pesadelo de Goiânia*”, os alunos representaram a tragédia causada pelo isótopo ^{137}Cs no estado de Goiás, quando um locatário e negociante de ferro-velho comprou um cilindro metálico contendo Cloreto de Césio ($^{137}\text{CsCl}$), um sólido branco que no escuro emitia um brilho azul intenso. A contaminação radioativa iniciou-se com a sua família, tendo como principal vítima a filha caçula de seis anos, estendendo-se a vizinhos, parentes e amigos. A história termina com a comprovação, que o artefato se tratava de um elemento químico radioativo.

No prólogo da peça “*A descoberta do Urânio*”, enquanto o narrador relatava os fatos históricos da revelação do Urânio natural na forma de óxido (UO_2) em 1789, as suas principais características físico-químicas e os riscos a saúde humana eram encenadas pelos alunos-protagonistas identificados por letras, os quais formavam U-R-Â-N-I-O. O desfecho ocorreu com um aluno vestido com roupa confeccionada com papel alumínio, que representava seu brilho prateado.

E a peça “*Plutônio e as bombas nucleares*” abordou as destruições causadas pelas bombas nucleares feitas de plutônio, finalizando com uma música, composta por uma das alunas, ao som de um violão. A arte multifacetária do teatro, envolvendo aqui principalmente a linguagem cênica e a música, expandiu a criatividade dos participantes, integralizando-se ao conhecimento científico sobre radioatividade.

A proposta metodológica permitiu uma reflexão sobre a radiação liberada pelos elementos radioativos em estudo - Rádio, Césio, Urânio e Plutônio - desde as suas capacidades de emitir energia espontaneamente, em busca de estabilidade, e principalmente os riscos aos seres humanos.

A aprendizagem significativa pode ser admitida quando observamos que os alunos conseguiram expressar os benefícios e malefícios das aplicações da radioatividade, e o processo de obtenção de energia elétrica por meio de reações nucleares.

Os alunos apresentaram dedicação e compromisso na execução da peça teatral. Um trabalho em equipe que contribuiu para a qualidade da relação aluno-aluno quando relatam que a apresentação contribuiu para uma participação mais ativa da turma, além de contribuir para a oratória.

3.2 DIDÁTICAS TRADICIONAL E MODERNA

Foi notória, a contribuição dos recursos didáticos e metodológicos propostos no ensino de Química para a aprendizagem significativa dos alunos do técnico em eletrotécnica de EJA. Além do desenvolvimento de habilidades cognitivas e conhecimento químico nos alunos do curso técnico, e para a construção da nossa identidade profissional diante da reflexão das nossas práticas docentes.

Contudo, explicitando-se uma comparação entre a didática tradicional e a didática moderna, como estas que foram propostas na pesquisa, verificamos que a didática moderna nos levou a questionar mais sobre o ambiente escolar e nos impulsionou a compreender a importância do uso de atividades metodológicas, lúdica, motivacional e, sobretudo contextualizada, no processo de ensino-aprendizagem.

Nós, licenciandas, participantes desta pesquisa somos conscientes dos resultados eficazes concebido pelo método alternativo. Esta proposta de trabalho nos possibilitou a participar e a interagir com a turma, facilitando assim a aprendizagem dos alunos do curso técnico integrado na modalidade EJA, apesar de muitos terem relatados no início da disciplina que não gostavam da disciplina, ou que achavam a disciplina difícil e até mesmo que a disciplina não traria nenhuma contribuição da sua formação técnica. Uma proposta eficaz centrada na preocupação com a “aprendizagem”, que deve ser repensada diante da influência de preconceitos pedagógicos tradicionais, principalmente pelos docentes mais antigos.

3.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA

Aprender ou ensinar? Na docência, os atos de ensinar e aprender são ações interativas e recíprocas, pois “não existe ensinar sem aprender” (FREIRE, 2001). No percurso da didática, em ordem de importância, há momentos que aprender predomina o ensinar e vice-versa.

No que tange a formação de professores, a participação de estudantes em práticas de ensino empregando didáticas modernas, possibilita a concepção de sujeitos mais críticos, pensativos e investigativos. Assim, nesta pesquisa, o professor da disciplina nos possibilitou aprender e ensinar, porque um professor que domina o conteúdo a ser ministrado, mas não consegue desenvolver estratégias de ensino eficazes, muitas vezes é insuficiente. Toda essa vivência docente contribuiu na construção da nossa identidade profissional:

A oportunidade de trabalhar com a turma do EJA, ainda durante o percurso da graduação, foi uma experiência muito rica e apaixonante, e com certeza influenciou muito na construção do meu perfil docente (Graduanda 1).

A experiência vivenciada com estes alunos da EJA, me fez refletir que pequenas ações podem mudar todo o cenário da aprendizagem, e que não existe nada mais gratificante para um professor do que a certeza de dever cumprido (Graduanda 2).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecemos haver um imaginário bastante difundido entre os alunos de que conteúdos de componentes curriculares como Química são de difícil aprendizagem. Compreendemos que esse ideário está relacionado a deficiência que os alunos têm de interpre-

tar situações problemas. Sendo assim, trata-se de uma dificuldade interpretativa que pode estar relacionada a tradição da educação brasileira em pouco solicitar dos alunos que expor suas ideias.

É possível ensinar de forma interativa, crítica e investigativa e assim indicar estratégias de aprendizagem que refletem na formação docente aparentemente simples, porém eficazes na mudança de disposição, motivação, interesse, satisfação dos alunos pela disciplina, tais atitudes contribuem para a aprendizagem significativa dos conteúdos programáticos e o desenvolvimento do raciocínio químico. A experiência intervencionista técnico-pedagógica realizada no Curso Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio nos permitiu refletir sobre a nossa formação pessoal e profissional, como futuras professoras para a EPT. Uma oportunidade que veio motivar o desenvolvimento de competências e habilidades que agregam valores a esta classe profissional, observamos também a importância do uso de metodologias alternativas. Conhecer a realidade do ambiente escolar precocemente no início da nossa formação, diferente dos demais licenciandos que experimentarão apenas no estágio supervisionado, contribuiu para uma postura atenta, metodológica, crítica, investigativa e ativa capaz de indicar novas possibilidades de tornar a aprendizagem da Química significativa.

5. AGRADECIMENTO

À FAPEMA, à turma do PROEJA – Eletrotécnica, e à pedagoga do Departamento de Eletroeletrônica, Maria de Fátima Pavão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida. Como preparar trabalhos para cursos de pósgraduação: noções práticas. 5. Ed. São Paulo, SP: Atlas. 2002.

AUSUBEL, David P., Novak Joseph D. e, Hanesian, Helen. Psicologia Educativa. México, Trillas, 1976.

BRAATHEN, Christian. Hálito culpado: Princípio Químico do Bafômetro. In: Química Nova na Escola, São Paulo, v.5, p.3-5, maio. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 jul. 2006. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5840-13-julho-2006-544587-norma-pe.html>. Acesso em: 6 abr. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 21 mai. 2018

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf Acesso em: 21 mai. 2016

BRASIL. PCN Ensino Médio: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf> Acesso em: 21 mai. 2016.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf> Acesso em: 21 mai. 2016.

CIAVATTA, M. e RUMMERT, S.M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.31, n.111, pp.461-480, jun. 2010.

CODOGNATO, L.; GODOI, T. A. F.; OLIVEIRA, H. P. M. Tabela Periódica - Um Super Trunfo para Alunos do Ensino Fundamental e Médio. In: Química Nova na Escola. V. 32, nº 1, 2010

DI PIERRO, M.C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. In: Educação & Sociedade, Campinas, v.31, n.112, pp.939-959, set. 2010.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. In: Estudos avançados, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, mai. 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

GATTI, B.; BARRETO, E.S.S. Professores do Brasil: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

JESUS, S. N. DE. Estratégias para motivar os alunos. In: Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008

LEFEBVRE, T.; RAYNAL, C. De l'Institut Pasteur à Radio Luxembourg. L'histoire étonnante du Tho-Radia. In: Revue d'histoire de la pharmacie, v. 90, n. 335, p. 461-480, 2002. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/pharm_0035-2349_2002_num_90_335_5401. Acesso em: 15 jan. 2018.

LIMA, JACILENE FIUZA DE. PROEJA: seus beneficiários e as baixas taxas de conclusão no Curso de Infraestrutura Urbana ofertado pelo IFBA. In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol. 1, nº 2, 2013.

MACHADO, M. M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: Reunião anual da ANPED, v. 23, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1822t.PDF>. Acesso em: 15 jan. 2018.

MOURA, D.H. EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: Boletim Salto para o futuro: Secretaria de Educação a Distância. Brasília, n. 16, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso em: 17 fev. 2018.

OLIVEIRA, F. S.; SILVA, A. B.; SANTOS, J.S. A contextualização da tabela periódica para o ensino de química. In: Estado, Escola e Sociedade na perspectiva da Internacionalização: desafios das políticas públicas docentes nos planos de educação. Anais 2015, v. 8, n. 1. mai. 2015. Disponível em: <http://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/1390/193>. Acesso em: 07 dez. 2018.

OLIVEIRA, A. B.; CAVALCANTE, K. S. B.; Silva da, M.R. Aprendizagem de Química no Curso Técnico em Eletrotécnica. 01. ed. Saarbrücken, Alemanha: NEA - Novas Edições Acadêmicas, 2017. 56p

PAVÃO, M. D. F.; SILVA, R. A. Educação de jovens e adultos - proeja e a problemática da evasão escolar. II CONNEPI - Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação. Palmas -TO. 2012. Disponível em: <http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/view/3943/2741>. Acesso em: 16 out. 2015

PEREIRA, ANTONIO. FORMAÇÃO DE EDUCADORES SOCIAIS: Profissionalização Técnica, Para Quê? In: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, vol.3, nº 6, 2015

SANTOS, R. de C. G. dos (Org.). Lutas e conquistas da EJA: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

SILVA, R. R.; MÓL, G.S.; FERREIRA, G.A.L. Bafômetro um modelo demonstrativo. In: Química Nova Na Escola. São Paulo, v. 5, p. 32-33, mai., 1997.

TAPIA A. J.; FITA, E.C. A motivação em sala de aula o que é e como se faz. Ed. Loyola. São Paulo, 2004. 148 p.

TERCI, D. B. L.; ROSSI, A. V. Indicadores naturais de pH: usar papel ou solução? In: Química Nova, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 684-688, 2002.

VOLLHARDT, K. P. C.; SCHORE, N. E. Química orgânica: estrutura e função. Porto Alegre: Bookman, 2013. 1416 p.

EDUCAÇÃO, NEOCONSERVADORISMO E BARBÁRIE EM TEMPOS DE CRISE DO CAPITAL

EDUCATION, NEOCONSERVATISM AND BARBARISM IN TIMES OF CAPITAL CRISIS

EDUCACIÓN, NEOCONSERVACIÓN Y BARBARIE EN TIEMPOS DE CRISIS DE CAPITAL

Celso do Prado Ferraz de Carvalho¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8703-8236>

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar elementos teórico-políticos que contribuam para a compreensão do processo de ascensão política, no Brasil, de forças denominadas neoconservadoras e sua expressão no debate educacional. Nossa preocupação central é como o negacionismo da ciência, o questionamento da educação estatal, laica e pública, a censura e interdição do debate sobre questões de gênero, identidade e raça, a cultura do ódio e a destruição do financiamento público da educação. resposta não é simples e entendemos ser processo a construir coletivamente. Apresentamos, inicialmente, elementos do pensamento político neoconservador, de origem norte-americana, as teses que defende, os inimigos que define e a defesa que faz das relações capitalistas. Na sequência, mostramos como esse processo ganha expressão política no Brasil contemporâneo, em movimentos genericamente denominados de neoconservadores, da nova direita e da extrema direita, especificamente a face que assume no contexto do bolsonarismo. Por fim, recuperamos aspectos importantes para a compreensão de como o capital em ação e suas crises, constituem um meio de expressão de formas políticas e sociais selvagens e bárbaras.

Palavras-chave: Educação. Neoconservadorismo. Negacionismo. Barbárie. Bolsonarismo.

Abstract: The objective of this text is to present theoretical and political elements that contribute to the understanding of the process of political rise, in Brazil, of forces called neoconservatives and their expression in the educational debate. Our central concern is how the negation of science, the questioning of state education, secular and public education, the censorship and interdiction of the debate on issues of gender, identity and race, the culture of hatred and the destruction of public funding for education. The answer is not simple and we understand that it is a process to be built collectively. Initially, we present elements of neoconservative political thought, of North American origin, the theses it defends, the enemies it defines and the defense it makes of capitalist relations. Next, we show how this process gains political expression in contemporary Brazil, in movements generically called neoconservatives, the new right and the extreme right, specifically the face it takes on in the context of Bolsonarism. Finally, we recover important aspects for the understanding of how the capital in action and its crises, constitute a means of expression of wild and barbaric political and social forms.

Keywords: Education. Neoconservatism. Negationism. Bolsonarism. Barbarism.

¹ Universidade Nove de Julho - UNINOVE. São Paulo. SP. Brasil. E-mail: celsocarvalho@uni9.pro.br
cpfcarvalho@gmail.com.

Resumen: El propósito de este texto es presentar elementos teóricos y políticos que contribuyan a la comprensión del proceso de ascenso político, en Brasil, de las fuerzas llamadas neoconservadores y su expresión en el debate educativo. Nuestra preocupación central es cómo la negación de la ciencia, el cuestionamiento de la educación estatal, secular y pública, la censura e interdicción del debate sobre cuestiones de género, identidad y raza, la cultura del odio y la destrucción de los fondos públicos para la educación. La respuesta no es simple y entendemos que es un proceso que se construye colectivamente. Inicialmente, presentamos elementos del pensamiento político neoconservador, de origen norteamericano, las tesis que defiende, los enemigos que define y la defensa que hace de las relaciones capitalistas. A continuación, mostramos cómo este proceso adquiere expresión política en el Brasil contemporáneo, en movimientos genéricamente llamados neoconservadores, la nueva derecha y la extrema derecha, específicamente la cara que adquiere en el contexto del bolsonarismo. Finalmente, recuperamos aspectos importantes para comprender cómo el capital en acción y sus crisis son un medio para expresar formas políticas y sociales salvajes y bárbaras.

Palabras clave: Educación. Neoconservadurismo. Negacionismo. Bolsonarismo barbarie.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é apresentar elementos teórico-políticos que contribuam para a compreensão do processo de ascensão política, no Brasil, de forças denominadas neoconservadoras, de extrema direita, ou, como definem autores aqui tratados, a nova direita. Nesse contexto, analisar sua expressão no debate educacional, por meio do negacionismo da ciência, do questionamento da educação estatal, laica e pública, da censura e interdição do debate sobre questões de gênero, identidade e raça e, a sua essência, a destruição da concepção de educação como questão pública. De forma sintética, que razões explicam o alcance do neoconservadorismo no campo político e educacional com o qual nos defrontamos hoje no Brasil?

Fundado em produção bibliográfica atual, o texto em tela trata desses fenômenos no contexto da crise estrutural do capital² e apresenta questões sobre as quais não há consenso no debate político nacional. O que apresentamos, neste caso, é uma possível interpretação. Começemos pelas questões.

Como entender o bolsonarismo e sua expressão política? O que sustenta a lógica e a perversão que a caracteriza? De onde provém a obsessão pela irracionalidade emanada da fala de agentes públicos que ocupam cargos importantes na esfera do Estado? Por que o desprezo pela vida dos trabalhadores se constitui em mera quimera, detalhe, insignificância? O que permitiu que as forças políticas que sustentam essa narrativa alcançassem espaços de poder e influência que hoje detêm?

2 Segundo Meszáros (2009, p. 83), a crise do capital, como “expansão especulativa do aventureirismo financeiro – sobretudo nas últimas três ou quatro décadas – é inseparável do aprofundamento na denominada economia real, com o consequente aumento do desemprego e da miséria humana a ele associada.” Crise, que em nossa, atingiu impacto destrutivo, que expressa, não problemas momentâneos de fluxo de capital ou de retração na produção, mas sim, uma crise estrutural do capitalismo, que impacta os processos metabólicos de reprodução social.

Cabe mencionar inicialmente, que compreendemos o conceito de bolsonarismo como um movimento político, que embora tenha como visibilidade a figura de Jair Bolsonaro, é bem mais amplo. Nossa compreensão entendemos o bolsonarismo como:

(...) uma visão de mundo ultraconservadora, que prega o retorno aos 'valores tradicionais' e assume uma retórica nacionalista e 'patriótica', sendo profundamente crítica a tudo aquilo que esteja minimamente identificado com a esquerda e o progressismo. Tal visão ganhou bastante força nesta última década em várias partes do mundo, se alimentando da crise da representação e da descrença generalizada na política e nos partidos tradicionais. No Brasil, ela iria encontrar a sua personificação no ex-capitão e em seu estilo de fazer política, calcado na lógica do 'contra tudo que está aí', apesar de ele mesmo ser parte do establishment político desde 1988, quando disputou e venceu sua primeira eleição. (MACHADO; FREIXO, 2019, p 23)

Como decorrência dessa compreensão, afirmamos que Jair Bolsonaro é parte desse processo, mas sua dimensão é bem mais ampla. Importante também mencionar que seus disseminadores não defendem as mesmas bandeiras, como *tradicionalismo*, *patriotismo* e *nacionalismo*. Por se constituir num movimento que envolve parte da burguesia, intelectuais, artistas, políticos tradicionais, apresentadores de televisão, jornalistas, *yuotubes* e outros grupos, caracterizando uma ampla coalização de forças políticas, o movimento não tem organicidade ou ação partidária, como mostram as diversas disputas que os envolvem. Assim, conceitos como *tradicionalismo*, *patriotismo* e *nacionalismo* adquirem significados contraditórios, como por exemplo, quando afirmam serem nacionalistas e, para tanto, usam a bandeira nacional como seu patrimônio, mas ao mesmo tempo defendem ações de desnacionalização da economia brasileira (como exemplifica o caso de venda da Embraer para a Boeing) ou quando saúdam a bandeira norte-americana.

Trata-se de buscar explicações, no campo da ciência política, para o fato de a expressão política do capital ser assumida, neste momento, por figuras como Viktor Mihály Orbán, desde 2010 primeiro-ministro da Hungria; Donald Trump, presidente dos Estados Unidos da América; Narendra Damodardas Modi, primeiro-ministro da Índia; Jair Messias Bolsonaro, presidente do Brasil, e outros nomes não muito conhecidos. Esses nomes não esgotam o tamanho da extrema direita no mundo, como mostram os casos recentes de avanço político de partidos filiados a essa perspectiva ideológica na Itália, Espanha, Áustria, Holanda e em outros países, mas eles são representativos de um pensamento que se tornou hegemônico em amplos setores da burguesia e das classes médias urbanas.

Em comum, os nomes acima citados e suas expressões políticas manifestam profundo desprezo por aqueles que não compactuam com sua forma de pensar. Propõem medidas as mais duras sem qualquer preocupação com seus efeitos, tendo a recente pandemia apresentado a face mais visível de suas ideias sobre a coisa pública e de suas formas de ação.

Trump nunca escondeu o desprezo pela vida, como mostra a solução que apresentou para ‘resolver’ o problema da imigração na fronteira entre o México e os Estados Unidos, propondo a construção de um muro. Não é nada original nesse aspecto. Outro exemplo de seu desprezo pela vida é a forma como tem usado o poder do capital norte-americano nesse momento de pandemia, contrariando a narrativa construída pelo cinema norte-americano que sempre enalteceu a moralidade do país e o apresentou como salvador do mundo ocidental, como aquele que, diante da catástrofe, seria o porto seguro da humanidade. Donald Trump destruiu tal narrativa e desnudou a expressão real do capital quando despojada de atenuantes quando, na prática, sequestrou todos os equipamentos de segurança sanitária ao seu alcance, que seriam enviados a outros países, usando o enorme poder que o centro do capital possui e, assim, reduzindo a vida nas periferias do capital a uma mera questão contábil.

Bolsonaro expõe sua irracionalidade das formas mais diversas e cotidianas, mas a faz assumir ares de barbárie quando afirma, de forma sádica, que a economia se sobrepõe à vida. Sua tese de que as pessoas vão mesmo morrer, dado que é da natureza da própria pandemia, alicerça a defesa que faz de que os trabalhadores devem retornar ao trabalho. Sua indiferença à vida choca até aqueles que são mais próximos a ele, como certos ministros de seu governo.

No caso de Trump, o sequestro de equipamentos sanitários pode fortalecer seu discurso nacionalista e dar-lhe fôlego político. Nesse aspecto, ele apenas reproduz ações comuns de governos anteriores ao seu, democratas ou republicanos, para os quais os interesses norte-americanos sempre foram a justificativa para as ações mais selvagens e bárbaras que conhecemos. Os exemplos são muitos.

No caso de Jair Bolsonaro, sua defesa da volta ao trabalho no atual contexto é a forma mais acabada da indiferença extrema que o capital pode produzir, reduzindo a vida dos trabalhadores a nada. Quando assim se manifesta, não exprime apenas uma convicção pessoal, mas, sim, o entendimento de parte de forças políticas que lhe dão sustentação e o mantêm no poder. A diferença entre Bolsonaro e essas forças políticas é que sua insanidade não lhe permite mais distinguir qualquer noção de civilidade da barbárie, pois esta assumiu, em seu discurso, o centro argumentativo. Não tem volta.

Trump, Bolsonaro e outros nomes da extrema direita são hoje os porta-vozes do capital. Diante deles, políticos da *direita dita civilizada* foram esvaziados e tiveram seus discursos reduzidos à insignificância. A imagem e narrativa de Geraldo Alckmin, candidato no qual a direita apostou suas maiores fichas no início do processo eleitoral brasileiro de 2018 é exemplar. Terminou o primeiro turno falando praticamente sozinho, diante de um Bolsonaro que capitalizou, não só o antipetismo, mas o ódio e o desprezo que parte significativa da população de classe média nutre pelos trabalhadores e pelos pobres.

O que aconteceu com a direita clássica, constituída de homens que procuravam se mostrar civilizados, racionais e preocupados com o bem comum? Onde estão aqueles que

procuravam, mesmo que por meio de mecanismos pífios e humanitaristas, conter a pobreza e a miséria geradas pelo capital? Para onde foram as forças políticas que impunham à lógica do capital e à sua sanha de exploração um verniz civilizado, capaz de ser contido por meio de políticas compensatórias? O que ocorreu e possibilitou que surgisse um personagem como Bolsonaro, afirmando em alto e bom som, de forma direta e clara que aos trabalhadores restam as opções de abrir mão de seus direitos ou então de seus empregos?

Se em longos períodos da segunda metade do século passado o capitalismo pode ampliar o capital, distribuir parte, ainda que pequena, da riqueza produzida, definir marcos regulatórios de controle das relações capital e trabalho e estabelecer certa estabilidade política, isso não é mais possível hoje. Uma nova estrutura e organização do poder, definida pelos interesses emanados do capitalismo em regime de predominância financeira, criou as condições para processos de desvalorização da chamada democracia liberal e da liberalização das formas mais selvagens e bárbaras de relações que o capital produz. Sem o tênue filtro que permitia dar ao capitalismo ares de civilidade, o que resta é apenas sua lógica destrutiva.

A resposta não é simples e entendemos ser processo a construir coletivamente. É assim que este texto apresenta um conjunto de questões, derivadas de diferentes autores, que possuem como elemento comum o situar o avanço da extrema direita como forma e expressão política do capital em crise constante. Apresentamos, inicialmente, alguns elementos para a compreensão do pensamento político neoconservador, de origem norte-americana, das teses que defende, dos inimigos que define e da defesa que faz das relações capitalistas. Na sequência, mostramos como esse processo ganha expressão política no Brasil contemporâneo, em movimentos genericamente denominados de neoconservadores, da nova direita e da extrema direita, especificamente a face que assume no contexto do bolsonarismo, e, para tanto, traçamos um breve retrato das políticas educacionais em curso e dos impactos que produzem na destruição da educação pública, estatal e laica. Por fim, recuperamos aspectos importantes para a compreensão de como o capital em ação e suas crises constantes constituem um meio de expressão das formas políticas mais selvagens e bárbaras.

BASES IDEOLÓGICAS E POLÍTICAS DE SUSTENTAÇÃO DA NOVA DIREITA

A breve discussão que apresentamos neste trecho do texto tem como objetivo ajudar a situar e compreender a emergência do bolsonarismo no Brasil. Entendemos que esse movimento não pode ser explicado de forma endógena, mas, sim, como expressão local de um movimento, de escala mundial, de ascensão do neoconservadorismo de origem norte-americana. Para fundamentar as considerações que aqui fazemos nos apoiamos em duas pesquisas recentemente publicadas. Trata-se dos estudos conduzidos por Flávio Henrique Calheiros Casimiro, publicado com o título *A nova direita: aparelhos de ação política e ideo-*

lógica no Brasil contemporâneo (CASIMIRO, 2018), e do texto de Marina Basso Lacerda, *O novo conservadorismo brasileiro* (LACERDA, 2019).

O primeiro aspecto de que tratamos visa situar as condicionantes político-ideológicas mais gerais desse processo, descortinando sua origem vinculada aos processos políticos norte-americanos e apreendendo sua irradiação mundo afora como decorrência da *ação imperialista* que pratica.

A compreensão que aqui temos de imperialismo está baseada na análise desenvolvida por David Harvey. Para ele o imperialismo decorre de uma “relação dialética entre as lógicas territorial e capitalista do poder.” Embora sejam distintas, elas se acham entrelaçadas. Assim, acumulação de capital e controle político produzem contradições, que são a “base para desenvolvimentos geográficos desiguais, lutas geopolíticas e diferentes formas de política imperialista.” (HARVEY, 2004, p. 155). Nesse sentido entendemos tanto a disseminação do ideário neoliberal como neoconservador e sua incorporação no Brasil por diferentes grupos. O ideário neoliberal e político de financeirização é a resposta do Imperialismo norte americano à crise estrutural do capital, na passagem dos anos 1960 para os anos 1970. O ideário neoconservador do imperialismo ganhou dimensão com a eleição de George Walker Bush em 2000 e, com ele, a disseminação de ideias de ordem, respeito e defesa da família. A base desse movimento são os cristãos fundamentalistas.

No Brasil, o ideário neoliberal foi incorporado como política pública a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2020), tendo como suporte o apoio maciço da mídia corporativa, do sistema financeiro e de parcela significativa da burguesia brasileira. A disseminação da agenda neoconservadora contou com apoio irrestrito da direita cristã, tanto católica como evangélica, mas não só desses grupos. Ela inclui forças que ganharam densidade principalmente nos governos petistas, no período que compreende a posse de Lula da Silva em 2003, até o desfecho do golpe político contra Dilma Rousseff, em agosto de 2016. A pauta política dessas forças centrava-se na defesa da família tradicional, da crítica às políticas de fortalecimento de identidade, das cotas sociais, dos direitos humanos e, de forma genérica, da corrupção.

O neoconservadorismo como movimento intelectual adquiriu importância política nos Estados Unidos a partir da denominada guerra fria. Sua presença orgânica nos espaços de poder se expressa na ascensão de Ronald Reagan (1981-1989) à presidência do país, em um contexto de expansão do ideário neoliberal. Nesse contexto ele irá articular tanto a defesa de valores capitalistas, como de uma moral tradicional e religiosa. Defendeu ideias que articularam valores do capitalismo, do tradicionalismo, do anticomunismo e a defesa intransigente do Estado de Israel. Sua expressão intelectual é ampla, destacando-se no-

mes como Leo Strauss³, Irving Kristol⁴, Daniel Bell⁵ e Allan Bloom⁶, todos de importância significativa para a filosofia política. São intelectuais cujas ideias foram apropriadas pelo *establishment* político e econômico e contribuíram para o processo de disseminação e fundamentação do conservadorismo. As ideias centrais defendidas pelo neoconservadorismo se sustentam na tríade militarismo e idealismo punitivo, absolutismo do livre mercado e valores da direita cristã.

As teses da direita cristã centram-se em ideias que questionam o comportamento defendido por movimentos feministas, da contracultura e das populações negras. Resumidamente, o questionamento que advogam centra-se na tese de que o feminismo e o divórcio prejudicam as mulheres, porque as deixa desprotegidas; que o aborto não é direito, é crime; que a família é baseada no casamento heterossexual; que a teologia da libertação estimula a culpa, a inveja e o conflito; que não existe luta de classes, o que existe é recompensa pelo bom trabalho e punição do mal. O movimento feminista foi alçado à condição de inimigo principal pela direita cristã. O raciocínio produzido levava a uma lógica sobre a qual não havia dúvidas acerca do mal que produzia. A narrativa linear definia que o feminismo destrói a família, pois não aceita as diferenças de gênero, rejeita a autoridade do marido e do pai e que mudar a divisão sexual do trabalho, valores considerados 'naturais'. Com isso, a ausência da figura paterna leva à delinquência juvenil, aos filhos ilegítimos, à pobreza persistente e à homossexualidade. A consequência desse processo é a necessidade de o Estado intervir com recursos públicos, para corrigir os desvios sociais.

3 Nas palavras do professor e pesquisador Evaldo Sampaio da Silva, a obra de Strauss gera controvérsias acerca de sua influência na construção do pensamento conservador. Segundo ele, "(...) para uns, ele é o principal responsável pela revitalização contemporânea dos estudos de filosofia política, um leitor inigualável dos maiores pensadores dessa tradição e alguém que ousou se posicionar diante da crise de nosso tempo. Para outros, ele é um inimigo da liberdade e da democracia, mentor intelectual do movimento neoconservador norte-americano que formou dezenas de funcionários responsáveis pelo governo George W. Bush. (SAMPAIO DA SILVA, 2013)

4 "Irving Kristol é o primeiro editorialista do *Wall Street Journal*. Extremamente nacionalista, ele atribui o *problema da América* à política internacional, ou seja, ao re-planejamento da missão dos Estados Unidos no mundo, em um momento em que é colocada em xeque a sua *singular situação providencial no mundo* pelos intelectuais *corruptores* dos valores tradicionais americanos." (VALE, 2010)

5 Foi professor de ciências sociais na Universidade de Harvard, escritor, editor e sociólogo. Seu status de think tank do pós-industrialismo se deve em grande medida à sua vasta produção acadêmica. Sua obra mais extensa e sistematizada sobre o pós-industrialismo foi sem dúvidas o livro "The Coming of Post-Industrial Society", publicado em 1973. (Cf. OGAMA, 2019)

6 Allan David Bloom foi professor nas universidades de Chicago, Yale, Cornell e de Toronto. Bloom acreditava que uma educação liberal com uso criterioso de grandes textos era o elemento essencial da educação. No livro, *The Closing of the American Mind*, publicado em 1987, Bloom argumenta que a crise social e política da América do século XX é uma crise intelectual. Culpou a alta tecnologia, a revolução sexual e a introdução da diversidade cultural no currículo às custas dos clássicos, que, por sua vez, produziam estudantes sem sabedoria ou valores. De acordo com Bloom, a democracia americana, sem querer, acolheu ideias vulgarizadas de niilismo e desespero e de relativismo disfarçado de tolerância. (Cf. TANNER, sd.)

Nesse ponto, o discurso da direita cristã encontra respaldo, apoio e ressonância nos defensores das teses do absolutismo do livre mercado, do controle dos gastos públicos e da privatização da vida. No entanto, nem todos os neoconservadores incorporaram os princípios do livre mercado e do liberalismo. Na leitura de Lacerda (2019, p.55), o pensamento de Strauss, ao defender teses como a de que (...) toda sociedade, para funcionar, precisa de um conjunto de ideias que definam o que é verdadeiro e falso/certo e errado, e o instrumento mais poderoso para tanto seria a religião” questiona a forma como o liberalismo abriu espaços para o enfraquecimento dos valores religiosos, para ele, fundamentais na manutenção da ordem social e política e abriu espaços para a desordem e a desagregação. Importante lembrar que a ordem política defendida por Strauss é a que emerge do capitalismo.

A disseminação do discurso da direita cristã em nível internacional se dá com a ascensão política de Ronald Reagan, eleito em 1980. A ação missionária de vários grupos religiosos na América Latina teve papel importante nos processos de disseminação da agenda norte-americana na região. A mensagem a ser disseminada era clara: “(...) a palavra de Cristo e os valores do capitalismo de livre mercado deveriam ser os vigentes.” (LACERDA, 2019, p. 35)

Outro argumento disseminado pelo ideário conservador da direita cristã era o reestabelecimento da família tradicional, que levaria o Estado a diminuir o gasto público com políticas sociais. O argumento central era de que foi a destruição da família tradicional pelo movimento feminista que levou ao aumento da criminalidade e da violência social, obrigando o Estado a dispender recursos públicos em políticas de segurança e de seguridade social.

Por fim cabe a menção ao discurso da direita cristã em defesa do *homeschooling*. O objetivo era afastar as crianças dos *perigos* representados pelos movimentos de contracultura. A defesa do criacionismo é feita em nome da restauração, nos Estados Unidos, de uma sociedade livre do pecado e da influência de formas de pensamento, como a contracultura e o feminismo, capazes de destruírem a sociedade cristã ocidental.

O absolutismo do livre mercado, outra marca do neoconservadorismo, é o encontro entre o pensamento neoliberal e o tradicionalismo. Para David Harvey (2014), o neoconservadorismo é a junção de interesses de um capitalismo explicitamente autoritário e crítico de qualquer forma de intervenção do Estado na economia. Nesse intento, sua aversão à solidariedade é expressão de uma lógica que entende que a competitividade e os processos de acumulação não podem ser contidos ou regulados pelo em estatal.

Para Brandon High (2009), Irving Kristol defende o neoliberalismo e a economia de mercado com base em um argumento cuja lógica carece de comprovação histórica. Para ele, as políticas neoliberais deveriam reduzir poder e tamanho do Estado, consequentemente reduzindo a assistência social. O resultado desse processo é que, diante de uma situação em que o Estado não se faz presente, caberia a todos buscarem os meios para sua sobrevivência, o que levaria ao aumento da virtude social.

Neoconservadores e neoliberais possuem agendas que têm como elemento comum a defesa do Estado mínimo na economia. Embora apresentem razões que se tornaram complementares, essa aliança não é isenta de tensões. Ao tratar de aspectos comportamentais a agenda não é comum: neoconservadores defendem a ação do Estado no sentido de normatizar valores morais, se afastando dos neoliberais; os neoliberais defendem o mercado livre em sentido absoluto, o que leva os neoconservadores a questionarem essa total liberdade, tendo em vista o fato de que a pornografia, a disseminação de valores feministas e da contracultura encontram na liberdade de expressão o mecanismo que permite sua existência. A defesa do capitalismo, da propriedade privada e da acumulação expõe limites à ação política de neoliberais e neoconservadores, mas não tem constituído elemento impeditivo de sua ação.

O idealismo punitivo define-se pela imposição, a qualquer custo, da lei e da ordem. A coerção do Estado deve ser o meio de coibir a violência e a criminalidade, entendidas como ação dos indivíduos que não estão necessariamente vinculadas às questões sociais e à miséria. Como desdobramento desse raciocínio, fazem a defesa ardorosa do direito de cada indivíduo possuir armas para defesa individual. No esteio da ascensão política de Reagan e do desmonte de políticas sociais e dos programas de seguridade social tem-se como consequência a ampliação do sistema penitenciário e, tempos depois, a privatização desse sistema, com a conseqüente transformação da lógica do idealismo punitivo em um negócio.

O desmonte das políticas sociais expõe as formas bárbaras de acumulação do capital e geram um clima de insegurança absoluta. A miserabilidade cresce exponencialmente, ao mesmo tempo que a desregulamentação financeira abre espaço para as formas mais predatórias de acumulação. O encontro entre miserabilidade, acumulação desenfreada e aumento do sentimento de insegurança reforça o discurso da punição. Os inimigos são definidos e os culpados, geralmente os mais vulneráveis, devem ser tratados como rigor da lei. O movimento punitivista, que teve na guerra às drogas uma de suas faces mais visíveis, cuja dimensão ampliou-se significativamente no governo Reagan, foi responsável pela criminalização da pobreza, dos negros e dos imigrantes. Segundo relatório do Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas a população carcerária no Estados Unidos é de cerca de 2,3 milhões de pessoas em prisões e cadeias federais e estaduais⁷.

Essa breve descrição permite vislumbrar o alcance das ideias e teses defendidas pelo movimento neoconservador: apoio irrestrito do poder que emana do mercado e da família; privatização da economia, que encontra no neoliberalismo sua expressão ideal, e defesa da família tradicional, que criminaliza os movimentos feministas e o debate sobre gênero. Associando problemas amplos que o capitalismo cria, como violência e miserabilidade, não há causas estruturais geradas pela acumulação, mas há opções individuais

⁷ Dados obtidos em <https://www.hrw.org/pt/world-report/2018/country-chapters/313415>. Acesso em 09 de abr. de 2020

decorrentes da destruição da família, da tradição e do respeito. O discurso emanado da direita cristã conquistou forte apelo eleitoral, tendo participação decisiva nas vitórias conservadoras recentes.

No Brasil, o neoconservadorismo encontrou, na junção das teses do neoliberalismo, da punição e da defesa da família, o esteio necessário para ampliar sua ação, constituindo-se em força política que teve na eleição de Jair Bolsonaro sua consequência política maior.

Tal qual nos Estados Unidos, seus defensores rejeitam a interferência do Estado nos valores morais familiares e religiosos, lutam contra políticas de valorização da identidade de gênero e diversidade e de orientação sexual na legislação educacional, posicionando-se contra o Programa Escola Sem Homofobia e defendendo o Movimento Escola sem Partido e o Estatuto da Família. Para além disso, defendem - e estão implementando - políticas de privatização da economia e de destruição dos mecanismos de proteção social.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS BOLSONARISTAS: A BARBÁRIE E LÓGICA DESTRUTIVA DO CAPITALISMO FINANCEIRO

As políticas educacionais em curso não são apenas a expressão do desejo e vontade das forças que assumiram o poder no país como decorrência do golpe de Estado desfechado em 2016, derrubando o governo de Dilma Rousseff.

Se considerarmos que uma das faces das políticas educacionais em curso é a ênfase em processos que valorizam e fortalecem conceitos como responsabilização e meritocracia, e que enaltecem as mais diversas formas de privatização, entendemos que não são questões novas. O que é novo é a intensidade com que são anunciadas e implantadas e a narrativa que as alicerça.

O bolsonarismo se caracteriza por um projeto pedagógico-político que articula autoritarismo, conservadorismo e violência. A narrativa disseminada enfatiza a lógica de que se trata de uma guerra ideológica, cujo inimigo a ser destruído é todo aquele que se identifica politicamente com a esquerda, com o marxismo cultural.

Temos então em contexto em que a destruição da educação pública e a guerra ideológica ao denominado marxismo cultural pautam o debate oficial e são disseminados pelas diversas redes bolsonaristas. Essa pauta denominamos de pedagogia da barbárie. Essa pedagogia surgiu e está sendo construída combinando ação política tradicional e uso maciço das redes sociais. A enorme capacidade de difusão de ideias que o bolsonarismo possui nas diversas redes sociais foi fundamental, pois permitiu que a cultura do ódio e da barbárie aflorasse, sem controle, tendo como alvos o petismo, o Foro de São Paulo, a globalização, os comunistas, os movimentos em defesa das identidades, feministas e étnico-raciais. Tudo apresentado como parte de um único projeto, a destruição da civilização ocidental, da família tradicional, da liberdade e da propriedade.

Um exemplo a ilustrar a pedagogia da barbárie foi o processo de disseminação do ódio ao educador Paulo Freire. Paulo Freire, até bem pouco tempo atrás, um nome que circulava apenas nos espaços educacionais, passou a ser conhecido nacionalmente. Durante manifestação bolsonaristas em março de 2015, em São Paulo, uma faixa chamou a atenção: “Chega de doutrinação marxista: basta de Paulo Freire.”⁸ Como chegamos a essa situação? Como Olavo de Carvalho se tornou uma das lideranças desse movimento, juntamente com Fábio Ostermann, fundador do Movimento Brasil Livre, o cantor Lobão, Beatriz Kicis, Deputada Federal e Dalmo Accorsini?

Em texto publicado em 2015⁹, Natalia Viana apresenta elementos de como a pedagogia da barbárie foi sendo construída pelas redes sociais. Descreve como Olavo de Carvalho foi um dos primeiros nomes desse grupo a utilizar as redes, o que o tornou ícone da direita brasileira. Com a criação do site *Mídia sem Máscara*, em 2002, passou a juntar textos de sua autoria, publicados em diferentes jornais da imprensa burguesa, além de entrevistas que concedia. Segundo Natalia, sua trajetória foi em parte financiada pelo Independent Republican Institute (IRI), ligado ao partido republicano dos EUA.

Olavo de Carvalho se transformou em referência para diversos grupos que passaram a disseminar a pedagogia da barbárie. No processo do golpe contra Dilma Rousseff esses grupos foram importantes, dando capilaridade social e arregimentando milhares de pessoas para as manifestações públicas. O processo gera o surgimento de novos nomes, especificamente *youtubers*¹⁰, com milhares de seguidores, e que se caracterizam por um discurso cada vez mais agressivo. Esses *youtubers* produziram um enorme efeito cascata na disseminação do ódio, atingindo grande parte da população mais jovem, dando ao bolsonarismo uma face jovial.

A pedagogia da barbárie também foi impulsionada por amplos setores da mídia burguesa. Seja pela omissão, seja pela disseminação direta, diversos jornalistas são partes desse processo. Nomes como Augusto Nunes, Joyce Hasselmann, Diogo Mainardi, Reinaldo Azevedo disseminaram essa pedagogia diariamente, em diferentes meios de comunicação. A esse grupo deve ser somado Marco Antonio Villa, William Waack, José Luis Datena e vários outros. O fato de que alguns desses nomes hoje terem se afastado da figura de Jair Bolsonaro e terem se tornado críticos de seu governo, não significa que se afastaram dos ideais do bolsonarismo. Continuam disseminar ideias e teses que enfatizam a guerra ideológica contra a esquerda e o denominado marxismo cultural

8 Cf: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/onu-responde-manifestantes-que-pediram-basta-de-paulo-freire.html>. Acesso em 1 de mai. 2020.

9 Cf: <https://apublica.org/2015/06/a-direita-abraca-a-rede/>. Acesso em 1 de mai. 2020.

10 São vários os youtubers que ganharam densidade nesse processo. Citamos aqui alguns, em razão do número de seguidores que possuem. São eles Nando Moura, Bernardo Kuster, Alan dos Santos e Felipe Moura.

Cabe aqui uma breve consideração acerca desses dois conceitos, esquerda e marxismo cultural, que orientam a narrativa da extrema direita bolsonarista no Brasil atual, pois não tem sido prática comum do bolsonarismo o cuidado e rigor com a definição conceitual que o orienta. Não existe sequer o cuidado em ser minimamente coerente.

No caso do conceito de esquerda ele ganha amplitude à medida que os bolsonaristas demarcam seus adversários. Longe de qualquer preocupação de situar o conceito de esquerda e direita como expressões políticas minimamente identificadas com interesses que opõem o capital ao trabalho. Em um primeiro momento a esquerda foi identificada com aqueles que disseminam os valores do marxismo cultural, daí a ênfase do ataque aos educadores, Paulo Freire entre eles, taxados de agentes ideológicos a serviço da destruição da civilização ocidental. Nesse momento, também foram objeto da pedagogia da barbárie todas as organizações dos trabalhadores, os movimentos feministas e os movimentos em defesa da diversidade identitária.

Dessa forma a narrativa bolsonarista, em um primeiro momento, associou esquerda ao petismo. Com o passar do tempo, incluiu a imprensa burguesa, juízes do Supremo Tribunal Federal, organizações como a Ordem dos Advogados do Brasil, o Papa Francisco, os presidentes do Senado e da Câmara dos deputados e até militares que ocupam cargos no próprio governo, como o vice-presidente da República, além de qualquer político que alcance algum prestígio popular ou presença na grande mídia como o governador de São Paulo e o ministro da Saúde. Esquerda é entendido como tudo que não se identifica com a lógica momentânea que orienta Jair Bolsonaro e sua tropa. A insanidade conceitual não tem limites.

A que colocou o denominado marxismo cultural como inimigo a ser destruído, é outra face dessa insanidade. Ela não é recente, não surgiu com o bolsonarismo, mas é inegável que ganhou dimensão ao ser impulsionada por grupos e pessoas identificadas com ele. A falsa mensagem que disseminam é de que marxistas e comunistas, ao serem derrotados pelo golpe de 1964 (ou *revolução*, para eles), buscaram outra forma de impor sua concepção de vida e de mundo. A forma encontrada foi a de travar uma guerra cultural como meio de minar as bases morais da sociedade cristã-ocidental, cujo alicerce são a família e a propriedade. Segundo os bolsonaristas, uma das frentes de ação do marxismo cultural é a educação. A pedagogia da barbárie centrou fogo no petismo, identificando-o como o agente desse processo e inimigo a ser destruído. Ao falar de marxismo cultural, os bolsonaristas referiam-se a um conjunto amplo de questões e ações políticas postas em ação pelos governos petistas: políticas de gênero e de combate à homofobia foram rotuladas de forma depreciativa, como sendo pura *ideologia de gênero*.

Outra expressão que o bolsonarismo identificou como avanço do marxismo cultural foi o financiamento concedido pelo Estado à produção cultural. Na lógica discursiva do grupo o que se financiava eram obras, exposições e artistas que contribuíssem para a disseminação de valores destrutivos da família tradicional e questionavam o *papel natural da mulher*.

Na linha desse raciocínio, surgiram as críticas às políticas educacionais petistas, que segundo esses grupos visavam utilizar a escola e os professores como meios de disseminação de suas ideias e valores. Por esse meio, as crianças seriam educadas ideologicamente, numa perspectiva que contrariava a *ordem natural das coisas*, expressas na organização familiar tradicional. Criticavam uma educação que, para eles, enaltecia a homossexualidade e contribuía para redefinir a família. As ações desencadeadas de combate ao denominado marxismo cultural foram amplas. Algumas delas ganharam corpo e dimensão política no denominado Movimento Escola sem Partido¹¹. A crítica central é de que os professores transformaram a escola em espaço de disseminação de uma ideologia política, o assim chamado marxismo cultural. A forma de impedir tal ação é a inserção na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de dispositivos que a impeçam. O que mais se defende é a simples transformação de qualquer comentário feito pelo professor ou professora em ato político. O que se pretende é criminalizar tudo aquilo que for considerado político. Em síntese, o que se pretende é controlar o processo educacional e o professor, permitindo apenas a difusão daquilo que enfatiza da naturalização das relações sociais - o que se pretende é o controle social.

Se a preocupação com definição e precisão conceitual não é marca do bolsonarismo, se não há uma lógica minimamente articulada que o orienta, isso poderia ser a expressão de sua fragilidade, de seu limite. Quando observamos a fala dos dois ministros da educação que Bolsonaro escolheu, essa perspectiva ganha densidade. Tanto Ricardo Vélez Rodríguez como Abraham Weintraub não podem ser considerados quadros preparados e conhecedores da educação, capazes de serem propositores de uma política educacional. Ao contrário, o que demonstram é desconhecimento básico das questões educacionais. O que sustenta, então, suas indicações? Por que foram escolhidos? A razão estaria na identificação que mostram com a narrativa do bolsonarismo e sua missão de combate ao marxismo cultural? Seriam eles a expressão de uma possível divisão do governo entre ministros técnicos e ministros ideológicos?

São questões cujas respostas devem ser buscadas menos no discurso que orienta a narrativa bolsonarista e mais em suas ações, especificamente em sua dimensão normativa.

A hipótese que orienta este texto é de que a política educacional do governo Bolsonaro segue uma lógica que, na essência, se pauta por uma sistemática que visa, por um lado, a diminuição da capacidade de regulação e de financiamento da educação pelo Estado, abrindo todas as portas para processos de privatização. Por outro, ao disseminar a pedagogia da barbárie, permitir que grupos aliados, de matizes religiosas ou não, ocupem espaços no Ministério da Educação, tornem-se fornecedores de material didático-pedagógico adquiridos pelo Estado. Para tanto, utilizam da narrativa de combate ao marxismo cultural, ao freirianismo e outras ideologias de esquerda, disseminando a necessidade de

11 Para uma discussão e análise ampla do Movimento Escola sem Partido conferir Frigotto (2017) e Batista; Orso e Lucena (Orgs.), 2019.

mudança nos processos de alfabetização e nos currículos escolares; de valorização de uma educação que tenha como esteio a família tradicional, e que implemente mudanças na LDB para incorporar as ideias do Movimento Escola sem Partido, entre outras ações não tão conhecidas. Trata-se de um duplo processo que envolve a privatização de tudo que for possível e a disseminação da pedagogia da barbárie.

As ações do governo Bolsonaro no campo educacional requerem atenção com o *diário oficial da União*. Essa necessidade surge do fato de que os ministros da educação do governo, Ricardo Vélez Rodríguez e Abraham Weintraub, não são boas referências para se entender o que o governo de fato almeja. A forma como se portam no espaço público não permite o debate de ideias, dado que não há ideias da parte deles, apenas ilações gerais, discursos ideológicos e muita fanfarronice para agradar seus seguidores. Por isso, a necessidade do diário oficial, em tese aquele que expressa de modo formal como o governo Bolsonaro administra as questões educacionais. Apresento a seguir um conjunto de medidas que o governo tem posto em prática, ou tem tentado conseguir apoio para sua implementação.

- extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), responsável por articular o Sistema Nacional de Educação (SNE); da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que coordenava programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos;

- apresentação de proposta de retorno do método fônico de alfabetização, abrindo a discussão questionadora, seja dos procedimentos pautados no socio-construtivismo seja na pedagogia freiriana;

- ocupação de cargos importantes na estrutura do MEC por profissionais com pouca ou nenhuma identificação com as questões educacionais;

- série de ações que tem modificado e dificultado formas de financiamento da educação com recursos públicos, entre elas: questionamento do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) e Custo Aluno-Qualidade (CAQ), conceitos que permitem que se calcule o valor mínimo de investimento por estudante, condição necessária para que se possa garantir um patamar de qualidade educacional no país, ação prevista na Meta 20 do Plano Nacional de Educação (PNE) para que se pudesse alcançar, até 2024, investimento de 10% do PIB na área; corte de gastos de forma linear nos investimentos do MEC em educação; não renovação de bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado e, recentemente, redefinição dos critérios de concessão dessas bolsas; modificações nos contratos do FIES, com redefinição de critérios de concessão, prazos e taxas de juros; redução de recursos e posterior extinção do Programa Ciências sem Fronteiras;

- defesa do direito à educação familiar, em contraposição ao que estabelece a Constituição Federal;

- militarização da educação, por meio da criação da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares, braço da Secretaria de Educação Básica (SEB), a qual visa fomentar, acompanhar e avaliar a ampliação de escolas e modelos de gestão compartilhada entre as Secretarias de Educação, o Exército, as polícias militares (PM) e o Corpo de Bombeiros;

- apresentação do Future-se, na verdade um esboço que jamais alcançou a forma de projeto de lei, mas pelo qual o governo disseminou e buscou angariar apoio para mudanças na forma de financiamento da universidade pública, com a privatização da pesquisa, a transformação dos professores em empreendedores do conhecimento; enfim, ações que intentam desresponsabilizar o Estado de sua obrigação constitucional com a universidade pública;

- autorização para a ampliação do uso da educação a distância nos cursos presenciais para 40% da carga horária, com implicações amplas na qualidade da educação e no trabalho do professor. Tal medida veio acompanhada de normas que facilitaram a ampliação dos pólos de educação a distância, diminuindo a capacidade de controle e fiscalização pelo MEC.

A somatória dessas ações implica o avanço dos processos de privatização e de acesso a recursos públicos pelo capital privado e a redução dos mecanismos de controle e regulação pelo MEC, o que implica a criação de dificuldades operacionais e políticas para quaisquer objetivos voltados à construção de uma educação pública de qualidade. Enfim, um conjunto enorme de adversidades para a educação dos filhos dos trabalhadores. Esse receituário neoliberal mesclado com teses neoconservadoras, que articulam interesses do capital às perspectivas morais da direita cristã, tem sido uma das bases de sustentação do governo atual. É a junção do ideário ultraliberal e da pedagogia da barbárie. Se somarmos a esse quadro ações anteriores, efeitos do golpe de 2016, como a PEC que congelou os gastos sociais públicos por 20 anos, a reforma trabalhista e a reforma da previdência temos uma situação em que para o trabalhador e seus filhos, de miséria e barbárie social.

O governo Bolsonaro tem posto ênfase na defesa desses processos, numa mistura de ranço neoliberal e prazer pelo sofrimento. Não custa lembrar a frase várias vezes repetidas ao longo da campanha presidencial de 2018 de que os trabalhadores precisariam escolher entre a preservação de direitos sem emprego garantido para todos ou a garantia de empregos sem direitos. O que o processo político reservou às amplas camadas de trabalhadores foi bem pior: nem empregos nem direitos. Os dados mostram a enorme precarização do trabalho, a diminuição da renda dos trabalhadores, o aumento do desemprego e da informalidade.

Posto esses elementos que caracterizam o governo Bolsonaro, levantamos a seguinte questão: Bolsonaro é o paladino cristão na guerra ao marxismo cultural ou a expressão possível do capitalismo financeiro e da barbárie que essa forma histórica do capital produz? Apresentamos, a seguir, alguns elementos que podem ajudar a pensar a questão.

O BOLSONARISMO COMO EXPRESSÃO POLÍTICA DO CAPITALISMO FINANCEIRO

Entendemos que o bolsonarismo e sua compreensão implicam buscar elementos no contexto amplo imposto pela lógica do capital. Com isso, queremos aventar a ideia de que a raiz da crise brasileira e o processo de esgarçamento social que ela gera, que ganhou dimensão na ascensão do bolsonarismo, derivam da forma como tem se administrado a dívida pública, sua articulação com a financeirização da economia e a política de esgarçamento social que gera. Esclareça-se: a dívida pública federal inclui o endividamento interno e externo do Brasil. Segundo a Agência Brasil, os valores absolutos da dívida chegaram a R\$ 3,785 trilhões em agosto de 2018, com previsão de que superasse R\$ 4,3 trilhões em 2019.¹²

Dados da Auditoria Cidadã da Dívida, mostram que em 2018, cerca de R\$ 1,065 trilhão de reais foram pagos pelo governo federal a título de juros e amortizações da dívida pública, perfazendo um total de 40,66% do orçamento executado.¹³

O debate sobre a dívida pública brasileira foi controlado por agentes econômicos¹⁴ que definiram uma única narrativa, tornando a discussão refém do ajuste fiscal, da intocabilidade das políticas monetária e fiscal e da defesa do primado da taxa de juros de equilíbrio, sempre superior aos índices de desempenho da economia, e, de outro lado, minimizando temas como educação e inclusão social e demonizando qualquer direito social e trabalhista.

Ao longo dos governos petistas, entre 2003 e 2016, a crítica elaborada por esses agentes econômicos recaía na elevação do gasto público, especificamente na seguridade social. Segundo dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, em 2003, primeiro ano do governo petista, o total foi R\$ 42,6 bilhões. Nos 12 anos seguintes o investimento alcançou o valor de R\$ 127,9 bilhões.

O maior investimento público em educação possibilitou uma série de políticas educacionais de inclusão e permanência no ensino superior, de cotas nas universidades públicas, de cotas para estudantes das redes públicas, de valorização da diversidade e da identidade, de expansão do sistema federal de educação tecnológica e das universidades federais. Enfim, uma política que possibilitou o acesso a educação a uma parcela da população trabalhadora que jamais teve acesso à educação pública de qualidade.

O golpe de 2016 teve como um de seus objetivos conter a expansão dessa política.

12 Dados obtidos em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-09/divida-publica-sobe-098-e-atinge-r-3785-trilhoes-em-agosto>. Acesso em 17 de abr. 2020.

13 Dados obtidos em <https://auditoriacidada.org.br/categoria-conteudo/graficos/>. Acesso em 17 de abr. 2020.

14 Os agentes econômicos aqui mencionados são os que fazem a disseminação das teses do deus mercado. Ocupando as principais editorias de jornais e mídias ditas especializadas, esses agentes disseminam a tese de que o gasto público não pode ser maior que o crescimento do PIB e da arrecadação fiscal. Dessa forma, condicionam o investimento em políticas sociais ao mercado. Com esse discurso, que se anuncia como técnico, visam paralisar e condicionar as políticas sociais à lógica economicista, secundarizando a legitimidade dos governos eleitos e, dessa forma, condicionando e enquadrando a democracia em espaço restrito.

O conjunto de dogmas disseminados pelos agentes de *mercado* constituiu o cenário para um conjunto de medidas de regulação como a PEC 55, que congelou os gastos sociais públicos por 20 anos, as reformas trabalhista e da previdência. A narrativa criada aludia a uma lógica em que se reduziu os encargos trabalhistas e as empresas ficam mais produtivas, a economia ficará mais produtiva, abrindo espaço para aumento dos salários e distribuição da renda. Isso permitiria também ao Estado ampliar o investimento em educação, mas condicionado ao crescimento da arrecadação de impostos.

Contrariando toda a lógica exposta pelos funcionários do capital, o que de fato vem ocorrendo é a diminuição dos gastos em seguridade social, a destruição das políticas de proteção aos trabalhadores mais pobres, o desmonte do mercado de trabalho e a redução da formalidade, redundando, para os consumidores, na perda da capacidade de tomada de crédito – seja pela ausência de carteira de trabalho seja pela imprevisibilidade dos rendimentos –, no aumento do custo médio do financiamento e no encarecimento dos investimentos futuros; para o erário público, na menor arrecadação fiscal e previdenciária e na diminuição dos recursos para investimento (FGTS). A lógica da destruição se mostra em toda sua essência: dada a financeirização do Estado, somada ao discurso do ajuste fiscal, tem-se o crescimento da dívida diante do orçamento, a perda de capacidade de investimento do Estado e a diminuição da arrecadação fiscal.

Diante da crise, qual solução tem sido apresentada pelo governo Bolsonaro? Mais ajuste fiscal, menos crescimento econômico, aumento da dívida pública e, em decorrência, da crise. Ficamos presos à lógica do juro e da dívida pública; reféns dos interesses do capital financeiro, que destruiu a capacidade política dos Estados. Em síntese, o que a política econômica em curso explicita é que o capital financeiro é a crise e, no Brasil, ela se expressa politicamente no governo Bolsonaro e no que ele representa. Nada mais compreensível que o indicado para o Ministério da Economia fosse Paulo Guedes, figura visceralmente vinculada ao capital financeiro e defensor histórico das políticas de desmonte da capacidade de ação social e de regulação política e econômica do Estado - um típico defensor do capitalismo e de sua barbárie.

Bolsonaro não é nem o paladino cristão e menos ainda o condutor político desse processo movido pelo capital financeiro. No seu governo e nas forças político-ideológicas que o apoiam não há nada próximo ou parecido com intelectuais do porte de Leo Strauss, Irving Kristol, Daniel Bell ou Allan Bloom. O máximo que se pode mencionar é a proximidade – estritamente ideológica, diga-se – que figuras de seu entorno mantiveram com Steve Bannon¹⁵. Sabemos

15 Segundo Roberto Bueno, em texto publicado no portal do Brasil 247, “Stephen Kevin Bannon (1953), ou simplesmente ‘Steve’ Bannon, como ficou conhecido mundo afora, é um personagem que vergou o subsolo da ideologia neoconservadora e emprestou-lhe novo rumo ao semear solo autoritário bastante fértil. Nele floresceram as mais favoráveis condições culturais para a reconfiguração das forças político-partidárias alimentadoras da revolução neofascista devidamente mascarada com falsa roupagem neoliberal-capitalista. Esta é o sentido dos fatos nas Américas e na Europa sob intensidades diversas para articular os interesses do império norte-americano e seus associados capitalistas.” (Cf. <https://www.brasil247.com/blog/quem-e-steve-bannon-i>)

que sua capacidade de tomar decisões é pequena e que tem pouca ou nenhuma influência nas decisões econômicas. Sua expressão tosca diz muito de como os mecanismos de controle que o capital possui são eficientes, tão eficientes que podem se dar ao luxo de ter uma figura rude e ignara como Bolsonaro na direção política do país.

No caso da educação, a tragédia é imensa. A escolha para ocupar o Ministério da Educação de nomes que apresentam identificação com o ideário neoconservador bolsonarista permitiu a esse grupo transformar a luta ideológica em elemento da política educacional. Se por um lado os efeitos das medidas de restrição orçamentária diminuem o investimento em educação, por outro, mesmo as verbas destinadas à educação não são aplicadas, pois falta capacidade de gestão a esse grupo. É uma dupla tragédia. A política de destruição da educação pública se dá, assim, pela restrição de recursos, mas também pela incapacidade de gestão.

O que sobra é apenas as pirotecnias tão ao gosto do Ministro Abraham Weintraub.

O BOLSONARISMO COMO EXPRESSÃO POLÍTICA DA BARBÁRIE CONTEMPORÂNEA

Cabe, neste item de finalização, proceder à leitura e análise que vai no sentido de recuperar questões já levantadas por Marildo Menegat, em texto que consideramos seminal para a compreensão deste tempo bolsonarista. No nosso caso, tempo que a ação corrosiva das políticas de destruição, tão comuns ao capital, ganharam face pública de perversidade e insanidade, de barbárie, na figura política de Jair Messias Bolsonaro.

Em *Depois do fim do mundo – a crise da modernidade e a barbárie* (MENEGAT, 2003), o autor situa a barbárie como condição intrínseca à lógica do capital e fundamental para a compreensão da cultura e da sociedade atuais. Recuperando a famosa frase de Francisco Goya, de que o sono da razão produz monstros, o autor recupera o novo significado que lhe atribui Adorno, para quem, diferentemente dos monstros, cujas figuras desvanecem com o mínimo despertar da razão, os bárbaros estão soltos por aí, presentes cada vez mais em nosso cotidiano, de forma permanente a habitar nossas vidas.

A ação corrosiva do capital e de suas forças políticas não constitui novidade para os trabalhadores. Essa tem sido a lógica a orientar a vida e o cotidiano dos que trabalham. Mas essa ação corrosiva não se sustenta infinitamente se posta de forma explícita, dura e crua. Ela precisa de atenuantes que a façam ser sentida, percebida, vivida como algo extemporâneo, não comum, não normal, como algo que surge em razão de anomalias do sistema e do mercado, palavra esta que assumiu ares de objetividade e materialidade, mas desprovida de essência, de vida, de gente. O mercado, nas vozes dos funcionários do capital, assume uma forma reificada, como patologia da razão, expressão maior do fetichismo da mercadoria e de uma sociedade fundada no trabalho abstrato (MARX, 2013). É como se o mercado fosse uma entidade, um ser provido de identidade e ação próprias, o demiurgo

de plantão, capaz de decidir e definir o rumo dos processos sociais, cabendo a nós apenas a adaptação a seus desígnios.

A narrativa construída assume, assim, ares de indefinição, em que a crise do capital e a barbárie que produz não possuem agentes políticos e seus protagonistas não podem ser identificados. Essa análise, tão comum entre os especialistas de economia que disseminam suas crenças cotidianamente via jornais, rádios, televisões e mídias em geral, encaixa-se perfeitamente na famosa definição de Marilena Chauí. Ao referir-se à classe média e sua ação política raivosa, irracional, preconceituosa e fascista, afirmou que “a classe média é uma abominação política, porque é fascista, é uma abominação ética porque é violenta, e é uma abominação cognitiva porque é ignorante.”¹⁶ Vivemos hoje o apogeu da *abominação cognitiva*, em que as forças do capital não manifestam preocupação alguma com as consequências da destruição dos direitos dos trabalhadores. Vivemos um momento em que as atenuantes que o capital produziu ao longo do tempo para diminuir o sofrimento dos trabalhadores são destruídos em nome da modernidade ou modernização da vida.

Em curto espaço de tempo, no Brasil, essas forças, cuja insanidade não tem limite, destruíram os poucos direitos e proteção que os trabalhadores possuíam. Em nome da *austeridade fiscal*, expressão cunhada para definir os desígnios do ‘Deus’ mercado, os gastos sociais foram congelados por 20 anos, com impactos devastadores para os trabalhadores que dependem de serviços públicos como educação, saúde, seguridade, habitação, infraestrutura básica de água, esgoto e saneamento. Uma ação que em pouco tempo tem produzido resultados nefastos, expressos em crescimento da mortalidade infantil, diminuição da oferta de remédios de uso contínuo para doenças crônicas, aumento dos indicadores de pobreza, da violência social e do desemprego, enfim, na exposição nua e crua da letalidade que o capital produz quando desprovido de um mínimo de controle.

Outro aspecto que mostra a não preocupação do capital em criar mecanismos de atenuação de sua ação é o ataque e destruição da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que minimamente disciplinava o capital e as relações de trabalho. A eliminação de dispositivos de segurança que possibilitavam ao trabalhador recorrer à Justiça do Trabalho, de regulação da jornada de trabalho, de garantia de salários e de direitos do trabalhador transformaram as relações de trabalho num processo que pouca preocupação traz ao capital.

A burguesia tem a seu dispor regras que lhe permitem contratar e demitir de formas as mais diversas os trabalhadores, atendendo a seus interesses imediatos, ampliando significativamente as formas já precarizadas de trabalho, reproduzindo a figura cada vez mais comum do trabalhador uberizado, despossuído de direitos e garantias mínimos. Um trabalhador que, na expressão dos funcionários do capital e dos apologetas do mercado, é um empreendedor moderno, que controla seu tempo e o disponibiliza da forma que quer. Essa

16 Essa fala foi proferida por Marilena Chauí em evento que marcou o lançamento do livro *10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma*, organizado por Emir Sader. (2013)

é outra expressão da abominação cognitiva que assola nossos tempos, que materializa um contexto em que as ações atenuantes do capital são dispensadas.

A sequência da lógica destrutiva do capital e de suas atenuantes atingiu também a figura central de proteção do trabalhador, sua organização político-sindical, tão já combalida nas últimas décadas, mas que ainda mantinha importância, especificamente pelo reconhecimento de sua legitimidade como representante dos interesses dos trabalhadores. Os sindicatos são objeto de processo político que visa o esvaziamento, a descapitalização, a desresponsabilização e a diminuição de sua importância nos dissídios coletivos. Em síntese, um processo que visa a morte do sindicato e da organização política dos trabalhadores.

O que explica essa lógica destrutiva posta em movimento pelo capital?

Na narrativa dos funcionários do capital não se trata de crise; ao contrário, vivemos a lógica inexorável de uma ‘modernização’ da sociedade cada vez mais livre das amarras do poder estatal, cabendo a cada um adaptar-se a ela, encontrar seu espaço, exercer seu potencial empreendedor, ser criativo e viver a plenitude do empoderamento individual. De forma lacônica, podemos afirmar que é o ápice, a masterização explícita alcançada por uma expressão cunhada por Margaret Thatcher, política conservadora e Primeira Ministra da Grã-Bretanha entre os anos de 1979 e 1990. Ao referir-se às críticas que recebia pela implantação de políticas econômicas e sociais que diminuíam a presença do Estado, afirmou: “Não existe essa coisa de sociedade. Existem indivíduos, homens e mulheres, e existem as famílias.”¹⁷

O tempo e as crises do capital, tão constantes nesse período de predominância financeira, mostraram que a fala de Thatcher é apenas mais uma abominação cognitiva, tão comum em tempos de destruição das atenuantes que davam ao capital e a suas relações o mínimo de legitimidade. As crises financeiras de 1997, 2008 e a atual estão sendo enfrentadas pelo capital por meio da única forma que ele entende ser capaz e funcional: pela ação do Estado, de políticas públicas. A transferência maciça de recursos públicos para o sistema financeiro, o verdadeiro sequestro do fundo público pelo capital é que permitiu que as grandes corporações não fossem à insolvência.

Nunca a destruição criativa foi tão eficiente para aumentar o poder e a concentração do capital como nesta época de crise financeira, de predomínio e imposição da lógica do capital improdutivo. Segundo Ladislau Dowbor (2018), cinco famílias comandadas por homens brancos concentram um montante de capital que é superior ao que possui metade dos trabalhadores no mundo. O que essa situação mostra é que, diferentemente do afirmado por Thatcher, o Estado existe sim e funciona como meio eficiente de concentração da riqueza, como a forma política da forma-valor, para usar os termos de Alysso Mascaro (2013). O indivíduo também existe, mas não o indivíduo abstrato enaltecido pela narrativa do capital: o indivíduo que existe é um trabalhador, que não controla a lógica que define

17 Conforme traduzida e publicada pelo editor-executivo da revista Exame, David Cohen, em: <https://epocanegocios.globo.com/Inspiracao/Vida/noticia/2013/04/8-frases-memoraveis-de-margaret-thatcher.html>.

seu ser, seu trabalho, sua vida. A lógica do capital e as relações sociopolíticas que lhe dão materialidade e vida repõem a situação que os trabalhadores vivem na carne, impõem a verdade nua e crua das formas de organização social a que conduzem. Como já afirmou Kafka, a esperança existe, mas não para nós.

Um último elemento ilustra a lógica insana que o capital produz. Em época de pandemia global e de paralisação da atividade econômica em larga escala, com aumento do desemprego e da miséria, a revista *The Economist*, porta-voz do capital financeiro no mundo, em sua capa de 20 de março de 2020 utilizou a seguinte frase para expressar sua compreensão do momento: *everything under control*, em tradução livre, tudo sob controle. Impossível aqui, diante da forma de compreensão do real exposta pelos economistas e analistas de mercado de plantão, não associar essa forma à lógica exposta por Marildo Menegat da qual fizemos uso neste texto: ao afirmar que a irracionalidade em curso, cultuada em certos meios, é a porta de entrada e de expansão de uma sociedade que se fundamenta na destruição da vida, nossa preocupação maior não deve ser com os monstros que ela cria, mas com a barbárie que cultiva, dissemina e procura naturalizar. No caso, essa barbárie se expressa no bolsonarismo, nas ações de suas falanges, no antiintelectualismo que o cerca e na pedagogia da barbárie que dissemina

A definição de David Harvey para o capitalismo financeiro em curso, como *a loucura da razão econômica* (HARVEY, 2018), associada à pedagogia da barbárie, nos ajudam a entender o bolsonarismo e a lógica destrutiva que o caracteriza.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaca e do partido único a serviço do capital**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido>. Acesso em 05 de abr. 2020.

CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. *A nova direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo*. São Paulo: expressão Popular, 2018.

DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo**: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo? São Paulo: Outras palavras/Autonomia Literária, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/0Bw_ptl_xxOGFMUM2RnJYNjdIRXM/view. Acesso em 09 mar. de 2020.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. **O neoliberalismo**: história e implicações. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2014.

_____. **A loucura da razão econômica: Marx e o capital no século XXI**. Tradução Artur Renzo. São Paulo, Boitempo, 2018.

HUGT, Brandon. The Recent Historiography of American Neoconservatism. **The Historical Journal**, 52 (2), p. 475-91, 2009. Disponível em <https://www.cambridge.org/core/journals/historical-journal/article/recent-historiography-of-american-neoconservatism/9D2502F4F7D3AC746FD06C9F668BE87B> Acesso em 01 mai. 2020.

LACERDA, Marina Basso. **O novo conservadorismo brasileiro**. Porto Alegre: Zouk, 2019.

MACHADO, Rosana Pinheiro; FREIXO, Adriano de. (orgs.) **Brasil em transe: bolsonarismo, nova direita e desdemocratização**. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2019.

MARX, Karl. (2013). **O capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MENEGAT, Marildo. *Depois do fim do mundo - a crise da modernidade e a barbárie*. Rio de Janeiro: Relume Damará; FAPERJ, 2003.

MÉSZÁROS, István. *A crise estrutural do capital*. Trad. Francisco Raul Cornejo. São Paulo: Boitempo, 2009.

OGAMA, Danilo Ferraz de Oliveira **As desventuras da sociedade pós-industrial**: as falácias da visão determinista do desenvolvimento tecnológico. Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade, Curitiba, 2019.

SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro, RJ: FLACSO Brasil, 2013.

SAMPAIO DA SILVA, Evaldo. Os três movimentos da modernidade. **Ethic@** - An international Journal for Moral Philosophy, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 321-345, dez. 2013. ISSN 1677-2954. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ethic/article/view/1677-2954.2013v12n2p321>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

VALE, Maria Ribeiro do. Matizes do pensamento político norte-americano na virada conservadora de 1970. **Cad. CRH**, Salvador, v. 23, n. 59, p. 369-383, agosto de 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792010000200011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 abr. 2020.

TANNER, Lisa. **Allan Bloom**. Disponível em: <<http://www2.southeastern.edu/Academics/Faculty/nadams/educ692/Bloom.html>>. Acesso em: 09 abr. 2020.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

TEACHER TRAINING FOR INCORPORATING DIGITAL TECHNOLOGIES IN COLLEGE EDUCATION

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA INCORPORACIÓN DE TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Fernando Silvio Cavalcante Pimentel¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9180-8691>

Líllian Franciele Silva Ferreira²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1548-8454>

Resumo: A presente pesquisa discute sobre formação de professores para incorporação das tecnologias digitais na educação superior, com o seguinte problema de pesquisa: como os professores das graduações de uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) que participaram da formação docente em serviço de um programa de formação continuada da IPES estão inserindo as tecnologias digitais em suas disciplinas no contexto da educação superior?. A metodologia utilizada para a realização desta análise foi uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, usando dois questionários *online*, com a participação de 17 professores no questionário 1 e 14 professores no questionário 2. Os participantes da pesquisa foram professores que participaram de uma das edições dos cursos de formação continuada em serviço realizados entre 2015 e 2018, que atuam nos cursos de graduação presencial. Como principais resultados, analisamos que os docentes incorporam as tecnologias digitais, utilizando-as como estratégia didática dentro das disciplinas.

Palavras-chave: Educação. Formação de Professores. Tecnologias Digitais. Educação Superior.

Abstract: This research discusses training of teachers to incorporate digital technologies in higher education, with the following research problem: as the teachers of the graduations of a Public Institution of Higher Education (IPES) who participated in the teacher training in service of a program of continuing education at IPES are inserting digital technologies in their disciplines in the context of higher education ?. The methodology used to carry out this analysis was a qualitative research, based on a case study, using two online questionnaires, the participation of 17 teachers in questionnaire 1 and 14 teachers in questionnaire 2. Research participants

1 Doutor em Educação. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, Brasil. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAL). Líder do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (CV/UFAL). Maceió – AL, Brasil. E-mail: prof.fernandoscp@gmail.com.

2 Mestre em Educação. Faculdade Raimundo Marinho, Maceió, Brasil. Núcleo de Educação a Distância. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Comunidades Virtuais (CV/UFAL). Maceió – AL, Brasil. E-mail: lillian.ferreira1@gmail.com.

were teachers who participated in one of the editions of continuing education courses in service held between 2015 and 2018, who work in classroom undergraduate courses. As main results, we analyzed that teachers incorporate digital technologies, using them as a didactic strategy within the disciplines.

Keywords: Education. Teacher training. Digital Technologies. College education.

Resumen: Esta investigación discute formación de docentes para incorporar tecnologías digitales en la educación superior, con el siguiente problema de investigación: como los docentes de las ediciones de una Institución Pública de Educación Superior (IPES) que participaron en la formación docente al servicio de un programa de la educación continua en el IPES están insertando tecnologías digitales en sus disciplinas en el contexto de la educación superior?. La metodología utilizada para realizar este análisis fue una investigación cualitativa, basada en un estudio de caso, utilizando dos cuestionarios en línea, la participación de 17 docentes en el cuestionario 1 y 14 docentes en el cuestionario 2. Participantes de la investigación fueron docentes que participaron en una de las ediciones de cursos de educación continua en servicio realizados entre 2015 y 2018, quienes laboran en cursos de pregrado presencial. Como principales resultados, analizamos que los docentes incorporan tecnologías digitales, utilizándolas como estrategia didáctica dentro de las disciplinas.

Palabras clave: Educación. Formación de profesores. Tecnologías digitales. educación universitaria.

INTRODUÇÃO

O contexto profissional do professor da educação superior se dá após formação inicial nas diversas áreas do conhecimento, com títulos de especialização, mestrado ou doutorado. Nesse cenário, quando iniciado a profissão de professor universitário, as próprias IPES devem proporcionar cursos de formação docente em serviço para aprendizagem continuada e acompanhamento dos desafios atuais no que diz respeito à atuação do professorado (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002). Quando ampliamos o campo da docência universitária e incluímos as Tecnologias Digitais (TD) aliadas à ação pedagógica dos professores, percebemos a pertinência de haver mais formações para auxiliá-los no uso pedagógico desses artefatos tecnológicos.

Para Moran (2018), as possibilidades da docência da educação superior no contexto da cultura digital proporcionam interação educador-aluno para além da sala de aula física, com isso, a construção dos saberes pedagógicos perpassa a necessidade de atualização dos conhecimentos e metodologias contemporâneas para além do domínio do conteúdo a ser ministrado. Diante desse contexto, pensar em como os professores universitários modificam ou não suas práticas pedagógicas após as formações docentes, implica abrir uma reflexão sobre a relação do destes com as TD.

Neste sentido, diante da problemática, a investigação pretendeu analisar: como os professores das graduações de uma IPES que participaram da formação docente em serviço do Programa de Formação Continuada em Docência do Ensino Superior (PROFORD) estão inserindo as tecnologias digitais em suas disciplinas no contexto da educação superior? Tal investigação trouxe como objeto de estudo a análise da incorporação para o uso da TD, como conhecimentos resultantes após a formação docente em serviço.

Como hipótese, trazemos a perspectiva de que, apoiado em Coll e Monereo (2010); Moran, Masetto e Behrens (2013); VIANA (2017), a formação docente em serviço para o uso da TD no contexto da educação superior tem uma relação expressiva com o desenvolvimento de novas competências docentes, considerando a experiência de aprender a aprender e aprender por meio das TD como um recurso para seu desenvolvimento pedagógico.

A partir da questão central desta investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso (YIN, 2010; FLICK, 2009) e utilizou-se do questionário *online* como instrumento de coleta de dados. Os sujeitos da pesquisa entre os respondentes dos questionários *online* 1 e 2, foram 31 professores efetivos da IPES, situada no Nordeste do Brasil, devidamente matriculados nos cursos do PROFORD, entre os anos de 2015 e 2018, desenvolvendo suas atividades acadêmicas em três *campi*.

Ao final da pesquisa, espera-se responder à questão que despertou essa investigação, sobre o processo de formação docente em serviço dos professores universitários para atuar na incorporação para o uso da TD contexto da educação superior, permitindo que novas perspectivas de formações sejam efetivadas para o desenvolvimento das TD, dentro e fora do ambiente formal de sala de aula, favorecendo a aprendizagem do docente de forma ativa para o desenvolvimento pedagógico das disciplinas lecionadas.

OFÍCIO, SER PROFESSOR

Em face às mudanças da sociedade contemporânea, a construção dos saberes e sua integração com as TD, emerge a ampliação do olhar para a educação superior, sobretudo um olhar para uma ressignificação do perfil do professor, que contribua para que haja a formação integral do educando em um ambiente educacional cada vez mais democrático.

De acordo com Tardif (2012), o objetivo é entender o que esses profissionais pensam sobre seus saberes, sendo o saber docente um saber plural. Com base nessa ideia de pluralidade, o autor afirma que a possibilidade de uma classificação consistente dos saberes dos professores só existe se eles estiverem associados à diversidade de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes.

Quando o professor está trabalhando os saberes em sala de aula, também há mudanças acontecendo consigo, que pode ser traduzido nos saberes presentes em sua prática, relacionados a sua subjetividade, aquilo que lhe é próprio, sendo plural, estratégico e por muitas vezes desvalorizado (TARDIF, 2012).

Justaposta à educação contemporânea, essa concepção significa que tal profissional, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, embora ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos específicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de hábito, de bom senso e de competências confirmadas pelo uso.

Contextualizando o diálogo entre trabalho docente e saberes pedagógicos, Perrenoud (2000) afirma que o professor que não segue as novas competências para ensinar, deve possuir dois motivos principais: primeiro, o medo de inovar e, segundo, a autossuficiência. Com isso, é viável ressignificar a perspectiva tradicional de educação com práticas emergentes e inovadoras. A partir do primeiro motivo, entende-se aquele professor que está em sua zona de conforto, ministrando a mesma aula a partir do mesmo planejamento, ao longo dos anos, independente das mudanças contemporâneas e sociais ocorridas nesse período. Já no segundo motivo, compreende-se o professor constituído historicamente, diante de uma perspectiva mais tradicional, leciona uma aula magistral em que ele é o único detentor de todo conhecimento e seu aluno um receptor de conceitos e explicações, ficando restrito a uma relação hierarquizada e de poder (PERRENOUD, 2000).

Desse modo, o sucesso do professor depende da sua boa comunicação com os alunos, influenciada por uma relação ética, sendo primordial o esclarecimento dos papéis das duas partes, suas responsabilidades e funções. Para o autor:

organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os 32 dilemas éticos da profissão: todas essas competências conservam-se graças a um exercício constante (PERRENOUD, 2000, p. 155).

A partir dessa constatação, percebe-se que, para Perrenoud (2000), o ofício do professor mudou expressivamente nos últimos anos e outros elementos foram agregados à atividade de ensinar, como maior autonomia, responsabilidades, participar de projetos, planejar de forma coletiva, incluir interdisciplinaridade, mais responsabilidades, trabalho em equipe, entre outras funções que foram agregadas ao seu papel contemporâneo. As próprias mudanças da sociedade influenciam transversalmente na vida do aluno e nas questões da aprendizagem, com isso, conseqüentemente ocorre também mudanças no papel do docente.

Em vista disso, percebe-se uma reflexão crítica, como ato político da atividade do professor, por meio da qual busca compreender a realidade do aluno, a sociedade como um todo e sua própria identidade no ofício de ser professor que o coloca em uma situação de desequilíbrio para buscar de novos conhecimentos que podem agregar valor a sua prática pedagógica (PIMENTA, 2005).

Com isso, não basta dominar apenas seus conteúdos curriculares e prover uma aula magistral como forma de garantir o aprendizado do aluno, já que, uma aula vai muito além de apresentação de um conteúdo de forma magistral. Promover o envolvimento do aluno é fundamental no processo de ensino aprendizagem, estimulando a participação, interesse,

apropriação e compreensão, tornando assim, a prática educativa atual mais complexa do que numa perspectiva tradicional (MASETTO; GAETA, 2019).

Frente a essas questões evidenciadas anteriormente, o professor passa de executor para tornar-se autor reflexivo do processo de ensino aprendizagem. Logo, esse profissional tem uma série de capacidades, como a capacidade de análise de situações complexas, tornando-se um sujeito reflexivo e afeiçoando a sua prática aos objetivos, aos alunos, às estratégias, às possibilidades e às finalidades do ato educacional, sem deixar de levar em consideração sua postura ética como professor universitário na contemporaneidade (PIMENTA, 2005).

O PROFESSOR UNIVERSITÁRIO CONTEMPORÂNEO

Com a evolução das TD ocorreram inúmeras transformações na sociedade, afetando transversalmente a educação contemporânea. Com isso, foram requeridas novas formas de ensinar e aprender, sobretudo na educação superior. Entendendo aqui as TD a partir da perspectiva de Lévy (1999), trazendo a reflexão sobre os alcances e os limites para a produção do conhecimento, que estão cada vez menores em consequência das diversas formas de comunicação, as quais são determinadas pelas tecnologias digitais.

Para Lévy (1999), entende-se que houve um tempo em que o conhecimento se encontrava nas prateleiras das bibliotecas ou em posse dos professores, porém, esse quadro mudou diante da velocidade que os alunos têm de obter informações por diversos meios digitais, e nessa perspectiva, o docente deixa de ser o único transmissor do conhecimento e necessita reinventar seu papel.

A respeito dessa discussão, Masetto (2012, p. 2) discorre que o processo de ensino não está mais na centralidade educacional, o foco passou a ser o processo de aprendizagem, a partir daí, a valorização está na aprendizagem dos alunos, modificando a perspectiva de outrora, quando o professor era considerado como transmissor de informações e conteúdos das disciplinas. Apoiado a esta ideia, de acordo com Mitre; Siqueira-Batista; Girardi-de-Mendonça; Moraes-Pinto; Meirelles; Pinto-Porto; Moreira; Hoffmann (2008), a atividade profissional permeia vários anos da vida do educador, enquanto a graduação acontece em apenas em alguns anos. Com isso, os conhecimentos adquiridos inicialmente vão se transformando na velocidade da sociedade da informação, tornando-se eficaz pensar em práticas pedagógicas que incentivem uma educação libertadora, com o foco no processo de aprender a aprender e deixando esse profissional mais ativo em sua didática e formação pedagógica.

Quando o professor se insere na educação superior, ele se descobre educador, porém, pode não trazer consigo os conhecimentos e competências específicas para sua atuação profissional em sala de aula, pois, não há uma preparação inicial para atuar especificamente na educação superior. Aqueles que se formam bacharéis atuam diretamente no

mercado de trabalho, entendem quais competências são necessárias para o êxito profissional de carreira, mas desconhecem as técnicas pedagógicas de como ensinar, em especial para adultos, e suas demandas enquanto formador crítico (NOGUEIRA, 2004).

Segundo Anastasiou e Pimenta (2002),

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou (...) seguindo a rotina dos “outros”. Isso se explica sem dúvida, devido à inexistência de uma formação específica como professor universitário. Nesse processo, joga um papel mais ou menos importante sua própria experiência como aluno, o modelo de ensino que predomina no sistema universitário e as reações de seus alunos, embora não há que se descartar a capacidade autodidata do professor. Mas ela é insuficiente. Essa constatação tem incentivado iniciativas que valorizam a formação contínua, porém existe certo consenso de que a docência no ensino superior não requer uma formação específica (ANASTASIOU; PIMENRA, 2002, p. 37).

De acordo com Anastasiou e Pimenta (2002), um novo educador que se insere na educação superior, devido à falta de uma formação específica de como ser professor universitário, inicia seu trabalho um pouco confuso no que venha a ser o seu papel, não entendendo como de fato deve ser a sua prática, por vezes copia as melhores e/ou as piores práticas dos professores em que teve durante sua vida acadêmica enquanto aluno, e que mais lhe marcaram.

O professor tem o papel de facilitador do processo ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos a estudar com mais responsabilidade e autonomia, incentivando situações baseadas em sua própria experiência e aproximando de sua realidade social, uma técnica já desenvolvida constantemente nas instituições de educação corporativa, no ensino técnico e profissionalizante, e vem ganhando cada vez mais espaço nos meios acadêmicos da educação superior (NOGUEIRA, 2004).

Para Moran, Masetto e Behrens (2013), “o professor é um pesquisador em serviço, aprende com a pesquisa, com a prática e ensina a partir do que aprende”. Com isso, a partir do contexto tratado, a identidade do educador, um dos sujeitos principais para a condução e compartilhamento de saberes, passa, também, a ser modificada, ganhando novos saberes, competências e demandas educacionais. Sendo assim, depreende-se a reiteração de ocorrer a formação docente em serviço, para pôr em prática tais ressignificações do seu perfil profissional.

Nessa perspectiva, o professor universitário contemporâneo perpassa por nuances profissionais, para constituição de sua identidade como educador, que podem, como teceremos no próximo tópico, ser auxiliadas pela formação docente em serviço para a incorporação das TD na educação superior.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Ao que se refere à formação de professores para atuar na educação superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Este artigo especifica a formação do professor prioritariamente na pós-graduação *stricto sensu*, porém, os docentes da educação superior, mesmo apresentando requerida formação em diversos cursos de mestrado e doutorado, não estão sendo preparados para as práticas pedagógicas neste nível educacional (VALENTE; VIANA, 2010). A pós-graduação tem, na maioria das vezes, seu viés profissional voltado quase que exclusivamente para a pesquisa científica, e a prática docente, por diversos motivos, não é contemplada no currículo acadêmico.

A partir dessa realidade, as IPES complementam o viés da prática pedagógica oferecendo cursos nos programas de formação docente em serviço aos professores ingressantes na docência da educação superior, dos mais diversos temas contemporâneos e inovadores, incluindo aprendizados pedagógicos iniciais até a utilização de ferramentas como as TD (VIANA, 2017).

Outro ponto a se considerar é a organização metodológica dos cursos de formação de professores para uso das TD, uma vez que, não adianta o professor formador transmitir o conhecimento do curso de modo tradicional e expositivo, mesmo que de modo inconsciente, quando se trabalha com TD, a arquitetura pedagógica do curso necessita promover a interação.

De acordo com a perspectiva de Martinez, Velasco e Suárez (2012) no contexto do que estamos discutindo, entende-se que para uma prática adequada na utilização das TD, faz-se pertinente que os cursos tenham um formato pedagógico diferenciado para atender à demanda tecnológica, relacionando teoria e prática, com estudantes imersos nas construções pedagógicas disponibilizadas nas formações, criando situações de aprendizagem reais, que contribuam para o desenvolvimento profissional, para ir além da exposição unilateral de conhecimentos.

A integração das TD está cada vez mais potencializada nos ambientes educacionais, a partir da relação entre sujeitos. Com isso, o acesso e permanência destas, passaram a vislumbrar novas formas e novos modos de significações. De acordo com Coll e Monereo (2010, p. 30), “a entrada em cena das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) modifica em grande medida cada uma dessas variáveis e leva os processos educacionais para além das paredes da escola”. Dessa forma, reitera-se o ambiente educacional formal, como espaço em que a integração das TD contribui para o processo de ensino e aprendizagem,

tendo como via de análise que os alunos da sociedade contemporânea estão alicerçados pelos mais diversos dispositivos tecnológicos.

De acordo com Santana, Pinto e Costa (2017) não se questionar mais o potencial das TIC, porém, ainda hoje nos deparamos com professores que não sabem ou manejam o básico de utilização das TD, principalmente quando é necessário levá-la para o ambiente acadêmico. Para Pretto e Riccio (2010, p. 161), o docente “muitas vezes novato no uso das tecnologias, embora se sentindo curioso e desejoso de participar destes novos espaços de aprendizagem, percebe-se despreparado”. Com isso, esses profissionais continuam a ministrar suas aulas utilizando o quadro branco, o piloto e textos xerocados, quando muito, utilizam as TD com uma apresentação de slides projetada através do projetor multimídia.

A ampliação do trabalho do professor contemporâneo faz com que demandem novas competências para inovação na formação docente, visando às ressignificações da sua prática pedagógica para a sala de aula moderna. Segundo Moran (2013) a formação com integração das TD à prática pedagógica deve proporcionar ao professor uma aproximação com seu aluno, imerso no universo tecnológico que o envolve, por meio da apropriação e interação com as inovações propostas, após a transposição para sua prática pedagógica.

De acordo com Moran (2013), entende-se que uma instituição pode ter mais condições de oferecer qualidade para os alunos quando possibilita o uso das TD como recurso pedagógico, porém, não é garantia que terá um curso melhor ou um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. Pois, são as pessoas envolvidas, a organização da gestão institucional e pedagógica que fazem o conjunto do processo educacional com a sociedade.

Para Moran (2013), quando se trabalha com formação de professores para o uso das TD, inicialmente, podemos pensar de duas formas básicas, a primeira, apresentando instrumentos e ferramentas. Assim, ensina-se o professor a utilizar alguns recursos tecnológicos, porém, esta forma apenas apresenta e ensina a utilizar os recursos, não necessariamente modificando algum processo pedagógico. A segunda forma diz respeito a reconhecer e trabalhar o potencial transformador da tecnologia nas formações, por conseguinte, consegue-se modificar os processos pedagógicos, incorporando “novas formas” de aprender e colaborar em diversos espaços, exercendo seu papel transformador (MORAN, 2013).

Contribuindo com a discussão, Masetto (2013) aponta que algumas ressignificações e mudanças são primordiais: o ensino não deve estar centrado apenas na figura do professor; o aluno deixa de ser um mero receptor de um conteúdo pronto para assumir uma postura autônoma e participativa no ensino e, por conseguinte, na vida e na sociedade; o professor não é mais a única fonte do conhecimento, mas um orientador, um incentivador, considerando e respeitando a diversidade, a individualidade e a vivência/história de cada aluno (MASETTO, 2013).

É nesse contexto de mudanças paradigmáticas e de inovações tecnológicas que surgem, como vimos, as TD na práxis de uma sala de aula (presencial, híbrida e *online*) que não se limita à mera e tradicional reprodução de conteúdos engessados. No entanto,

para ocorrer uma ressignificação no processo de ensino, deve-se permitir que o fazer docente não se restrinja ao uso dessa e de outras ferramentas tecnológicas, pois a mudança está, em verdade, no próprio método de ensino, nos princípios e concepções que orientam a atuação do professor e sua relação com seus alunos. Isso porque, de nada adianta levar tecnologias modernas para sala de aula e manter uma postura tradicional, unidirecional e estática (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2013).

Essas mudanças, dentro do contexto das formações continuadas em serviço dos professores, demandam que o professor realize o processo de transposição didática do que foi estudado e aprendido em formação, para que, a partir de sua abstração individual traduza o apreendido em ação didática do processo de ensinar.

METODOLOGIA

A partir da questão central desta investigação qualitativa, optou-se pelo estudo de caso (YIN, 2010; FLICK, 2009) e utilizou-se do questionário *online* como instrumento de coleta de dados, com o intuito de agrupar maior número de dados que comportassem o aprofundamento do objeto em questão. Os sujeitos da pesquisa entre os respondentes dos questionários *online* 1 e 2, foram 31 professores efetivos da IPES, devidamente matriculados nos cursos do PROFORD, entre os anos de 2015 e 2018, e atuantes nos cursos de graduação das áreas do conhecimento de Ciências Humanas/ Linguística, Letras e Arte; Engenharias/Ciências Exatas e da Terra; Ciências Sociais Aplicadas e Ciências da saúde/ Biológicas, desenvolvendo suas atividades acadêmicas em três *campi*.

A pesquisa foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética, tendo o número de aprovação CAAE 16672919.5.0000.5013. De acordo com os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa, foram incluídos no grupo participante da pesquisa os sujeitos que são professores da UFAL e consentiram a autorização para realização da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foram excluídos desta pesquisa os professores que não atuem nos cursos de graduação da IPES nos três *campi* da pesquisa na IES, como também aqueles que não se sentirem à vontade para participar, expressando negativa ao TCLE.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Destacaremos nesta análise as perspectivas da categoria 1, que repousou sobre a Percepção dos professores após a formação docente em serviço para o uso de TD. O questionário 1 foi constituído de 14 questões, e teve como objetivo fazer o levantamento de docentes que participaram de alguma edição do PROFORD e que atuam nos cursos superiores ofertados. Para este questionário obtivemos respostas de 17 docentes, correspondendo a 12% do total de convites enviados. Destes, 58,8% são do sexo feminino

e 41,2% do sexo masculino. Cada docente, visando a integridade de suas respostas e as orientações éticas, foi codificado com a letra D (em maiúsculo), seguindo-se de um número ordinal.

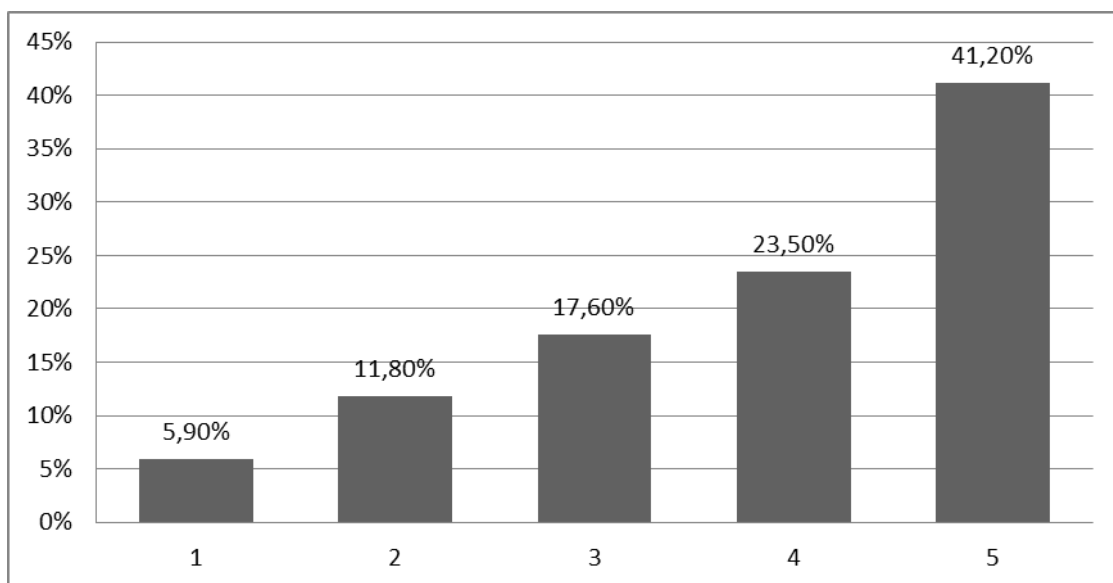
Quando questionados sobre o tempo de docência na educação Superior, os dados indicam que a maioria (82,4%) estão na docência a cerca de 10 anos. Este dado é relevante, ao indicar que parte dos docentes que procuram uma formação complementar (no âmbito do lócus de pesquisa) ainda está em sua primeira década de docência universitária.

Entende-se aqui, apoiado em Pimenta e Anastasiou (2002) que o professor universitário, mesmo depois da sua primeira década de docência, ainda procura por programas formais de formação docente em serviço por aprender a sê-lo (professor universitário) a partir de um processo de formação autodidata, intuitivo, seguindo a rotina de outros professores ou mesmo reproduzindo posturas dos seus professores da época de colégio e faculdade. A busca continua por conhecimento tem respaldo, também, na inexistência de uma formação específica para tornar-se professor universitário.

No contexto do questionário 1, foi identificado a percepção dos professores após a formação docente em serviço, que foram elaboradas utilizando-se a escala de Likert e tinham como objetivo fazer uma análise do significado do curso quanto ao desenvolvimento das TD.

Para a primeira questão, indicamos: A minha participação na formação docente em serviço do PROFORD foi útil para poder utilizar TD em minha prática pedagógica. Os docentes responderam de acordo com o disposto no Gráfico 1:

Gráfico 1 - Satisfação dos professores sobre a Formação docente em serviço para utilizar TD na prática pedagógica.

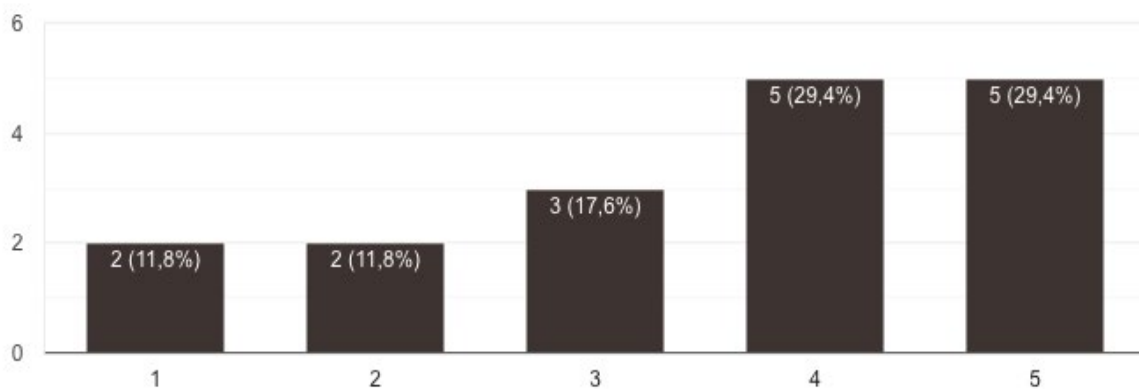


Fonte: os autores (2019), dados da pesquisa.

Segundo o gráfico 1, 41, 2% dos professores participantes das formações docentes sobre TD julgam válidas as formações para desenvolvimento em sua prática pedagógica. Com isso, ressalta-se o aspecto de Valente (2018) quando disserta que após mais de 100 anos, os processos de ensino e aprendizagem estão incorporando de fato o uso de TD, com a implicação das tecnologias a função do professor está se configurando para além do transmissor de informações, ressignificando a forma de ensinar para mediação da aprendizagem.

A próxima questão trazia a seguinte afirmação: Percebo que ainda tenho dificuldades de incorporar em minha didática as TD (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Dificuldades dos professores para incorporar TD em sua prática.



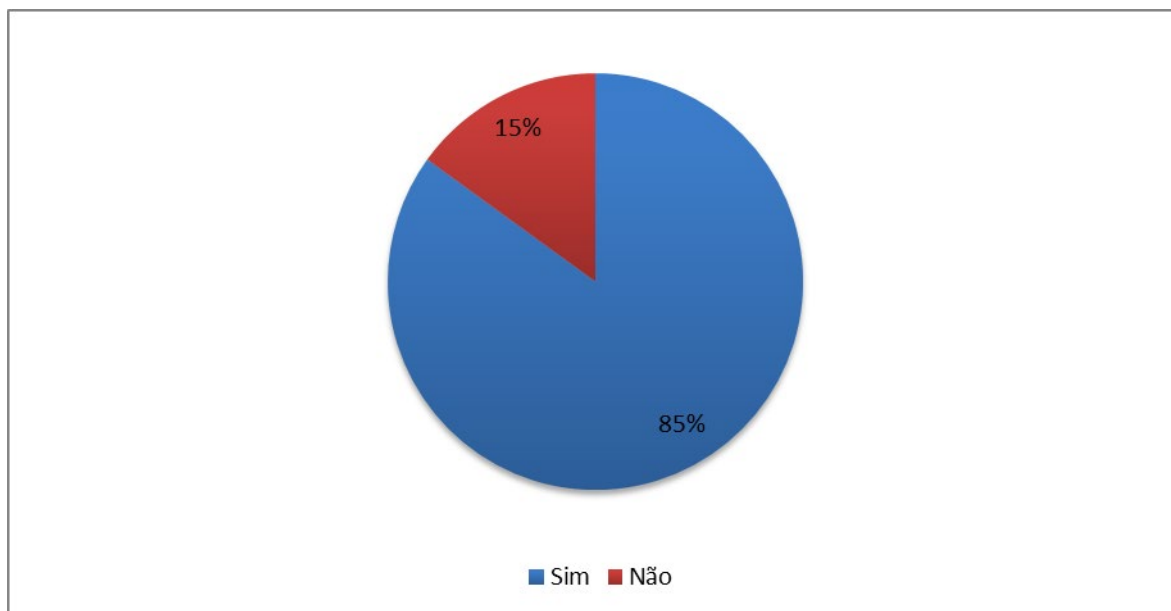
Fonte: os autores (2019), dados da pesquisa.

Com um empate técnico, entre as escalas 4 e 5, os professores destacam que mesmo depois do processo de formação docente em serviço envolvendo TD, ainda sentem dificuldades em sua incorporação para utilização na prática pedagógica. De acordo com Perrenoud (2000) esta sensação pode ser destacada por dois motivos, primeiro, o medo de inovar, segundo, a autossuficiência, enquanto Pimenta (2005) e Moran (2013) colaboram com a perspectiva de mudança da função do professor, que cada vez mais assume o papel de mediador da aprendizagem e não mais a centralidade do ensino como ocorreu em outrora.

No contexto do questionário 2, foi identificada a percepção dos professores após a formação docente em serviço, com perguntas subjetivas discursivas e uma pergunta objetiva, com o objetivo de perceber as diferenças e mudanças do professor sobre sua didática após a formação docente em serviço.

Na primeira questão, foi questionado se a partir do que foi aprendido nos cursos do programa de formação docente em serviço da UFAL, houve alguma mudança em sua forma de planejar e desenvolver suas aulas. Conforme o gráfico 3, percebe-se que 85% dos participantes responderam que modificaram suas práticas para o desenvolvimento das aulas.

Gráfico 3 - Houve alguma mudança em sua forma de planejar e desenvolver suas aulas, após realização do curso de formação docente em serviço.



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário 2 (2019).

A partir dos professores que responderam positivamente à questão, foi solicitada alguma explicação sobre essas mudanças após as formações. As respostas foram analisadas destacando as contribuições dos respondentes, a saber:

Busco outros modos, além da tradicional aula expositiva (D18, 2019).

A partir do curso AVA foi possível utilizar mais ferramentas disponíveis. Também abrir mais espaço para ouvir o aluno. Mas, ainda não foi possível colocar em prática (D21, 2019).

Grande mudança positiva. Apesar de dispor de pouco tempo para a preparação das aulas, aprender a montar as disciplinas no Moodle me ajuda muito. Posso importar informações de um semestre para outro. Vou apenas adequando e melhorando as informações que coloco cada semestre. O curso de Biblioteconomia me ajudou também na busca de artigos melhores para a pesquisa e conseqüentemente para o ensino (D22, 2019).

Desde o curso, refiz meus planejamentos (D28, 2019).

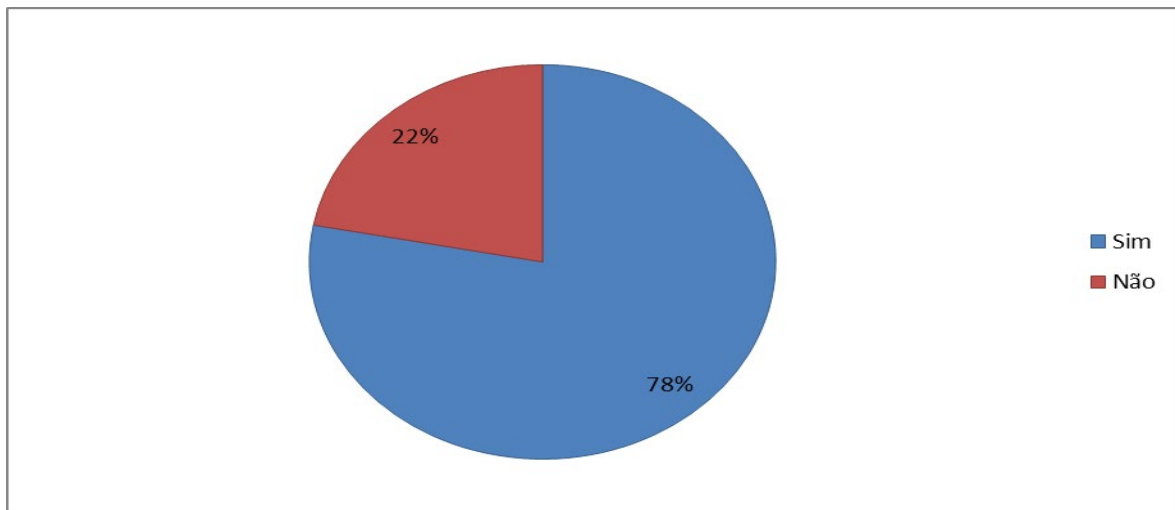
No que se refere à utilização do ambiente virtual de aprendizagem – AVA (D30, 2019).

A partir do gráfico 3 e dos relatos dos professores pesquisados, percebe-se que, ao relatar mudanças na forma de planejar as aulas após o processo de formação docente em serviço, os professores D21, D22 e D30 relataram a inclusão do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) no processo de aprendizagem para possível incorporação ao planejamento das disciplinas, mesmo não sendo possível sua inclusão imediatamente posterior a formação nas disciplinas ministradas. Outros professores como D18, especi-

ficaram apenas que após o processo de formação docente em serviço busca ir além das aulas tradicionais, enquanto D28 exclamou que refez seu planejamento pedagógico após a formação.

Na próxima questão, foi discutido a percepção de diferença nas aulas em relação a atitude dos professores frente aos alunos após a formação docente em serviço com TD, e se a mudança de atitudes percebida tem reflexos na aprendizagem, de que forma. O gráfico 4 apresenta que 78% dos professores responderam o questionamento de forma positiva para mudanças em suas atitudes como professores e reflexão na aprendizagem da turma.

Gráfico 4 - Percepção de diferença nas aulas em relação a atitude dos professores frente aos alunos após a formação docente em serviço com TD.



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário 2 (2019).

Aos que responderam positivamente, foi solicitado um breve relato de experiência sobre as diferenças e mudanças, a saber:

Mas varia conforme o escopo da disciplina. Geralmente, os alunos se mostram mais motivados (D18, 2019).

As aulas são momentos de compartilhamentos de olhares, ideias, experiências, questões que visam a articulação contínua teoria-prática (D20, 2019).

Quando a aula é mais interativa, quando dou mais espaço para eles derem opiniões, eles participam mais. Isso se reflete na aprendizagem. Na ligação de aspectos reais (vivências) com a temática dada. Os estudantes buscam exemplos do dia a dia, perguntam, questionam. Isso gera conhecimento e propicia, portanto, uma aprendizagem significativa (D22, 2019).

Ao passar problemas para os alunos eles se sentem participantes da construção do conhecimento, assim como eu. Isso muitas vezes torna o meu relacionamento com os alunos mais horizontal e menos vertical (D23, 2019).

Os alunos se tornam autores de seu processo de aprendizagem (D25, 2019).

Percebemos isso nas atividades diárias, aprendizagem e permanência dos alunos (D26, 2019).

Porque o lugar de aprendiz, de exercício da escuta e do acolhimento é algo que vem sendo fomentado e exercitado por elas/eles e por mim em uma relação dialógica e horizontal (D27, 2019).

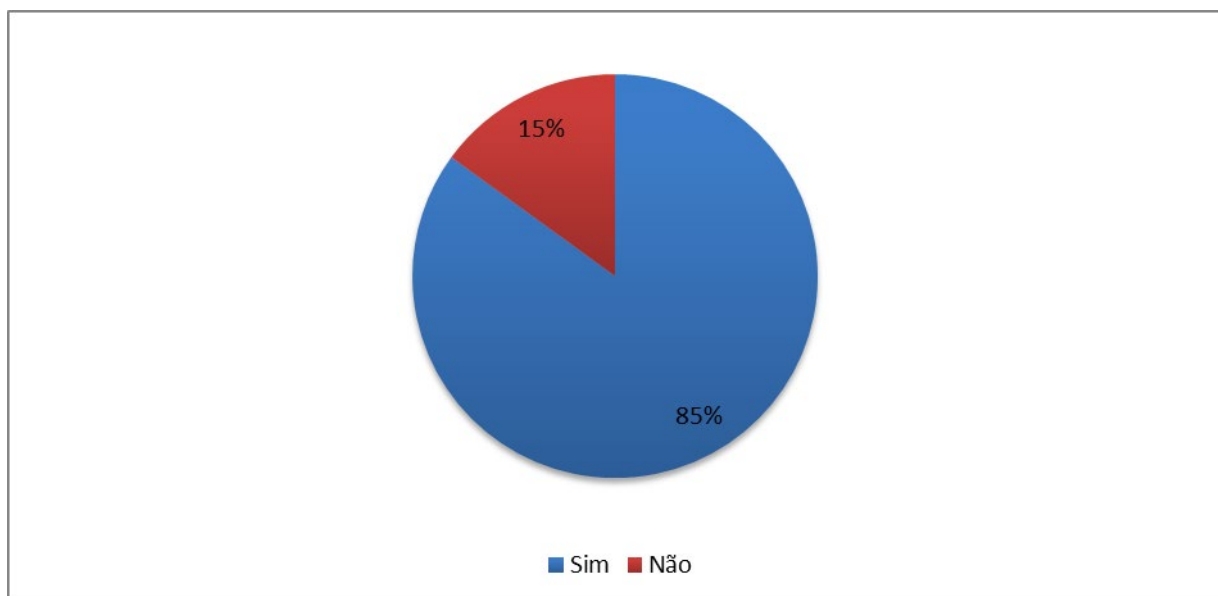
Eles se interessam mais e participam ativamente (D29, 2019).

Há diferença, sem dúvida. Tais mudanças contribuem efetivamente na aprendizagem dos estudantes, uma vez que facilitam a construção do conhecimento (D30, 2019).

A análise dos relatos dos professores revela que 78% dos professores perceberam a diferença nas aulas em relação as suas atitudes frente aos alunos após a formação docente em serviço com TD. Com isso, percebe-se constância nas colocações dos professores, como os relatos de D20, D22, D23, D25, D29, D30 envolvendo aprendizagem significativa, problematização com aspectos reais, participação ativa e alunos como autores do processo de aprendizagem.

O questionamento da próxima assertiva foi relacionado a percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de TD em suas aulas, conforme gráfico 5, 85% dos professores perceberam diferenças positivas em seus desenvolvimentos pedagógicos.

Gráfico 5 - Percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de TD em suas aulas.



Fonte: Dados da pesquisa. Questionário 2 (2019).

Aos que responderam positivamente, foi questionado de que forma ocorreu essa percepção, a saber:

Em linhas, gerais, facilitou o trabalho em sala de aula (D18, 2019).

Percebo sim. Tenho aprendido com o tempo (6 anos como professora no Ensino Superior) a lidar melhor com as dificuldades que a academia nos impõe. Tenho aprendido a preparar Planos de Aula de forma mais eficiente. A buscar livros melhores para complementar as aulas/ementas das disciplinas. A trabalhar de forma mais integrada com outros professores que atuam em disciplinas que complementam aquela que ministro. Visando um conhecimento mais integral dos estudantes e também, a melhoria das relações interpessoais entre os colegas (D22, 2019).

Percebo de forma mais clara o desenvolvimento dos alunos e assim posso ajustar as disciplinas (D23, 2019).

Os estudantes ficam mais autônomos, mais participativos e mais seguros (D24, 2019).

As aulas ficaram mais dinâmicas (D28, 2019).

Percebo melhor o aprendizado dos alunos e nas diferentes formas de avaliar seu desempenho (D29, 2019).

Esses relatos indicam a limitação dos professores pesquisados sobre a percepção das diferenças em seu desenvolvimento pedagógico após a inclusão de TD em suas aulas, mesmo que 85% dos professores tenham percebido essa mudança. Quando questionados de que forma visualizam a percepção positiva os pesquisados se restringiram a respostas curtas e sem contexto específico sobre o questionado, no entanto, os relatos trazem palavras que demonstram avanço nas diferenças, com o foco de melhora, como D18 avalia que facilitou o trabalho em sala de aula. D24 afirma que os alunos ficam mais autônomos, participativos e seguros com a utilização das TD e D22 que destacou um diferencial em relação as respostas, levantando a melhoria, além dos alunos, nas relações com os outros colegas professores após a inclusão das TD.

CONSIDERAÇÕES

Formar professores para atuar na educação superior é uma função que vai além das formações iniciais em licenciaturas, com isso, é ressaltada a importância das formações docentes em serviço, como as ofertadas pelas IES, destacadas pela construção de conhecimentos inerentes a prática pedagógica para mediar processos de ensino aprendizagem.

Como afirmam Coll e Monereo (2010, p. 31), “a imagem de um professor transmissor de informação, protagonista central das trocas entre seus alunos e guardião do currículo, começa a entrar em crise em um mundo conectado por telas de computador”. Com isso, distante do que foi historicamente construído sobre o modelo escolar onde o professor é

o único detentor da informação, atualmente, a relação com o conhecimento e o papel do professor na educação contemporânea são ressignificados e oportunizam novas funções para o docente envolto com as TD.

Através desse estudo, observamos a formação docente em serviço do professor universitário e os aspectos inerentes à incorporação para o uso da TD no contexto da educação superior. A partir da análise dos dados coletados, evidenciaram-se aspectos que respondem, a problemática da pesquisa, visto que os dados demonstraram o relato dos professores pesquisados sobre a utilização de TD a partir dos conhecimentos adquiridos após o processo de formação docente em serviço.

Como hipótese, foi abordada a perspectiva de que a formação docente em serviço para o uso das TD no contexto da educação superior tem uma relação expressiva com o desenvolvimento de novas competências docentes, considerando a experiência de aprender a aprender e aprender por meio das TD como um recurso para o desenvolvimento profissional. Com isso, a hipótese se consolidou, pois permitiu a partir das perspectivas consideradas nos relatos dos docentes, observar a busca por novos conhecimentos e a percepção das novas competências docentes em sala de aula.

Nesse contexto, percebemos que as principais dificuldades para a condução da pesquisa permearam as nuances burocráticas e alongadas, demandadas pela apreciação da pesquisa no comitê de ética para aprovação e início da coleta de dados. Quando do início da coleta de dados, através dos questionários 1 e 2, percebemos a dificuldade para o retorno das respostas.

Conforme nossos estudos e delineamentos teóricos percebe-se que os professores ainda se sentem inseguros nesse processo de desenvolvimento pedagógico para a sala de aula física ou o ambiente virtual de aprendizagem, o que demonstra a necessidade de mais formações sobre o tema com aprofundamento teórico e prático de seu desenvolvimento.

Nesse sentido, é preciso que o professor esteja aberto ao novo e a novas possibilidades e caminhos, é preciso que ele se renove e passe a utilizar das TD, construindo uma ponte entre ele e seus alunos e entre estes e o futuro, o amanhã. É preciso que o docente ouse, quebre paradigmas cristalizados, saia do centro e permita, mais do que isso, incentive o aluno a assumir uma postura protagonista e ativa, que saia da sombra e ocupe seu lugar na sala de aula e, conseqüentemente, na vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL/MEC. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

COLL, César; MONEREO, Carles (Orgs.). **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação.** Porto Alegre: Artmed, 2010. 366 p.

D18. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 16 jul. 2019.

D20. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 17 jul. 2019.

D21. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 17 jul. 2019.

D22. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 04 set. 2019.

D23. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 18 jul. 2019.

D24. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 20 jul. 2019.

D25. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 26 jul. 2019.

D26. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 29 jul. 2019.

D27. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 03 set. 2019.

D28. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 09 set. 2019.

D29. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 23 jul. 2019.

D30. **Questionário.** Maceió (Alagoas), 21 jul. 2019.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à Pesquisa Qualitativa.** Tradução: Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre - RS: Bookman, 2004.

LEVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo. Editora 34, 1999.

MARTINEZ, John Jairo Bricenõ; VELASCO, María Fernanda González; SUÁREZ, Álvaro José Mosquera. Estrategia de formación de docentes y referentes pedagógicos em TIC de Computadores para Educar. *In*: Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones. **Lá formación de docentes em TIC, casos exitosos de computadores para educar.** República de Colômbia, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência Pedagógica do Professor Universitário,** 2. ed. rev. São Paulo, Summus, 2012.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Docência universitária: repensando a aula. *In*: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** 2.ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005.

MASETTO, Marcos Tarcísio. GAETA, Cecília. Trajetória da pedagogia universitária e formação de professores para o ensino superior no Brasil. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 106, p. 45-57, set/dez. 2019.

MASETTO, Marcos Tarcísio. Metodologias ativas no ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.3, p. 650-667 jul./set. 2018.

MILL, Daniel. **Dicionário crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

MITRE, Sandra Minardi; SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo; GIRARDI-DE-MENDONÇA, José Márcio; MORAIS-PINTO, Neila Maria de; MEIRELLES, Cynthia de Almeida Brandão; PINTO-POR-TO, Cláudia; MOREIRA, Tânia; HOFFMANN, Leandro Marcial Amaral. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciênc. saúde coletiva [online]**. 2008, vol.13, suppl.2, pp.2133-2144. ISSN 1678-4561. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232008000900018>.

MORAN, Jose Manuel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

MORAN, Jose. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lillian; MORAN, Jose. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

NOGUEIRA, Sônia Mairos. A Andragogia: que contributos para a prática educativa? **Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura**, Florianópolis, v.5, n. 2, p. 333-356, dez. 2004. Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226/1039>. Acesso em: 10 de maio de 2019.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo (SP): Cortez, 2005

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002

PRETTO, Nelson de Luca; RICCIO, Nícia Cristina Rocha. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar em Revista**, v. 37, p. 153- 169, maio/ago. 2010.

SANTANA, Clésia Maria Hora; PINTO, Anamelea de Campos; COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo. O potencial das tecnologias de informação e comunicação na educação. In: COSTA, Cleide Jane de Sá Araújo; PINTO, Anamelea de Campos. **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: EDUFAL, 2017.

VALENTE, José Armando. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In.: BACICH, Lillian; MORAN, José. (Org.). **Metodolo-**

gias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VALENTE, Geilsa Soraia Cavalcante; VIANA, Ligia de Oliveira. O Ensino de Nível Superior no Brasil e as Competências Docentes: Um olhar reflexivo sobre essa prática. **Práxis Educacional**. Vitória da conquista. v. 6, n.9, p.209-226 jul/dez, 2010.

VIANA, Maria Aparecida Pereira. **Docência Universitária**: repensando a inovação na sala de aula. Maceió: EDUFAL, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL E HORTA ESCOLAR:
PERSPECTIVAS DE ENSINO SOBRE UMA ESCOLA EM
BELÉM (PA)**

**SOCIO-ENVIRONMENTAL CURRICULUM AND SCHOOL
GARDEN:
TEACHING PERSPECTIVES ON A SCHOOL IN BELÉM (PA)**

**CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL Y JARDÍN ESCOLAR:
PERSPECTIVAS DE ENSEÑANZA EN UNA ESCUELA DE
BELÉM (PA)**

Ana D’Arc Martins de Azevedo¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4240-9579>

Rita de Cássia Mendes Ribeiro Gomes²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9978-2978>

Resumo: O presente artigo que faz recorte de uma pesquisa de dissertação de Mestrado Profissional realizada no período de 2019 a 2020, pertencente ao Programa de Pós-Graduação Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental - PPGC/UNAMA, intitulado “Currículo socioambiental e horta escolar para oferecer proposta pedagógica de ensino para uma escola em Belém (PA)”, apresenta e discute perspectivas de práticas pedagógicas, por meio do entrelaçamento do currículo socioambiental e horta escolar. Tratou de uma pesquisa de campo exploratória e descritiva de abordagem qualitativa e quantitativa. O instrumento da pesquisa aplicado foi o questionário semiestruturado aplicado para 23 participantes, sendo 4 professores da Educação Infantil, 12 professores do Ensino Fundamental séries iniciais, 6 coordenadores e 1 gestor. Neste artigo, são apresentados quatro participantes. Tem como destaque, alguns resultados da pesquisa, no sentido que a escola pesquisada não tem vivências com horta, porém dispõe de um espaço ocioso que possibilita o cultivo de diversas hortaliças. E, com ganhos de transformar esse espaço antes inativo, em ambiente agradável e favorável à construção de aprendizagens envolto em um currículo socioambiental, tornando-se laboratório vivo para os alunos, oportunizando o contato com a natureza e promovendo uma maior aceitabilidade dos alimentos produzidos na horta da escola que se beneficiará, tendo uma horta como ferramenta didático-pedagógica que aborde a necessidade de uma alimentação saudável, uma educação sustentável que vise a preservação e a conservação do meio ambiente para todos os envolvidos na comunidade escolar.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Currículo Socioambiental. Horta Escolar. Ensino.

1 Universidade da Amazônia (UNAMA) e Universidade do Estado do Pará (UEPA). Belém/PA/Brasil. E-mail: azevedoanadarc@gmail.com

2 Universidade da Amazônia (UNAMA). Belém/PA/Brasil. Email: ritacassia@ufpa.br

Abstract: This article is part of a Professional Master's dissertation research conducted from 2019 to 2020, belonging to the Graduate Program in Knowledge Management for Socioenvironmental Development - PPGC/UNAMA, entitled "Socioenvironmental curriculum and school garden to offer teaching proposal for a school in Belém (PA)", presents and discusses perspectives of pedagogical practices, through the intertwining of the socio-environmental curriculum and the school garden. It was an exploratory and descriptive field research with a qualitative and quantitative approach. The research instrument applied was the semi-structured questionnaire applied to 23 participants, including 4 Kindergarten teachers, 12 elementary school teachers, 6 coordinators and 1 manager. In this article, four participants are presented. It has as a highlight, some research results, in the sense that the researched school does not have experiences with a vegetable garden, but has an idle space that allows the cultivation of various vegetables. And, with gains from transforming this previously inactive space into a pleasant environment favorable to the construction of learning, wrapped in a socio-environmental curriculum, becoming a living laboratory for students, providing opportunities for contact with nature and promoting greater acceptability of food produced in school garden that will benefit, having a garden as a didactic-pedagogical tool that addresses the need for healthy eating, sustainable education aimed at preserving and preserving the environment for everyone involved in the school community.

Keywords: Environmental Education. Social and Environmental Curriculum. School Garden. Teaching.

Resumen: Este artículo es parte de una investigación de tesis de maestría profesional realizada de 2019 a 2020, perteneciente al Programa de Posgrado en Gestión del Conocimiento para el Desarrollo Socioambiental - PPGC / UNAMA, titulado "Currículo socioambiental y huerto escolar para ofrecer propuesta didáctica para una escuela en Belém (PA)", presenta y discute perspectivas de prácticas pedagógicas, a través del entrelazamiento del currículo socioambiental y el huerto escolar. Fue una investigación de campo exploratoria y descriptiva con un enfoque cualitativo y cuantitativo. El instrumento de investigación aplicado fue el cuestionario semiestructurado aplicado a 23 participantes, entre los que se encuentran 4 maestros de jardín de infancia, 12 maestros de primaria, 6 coordinadores y 1 gerente. En este artículo se presentan cuatro participantes. Tiene como destaque, algunos resultados de investigación, en el sentido de que la escuela investigada no tiene experiencias con un huerto, sino que tiene un espacio ocioso que permite el cultivo de diversas hortalizas. Y, con las ganancias de transformar este espacio previamente inactivo en un ambiente agradable propicio para la construcción del aprendizaje, envuelto en un currículo socioambiental, convertirse en un laboratorio vivo para los estudiantes, brindando oportunidades de contacto con la naturaleza y promoviendo una mayor aceptabilidad de los alimentos producidos en huerto escolar que se beneficiará, teniendo un huerto como herramienta didáctico-pedagógica que atienda la necesidad de una alimentación saludable, educación sustentable orientada a preservar y preservar el medio ambiente para todos los involucrados en la comunidad escolar.

Palabras clave: Educación Ambiental. Plan de estudios social y ambiental. Huerto escolar. Enseñando.

INTRODUÇÃO

Este artigo que faz recorte de uma pesquisa de mestrado realizado no período de 2019 a 2020, considera que na contemporaneidade, segundo Magalhães (2003), as crianças têm se alimentado constantemente de comidas rápidas, simples, de baixo poder aquisitivo e de baixo teor nutritivo, o que tem afetado em larga escala suas condições gerais de saúde.

Magalhães (2003), coloca ainda que a forte propaganda que circula nos meios de comunicação reforça o consumo de produtos industrializados, como *fast-food* que leva a

compra e ao consumo desmedido desses alimentos, que estimular para um comportamento alimentar das crianças de desaprovação aos produtos naturais e saudáveis.

Em vista disso, o debate de segurança alimentar e nutricional não pode ser discutido simplesmente do ponto de vista do aumento da oferta. O assunto é vasto, e precisa fazer parte das discussões, diretamente ligado à alimentação adequada e à manutenção da soberania, como é realizado atualmente pela política Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (AZEVEDO, 2012).

Versa na Constituição de 1988, a instituição da saúde como um direito garantido por meio de políticas sociais e econômicas, bem como na Lei Orgânica de Segurança Alimentar Nutricional nº 11.346, de 15 de setembro de 2006 que definiu a Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) no artigo 3º, como a “realização do direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais” (BRASIL, 2006).

Um estudo realizado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) em 2003, considerou que a alimentação escolar é considerada a principal refeição do dia para 56% dos alunos da Região Norte e para 50% dos alunos da Região Nordeste. O que justifica a importância das políticas públicas sobre alimentação escolar, para que as crianças da escola pública possam ter sua alimentação garantida, em especial as que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica (STURION, et al., 2005 apud MOTA, et al., 2013).

A alimentação escolar está relacionada a várias dimensões da escola no âmbito do planejamento escolar e curricular. Daí ser fundamental inserir a temática horta escolar no contexto de alimentação saudável como possibilidade de promover um currículo socioambiental (MAGALHÃES, 2003).

É nesse contexto que o tema horta escolar, surge como recurso curricular para embasar o aprendizado das crianças, despertando a importância da educação social e do comprometimento com a conservação e a preservação da vida e do ambiente que pode ser apresentado como laboratório vivo capaz de possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades curriculares pedagógicas, contextualizando teoria e prática e enfatizando a “promoção do trabalho coletivo e cooperação solidária entre os agentes sociais envolvidos” (MORGADO; SANTOS, 2008, p. 3).

Portanto, esta pesquisa se mostrou relevante quanto à educação alimentar saudável e ambiental na esfera escolar, quando faz a interface do currículo socioambiental com a horta, visando oferecer proposta pedagógica de ensino para uma escola de Belém, pois entende-se que a escola tem o compromisso de produzir iniciativas que transponham seu ambiente e expande-se pela comunidade educativa e circunvizinhança para levar informações e atividades relacionadas à educação alimentar e ambiental desenvolvida na escola (BATISTA; PAULA, 2014).

A vantagem em desenvolver a proposta sobre horta escolar, eleva a escola ao patamar do compromisso social, promovendo saúde e sensibilização para as questões relacio-

nadas ao meio ambiente. Nesse sentido, é desafiador investigar sobre currículo socioambiental e horta escolar como proposta pedagógica de ensino para uma escola em Belém do Pará que pode colaborar com o avanço direcionada para o ensino com resultados positivos e efetivos. Sendo também uma maneira de mostrar aos professores que a aprendizagem necessita ser construída, a partir de um ensino inovador e dinâmico.

A relevância acadêmica desta pesquisa consistiu em contribuir com propostas pedagógicas inovadoras que propiciem mudanças de comportamentos dos atores envolvidos, relacionados à construção de práticas e hábitos alimentares saudáveis e à formação de uma consciência ambiental geradas, a partir da horta escolar (CRIBB, 2010).

A Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015 lançou a Agenda 2030 com conteúdo ousado e desafiador, contendo 17 objetivos e 169 metas que tem como propósito identificar problemas e superar desafios presentes em todos os países do mundo. Por serem interdependentes e indivisíveis, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) apresentam uma necessidade urgente para garantir a melhoria da qualidade de vida da população mundial. Destaca-se nessa agenda acabar com a fome e garantir o acesso de todas as pessoas, em particular os pobres e as pessoas em situações vulneráveis, incluindo crianças, a alimentos seguros, nutritivos e suficientes durante todo o ano (ONU, 2017).

Nessa agenda, a erradicação da fome caracteriza-se como desafio primordial, e que necessita de um enorme esforço e vontade de serem alcançados por todos e em todo mundo. Cardoso Junior e Gaspar (2019), abordam que o conceito do termo fome, significa: “Fome (do *latim* *faminem*) é o nome que se dá à sensação fisiológica pelo qual o corpo percebe que necessita de alimento para manter suas atividades inerentes à vida” (CARDOSO JUNIOR; GASPAR, 2019, p. 8).

Observa-se então, a importância de desenvolver uma consciência crítica na comunidade escolar para o processo de ensino, trazendo benefícios tanto na promoção de hábitos alimentares saudáveis, através do consumo de hortaliças, quanto a ganhos relacionados à consciência ambiental e sustentável e preservação do meio ambiente.

Com isso, se problematizou nesta pesquisa, o currículo socioambiental pode se voltar para a horta escolar, a partir de uma proposta pedagógica curricular de ensino. Assim, diante do exposto, se questiona: Qual a interface do currículo socioambiental com a horta escolar para oferecer proposta pedagógica de ensino para uma escola em Belém (PA)?

Os objetivos específicos da pesquisa foram: conhecer a compreensão pedagógica dos professores sobre a interface do currículo socioambiental e horta escolar; identificar as práticas pedagógicas executadas pelos professores, quanto à interface de currículo socioambiental e horta escolar; analisar os procedimentos de ensino adotados pelos professores para execução de um currículo socioambiental à luz de uma horta escolar.

No campo metodológico, se voltou para uma pesquisa de campo do tipo exploratória e descritiva, a abordagem foi de forma qualitativa e quantitativa, tendo como instrumento o questionário semiestruturado aplicado para 23 participantes: 4 professores da Educação

Infantil, 12 professores do Ensino Fundamental menor, 6 coordenadores e 1 gestor. Sendo que quatro participantes, estão explicitados neste artigo.

A pesquisa foi efetuada mediante a formalização do aceite em participar pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram considerados os princípios éticos envolvendo seres humanos, conforme a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A preservação do meio ambiente requer ações das gerações atuais e futuras no controle do impacto ambiental. Diante disso, observa-se a importância de a educação ambiental ser abordada nas escolas visando o desenvolvimento de uma consciência ambiental e atitudes responsáveis para com o meio ambiente.

A Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, define educação ambiental por meio de processos dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, é definida como uma atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 1999).

A educação ambiental precisa ser crítica e inovadora tanto nos níveis formais ou informais. Daí a importância de alcançar uma dimensão política e social para que haja transformação e entendimento comum da sociedade em relação às questões ambientais pelo tripé da concepção holística: homem, natureza e universo, no qual o homem é o principal responsável pela degradação do meio ambiente (JACOBI, 2005).

A relevância de pensar a educação dentro de uma nova ótica de sentir e ver o mundo, emerge a necessidade de ações coletivas dentro e fora da escola com a finalidade de construir uma cultura da sustentabilidade e de paz que motive assumir uma posição consciente e voluntária acerca dos recursos naturais. Significa “educar para pensar globalmente, educar os sentimentos, ensinar a identidade terrena, formar para a consciência planetária, formar para a compreensão e educar para a simplicidade voluntária” (GADOTTI, 2008, p. 74-75).

A educação ambiental de cunho crítico, responsabiliza as escolas para um currículo escolar de base transformadora, transversal, interdisciplinar e plural que vai além da formalidade, a fim de superar barreiras escolares que ainda impedem esse “voo” do currículo escolar, e que muitas vezes a legalidade reproduz e homogeneiza esse currículo de forma

simbólica e reprodutora. Cabe então, pensar numa escola transformadora e crítica (LOUREIRO, 2009).

Em vista disso, a educação ambiental na dimensão escolar, precisa estar inserida e ajustada com a organização do trabalho pedagógico, em suas várias interconexões, podendo ser desenvolvido em sala de aula (FREITAS, 2005).

Quanto à temática ambiental nos currículos escolares:

Há diferentes formas de incluir a temática ambiental nos currículos escolares, como atividades artísticas, experiências práticas, atividades fora de sala de aula, produção de materiais locais, projetos ou qualquer outra atividade que conduza os alunos a serem reconhecidos como agentes ativos no processo que norteia a política ambientalista. Cabe aos professores, por intermédio de prática interdisciplinar, propor novas metodologias que favoreçam a implementação da educação ambiental, sempre considerando o ambiente imediato, relacionado a exemplos de problemas atualizados (SATO, 2002, p. 85).

É nesse contexto que a educação socioambiental, surge como proposta para embasar o currículo no aprendizado das crianças, despertando a importância da educação social e do comprometimento com a conservação e preservação da vida e do ambiente, conforme ressaltam Morgado; Santos (2008, p. 3), sobre a importância dos laboratórios vivos, capazes de possibilitar o desenvolvimento de diversas atividades pedagógicas, contextualizando teoria e prática e enfatizando a “promoção do trabalho coletivo e cooperação solidária entre os agentes sociais envolvidos”.

Nessa perspectiva, a educação ambiental precisa perpassar todas as disciplinas, isto é, está presente nas atividades escolares, desenvolvendo-se de forma interdisciplinar, com o objetivo de trazer reflexões sobre questões vigentes e dessa maneira despertar indagações em relação ao mundo que almejamos (SATO, 2002).

Diante disso, pode-se dizer que a interdisciplinaridade é a construção do saber a partir da integração de diversas áreas do conhecimento em torno de um mesmo tema, isto é, torná-los comunicativos entre si.

CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL E HORTA ESCOLAR

O currículo socioambiental e horta escolar aproximam-se com o ensino do professor quando dialoga com a educação ambiental em sua prática docente como espaço dinâmico e inovador, em que os alunos oportunizam a participação e a interação na “habilidade de compartilhar experiências e interagir com os diferentes contextos” (SANTOS, 2008, p. 33).

Esse perfil retrata um cenário educativo em que os alunos se sentem motivados pelo ensino inovador, no sentido de levar o aluno a repensar seus valores e comportamentos

como agentes e sujeitos transformadores visando a sua formação crítica e criadores do seu conhecimento.

A possibilidade de construir ideias e conceitos que o situa no mundo como sujeito dotado de valores e conhecimentos, esse educador aponta caminhos de relevância social necessário à sua formação pessoal e social. Dessa forma, o educador condiciona construir e reconstruir o conhecimento, partindo da sua realidade, fazendo com que a aprendizagem faça sentido à vida prática, podendo mudar como cidadão, a realidade presente (FREIRE, 1979).

A escola é o local onde a educação ambiental pode ser vivenciada pelos educandos com o propósito de desenvolver princípios e responsabilidades para com o meio ambiente, visando conscientizar os sujeitos quanto aos desafios da realidade socioambiental (LIMA, 2004).

O currículo socioambiental fomenta ainda a valorização do professor e do seu papel no processo de planejamento educativo. Daí a necessidade de preparação dos professores para atender as demandas da atualidade diante dos vários aspectos: culturais, econômicos, políticos e sociais.

Sem dúvida, a educação socioambiental precisa ser um campo de aprendizado, no sentido de promover o alcance de um modelo de desenvolvimento sustentável, porém, para que haja uma efetivação concreta necessita ser apoiado por políticas públicas, visando à aplicação de programas e projetos de formação e de conscientização da sociedade.

Educação socioambiental para o alcance da sustentabilidade resgata o significado do ecodesenvolvimento como um processo de transformação do meio natural que, por meio de formas corretas, evita desperdícios e destaca o que existe de melhor nesse ambiente, na intenção de satisfazer as necessidades de todos que fazem parte da sociedade, dada a diversidade dos meios naturais e dos contextos culturais (SORRENTINO et al., 2005).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a educação ambiental tem como objetivo permear as práticas educativas escolar, de forma a abranger todas as áreas das disciplinas de maneira integrada, sistemática e contínua. Nessa perspectiva, a educação ambiental entra como temática para proposição dos temas transversais ao currículo (BRASIL, 1998), proporcionando a “aproximação entre os conhecimentos científicos, já que abordam temáticas que se constituem como preocupações sociais contemporâneas” (TORALES, 2013, p. 4).

Outro documento mais recente é a Base Nacional Comum – BNCC, que foi publicada no dia 22 de dezembro de 2017 a partir da Resolução CNE/CP nº 2, que estabelece e norteia a implantação da BNCC a ser considerada de forma obrigatória no decorrer das etapas e modalidades no âmbito da Educação básica. A educação ambiental neste documento é evidenciada como temática da atualidade que necessita ser incluída aos currículos e às propostas pedagógicas das escolas como uma prática educativa integrada e numa perspectiva de transversalidade, sendo de fundamental importância a inserção da educação ambiental no currículo escolar para o desenvolvimento dos alunos, pois contribui na conscientização e na criticidade da problemática ambiental.

Assim, a escola propicia um ambiente harmonioso e viabiliza informações consistentes e concretas para o sucesso dos projetos relacionados à área. É um dos espaços mais apropriado para o desenvolvimento de atividades com enfoque educativo referente ao ambiente em que vivemos (ABÍLIO; GUERRA, 2005).

As escolas têm função preponderante de disseminar informações e transmitir conhecimentos relativos ao meio ambiente, formando discentes que levarão os conhecimentos adquiridos para sua casa e sua comunidade, propondo ideias e soluções que irão contribuir no desenvolvimento sustentável e na redução dos prejuízos causados ao meio ambiente. O que é de suma importância que os professores sejam mediadores dessa proposta educativa, apresentando ações práticas que visem à reflexão e conscientização dos alunos (MEDEIROS, 2011).

A horta escolar é o espaço propício para trabalhar com os conteúdos curriculares das áreas de ensino, permitindo a integração de disciplinas e explorando a multiplicidade das formas de aprender. Além disso, Oliveira (2004, p. 9) declara que a “alternativas curriculares, desenvolvidas dentro e/ou fora da escola, que podem ser entendidas como contribuição para a emancipação social na medida em que representam experiências voltadas para o conhecimento-emancipação”.

Neste cenário, a horta escolar gera possibilidades curriculares, no que tange ao desenvolvimento do processo de ensino, por meio da prática, além de despertar valores sociais como participação, trabalho em equipe, solidariedade, responsabilidade e sensibilização. A utilização da horta em currículos escolares, eleva o desempenho dos alunos tanto nas tarefas, como também em todas as demais disciplinas, promovendo melhorias nos hábitos alimentares e contribuindo para formação de cidadãos responsáveis (FERREIRA, 2014).

As atividades vivenciadas na horta escolar proporcionam uma compreensão da necessidade da preservação do meio ambiente escolar como também, desenvolve a capacidade do trabalho em equipe e da cooperação e promove um contato próximo com a natureza, diante das crianças das áreas urbanas que ficam distanciadas dela. Outro quesito é que ajuda na mudança dos hábitos alimentares dos alunos (CRIBB, 2010).

CURRÍCULO SOCIOAMBIENTAL E HORTA ESCOLAR: PROPOSTA PEDAGÓGICA DE ENSINO PARA UMA ESCOLA DE BELÉM (PA)

Nesta sessão se discute a pesquisa de campo, ressaltando que a coleta das informações foi realizada durante o mês de setembro de 2020, a partir da realização de um questionário semiestruturado por meio do sistema eletrônico remoto e contou com a colaboração de 23 participantes: 7 professores da Educação Infantil, 12 professores do Ensino Fundamental menor, 3 coordenadores, 1 gestor, todos pertencentes à Escola da pesquisa. Contudo, para este artigo apresentam-se recortes de quatro participantes.

No total dos entrevistados a porcentagem maior é do sexo feminino com 88,5% e 11,5% é do sexo masculino. O percentual de idade que prevalece na pesquisa é de 34,6% entre 36 e 45 anos, seguido de 23,1% entre 46 e 55 anos, acima de 55 anos 19,2% entre 26 e 35 anos 19,2% e entre 21 e 25 anos apenas um participante.

Em relação à formação acadêmica a maioria possui mestrado com 53,8%, doutorado 23,1% e especialização também com 23,1%. Observa-se que a maioria dos participantes já alcançou um grau de escolaridade elevado e bastante significativo no meio educacional. Quanto aos turnos exercidos na escola pelos participantes 50% trabalham em dois turnos, 46,2% em um turno e somente um trabalha em três turnos.

Sobre o tempo de exercício no magistério verifica-se que entre 2 e 5 anos tem uma porcentagem 34,6% de participantes e com a mesma porcentagem observa-se participantes com mais de 15 anos no exercício da função. Os outros 26,9% entre 10 e 15 anos e um participante entre 6 e 9 anos.

O questionário semiestruturado composto de oito perguntas abertas foram ancoradas em três indicadores de análise: a compreensão pedagógica dos professores sobre a interface do currículo socioambiental e horta escolar; as práticas pedagógicas executadas pelos professores, quanto à interface de currículo socioambiental e horta escolar; os procedimentos de ensino adotados pelos professores para execução de um currículo socioambiental à luz de uma horta escolar.

Para os participantes da pesquisa neste artigo foram utilizadas siglas para denominar cada um durante a apresentação dos resultados. Sendo designados da seguinte maneira: 1 professor de Educação Infantil (PEI), 2 Professores do Ensino Fundamental (PEF) e 1 coordenador pedagógico (CP).

Acerca do entendimento dos participantes em relação ao currículo socioambiental no contexto de uma horta escolar, o professor do ensino fundamental (PEF) e o professor da educação infantil (PEI), descrevem sobre esse tema:

Entendo o currículo socioambiental como um conjunto de conhecimentos e experiências que levam a processos de problematização em torno de nossas formas de ser e estar no mundo, pensando aspectos da sustentabilidade correlacionados com as necessidades humanas (PEF). Um currículo que valoriza a sustentabilidade e incentiva o debate em prol do meio ambiente potencializando aos alunos oportunidades de aprendizagem e contato com uma produção alimentar que vai de contra as produções que desrespeitam as medidas de proteção ao meio ambiente (PEI).

Pode-se observar que esses professores expressaram nos seus escritos, a importância dos temas, meio ambiente e sustentabilidade, comporem o currículo escolar nas esferas ambiental, econômica e social. Compreendem que o currículo socioambiental necessita tratar sobre essas questões tão pontuais e relevantes para a construção e colaboração de um mundo mais humano e sadio, que de acordo com Jacobi (2005), a sustentabilidade

necessita ser compreendida sob a ótica de que práticas coletivas precisam ser realizadas e defendidas por todas as esferas da população com a finalidade de trazer melhorias e minimizar os impactos ambientais acerca do uso irracional e excessivo dos elementos da natureza para que permita atender as necessidades das futuras gerações.

Logo, as ações pedagógicas sobre sustentabilidade ambiental precisam desenvolver nos indivíduos o pensamento crítico para que sejam geradas mudanças de atitudes e comportamentos voltados a repensar e refletir acerca das ações praticadas, como também propor novas condutas que favoreçam o meio ambiente (JACOBI; RAUFFLET; ARRUDA, 2011).

A instituição escolar é o espaço importante para adquirir conhecimentos acerca da sustentabilidade ambiental, pois neste local aprende-se valores, atitudes, comportamentos, como ainda adquire postura coletivas e individuais.

A escola também tem oportunidade de viabilizar meios de envolver a comunidade escolar nas ações de sensibilização, em prol do desenvolvimento sustentável, tendo o compromisso de educar para o consumo racional e na redução dos resíduos e do desperdício.

Dando continuidade ao que os participantes escreveram em citar algumas diretrizes legais sobre a relevância do currículo socioambiental e horta escolar. Foi observado que o professor da educação infantil (PEI) diz:

A maioria não conhece as diretrizes legais que apontam para uma temática socioambiental, na qual a educação ambiental como tema transversal representa uma ferramenta importante para estabelecer conexão de temas relevantes como horta escolar, alimentação saudável, resíduos sólidos, e outros (PEI).

Outra questão foi que comentassem sobre a contribuição do ensino referente às questões socioambientais, sobretudo para o exercício da cidadania por meio de uma horta escolar. De acordo com as elaborações dos participantes como pode ser observado a seguir, verifica-se que o professor da educação infantil (PEI) e o coordenador pedagógico (CP) fazem referências ao cuidado com o meio ambiente, à valorização de uma alimentação saudável para uma melhor qualidade de vida:

A horta escolar proporciona um ambiente de aprendizagem que promove a cidadania por meio do cuidado com o meio ambiente e alimentação (PEI); O projeto de horta escolar pode contribuir para construção do conhecimento do contexto da cidadania, alimentação saudável e conhecimento técnico que engloba uma variedade de disciplina (CP).

Nesse sentido, as políticas de Promoção da Alimentação Saudável (PAS) identificam a escola como lugar importante para incentivar hábitos saudáveis, em vista da função que exerce na formação do cidadão e que a promoção da saúde seja uma extensão da proposta

pedagógica, ou seja, fazer relações com os valores sociais, culturais e afetivos, agregando ao desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2010, apud CAMOZZI et al., 2015).

O Ministério de Saúde (1999), aborda que uma alimentação equilibrada, adequada e de qualidade é um dos quesitos necessários para um excelente desenvolvimento físico, psíquico, cognitivo e social dos alunos. Outrossim, fortalece a conexão entre o ensino e a saúde, propiciando uma aprendizagem cognitiva favorável. Nessa perspectiva, a horta na escola pode ser uma ferramenta que trará incentivo e informações para toda a comunidade escolar proporcionando alimentos mais saudáveis e nutritivos.

Outro ponto importante é o envolvimento dos alunos no plantio, na colheita e no preparo dos alimentos como forma de educar e melhorar o hábito alimentar das famílias. Dessa forma, a horta na escola pode ser um meio de envolver o ensino no planejamento, na organização, na responsabilidade e na cooperação educativa de forma coletiva.

A pesquisa caminhou para outra questão proposta para os participantes: A Educação socioambiental e a Horta Escolar no processo educativo contribuem de que forma para formação dos alunos? O segundo professor do ensino fundamental (PEF) e o professor da educação infantil (PEI) dizem:

De muitas maneiras, como por exemplo, o espírito de colaboração, coletividade, mas principalmente o cuidado com o meio ambiente (PEF); Acredito que contribua, pois valoriza o trabalho coletivo e mostra como juntos podemos utilizar os recursos da natureza, sem prejudicá-la. Além disso, estimula o cuidado com a saúde de si e da comunidade (PEI).

De acordo com as respostas desses participantes, nota-se uma ênfase maior em relação ao trabalho coletivo. Pode-se dizer que as atividades coletivas referentes ao contexto escolar irão permitir a troca de ideias e experiências, como também o contato com pensamentos diferentes um dos outros e a elaboração conjunta do conhecimento. “A aprendizagem é um processo social, e isso tem como decorrência a compreensão de que a interação entre os sujeitos envolvidos possui um papel crucial no seu desenvolvimento” (LOPES et al., 2016, p. 19).

Nesse sentido, verifica-se a importância do trabalho coletivo presente nas práticas diárias a partir da horta escolar. Mas, para que essa ação passe a ser duradoura e constante necessita ser respaldada por meio de projetos interdisciplinares que para Freire (2010, p.78) “é a partir do diálogo em torno da realidade que se constrói o conhecimento de forma coletiva, pois, ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Os professores a seguir respondem de que maneira a horta escolar pode fazer parte do planejamento de ensino, enquanto possibilidade de valorização do currículo socioambiental:

Com projetos de valorização socioambiental em que a horta seja desenvolvida, a partir de determinados conteúdos nos planos de ensino (PEI); pode fazer parte integrando o planejamento das disciplinas ou como projeto a ser desenvolvido ao longo do ano letivo como valorização de um currículo socioambiental (PEF).

Essas respostas, se aproximam no dizer de Hernández (1988, p. 49 apud PRADO, 2003, p. 3) que enfatiza que o trabalho por projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola, pois a proposta da metodologia por projetos é que os conhecimentos transmitidos estejam ligados com os saberes sociais”.

No entanto, os projetos interdisciplinares passam a ser válido quando o educador considera o que tem relação entre si para a elaboração da junção de saberes, evitando assim a disciplinarização (NASCIMENTO et al., 2018). Dessa forma, oportunizando a articulação entre os componentes curriculares, visando implementar uma prática interdisciplinar a partir de vivências interdisciplinares (BATISTA; SALVI, 2006).

Conforme o exposto, torna-se importante considerar que a pedagogia de projetos na escola é uma proposta que permite trabalhar temáticas de forma integrada e interdisciplinar, e a horta escolar se encaixa muito bem nessa proposta tornando-se um recurso pedagógico eficiente no trabalho com a educação ambiental. E a partir da horta poderão ser desenvolvidas diversas e diferentes estratégias de ensino aprendizagem para a construção do conhecimento de maneira contextualizada.

Quanto as estratégias de ensino que consideram para a prática curricular no contexto socioambiental e horta escolar, os seguintes participantes elencaram diversas estratégias de ensino que podem ser aplicadas no contexto socioambiental e horta escolar de forma diversificada para trabalhar os conteúdos, e assim facilitar o processo de ensino e tornar a aula mais atrativa:

Exposição conceitual, manipulação de objetos, mapas conceituais, construção coletiva de cartilhas, etc. (CP); Pesquisas, produção de registros (escritos, fotográficos, desenhos), trabalho de campo: construção da horta, seminário de alimentação saudável, divisão do trabalho (trabalho em equipe), e outros (PEI).

Importante destacar que o vocábulo estratégia se origina do grego *strategía* e do latim *strategia* “significa a arte de aplicar ou explorar os meios e as condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (ANASTASIOU; ALVES, 2012, p. 75-77 apud PINTO et al 2017 p. 595-596). Diante dessa perspectiva, as estratégias de ensino são estabelecidas, a partir de diversas situações planejadas pelo professor para oportunizar aos educandos a interação com o conhecimento. As estratégias de ensino serão utilizadas de forma a envolver os discentes com a aprendizagem, considerando os objetivos educacionais a serem alcançados a conduta individual ou coletiva da turma, o tempo programado para a realização das atividades e o espaço físico (MOREIRA, 2014).

A seguinte pergunta consistiu sobre a horta na escola e a educação socioambiental propiciar possibilidades de temáticas a serem abordadas no contexto de sala de aula. O professor da educação infantil (PEI) descreveu:

Meio ambiente, sociedade, alimentação, recursos naturais, economia, agricultura familiar, uso de agrotóxico e suas consequências negativas para a saúde; Sustentabilidade, consumo consciente, consumismo, coleta seletiva, cidadania, saúde, homem, natureza, uso dos recursos naturais: água, luz, solo e ar, cultura, relação natureza e sociedade (PEI).

Observa-se que as temáticas descritas pelo participante PEI têm relação com várias disciplinas que possibilitam um trabalho de forma interdisciplinar que oportuniza a conexão de conceitos teóricos e práticos facilitando o processo de ensino de forma potencialmente significativo para o aluno.

A exploração temática no dizer de Freire (2010), acontece quando há um relacionamento dialógico entre professor aluno nas ações pedagógicas mediadas pelo mundo. E esta exploração temática está localizada em contextos de análise das vivências, referente ao fato de fazerem parte do mundo como também o modificar.

Em relação as práticas curriculares e estratégias de ensino de cunho socioambiental que podem ser aplicadas para uma horta escolar, tem destaque nos extratos dos seguintes participantes:

Um dos elementos importantes é o aproveitamento da compostagem de lixo, que pode ser transformado em adubo (PEF); Utilização dos nomes das plantas, hortaliças, materiais, etc. para letramento... contagem/numeração dos objetos, suas cores e formas (PEI).

As indicações feitas pelos participantes que podem ser desenvolvidas com a horta na escola, destacam-se o processo de compostagem, que deve ser efetivada na escola como uma prática simples para amenizar problemática de resíduos sólidos por meio da reciclagem. A temática compostagem necessita fazer parte das discussões da escola trazendo reflexões e objetivando o envolvimento da comunidade escolar. “Nesse aspecto a escola se torna uma mediadora para sensibilização da sociedade, visto que, no ambiente escolar ocorre uma troca de conhecimento trazido pelos estudantes e conhecimento científico” (LUSTOSA et al 2017, p. 2).

Foi possível verificar nos textos escritos desses participantes da pesquisa que as suas práticas de ensino são ainda exíguas atividades referentes à horta, pois entende-se, que essas práticas ainda são solitárias, pois não houve engajamento de mais professores para desenvolverem um trabalho mais efetivo e abrangente. Nessa perspectiva, ressalta a necessidade de se “assumir uma postura educativa que reconheça como indispensável

uma ação orientada para o livre desenvolvimento individual e social, a união e conexão dos indivíduos” (MANACORDA, 2010, p. 29).

Logo, entende-se que as práticas de ensino da escola pesquisada precisam caminhar em um diálogo coletivo e participativo entendendo que a escola é um espaço de criação e recriação do conhecimento no campo socioambiental e horta escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pela pesquisa realizada, entende-se que a escola é um espaço importante para o desdobramento de práticas de ensino capazes de desenvolver atitudes e competências para a valorização da vida e da natureza, quando se verificou práticas pedagógicas exíguas sobre o currículo socioambiental e horta escolar, envolvendo a equipe de docentes.

Ao contrário disso, foram observadas ações individuais, quando o ideal seria um trabalho integrado, pautado no compartilhamento, no fortalecimento das relações, no incentivo a permuta entre pares para a construção de novos conhecimentos. Compreende-se que o planejamento coletivo contínuo, produz uma escola dinâmica que gera o estabelecimento de diálogos internos construídos coletivamente.

O planejamento participativo é um momento privilegiado em vista de o professor romper com o seu fazer individual e buscar com seus pares, oportunidades de interações, de trocas e de conversas. A importância dada à cooperação participativa é primordial no momento de planejar ou de determinar o planejamento colocando como base o fazer pedagógico como elemento que se constitui nas trocas recíprocas.

Como exposto na discussão teórica e na análise dos dados, o ensino tem responsabilidade na utilização de práticas educacionais mais dinâmicas e significativas para a conscientização, no sentido de possibilitar o desenvolvimento de novas habilidades, de mudanças de atitudes, de concepções relacionadas às questões ambientais, colaborando com propostas e projetos educacionais interdisciplinares que envolvam toda a comunidade educativa na qual a escola está inserida.

A discussão sobre a educação ambiental caminhou para uma compreensão de que ela precisa fazer parte do currículo escolar, através de uma abordagem integrada e contínua das áreas do conhecimento e apresentando um caráter interdisciplinar com a finalidade de formar cidadãos conscientes e críticos como também desenvolver um espírito cooperativo e comprometido com o futuro do planeta.

Observou-se pela pesquisa realizada que os debates relacionados à temática ambiental ainda geram muitas contestações, porém, mesmo de forma fragmentada e geralmente não tendo uma constância de diversas atividades, no intuito de fomentar no aluno a conscientização e o cuidado quanto ao meio ambiente.

Nessa direção, currículo socioambiental e horta escolar foram analisados com base, em referenciais teóricos trazendo reflexões acerca da inserção de atuações mais críticas

no cotidiano escolar. E isso acontece a partir do momento que o ensino começa a agir de forma reflexiva em relação à problemática ambiental. Então, a necessidade da formação de professores reflexivos que atuem no desenvolvimento de práticas libertadoras e na extensão do compromisso socioambiental.

Desse modo, abre a possibilidade de incentivar e impactar as pessoas para um comportamento ecológico que demanda cuidado e proteção. Portanto, torna-se evidente a inserção curricular da educação ambiental, do currículo socioambiental em conexão com horta escolar como prática político-pedagógica visando uma perspectiva crítica e transformadora.

Diante do que foi descrito na literatura e nos dados coletados, a horta escolar é uma ferramenta que precisa ser destacada como positiva no desdobramento de práticas diárias, agregando inúmeros conhecimentos, a partir de uma perspectiva integradora e interdisciplinar, contribuindo para aprimorar e dinamizar o processo de ensino em um espaço de descontração e reflexão.

Outro aspecto a considerar é que as atividades desenvolvidas na horta tendem a proporcionar momentos valiosos e prazerosos de envolvimento entre os alunos e o meio, contribuindo com conhecimentos sobre alimentação saudável, cultivo de hortaliças e ainda terem a oportunidade de colherem e provarem os alimentos produzidos na horta.

A escola sendo um ambiente social, educativo, colaborativo é de fundamental importância trazer para o debate, temáticas relevantes que propicie a reflexão em torno das questões ambientais e horta escolar, no intuito de uma formação ética e promoção de uma cidadania ambiental. Neste sentido, a escola precisa valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, visto que são essenciais para a formação de novos conceitos, promover no coletivo a troca de saberes e, principalmente, perceber como parte integrante do meio ambiente.

Dessa forma, os resultados apontam que a horta na escola é uma proposta para compor o currículo escolar porque valoriza a construção de um processo educacional pautado na realidade social e ambiental favorecendo o pensamento crítico e reflexivo para o meio em que vive e na possibilidade da reconstrução do pensamento científico.

A pesquisa foi relevante quanto às experiências, conhecimentos e práticas pedagógicas em relação ao currículo socioambiental, horta escolar e alimentação saudável, no sentido de servir de embasamento na construção de proposta pedagógica de ensino para uma escola em Belém, a partir de um produto pedagógico de ensino que traz no seu conteúdo etapas relevantes para a implantação de uma horta escolar.

Esse produto discorre sobre uma horta na escola mostrando sua importância no ambiente escolar, objetivos que podem ser alcançados, finalidades a que se propõe quanto à implantação e aprendizados que podem ser adquiridos no ambiente escolar a partir de práticas vivenciadas através da horta. Em seguida, vem tratando sobre a interdisciplinaridade no espaço escolar de mostrar a importância de trabalhar em sala de aula um tema com abordagens em diferentes disciplinas. E assim, expor perspectivas diferentes de enxergar

um mesmo assunto. Logo após aborda sobre as etapas de implantação de uma horta, orientando sobre o melhor espaço, indicando ferramentas, formas de plantio, irrigação, controle de pragas, colheita e utilização das hortaliças. E ainda aponta algumas possibilidades de práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir da horta escolar.

A intenção é oferecer o referido produto à Escola para que possa auxiliar os professores na construção de uma horta nas dependências da escola e servir como ferramenta de ensino, ressaltando a valorização de uma alimentação saudável, uma educação sustentável, no sentido de que esse ensino passe a se sentir responsável pela preservação e conservação do meio ambiente. E além de tudo isso, as hortaliças produzidas na horta podem ser direcionadas para a merenda escolar, e ainda podem despertar alunos e pais a quererem cultivar hortas em suas residências e assim possibilitar uma alimentação mais rica e nutritiva.

Sendo também, uma forma de influenciar na escolha de alimentos mais saudáveis, pois atualmente a mídia tem manipulado as crianças e adolescentes a darem preferências a uma alimentação pobre em vitaminas e sais minerais.

Torna-se então, importante o papel que a merenda escolar tem a desempenhar dentro da escola. Tendo o compromisso de incentivar o alunado a uma prática sadia alimentar como também dar prioridade a alimentos mais saudáveis e sustentáveis.

Sendo assim, observa-se a necessidade dessa temática ser incluída no currículo escolar em virtude de ser um assunto relevante e que está relacionado aos princípios de saúde na fase infantil para o bom desempenho da aprendizagem.

Afirma-se então, os objetivos da pesquisa foram alcançados na perspectiva do estudo teórico e do produto apontarem possibilidades possíveis de serem implementadas dentro do espaço escolar. Tendo em vista, que a horta se configura como uma ferramenta necessária para a construção do conhecimento interligando teoria e prática.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Eliane de. **Alimentos orgânicos**: ampliando os conceitos de saúde humana, ambiental e social. São Paulo: Editora Senac, 2012.

BATISTA, I. L.; SALVI, R. F. Perspectiva Pós-moderna e Interdisciplinaridade Educativa: Pensamento Complexo e Reconciliação Integrativa. **Revista Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 8, no.2, pp. 147-159, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1983-21172006000200171&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2020.

BATISTA. D.F; PAULA. M.C. Considerações Teóricas Sobre Práticas de Educação Ambiental, nas Escolas Brasileiras: Conceito, Trajetória, Inclusão e Aplicação. **Revista Terceiro Incluído** v. 4, n. 1. jan./jun., 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/article/view/33944/17960>. Acesso: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Lei 9.795, de 27.04.1999**. Dispõe sobre Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. DOU 28 abril 1999. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=50EE32BD99AF52EB7D-5DB8E7E03AE765.node1?codteor=634068&filename=LegislacaoCitada+-PL+4692/2009. Acesso em: 24 maio 2020.

BRASIL. Lei Orgânica de Segurança Alimentar Nutricional (Losan). **Lei nº 11.346, de 15 de setembro de 2006**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11346.htm. Acesso em: 15 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de alimentação e nutrição**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 1999.

CAMOZZI, A. B. Q et al. Promoção da Alimentação Saudável na Escola: realidade ou utopia? **Cad. saúde colet. vol. 23 n 1** Rio de Janeiro Jan./Mar. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-462X2015000100032. Acesso em: 25 nov. 2020.

CARDOSO, A.A.; JUNIOR, A. F. R.; GASPAR, M. P. **Sustentabilidade, ODS 2, agricultura sustentável – um estudo**. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eventos/bisus/3-agricultura_sustentavel.pdf. Acesso em: 18 mar. 2020.

CRIBB, S. L. de S. P. Contribuições da educação ambiental e horta escolar na promoção de melhorias ao ensino, à saúde e ao ambiente. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/21103>. Acesso em: 18 maio 2020.

FERREIRA, V.G.M. *et al.* Educação Ambiental e o Ensino de Ciências: a horta escolar como instrumento facilitador no processo de ecoalfabetização. **Anais eletrônicos...** Salvador – BA. 2014. Disponível em: <http://www.botanica.org.br/trabalhos-cientificos/65CNBot/5083-ENB.pdf> Acesso em: 30 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Ed. 42, 2010.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- GADOTTI, Moacir. **Carta da terra**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.
- JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. **Educação para a sustentabilidade nos cursos de gestão: reflexão sobre paradigmas e práticas**. São Paulo June 2011. Disponível em: cielo.br/scielo.php?pid=S1678-69712011000300003&script=sci_arttext. Acesso em: 18 nov. 2020.
- JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental e sustentabilidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: USP, 2005.
- LIMA, W. Aprendizagem e classificação social: um desafio aos conceitos. **Fórum Crítico da Educação**, v. 3, n.1, p. 29-55, 2004. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/forum-critico-da-educacao/articulo/aprendizagem-e-classificacao-social-um-desafio-aos-conceitos>. Acesso em: 16 mar. 2019.
- LOPES, A. R. L. V. et al. **Trabalho coletivo e organização do ensino de matemática: princípios e práticas**. jan./abr-2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8646526/13426>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- LOUREIRO, Carlos F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 3 ed. São Paulo, 2009.
- LUSTOSA, M. A. F. S. et al. **Compostagem como proposta didática para falar sobre solos no ensino fundamental**. Scientia Plena, 2017. Disponível em: <https://www.scientiaplena.org.br/sp/article/view/3907>. Acesso em: 07 dez. 2020.
- MAGALHÃES, A. M. **A horta como estratégia de educação alimentar em creche**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Agro ecossistemas) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/86350>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- MEDEIROS, A. B., et al. A Importância da educação ambiental na escola nas séries iniciais. **Revista Faculdade Montes Belos**, v. 4, n. 1, set. 2011. Disponível em: <http://www.terrabrasilis.org.br/ecotecadigital/pdf/a-importanciada-educacao-ambiental-na-escola-nas-series-iniciais.pdf>. Acesso em: 13 fev.2020.
- MOREIRA, A. E. da C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do ensino fundamental 1**. Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, 2014. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/junho2016/pedagogia_dissertacoes/dissertacao_ana_elisa_costa_moreira.pdf. Disponível em: 02 dez. 2020.

MORGADO, F.S; SANTOS, M. A. A. A horta escolar na educação ambiental e alimentar: experiência de projeto horta viva nas escolas municipais de Florianópolis. Santa Catarina: **Revista eletrônica de extensão**, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/view/9531>. Acesso em: 30 agos. 2019.

MOTA, C. M.; MASTROENI, S. B. de S. S.; MASTROENI, M. F. Consumo da refeição escolar na rede pública municipal de ensino **R. bras.** Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 168-184, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/09.pdf>. Acesso em: 21 agos. 2020.

NASCIMENTO, P. T. B. do et al. Educação Ambiental e projetos interdisciplinares: um olhar sob os anos finais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**, v.2, n.1. 018-026, 2018. Disponível em: <https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/article/view/56/13>. Acesso em: 30 nov. 2020.

ONU. 17 objetivos para transformar nosso mundo: os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. **Agenda 2030**, ano 9, número 1. abril/2017. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/1/Panorama_Setorial_12.pdf. Acesso em 25 de agosto de 2020.

PINTO, E. A. T. P. Estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nos cursos de história, filosofia e pedagogia: concepções de alunos e professores. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 17 - n. 3 - Itajaí, Jul-Set 2017. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/9495/6171>. Acesso em: 02 dez. 2020.

PRADO, M. Pedagogia de Projetos. Série “Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias” - **Programa Salto para o Futuro**, setembro, 2003. <https://docplayer.com.br/103959-Pedagogia-de-projetos-maria-elisabette-brisola-brito-prado-1.html>. Acesso em: 30 nov. 2020.

SANTOS, J. C. F. dos. **Aprendizagem Significativa**: modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SATO, M. **Educação Ambiental**. São Carlos: Rima, p.85, 2002.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TORALES, M.T. A Inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar a ação educativo-comunitária como compromisso político pedagógico. **Revista do PPGEA/ FURG – Rio Grande do Sul**, v. especial, março, 2013. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3437>. Acesso em: 22 jun. 2019.

TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO MUSICAL: O USO DE SOFTWARES E FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA

MUSIC EDUCATION TECHNOLOGY: SOFTWARE AND DIGITAL TOOLS FOR TEACHING AND LEARNING MUSIC

TECNOLOGÍA EM LA EDUCACIÓN MUSICAL: SOFTWARE Y HERRAMIENTAS DIGITALES PARA ENSEÑAR Y APRENDER MÚSICA

Adriana Rodrigues de Sousa¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1277-0873>

Ricieri Carlini Zorzal²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-3967>

Resumo: As medidas de isolamento social, amplamente adotadas para combater a propagação do novo coronavírus, levaram à aplicação imediata de modalidades de ensino não presencial em todo o país. Em um contexto de ensino e aprendizagem remoto/virtual em música, em que o caráter tátil do processo pedagógico é ainda mais evidente, torna-se essencial refletir sobre o papel desempenhado pelas tecnologias da educação como dispositivos atenuadores das distâncias e das barreiras para o aprendizado em música. O presente trabalho é, portanto, uma revisão bibliográfica com objetivo de apresentar as tecnologias da educação como suporte e estratégias aos educadores e de refletir sobre sua importância para a educação e para a sociedade como todo. Dessa forma, será exposto um breve panorama sobre metodologias ativas existentes, tais como a “Sala de Aula Invertida”, a “Gamificação” e ferramentas digitais como *Google Meet*, em uso no atual momento. Nessa discussão, será dada especial ênfase à proposta dos *softwares* como mecanismo facilitador do ensino e da aprendizagem musical, sua aplicabilidade no contexto educacional e suas principais características, entendendo que esses programas apresentam imensas vantagens para o ensino e para a continuidade do ensino de música no momento atual.

Palavras-chave: educação musical; tecnologias educacionais; metodologias ativas; softwares.

Abstract: Enforced self-isolation policies, which have been largely adopted to fight the spread of the new coronavirus, have led to schools and universities taking on remote education across the country. In remote

1 Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: adriana_rsousa@hotmail.com.

2 Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luís – MA, Brasil. E-mail: ricieri.zorzal@ufma.br.

music teaching and learning contexts, where haptic feedbacks are an integral part of the pedagogical process, it is essential to reflect upon the role played by education technologies as facilitating devices for learning music. This paper is, therefore, a literature review aiming at 1) presenting education technologies as support and strategy for educators and 2) reflecting on their importance for education and society. Thus, we present an overview of existing active methodologies such as “Inverted Classroom”, “Gamification” and digital tools such as Google Meet currently in use. Within this literature review, we pay close attention to music-related software as a strategy to smooth music teaching and learning. We also identify music-related software main characteristics and some of its applications in the educational context. We conclude that these pieces of software have huge advantages for remote music teaching and learning and will be still important for music education in the foreseeable future.

Keywords: musical education; educational technologies; active methodologies; software.

Resumén: Las políticas de autoaislamiento que se han adoptado para combatir la propagación del nuevo coronavirus han llevado a que las escuelas y universidades asuman la educación a distancia en todo el país. En contextos de enseñanza y aprendizaje a distancia de la música, en los que el contacto físico es una parte integral del proceso pedagógico, es fundamental reflexionar sobre el papel que desarrollan las tecnologías educativas como dispositivos facilitadores para el aprendizaje de la música. Este artículo es, por tanto, una revisión de la literatura que tiene como objetivos 1) presentar las tecnologías educativas como apoyo y estrategia para los educadores y 2) reflexionar sobre su importancia para la educación y para la sociedad. Así, presentamos una visión general de las metodologías activas existentes como “Aula Invertida”, “Gamificación” y herramientas digitales como Google Meet, actualmente en uso. Dentro de esta revisión de la literatura, prestamos mucha atención a los softwares musicales como una estrategia para facilitar la enseñanza y el aprendizaje de la música. También identificamos las principales características de algunos softwares musicales y parte de sus aplicaciones en el contexto educativo. Concluimos que esos softwares tienen enormes ventajas para la enseñanza y el aprendizaje a distancia de la música y seguirán siendo importantes para la educación musical en el futuro próximo.

Palabras clave: musical education; educational technologies; active methodologies; softwares.

1. INTRODUÇÃO

Estamos imersos em tecnologias que se desenvolvem e se atualizam rapidamente, tornando a vida mais prática, ágil e dinâmica. Essas tecnologias têm modificado nossa forma de interagir com o mundo, oferecendo-nos uma série de comodidades, facilitando nosso trabalho e alterando usos e costumes de nosso cotidiano. Novos conceitos e formas de se relacionar com o outro nascem dessa atual configuração social e cultural e, dessas novas relações, surgem mudanças em nossa maneira de pensar e ser.

As tecnologias têm avançado em todos os setores da nossa estrutura social. A área da educação é um exemplo claro dessa assertiva, pois é recorrente o uso de internet, smartphone, computadores, aplicativos e redes sociais, entre outros, como métodos hodiernos para auxiliar os processos de ensino e aprendizagem. As tecnologias têm permitido que se formem novas pontes no contexto educacional, proporcionando imensuráveis vantagens para o ensino, tanto presencial quanto à distância, com especial ênfase ao ensino remoto que tem sido amplamente empregado durante a pandemia.

A Educação Musical também tem buscado, ainda que a passos sugestivamente mais lentos, apropriar-se desses avanços tecnológicos. Observa-se que a área, ainda calcada no ensino de estilo conservatorial e carente de investimentos, tem sido desafiada a viver as transformações oriundas desse mundo contemporâneo, tecnológico e, atualmente, pandêmico, uma vez que esse tipo de ensino tem se reconfigurado cada vez mais para atender a todas essas novas demandas.

O objetivo principal deste artigo consiste em destacar o uso das tecnologias como ferramentas capazes de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem na Educação Musical. Dessa forma, são apresentados alguns recursos que podem ser usados pelos professores para a facilitação do aprendizado do aluno. Nesse sentido, algumas considerações são expostas sobre o tema tecnologia e educação e como as tecnologias foram adentrando no universo educacional. Ademais, destacam-se algumas metodologias e ferramentas que estão sendo utilizadas nesse momento de pandemia. Especial atenção é dada neste trabalho ao uso de softwares musicais ou aqueles que podem ser destinados ao ensino de música.

2. AS TECNOLOGIAS A SERVIÇO DA EDUCAÇÃO: BREVE PANORAMA

Segundo Kenski (2007), a tecnologia é tão antiga quanto as sociedades. Acompanha a espécie humana desde os primórdios por meio de técnicas desenvolvidas para a sua própria sobrevivência e subsistência. Ela nasceu da engenhosidade, da criatividade, do raciocínio lógico e do conhecimento prático das civilizações. Tais técnicas, com o passo de seus aprimoramentos, passaram a garantir aos seres humanos recursos dos mais diversos tipos, a exemplo, as ferramentas de trabalho e produtos de consumo, evoluindo até tornar possível a conexão sincrônica de pessoas de várias partes do mundo.

Conforme afirmam Camargo e Daros (2018), o acesso universal à informação promovido pelo surgimento da internet mudou a sociedade radicalmente. As mudanças são vistas desde os relacionamentos entre as pessoas, perpassando o consumo de bens e pelas relações de trabalho, atingindo o aprendizado e todo um modo de viver. Por meio das tecnologias criadas, o mundo se transforma e se configura dentro de uma grande rede de informações e compartilhamentos com milhões de pessoas conectadas ao mesmo tempo.

No início dos anos 2000, as tecnologias digitais não eram mais algo tão distante ou alheio à realidade educacional. Elas já se faziam presentes nesse espaço - ainda que de forma frugal, por meio de projetos que usavam da informatização e de aparelhos como computadores (MORAN, 2006). Conforme Moran, um investimento significativo em tecnologias de alta velocidade, com objetivo de conectar alunos e professores no ensino presencial e a distância, despontou nessa década, atingindo e envolvendo a todos como uma grande avalanche. Elas trariam soluções rápidas para o ensino.

Na visão de Moran (2006), assim como as tecnologias facilitavam o trabalho do ser humano na sociedade, elas também facilitariam a aprendizagem em contexto educacional. Passou-se a vislumbrar que as tecnologias transformariam e ofereceriam soluções vertiginosas à educação. De forma gradativa, a tecnologia foi, de fato, fazendo-se presente na escola e no aprendizado do aluno, seja pelo uso de equipamentos tecnológicos, seja por meio de projetos envolvendo educação e tecnologia (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015). Com o avanço desse cenário, percebe-se que as TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação - estão, cada dia mais, sendo incorporadas e utilizadas como recursos didáticos nas escolas e nas universidades de todo o país.

Cruz e Bizelli (2015) afirmam que, para que o sistema educacional alcance os objetivos e as metas de ensino por meio de recursos e metodologias digitais, os profissionais da educação devem conhecer de forma sistêmica as teorias educacionais e as TICs que vigoram no espaço escolar, uma vez que cabe a esses docentes a mediação do ensino. No entanto, esses autores afirmam que é necessário não somente o acesso às inúmeras tecnologias, mas a compreensão, apropriação e aplicação desses recursos em sala. Ou seja, os docentes devem ter as competências tecnológicas necessárias para utilização das tecnologias digitais com seus alunos. Cruz e Bizelli são enfáticos ao destacar que é indispensável uma educação para utilização das tecnologias por parte dos docentes. Em uma sociedade tecnológica, somos obrigados a dominar uma série de competências digitais e tirar delas o máximo proveito (BOTTENTUIT JÚNIOR, SANTOS, 2014).

As TICs no contexto educacional têm sido um elemento de grande relevância, pois são tecnologias que trabalham nas esferas sociais e cognitivas dos indivíduos (alunos e professores) (PONTE, 2000; BOTTENTUIT JÚNIOR; SANTOS, 2014). Nesse sentido, Ponte faz a seguinte colocação:

Vemos assim que as TIC alteram por completo o nosso ecossistema cognitivo e social. O indivíduo é levado a empreender um processo de adaptação e reestruturação da sua rede relacional e cognitiva. Na medida em que estas tecnologias prolongam e modelam as suas capacidades cognitivas e sociais, este processo tem consequência nos modos como ele concebe a realidade e como se concebe a si próprio (PONTE, 2000, p. 70).

As tecnologias são excelentes vetores para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de diversas competências nos alunos. Todavia, as tecnologias requerem que, além de os professores possuírem embasamento metodológico sobre as TICs, as instituições as considerem como espaços de aprendizagem significativa. É interessante lembrar que existem outros fatores que dificultam o uso dos dispositivos tecnológicos no espaço educacional, como o direcionamento dos recursos financeiros para a implantação de redes e aquisição de equipamentos (SCHRAMM, 2009).

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS INCORPORADAS A CONTEXTOS EDUCACIONAIS.

Para Camargo e Daros (2018), o grande desafio da nossa época tem sido a construção de práticas metodológicas que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, reflexivo, crítico e capaz de trabalhos em equipe visando à solução de problemas reais. Metodologias como as denominadas ativas buscam o envolvimento, a motivação e um desenvolvimento participativo e reflexivo dos estudantes, dando ênfase principalmente ao protagonismo deles. Essas metodologias têm como características a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo métodos ativos e criativos que possuem forte potencial de aprendizagem real e simulada. Camargo e Daros destacam que:

As metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos. Ao utilizar as metodologias ativas, problematizar a realidade como estratégia de ensino e aprendizagem viabiliza a motivação do discente, pois, diante do problema real, ele examina, reflete, relaciona e passa a atribuir significado às suas descobertas. Nesse sentido, aprender por meio da resolução de problemas de sua área é uma das possibilidades de envolvimento ativo dos alunos durante o processo formativo (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 14).

Diversas metodologias ativas e ferramentas tecnológicas que facilitam o dia a dia do ser humano já estão incorporadas ao contexto de ensino. O *WhatsApp* é um expressivo exemplo dessa assertiva. Esse recurso, criado em 2009 por Jan Koum e Brian Acton, permite o compartilhamento de interesses pela troca de mensagens, imagens, vídeos, documentos e áudios de forma instantânea (PORTO; OLIVEIRA; CHAGAS, 2017). Bottentuit Júnior, Albuquerque e Coutinho (2016) apontam o *WhatsApp* como uma das ferramentas comunicativas mais utilizadas na atualidade, são mais de 900 milhões de usuários em todo o mundo, e endossam suas potencialidades como ferramenta de ensino. Esses autores afirmam que o aluno da atualidade, por estar cada vez mais digital e inserido em uma cultura interativa e participativa, demanda novas formas de ensinar e de aprender.

A internet é a ferramenta tecnológica responsável por esse processo de comunicação, transmissão, interatividade e de mudanças na educação de jovens, crianças e adultos. A “Internet oferece excelentes oportunidades para colaboração e comunicação entre os aprendizes de forma desterritorializada, síncrona e assincronamente” (BOTTENTUIT JÚNIOR; ALBUQUERQUE; COUTINHO, 2016, p. 71). É nesse ciberespaço que milhares de pessoas podem receber educação e podem interagir, participar e criar conteúdos digitais. Nesse sentido, e nesse espaço à parte, é que são criadas muitas metodologias de ensino.

O objetivo das metodologias denominadas ativas é estimular a participação do aluno durante seu aprendizado. A inserção de metodologias ativas na educação, sobretudo aque-

las que utilizam as tecnologias digitais, não é recente. Todavia, inserir essas metodologias ativas no currículo requer reflexões sobre o papel do professor nesse processo e sua capacitação quanto ao uso dessas tecnologias. Para Bacich e Moran (2018), as metodologias ativas transformam as aulas em experiências de aprendizagens mais vivas e significativas para os estudantes dessa cultura digital na qual estamos indelevelmente inseridos.

A sociedade pós-moderna há muito exige mudanças na estrutura educacional, buscando transformar as velhas formas de educar em processos educativos mais interessantes. Documentos como o caderno pedagógico *Cultura Digital*, elaborado pelo MEC – Ministério da Educação - em 2013, voltado para a educação integral de alunos, dá-nos indício de uma grande preocupação com a cultura digital de alunos e professores desde o início da década passada. Compreendia-se, desde então, as fortes mudanças no contexto histórico e social a nível mundial promovidas pelas redes tecnológicas que passaram a moldar as sociedades, as culturas e as identidades dos sujeitos. Assim sendo, o documento destaca que:

[...] toda uma cultura produzida migra para o digital e exige, de maneira complexa, ativa participação. Nossas identidades e vida dependem deste movimento, que é também social e cultural, justamente porque constrói uma rede de significados, compartilhados e legitimados neste contexto, sustentados e repetidos, que hoje fazem dos dispositivos tecnológicos, seu instrumento principal de propagação (BRASIL, 2013, p.).

Atualmente, em face às medidas de isolamento social para combater a propagação do novo coronavírus, foram necessárias mudanças urgentes na estrutura social, em especial nas instituições educativas, para as quais certas orientações legais foram impostas. Como exemplo, cita-se a Portaria 343, de 17 de março de 2020, que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. Assim, no artigo 1º do susodito mecanismo legal temos a seguinte norma:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, p 39).

Com essas mudanças impostas pelo cenário mundial, o ensino passa por grandes transformações e adaptações. Métodos e técnicas pedagógicas baseados em tecnologias educacionais passam a ser a única forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

Metodologias ativas como a “Sala de Aula Invertida” têm sido uma das técnicas utilizadas atualmente nesse novo cenário e que têm se mostrado bastante eficaz no modo remoto. A metodologia “Sala de Aula Invertida” se caracteriza por uma inversão do processo de ensino e aprendizagem. Criada em 2007, nos Estados Unidos, pelos professores da

educação básica, Jonathan Bergmann e Aaron Sams, ela possibilitou acesso ao conteúdo ministrado aos alunos que tinham dificuldade em assistir as aulas. O objetivo inicial era apenas o de dar suporte pedagógico. Todavia, a proposta metodológica tomou proporções maiores. Seus criadores a descrevem como “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula” (BERGMANN; SAMS, 2016, p. 33).

Outras metodologias ativas também passaram a ser mais conhecidas no cenário educacional, como a “Aprendizagem Baseadas em Projetos” (ABP) e a “Gamificação”. A “Aprendizagem Baseada em Projetos” consiste em uma metodologia que estimula o envolvimento dos estudantes em projetos, visando a resolução de tarefas e desafios relacionados ao cotidiano deles. Essa proposta metodológica tem entre seus objetivos instigar a percepção e o pensamento crítico e criativo em uma esfera interdisciplinar (MORAN, 2018).

Segundo Moran (2018), esse tipo de proposta se mostra bastante promissora, uma vez que esses projetos impulsionam reflexões, autoavaliação, avaliação dos pares e discussão com outros grupos para melhoria de ideias. Para Mendonça (2018), a “Aprendizagem Baseada em Projetos” é caracterizada por duas premissas. Em primeiro lugar, os conteúdos trabalhados devem ser significativos aos alunos e devem partir de questões norteadoras advindas dos alunos e professores, havendo investigação e pesquisa profunda sobre o tema. Em segundo lugar, a aprendizagem deve levar em consideração as habilidades para o século XXI, a saber: flexibilidade, capacidade de trabalho em equipe, criatividade, comunicação, empatia. Ressalta-se que as metodologias ativas, de modo geral, têm buscado desenvolver em seu alunado essas habilidades mencionadas.

A “Gamificação” pode ser definida como a aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos em sala de aula (FADEL; ULBRICHT, 2014). Alves, Minho e Diniz (2014) destacam que essa metodologia é a construção de modelos, sistemas ou modos de produção com foco nas pessoas, tendo como princípio o método dos games, considerando a participação, os sentimentos e a motivação dos envolvidos. Na “Gamificação”, são vistos outros elementos além destes mencionados, como a competição, cooperação, resolução de problemas, etc.

O objetivo dessa metodologia é o de “envolver emocionalmente o indivíduo favorecendo a criação de um ambiente propício ao seu engajamento” (BUSARELLO; ULBRICHT; FADEL, 2014, p. 12). O termo “Gamificação” foi criado pelo pesquisador Nick Pelling em 2002, mas só há pouco tempo veio chamando a atenção do público (MARCZEWSKI, 2013) e adentrando os espaços educacionais. Essa inserção nos espaços educacionais se dá em razão da possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, promovendo a aprendizagem destes (ALVEZ; MINHO; DINIZ, 2014).

Algumas ferramentas, como o *Kahoot*, têm sido usadas com bastante frequência nas salas de aulas, pois oferecem jogos na modalidade *Quizz*. O *Kahoot* se beneficia dos elementos dos games, a saber: o *feedback* imediato, regras claras, diversão, inclusão do

erro, prazer e motivação. Um ponto positivo para o uso dessa tecnologia é a possibilidade de ela ser empregada como instrumento de avaliação diagnóstica, formativa e/ou somativa (SILVA et al., 2018).

Na educação, a “Gamificação” é vista como uma ferramenta com capacidades efetivas e positivas, capaz de promover uma aprendizagem ativa e crítica (ALVES; TEIXEIRA, 2014). O “próprio Ministério da Cultura já reconhece os games como um produto audiovisual, e o Ministério de Educação (MEC) apoia o desenvolvimento de ambientes gamificados” (ALVEZ; MINHO; DINIZ, 2014, p. 76).

Em 2018, o Ministério da Cultura definiu uma nova política de jogos digitais e direcionou investimento de mais de 100 milhões de reais para tecnologias de games, incluindo aqueles denominados de “Realidade Virtual e Aumentada” (SATURNO, 2018). O MEC lançou alguns jogos eletrônicos infantis como o *GraphoGame*, sendo esse um game que atua de forma lúdica, auxiliando a alfabetização de crianças a partir dos 4 anos de idade, e está disponível para celulares, *tablets* e computadores (RIBEIRO, 2020).

Algumas outras propostas metodológicas, como a “Realidade Aumentada” (RA), a qual altera o mundo real, se encontram em franca expansão no ambiente escolar (FILHO; DIAS, 2019). Dias e Zorzal (2013), a partir do conceito de Kirner e Kirner (2008), definem RA como “a inserção de objetos virtuais no ambiente físico mostrada ao usuário em tempo real com o apoio de algum dispositivo tecnológico, usando a interface do ambiente real, adaptada para visualizar e manipular os objetos reais e virtuais” (DIAS; ZORZAL, 2013, p. 65), mantendo o senso de presença no mundo real.

Filho e Dias (2019) explicam a RA como uma experiência imersiva e interativa baseada em imagens gráficas em 3D, geradas em tempo real. Essa experiência digital tem sido bastante frequente na educação presencial e à distância (DIAS; ZORZAL, 2013) e agora, também, na educação remota, por seu grande poder de interação. A RA possui grande capacidade de auxiliar a transmissão do conhecimento e tem sido utilizada em áreas educacionais distintas, podendo ser aplicada nos mais variados níveis de ensino e faixas etárias (MARTINS; GUIMARÃES, 2012). Para se criar um ambiente de realidade aumentada, basta o usuário possuir um dispositivo com câmera (celular, *tablets*, etc.) para a captura da imagem do ambiente real e adicionar a esta imagem um objeto virtual.

O MEC, em sua Rede de Bibliotecas Escolares, apresenta uma série de aplicativos para promover o ensino e alguns desses aplicativos utilizam a realidade aumentada como método pedagógico. Esses aplicativos podem ser baixados gratuitamente para *Android*, como é o caso do *SketchAR*, que é um aplicativo para ensinar a criança a desenhar a partir do auxílio da RA. Além desses softwares, voltados para o contexto educacional, diversos jogos que operam com a RA são vistos e usados hodiernamente por usuários de celulares.

A grande maioria dessas metodologias não surgiu agora, porém estão sendo incorporadas à prática docente de professores que buscam construir caminhos para ensinar seus alunos nesse momento de aulas remotas. A ferramenta *Google Meet* vem firmando

espaço na atual conjuntura mundial como uma plataforma educacional e social muito utilizada para aulas em universidades, reuniões de trabalho ou estudo, cursos etc. Disponível a todos os usuários do *Gmail*, o *Meet* oferece condições de fazer videoconferências em larga escala, possibilitando a construção de salas para apresentações de trabalhos e até mesmo apresentações artísticas. Adotado por diversas instituições, o *Meet* vem possibilitando à sociedade a continuidade das atividades educacionais, encurtando distâncias e ajudando a combater a propagação do vírus.

Semelhante ao *Google Meet*, tem-se a plataforma *Zoom*, com versão gratuita para até 100 pessoas em uma videoconferência, e o *Microsoft Teams*, que pode ser integrado ao *Microsoft Office* (*Word*, *Excel*, *Power Point*, etc.). Essas plataformas permitem a interação por meio de áudios, vídeos e *chat*, além de outros recursos interativos. Esses recursos ofereceram soluções “provisórias” para continuidade do ensino e das comunicações como um todo, mas, possivelmente, não deixarão de compor a realidade educacional nos anos vindouros, uma vez que facilitaram a comunicação e a conectividade em todo o mundo.

O *Google Classroom* é uma ferramenta que merece destaque, pois tem sido bastante utilizada no contexto de ensino, principalmente na educação básica. Essa plataforma vem auxiliando, atualmente, professores a desenvolverem suas atividades de forma mais eficiente (GARCIA et al., 2020). Incorporada no *Google Apps* desde 2014, essa plataforma é considerada um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) devido seu potencial de ensino e aprendizagem. Suas funções tecnológicas e pedagógicas promovem agilidade na criação e organização de tarefas pelo professor, proporcionam mais *feedback* para os alunos e criam a possibilidade de salas de aula virtuais. Como consequência, as lições de casa e as aulas em geral tornam-se mais interativas (LIMA; ZATI; SILVA, 2017).

Nota-se que tais tecnologias educacionais já estavam, ainda que timidamente, presentes nos espaços educativos. Contudo, a atual situação exigiu que essas tecnologias fossem adotadas e incorporadas como alternativas para continuidade do ensino e atenuadoras dos impactos negativos da pandemia na esfera educacional.

2.2. TECNOLOGIAS E O ENSINO DA MÚSICA.

Segundo Schramm (2009), falar sobre tecnologia e educação musical implica pensar em todos os aparatos tecnológicos conhecidos, como computadores, mídias digitais, instrumentos eletrônicos modernos e recursos de comunicação como internet. Implica ainda pensar em alguns conceitos como: Ead, interatividade, conectividade, rapidez e precisão de dados compartilhados, etc.

Na atualidade, ouve-se e aprende-se música de várias formas, por meio dos *apps*, das mídias sociais, como o *Youtube*, ou serviços de *streaming*, como o *Spotify*, além dos MP3 ou MP4, ou mesmo dos próprios celulares. Para Cielavin e Mendes (2020), o *Youtube*, sem dúvida, passou a ser uma das ferramentas tecnológicas mais usadas para ouvir e com-

partilhar vídeos de música nos últimos anos, expandindo e facilitando o consumo de música por todos aqueles que possuem algum dispositivo tecnológico digital e acesso à internet.

Além de tornar o consumo mais democrático, o *Youtube* é uma ferramenta que promove o conhecimento da música de diversas culturas e períodos diferentes da história. De acordo com Marques (2018), o *Youtube* tem sido um dos grandes impulsionadores do movimento na cibercultura e na cultura participativa, sendo, em território nacional, líder entre as mídias sociais que oferecem o compartilhamento de vídeos, ocupando a terceira posição entre as mídias digitais utilizadas, perdendo apenas para o *WhatsApp* e *Facebook*. Uma poderosa vantagem do *Youtube*, além do compartilhamento, é permitir a fácil publicação do conteúdo sem utilizar grandes investimentos (MARQUES, 2018), sem deixar de mencionar a possibilidade de monetização do canal para o seu criador.

Entre as milhares de publicações e conteúdos nessa plataforma, encontramos aulas de música como as de teoria musical, tutoriais de instrumentos musicais ou cantos, apresentações musicais, conteúdos relacionados à história da música e ainda os documentários que podem, em muito, contribuir com discussões e debates em sala de aula no ensino presencial e/ou remoto. Essa plataforma possibilita a democratização do ensino da música de forma gratuita e fácil àqueles que se interessassem.

Um exemplo de uso do *Youtube* par ao ensino de música encontra-se na pesquisa de Cielavin e Mendes (2020). No estudo desenvolvido com um grupo de canto coral, as autoras realizaram atividades nas quais os coristas deveriam trabalhar a escuta e a pesquisa da música coral dos períodos da Renascença até o Pós-Modernismo. A atividade consistia em promover uma “viagem pelo tempo”, em que o grupo deveria assistir vídeos de coros famosos e pesquisar sobre o período histórico da música apresentada, o compositor e o significado da letra. Ou seja, várias atividades podem ser desenvolvidas pelos docentes em sala de aula a partir dessa plataforma, tanto por professores regentes de classe quanto por professores especialistas em música.

Muitas tecnologias não foram, necessariamente, construídas para fins educativos, como é o caso do *Youtube*, mas conseguem atender a demanda e a necessidade da esfera educacional no atual momento, principalmente no ensino remoto, híbrido ou à distância. Para Schramm (2009), do mesmo modo como acontece na área da educação, as tecnologias têm sido, diuturnamente, incorporadas ao ensino de música (formal e não-formal) como formas metodológicas e recursos didáticos, sendo, tal façanha, resultado do interesse e da necessidade dos professores especialistas em música em desenvolver suas atividades no âmbito educacional. Contudo, apesar desse crescente interesse, o ensino de música tem enfrentado, diante desse novo contexto pandêmico, alguns desafios:

Pela especificidade de seus conteúdos, o ensino remoto emergencial de música torna-se ainda mais desafiador. É válido observar que as plataformas de videoconferência que estão sendo usadas para as aulas virtuais não foram concebidas para atividades e performances musicais, apresentando problemas de latência, fidelida-

de sonora e sincronização. Além do mais, os equipamentos para uma boa captação de áudio têm um custo bastante elevado, não sendo acessíveis para a maioria dos professores (BARROS, 2020, p. 295).

Barros (2020) destaca que, pela impossibilidade de se realizar aulas de música de forma presencial e pela problemática de adequação das atividades e instrumentos musicais convencionais ao ambiente *on-line*, o isolamento social tem levado alguns professores de música a utilizarem ferramentas de criação, difusão e performance musicais no meio digital. O mesmo autor afirma que o período de pandemia trouxe à tona uma série de plataformas que possibilitam o fazer musical digital, tais como o site do *Google Chrome Music Lab*, que funciona como um laboratório de criação com diversas possibilidades de atividades, e o *HookTheory*, para composição com enfoque na formação de acordes e suas progressões.

As tecnologias já vinham sendo incorporadas na educação há algum tempo, especialmente no ensino da música na modalidade a distância. Gohn (2009) aponta que a história da educação musical a distância revela que conteúdos musicais começaram a ser difundidos desde o surgimento dos equipamentos de gravação. Todavia, é recente a estruturação curricular dos cursos de música em que professores acompanham e avaliam o desenvolvimento de seus alunos de uma forma mais efetiva.

Conforme Westermann (2010), com a tecnologia, a oferta de cursos de graduação na modalidade a distância veio crescendo no Brasil em diversas áreas do conhecimento, facilitando assim o acesso de pessoas que não teriam antes possibilidade de ingressar em uma instituição de ensino diante de diversas questões impostas, como a indisponibilidade de tempo, dificuldade de se deslocar para outras cidades, etc. Dessa forma, a tecnologia possibilitou a democratização da educação a muitos que antes eram excluídos. A Universidade de Brasília (UnB) é uma das instituições que vem ofertando o ensino de música a distância, nas modalidades Licenciatura e Bacharelado, por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Essa é uma plataforma que possibilita a oferta de cursos a distância para instituições públicas conforme Decreto 5.800/2006. O curso de música da UnB na EAD encontra-se dividido em quatro núcleos, a saber: a) as estratégias de ensino e aprendizagem a distância; b) os aspectos pedagógicos; c) formação musical; d) formação em Educação Musical.

Outras instituições, como a Universidade Federal do Tocantins (UFT), com o curso de Licenciatura em Música, também vem atuando na EAD. Essa instituição busca desenvolver as competências necessárias para formação dos alunos e oferece, além do ensino, a pesquisa e extensão. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) dispõe do Curso de Licenciatura em Música EAD em parceria com o PROLICENMUS - Curso Pró-Licenciatura em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. O curso nessa instituição encontra-se estruturado em cinco eixos didáticos (Apresentação, Atividades, Conteúdo, Material de Apoio e Referências) que seguem e se articulam em nove semestres letivos.

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) é uma instituição que oferece aulas EAD já algum tempo, tendo início com as atividades no Curso de extensão a distância denominado “Curso Batuta” para a educação continuada de músicos de Filarmônicas, durante o período de 2002 (RICCIO; SANTANA; ASSIS NETO, 2016), visto em documento sobre o panorama sobre a educação à distância.

De acordo com Rossit (2014), a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) iniciou suas atividades relacionadas a EAD em 2002, por meio do Departamento de Apoio Computacional ao Ensino a Distância (DeACed). Inicialmente, as atividades tinham o objetivo de apoiar as disciplinas dos cursos presenciais, iniciativa esta dos próprios professores. Mais tarde, a UFSCar entrou no Programa Universidade Aberta do Brasil, que resultou na criação de alguns cursos de graduação a distância, entre eles o curso de Licenciatura em Música no ano de 2007, com mais de 150 vagas para diferentes polos.

A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por meio do Núcleo de Educação à Distância (NEAD/UFMA) vem oferecendo cursos nessa modalidade. A criação desse setor se deu conjuntamente à institucionalização da EaD/UFMA, no dia 02 de fevereiro de 2004. Posteriormente, no ano de 2007, a universidade instala Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA e o AVAPG (SILVA; AMORIN, 2013) este último atualmente com o nome de DTED (Diretorias e Tecnologias na Educação), sendo um portal de acesso a vários ambientes de aprendizagem. Contudo, não inclui o curso de Música na modalidade EAD, somente presencial.

A Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) tem adotado a EAD por meio do Núcleo de Tecnologia para Educação como um dos pilares para a oferta de ensino, tanto superior, como o curso de Música, quanto cursos técnicos, além dos cursos abertos para a população em geral. Essa instituição oferece o ensino à distância desde 2016, com base na Resolução n.º 936. Desde então, a UEMA passou a oferecer a modalidade EAD por meio de editais vinculados aos financiamentos da CAPES. Nas informações do site, encontramos sobre a fundação do curso de Música, no caso presencial, relatos que este foi resultado de uma iniciativa que ocorreu igualmente em várias instituições de ensino no Brasil e que vem se articulando desde então para atender a demanda de formar educadores musicais em virtude a obrigatoriedade do ensino de música na escola.

O aumento na oferta de cursos de música a distância fomentou ainda mais o uso de tecnologias educativas no ensino de música. No contexto da Educação Musical, nos espaços institucionais de modo geral, é comum se observar o uso de computadores como recursos para as aulas de música. Para Mileto *et al.* (2004), o emprego do computador possui forte potencial de auxiliar o professor de música, pois possibilita uma gama de ferramentas (*software*, jogos computacionais) para enriquecer o ambiente de aprendizagem. Verifica-se na literatura que esse dispositivo foi o primeiro meio tecnológico a serviço da educação e da educação musical (REPSOLD, 2018). Jesus, Uriarte e Raabe (2008) explicam que o

computador inserido em um ambiente experimental pode possibilitar a construção do conhecimento musical. Esses autores apontam que:

... já existem sofisticadas ferramentas computacionais projetadas para uso dos especialistas na área de música, surgindo a necessidade de se oferecerem ferramentas computacionais que auxiliem o “fazer musical” dos aprendizes (JESUS, URIARTE, RAABE, 2008, p. 02).

De acordo com Marins (2004), com a expansão da tecnologia computacional, foram criados diversos programas em forma de jogos, especificamente voltados para atividades educativas. Segundo esse autor, os jogos computacionais tornaram-se poderosas ferramentas de auxílio no ensino em várias áreas do conhecimento, incluindo a música. Marins destaca, em seu estudo sobre os sons dos jogos digitais no ensino da música, o uso e manuseio de dispositivos que contribuem para o desenvolvimento de atividades no estudo musical. Como exemplo citamos os arquivos de áudio com jogos computacionais valendo-se de vários formatos específicos, tais como: WAV (arquivo de áudio digitalizado no padrão PC); AIFF (*Audio Interchangeable File Format*); MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*); MP3 (*Motion Picture Expert Group Layer 3*).

2.3. SOFTWARES E FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DA MÚSICA

Na Educação Musical, em âmbito formal, informal e não-formal, verifica-se o uso recorrente de softwares e aplicativos que facilitam o processo de ensino-aprendizagem. Há diversos tipos de programas musicais disponíveis no mercado (MILETTO, et. al 2004), para os quais professores e alunos podem ter acesso gratuito ou não. Discutiremos abaixo alguns desses programas.

O *Muscore* é um programa de computador, lançado em 2002 pelo desenvolvedor Werner Schweer, que funciona com os sistemas *Windows*, *Linux* e *Mac*. Disponível na internet gratuitamente, serve para edição e leitura de partitura e permite a exportação de arquivos em diferentes formatos como pdf, png e áudio. Segundo Farias (2018), não é um *software* com fins educacionais, mas pode ser utilizado para este objetivo, realizando as adaptações necessárias ao contexto educacional. Uma das grandes vantagens para uso desse software, segundo Farias, é a possibilidade de um *feedback* sonoro imediato.

O *Muscore* oferece controle de volume, metrônomo, ajuste de andamento em tempo real, acesso a partituras gratuitas e os usuários podem configurar o programa em vários idiomas. Além disso, o *Muscore* possui a possibilidade de compartilhamento em rede no site do próprio programa. Um exemplo de uso do *Muscore* no ensino da música é contemplado na pesquisa de Cielavin e Mendes (2018), em que as autoras usaram o programa junto aos participantes de um coro adulto para ensinar notas e figuras musicais, e criar pequenos trechos melódicos de forma colaborativa nos ensaios presenciais. O *Muscore*,

para essas autoras, viabiliza atividades de estudos musicais e suporte para o regente no desenvolvimento da prática coral.

O programa *Finale* é uma ferramenta criada como editor de texto musical para computador pela empresa *MakeMusic* em meados de 1988. Considerado o programa mais poderoso e popular de notação musical, o *Finale* permite compor, fazer arranjos, explorar formas alternativas de notação e imprimir partituras. Martins e Oliveira (2007) destacam que a utilização do *Finale* colabora de forma decisiva para a criação de um bom ambiente de trabalho que seja atrativo, motivador, dinâmico e promotor de atitudes favoráveis no ensino-aprendizagem musical nas aulas. Contudo, aqueles que tiverem interesse no *software* deverão pagar para obter acesso.

Outro programa interessante e muito conhecido entre os profissionais da música é o *Encore*. Esse programa de edição de partituras para computador, que é produzido pela empresa *Gvox*, permite ao seu usuário criar, editar, gravar, reproduzir e imprimir partituras. Assim como o *Finale*, o *Encore* pode ser usado em espaços educacionais de acordo com os objetivos do professor de música que orientará seus alunos em estudos de composição e arranjos instrumentais e vocais.

O *Sibelius* é um *software* de edição de partituras e oferece ferramentas de criação, edição e gravação, além de possibilitar a escrita musical de forma rápida e fácil. Criado pela empresa *Sibelius Software*, é utilizado por músicos, tanto profissionais quanto amadores, além de professores de música e estudantes. O *Sibelius* é um programa pago, disponibilizando versões com preços mais ou menos acessíveis, a depender da quantidade de recursos desejados pelo usuário. Uma vantagem do *Sibelius* em relação aos outros editores, segundo Neto (2020), é ser o único que dispõe de funções como inserir vídeo, dicionário, revisão, retrogradar notas e ritmos, etc.

Há ainda o *GNU Solfege*. Criado em 2002, esse programa é uma ferramenta de estudo gratuita e de fácil utilização. Atua como um *personal trainer* musical “onde o aluno pode aprender a identificar e treinar o ouvido através de acordes, intervalos e ritmos” (MOTA, 2019, p. 27). O *GNU Solfege* pode ser utilizado para o desenvolvimento da percepção musical em alunos da educação básica e é especialmente usado para trabalhar o solfejo.

Teoria.com, conforme Mota (2019), é um site *on-line* desenvolvido por José Rodríguez Alvira que já está no mercado desde 1997. O site apresenta vários exercícios relacionados ao treinamento auditivo e à prática de canto e de teoria musical. Apresenta ainda tutoriais, áudios, vídeos e outros exercícios.

Outro exemplo de *software* encontrado na literatura voltado para a temática de música e tecnologia é o *Continuous Response Digital Interface* (CRDI). O CRDI não é um programa que se originou para fins didáticos educativos, mas para fins de experimento em pesquisas para medir as respostas dos sujeitos diante do estímulo musical. Ou seja, esse *software* capta o comportamento musical do indivíduo diante de uma audição musical. Segundo Garcia, et al. (2020), é um teste que “busca entender qual a forma mais proveitosa

de estimular as pessoas que buscam tocar um instrumento, analisando seus lados emocionais/estéticos e auxiliando no melhor método de aprendizado” (GARCIA et. al., 2020, p. 38).

O programa *Audacity* é um editor de áudio que permite exportação de arquivos de áudio e tem, entre suas funcionalidades, conforme aponta Simões (2014), a) o fácil manuseio, não necessitando que seu usuário tenha grandes conhecimentos musicais para entender e utilizá-lo; b) ser gratuito e de livre acesso; e c) ter riqueza de ferramentas e opções na manipulação do som, além de d) oportunizar a autonomia de trabalho dos alunos. Esse programa pode ser utilizado em vários sistemas operativos, como *Windows*, *Mac OS X* e *Linux*, e pode ser usado para realizar gravações de músicas ou atividades didático-musicais, como nos ensaios de coros descritos na pesquisa de Cielavin e Mendes mencionada acima. Além do *Musescore* e do *YouTube*, essas autoras trabalharam também o *Audacity* com o grupo. O objetivo consistia em gravar a voz dos cantores e explorar os diferentes efeitos sonoros das canções, como exemplo a alteração do tom e do andamento.

Há programas educativos musicais elaborados exclusivamente para crianças, como o “Zorelha”, o qual busca explorar e desenvolver a percepção musical dessas. O Zorelha pode ser baixado gratuitamente pela internet. Esse *software* foi objeto de pesquisa no estudo de Jesus, Uriarte e Raabe (2008) sobre a influência da tecnologia no desenvolvimento musical infantil. Os autores explicam que:

O Zorelha foi desenvolvido com o intuito de servir como uma ferramenta de auxílio no ensino de música para crianças com idade principalmente entre 4 e 6 anos. O *software* foi construído sobre a abordagem pedagógica construtivista, propiciando a aprendizagem através da exploração sonoro-musical. Sendo assim, não são apresentados conceitos formais ou símbolos de representação musical ao aluno. A ideia principal do Zorelha é servir como um ambiente de exploração musical onde a criança possa desenvolver alguns aspectos da sua percepção sob a metáfora de uma brincadeira musical (JESUS; URIARTE; RAABE, 2008, p. 70).

Vários jogos digitais por meio de computadores, celulares ou outros dispositivos, têm proliferado no mercado com vista a atrair educadores musicais e estudantes de música (MARINS, 2004). É interessante lembrar que o uso de *softwares* em ambiente escolar deve ser condizente com os objetivos educativos definidos para abordar e trabalhar as competências necessárias nos alunos.

Seja qual for o tipo de software criado para uso em educação musical, é importante que sejam observados pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que o mesmo, propicie o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível (MILETTO *et al.*, 2004, p. 02).

É necessário ter atenção quanto a essa questão, principalmente quando se trabalha com crianças. Segundo Miletto e colegas, citando Kruger (1996), são poucos os *softwares*

brasileiros de teoria musical desenvolvidos embasados por estudos recentes de desenvolvimento cognitivo e musical. A maioria se concentra em métodos tradicionais de apresentação, aplicação de conceitos e avaliação de resultados.

De acordo com Miletto *et al.* (2004), podemos organizar os *softwares* em Educação Musical nas seguintes categorias:

1 - *Software* para acompanhamento: São *softwares* que proporcionam o autoacompanhamento em tempo real, semelhante aos teclados de acompanhamento automático quando são executadas notas em um instrumento MIDI (*Musical Instrument Digital Interface*), possibilitando ao seu usuário produzir composições e arranjos. Podem ser manipulados em aulas de interpretação em que o aluno poderá fazer o acompanhamento e a execução de exercícios de improvisação e/ou arranjos musicais (MILETTO *et al.*, 2004).

Nessa modalidade de *software* musical, tal como o *Band-in-a-Box*, o usuário pode, segundo seu fabricante, compor muitas músicas em um curto intervalo de tempo, precisando somente escrever os acordes e escolher um estilo musical dentre os disponíveis e o programa gera um acompanhamento musical de instrumentos variados de acordo com a necessidade do usuário.

Figura 1: Imagem da interface do *Band-in-a-Box*.



Fonte: Site PGmusic.com

Esse tipo de programa, se utilizado por alunos na educação básica, possibilitaria desenvolver algumas das competências descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais, tais como o fazer musical (criação), a fruição ou apreciação ativa e a reflexão em cima do que é criado.

2 - *Software* para edição de partituras: Essa é uma das modalidades de programas mais conhecidas e serve para editar e imprimir partituras. Além disso, esses programas escrevem, em tempo real, a partitura de uma execução em instrumento MIDI. Arquivos em formato MIDI gerado por outros programas também podem ser importados. Esse tipo de programa possui recursos como: claves, múltiplas vozes, letra da música e cifra, ferramentas de edição, editor de símbolos etc. (MILETTO *et al.*, 2004). Abaixo uma imagem de um programa de edição de partitura.

Figura 2: Imagem da interface do *software Finale*.



Fonte: Site Malavida.com.

3 - *Software* para gravação de áudio: Permite gravar ao mesmo tempo várias trilhas de áudio digitalizado. Essa modalidade de programa facilita as atividades de composição, sendo muito utilizado no ensino de música eletroacústica, em que os alunos utilizam um sistema não tradicional de composição. Segundo Miletto e colegas, “o estudante pode utilizar o computador como um estúdio completo de gravação para registrar seus exercícios

e composições eletroacústicas, aprimorar técnicas de gravação e processamento do som” (MILETTO *et al.*, 2004, p. 5). O *Pro Tools*, por exemplo, é uma estação de áudio digital muito utilizada na produção de filmes e multimídia (SANTOS *et al.*, 2012). De acordo com os sites *Avid* e *Techtudo*, o *Pro Tools* é uma poderosa ferramenta de edição, composição e mixagem de áudio. Abaixo, uma imagem da tela do *Pro Tools*.

Figura 3: Imagem da interface do Software *Pro Tools*.



Fonte: Site TechTudo (techtudo.com.br).

4- *Softwares* para instrução musical: São programas utilizados para o estudo de teoria e percepção musical. O *EarMaster*, segundo Mota (2019), é um programa voltado para o treinamento do ouvido, podendo auxiliar no aprendizado do canto de melodias, no reconhecimento dos sons, acordes, intervalos, progressões de acordes e ritmos e, ainda, possibilita transcrição de melodias. Além disso, esse programa oferece *workshops* com várias lições sobre conteúdos teóricos. Os benefícios apontados por Mota são: a) a possibilidade de realizar diversos tipos de configurações nos exercícios facilitando a vida de músicos amadores; b) idioma em português e c) monitoramento de progresso pelo próprio aluno. O *EarMaster* pode auxiliar os alunos no reconhecimento dos sons e dos ritmos, na execução de ditados rítmicos e melódicos e nos solfejos.

Figura 4: Imagem da interface do software *Earmaster*.



Fonte: Site Thomann.de.

5 - *Software* para sequenciamento musical: Permite gravação, execução e edição de músicas tipicamente no formato MIDI. Esse tipo de programa possibilita o desenvolvimento de exercícios de composição, de harmonia e notação musical, pois possui recursos como edição, transposição, alteração de andamento e modificação de tonalidade. Essa modalidade de *software*, de acordo com Pereira e Borges (2005) oferece ao aluno uma fácil manipulação, podendo este desenvolver sua criatividade. O *Cakewalk* é um exemplo de *software* para sequenciamento musical.

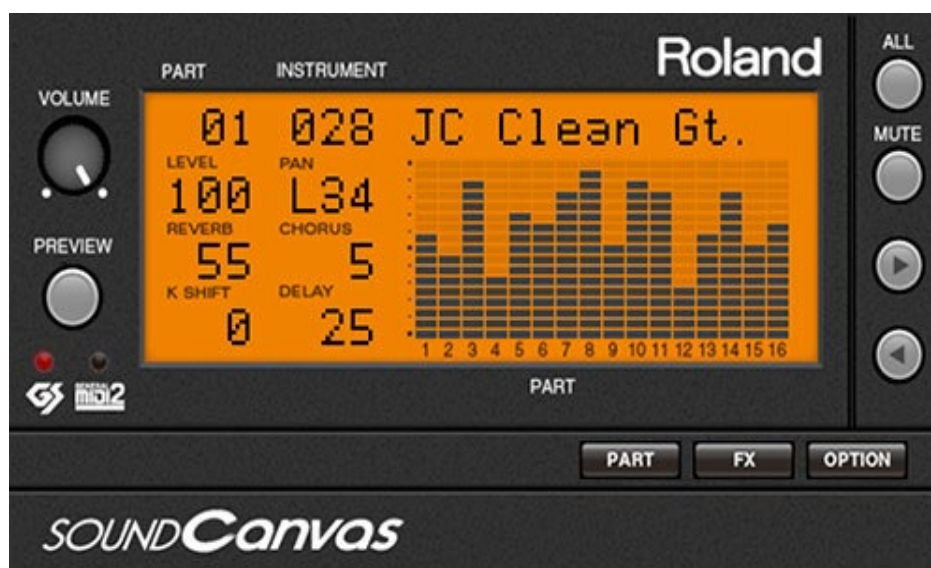
Figura 5: Imagem da interface do software Cakewalk.



Fonte: Homestudio.com.br.

6 - *Software* para síntese sonora: Esses programas geram sons (timbres) a partir de amostras sonoras armazenadas ou por algum processo de síntese digital. Conforme Mileto *et al.* (2004), os ambientes para síntese (sintetizadores virtuais) caracterizam-se pela facilidade de uso da sua interface gráfica, onde os controles dos parâmetros de síntese são exibidos como botões e *slides*, facilitando a interação e simulando o funcionamento dos sintetizadores reais. Nessa modalidade de *software* aparecem os editores de timbres que poderão ser usados pelos alunos na criação de novos timbres e pesquisa de novos sons para atividades de composição. Abaixo, imagem de um modelo de sintetizador do SoundCanvas:

Figura 6: Imagem da interface do *software* SoundCanvas.



Fonte: Imagem da internet do site Roland (roland.com).

Segundo o site *Roland*, fabricante do *SoundCanvas VA*, o *software* inclui um editor poderoso para ajuste de sons com grande detalhe e sua interface facilita a criação de sons originais utilizando filtros, conseguindo ainda encerrar diversos sons e possui uma biblioteca personalizada.

Esses são alguns dos programas usados no ensino de música nos últimos anos. Atualmente, verificamos uma série de aplicativos e jogos de simples manuseio disponíveis para *Android* por meio dos serviços da loja do *Google Play*. Nessa loja virtual, alunos e professores podem baixar gratuitamente os aplicativos em seus celulares e computadores e trabalhar uma diversidade de parâmetros musicais. Com esses aplicativos à disposição da educação musical, atividades remotas se tornaram mais viáveis. Contudo, é interessante que os docentes tenham conhecimento tanto da ferramenta quanto da teoria musical e da legislação educacional que orientam o que deve ser ensinado em sala de aula. Abaixo apresentamos uma lista de *softwares* e suas principais funcionalidades.

Quadro 1: Quadro com lista concisa de softwares que podem ser usados no ensino de música.

Softwares	Funcionalidades/Informações básicas	Funções educativas	Permissão de uso
Musescore	Editor e leitor de partitura MIDI. Permite exportação de arquivos de áudio em diferentes formatos.	Composição, arranjo, notação musical, impressão de partitura	Gratuito
Finale	Editor e leitor de partitura. Produzido pela Make Music em 1988. Sistema operacional Windows e Mac.	Composição, arranjo, notação musical, impressão de partitura	Necessita de licença comercial
Encore	Editor e leitor de partitura. Sistema operacional Windows e Mac.	Composição, arranjo, notação musical, impressão de partitura	Necessita de licença comercial
Sibelius	Editor e leitor de partitura (programa preferido pelos compositores). Desenvolvido pela Avid Technology. Sistema operacional Windows e Mac.	Composição, arranjo, notação musical, impressão de partitura	Necessita de licença comercial
GNU Solfège	Sistema operacional financiado pela Free Software Foundation.	Percepção auditiva Escrita musical	Gratuito
EarMaster	2.500 exercícios para todos os níveis de habilidade.	Percepção auditiva Leitura à primeira vista	Necessita de licença comercial
Teoria.com	Inclui artigos científicos e referências ao repertório de tradição europeia.	Teoria musical Percepção auditiva	Gratuito
Audacity	Software de edição digital de áudio. Disponível para vários sistemas operacionais.	Composição	Gratuito
Garage Band	Disponibiliza em sua biblioteca vários instrumentos musicais e permite a conexão de instrumentos físicos.	Criação de música e podcast	Gratuito
Reason	Estúdio Virtual de fácil manuseio.	Composição	Necessita de licença comercial
QuickScore Elite	Sequenciamento de trilhas e gravação. Formato MIDI. Sistema operacional Windows.	Composição, notação musical e arranjo instrumental	Necessita de licença comercial
Cubase	Software de produção musical (gravação, edição e mixagem) de alta qualidade sonora e fácil manuseio.	Composição e impressão de partitura	Necessita de licença comercial
MagicScore Maestro 8	Edição de partitura. Permite o compartilhamento das partituras na web.	Composição, impressão de partitura.	Necessita de licença comercial
Solfeg.io	Biblioteca com faixas instrumentais e canções de artistas populares. Funciona em computadores, smartphones e tablets. Oferece aulas autodirigidas.	Desenvolvido para o aprendizado musical individual ou coletivo em sala de aula	Necessita de licença comercial
LenMus	Algumas funcionalidades do programa ainda estão em teste.	Teoria musical Percepção auditiva	Gratuito

Band-In-A-Box	Programa que gera automaticamente um acompanhamento musical.	Composição	Necessita de licença comercial
Pro Tools	Estação de áudio digital (edição e mixagem de áudio). Produção de filmes e multimídia. Sistema operacional Windows e Mac OS X.	Composição	Necessita de licença comercial
Denemo	Editor de notação musical. Sistema operacional Windows, Linux e Mac OS X.	Composição, transcrição, audição e organização de música	Necessita de licença comercial
Cakewalk	Edição de música, gravação, execução. Formato MIDI. Possibilita exercícios de composição, harmonia, transposição, etc.	Composição	Gratuito desde 2018
Sound Canvas VA	Software para edição e criação de timbres. Biblioteca de sons.	Composição	Possui versão gratuita com menos recursos
Harmony Assistant	Software de edição e gravação de música assistida por computador.	Composição	Necessita de licença comercial
Melody Assistant	Software de criação, escrita e impressão de música.	Composição	Necessita de licença comercial

Fonte: Próprio autor.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do grande desafio de ensinar em tempos de pandemia sem afetar a qualidade de ensino e, além disso, acompanhar o progresso de alunos, professores de música têm buscado adaptar suas aulas ao formato remoto. Muitos recorreram a ferramentas tecnológicas específicas como *softwares* e aplicativos musicais para auxiliar e dar suporte ao desenvolvimento da prática pedagógica. Embora a tecnologia computacional possa ser algo novo para uma parcela de educadores, muitos profissionais de música e educadores musicais já tinham contato com *softwares* no seu dia a dia. Todavia, somente com o quadro pandêmico atual os docentes passaram a investir massivamente no uso dessas tecnologias no contexto educacional musical para, assim, auxiliarem o aprendizado de seus alunos.

O desafio agora tem sido utilizar essas ferramentas por meio das plataformas disponíveis e possibilitar condições de manter a qualidade desse ensino, bem como acompanhar e estimular os alunos em um planejamento de longo prazo. Este estudo apresentou opções de *softwares* e aplicativos que atendem às necessidades educativas dentro dos objetivos pedagógicos musicais, objetivos esses definidos por documentos para colaborar com a prática docente e ampliar perspectivas quanto ao ensino de música na atualidade. Entende-se que a utilização desses recursos veio para contribuir com o processo de ensino-aprendizagem nos espaços virtuais.

Por fim, apontamos a grande importância desses dispositivos tecnológicos como forte elemento para continuidade do ensino remoto de música e democratização do ensino de modo geral. Acrescentamos, ainda, que as tecnologias permitem alargar concepções na sociedade atual, mudando nossa forma de ser e de pensar. Como afirma Moran, as tecnologias ampliaram o conceito de aula, de espaço e de tempo, possibilitando assim a construção de pontes por meio do estar junto fisicamente e virtualmente.

REFERÊNCIAS

1) BIBLIOGRAFIA:

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ALVES, Márcia Maria; TEIXEIRA, Oscar. Gamificação e objetos de aprendizagem: elementos da gamificação no design de objetos de aprendizagem. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: PENSO, 2018.

BARROS, Matheus Henrique da Fonsêca. Educação musical, tecnologias e pandemia: reflexões e sugestões para o ensino remoto emergencial de música. **Revista Ouvirouver**. v. 16, n. 1, 2020.

BERGMANN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Trad. Afonso Celso da Cunha Serra. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; ALBUQUERQUE, Odlia Cristianne Patriota; COUTINHO, Clara Pereira. Whatsapp e suas aplicações na educação: uma revisão sistemática da literatura. **Revista EducaOnline**. v. 10, n. 2, mai./ago. 2016.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; SANTOS, Camila Gonçalves. Revisão sistemática da literatura de dissertações sobre a metodologia WebQuest. **Revista EducaOnline**, v. 8, n. 2, mai./ago. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Série Cadernos Pedagógicos**. Cultura Digital. Mais Educação, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Diário Oficial da União**. Seção 1, p. 39.

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso Ltda, 2018.

CIELAVIN, Sandra Regina; MENDES, Adriana N. A. **A aplicação de tecnologias digitais no canto coral de adultos e suas múltiplas possibilidades**. Revista da Abem, v. 28, p. 46-64, 2020.

COUTINHO, Clara Pereira. **Whatsapp e suas aplicações na educação**: uma revisão sistemática da literatura. Revista EducaOnline, v. 10, n. 2, mai./ago. 2016.

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. **Educação, Tecnologias e mediação pedagógica**. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281359461_Educacao_Tecnologias_e_mediacao_pedagogica. Acesso em: 28 out. 2021.

DIAS, Diogo Angnalo. ZORZAL, Ezequiel Roberto. Desenvolvimento de um Jogo Sério com Realidade Aumentada para Apoiar a Educação Ambiental. Workshop on Virtual, Augmented Reality and Games In: **XII Simpósio Brasileiro de Games e Entretenimento Digital**. 2013. Disponível em: http://www.sbgames.org/sbgames2013/proceedings/workshop/WorkshopVAR-18_Full.pdf. Acesso em: 08 ago. 2021.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas; BATISTA, Claudia Regina; VANZIN, Tarcísio. **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FARIAS, Maria Amélia Benincá de. **Uso do Musescore na disciplina de Teoria musical I: pesquisa-ação em curso técnico em instrumento musical**, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/38601618/Uso_do_Musescore_na_disciplina_de_Teoria_musical_I_pesquisa-a%C3%A7%C3%A3o_em_curso_t%C3%A9cnico_em_instrumento_musical. Acesso em: 23 out. 2021.

GOHN, Daniel Marcondes. **Educação musical à distância: proposta para o ensino e a aprendizagem percussão**. (Tese) Programa em Pós-graduação em Ciências da Comunicação da Escola de Comunicação e Artes da universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

JESUS Elieser Ademir de; URIARTE; Mônica Zewe; RAABE, André Luís Alice. **Zorelha: utilizando a tecnologia para auxiliar o desenvolvimento da percepção musical infantil através de uma abordagem construtivista**. Revista ABEM, V. 20, 69-78, set. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação**. 3ª edição, Campinas: Papiros, 2007.

MARCZEWSKI, Andrzej. **Gamificação: uma introdução simples**, 2013. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=IOu9kPjIndYC&oi=fnd&pg=PA3&dq=nick+pelling+e+a+gamifica%C3%A7%C3%A3o&ots=kJJuWGFtYY&sig=kFcO2o4_4EMasxVDSrqqQC4cL3c#v=onepage&q=nick%20pelling%20e%20a%20gamifica%C3%A7%C3%A3o&f=false. Acesso em: 13 set. 2021.

MARINS, Paulo Roberto Affonso. Os sons do jogo computacionais voltados para o ensino de música. In: **Congresso da ABEM**. Anais... p. 365-369, 2004.

MARTINS, Valdemar; OLIVERIA, Lia Raquel. Aprender a teoria musical com o software Finale: um estudo de caso no 1º ciclo do ensino básico. In: **V Conferência Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação**. Braga: Centro de Competência da Universidade do Minho, 2007. p. 191-201. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7149/1/finale_challenges_07.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

MENDONÇA, Andrade Helena. Construção de jogos e uso de realidade aumentada em espaços de criação digital na educação básica. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico prática**. Porto Alegre: PENSO, 2018.

MILETO, Evandro *et al.*. **Educação Musical Auxiliada por Computador**: Algumas Considerações e Experiências. CINTED, v. 2 nº 1, 2004.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus. 2006. (Coleção Papirus Educação).

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. São Paulo: Penso. 2018.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza *et al.* Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**. 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BJHR/article/viewFile/11584/9668>. Acesso em: 07 out. 2021.

MOTA, Cristiane Beviláqua. O uso de software na educação musical. **Revista Educação em Foco**. nº 11, 2009, p. 23-32.

NETO, Alexei Lisounenko. **Composição Digital**: o uso de ferramentas digitais como instrumento de composição musical. Dissertação (Mestrado em Mídia e Tecnologia) Programa Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUSA, Edinaldo Ribeiro de. **TIC'S na educação**: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*. v 7, n 1, 2015.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; BORGES, Maria Helena Jayme. **Softwares na educação musical escolar**. Disponível em: http://projetos.extras.ufg.br/conpeex/2005/porta_arquivos/posgraduacao/ELITONPERPETUOROSAPEREIRA_SOFTWARESNOENSINOMUSICALEScolar_874.pdf. 2005. Acesso em: 21 out. 2021.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?. **Revista Ibero Americana de Educación**. nº 24, 2000, p. 63-90.

REPSOLD, Mônica. Tecnologias da informação e comunicação no Ensino de Música na Educação Básica: iniciando uma revisão bibliográfica. In: **Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música**. nº 5, 2018, Anais... V SIMPOM, 2018. Disponível em <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/download/7721/6672>. Acesso em: 23 out. 2021.

RIBEIRO, Milton. MEC lança jogo que ajuda na alfabetização. **Portal Cultura**. Disponível em: <http://www.portalcultura.com.br/node/54789>. Acesso em: 30 set. 2021.

RICCIO, Nícia Cristina Rocha; SANTANA, Cora Maria Bender de; ASSIS NETO, Edgard Rebouças de. **Panorama da educação à distância e da utilização do ambiente virtual Moodle na UFBA**. 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18827>. Acesso em: 25 set. 2021.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação Música à distância**: base de conhecimento docente para o ensino de teclado. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação Do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2014.

SALAME, Marcos Filipe Alves; ROCHA, Francisco Edson Lopes da. SiAEM: Uma ferramenta web de auxílio à educação musical. In: **Simpósio Brasileiro de Computação Musical**. 2011. Disponível em: <http://compmus.ime.usp.br/sbcm/2011/papers/sbcm-paper-2011-2.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.

SANTOS, Leonardo Paulo dos; LEME, André Tognini; LIMA, Alex de; PANINI, Murilo de Campos. A informática no show business: aplicações dos softwares pro tools e reason em apresentações musicais ao vivo. **Revista computação aplicada**. v. 1, n. 1, 2012.

SATURNO, Ares. **Ministro da Cultura apresenta novas políticas para a indústria gamer na game XP**. 2018. Disponível em: <https://canaltech.com.br/governo/ministro-da-cultura-apresenta-novas-politicas-para-industria-gamer-na-game-xp-122218/>. Acesso em: 26 set. 2021.

SCHRAMM, Rodrigo. Tecnologias aplicadas à Educação Musical. **Revista Renote**. v. 7 n° 2, 2009.

SILVA, José Augusto Medeiros. AMORIM, Wellington Lima. **Abordagem histórica e contribuições do NEAD/UFMA: a educação a distância no Estado do Maranhão**. POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. v. 7, n. 11.

SIMÕES, Carlos Vicente Roupeta. **O uso do software de edição áudio Audacity 2.0.5: aprendizagens decorrentes de sua utilização**, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/14667>. Acesso em: 24 out. 2021.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam a autonomia do aluno de violão em um curso de Licenciatura em música à distância**. Dissertação (Mestrado em Educação Musical) – Programa de Pós—Graduação em Música da Escola de Música da Universidade da Federal da Bahia, p. 124, 2010.

II) FIGURAS:

Figura 1: **Imagem do Band-in-a-Box**. Site: [amazon.com.mx](https://www.amazon.com.mx). Disponível em: <https://www.amazon.com.mx/PG-Music-Band-Ultrapak-Windows/dp/B08XXSGK3S>. Acesso em: 28 out. 2021.

Figura 2: **Imagem do software Finale**. Site: [Malavida.com](https://www.malavida.com.br). Disponível em: <https://www.malavida.com.br/soft/finale/#gref>. Acesso em: 28 out. 2021.

Figura 3: **Imagem do Software Pro Tools**. Site: [TechTudo.com.br](https://www.techtudo.com.br). Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/pro-tools.html>. Acesso em: 28 out. 2021.

Figura 4: **Earmaster**. Site: [Thomann.de](https://www.thomann.de). Disponível em: https://www.thomann.de/gb/earmaster_earmaster_7.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

Figura 5: **Cakewalk**. Site: [homestudio.com](https://www.homestudio.com.br). Disponível em: <https://www.homestudio.com.br/single-post/2018/05/11/o-cakewalk-sonar-agora-e-gratis>. Acesso em: 28 out. 2021.

Figura 6: **SoundCanva**. Site: [Roland.com](https://www.roland.com.br). Disponível em: https://www.roland.com.br/products/rc_sound_canvas_va/. Acesso em: 28 out. 2021.

(DES)CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)

(UN)PATHS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THE BOOK AND TEACHING MATERIAL NATIONAL PROGRAM (PNLD)

(DIS)CAMINOS DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EM PROGRAMA NACIONAL DEL LIBRO Y DEL MATERIAL DIDÁCTICO (PNLD)

Silvanne Ribeiro¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9778-7721>

Simone Santos de Albuquerque²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1111-464X>

Resumo: Este artigo versa sobre a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, e sua trajetória no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). O objetivo foi analisar as contribuições dessa importante política pública para o campo do direito à Educação Infantil, e, conseqüentemente, para o campo da formação docente, trazendo considerações sobre os primeiros editais de convocação para análise de materiais didáticos para o PNLD 2019 – Editais N° 01/2017 e N° 01/2019 – e seus aportes materiais e formativos para os profissionais de educação. Para além disso, aborda-se uma reflexão sobre o uso de livros didáticos nessa etapa e os retrocessos do Edital N° 02/2020 para o PNLD 2022, o qual, alinhado à Política Nacional de Alfabetização (PNA), de 2019, e sem diálogo com a Educação Infantil e a alfabetização, impõe a retirada dos direitos infantis e da autonomia docente. Conclui-se que o Edital N° 02/2020 não está em consonância com os dispostos nos documentos legais que, historicamente, fazem parte da composição dos princípios e das especificidades do currículo da Educação Infantil brasileira.

Palavras-chave: PNLD. Educação Infantil. Livro didático. Políticas públicas.

Abstract: This paper deals with Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, and its trajectory in the National Book and Didactic Material Program (*Programa Nacional do Livro e do Material Didático* – PNLD). The objective was to analyze the contributions of this important public policy to the field of the right to Early Childhood Education, and, consequently, to the field of teacher training, bringing considerations about the first call notices for the analysis of teaching materials for the PNLD 2019 – Notices no. 01/2017 and no. 01/2019 – and their material and training contributions for the professionals of the education area. In addition,

1 Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador – BA - Brasil. E-mail: silvanneribeiro@gmail.com.

2 Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre – RS - Brasil. E-mail: sialbuq@gmail.com.

a reflection on the use of textbooks at this stage and the setbacks of the Notice no. 02/2020 for the PNLD 2022, which, in line with the National Literacy Policy (*Política Nacional de Alfabetização – PNA*), of 2019, and without dialogue with the Early Childhood Education and Initial reading instruction/Literacy, it imposes the removal of children's rights and teaching autonomy. It is concluded that the Notice no. 02/2020 is not in line with the provisions of the legal documents that, historically, are part of the composition of the principles and specificities of the Brazilian Early Childhood Education curriculum.

Keywords: PNLD. Early Child education. Textbook. Public policies.

Resumen: ste artículo trata sobre la Educación Infantil, primera etapa de la educación básica, y su trayectoria en el Programa Nacional del Libro y del Material Didático (PNLD). El objetivo fue analizar los aportes de esta importante política pública para el campo del derecho a la Educación Infantil, y consecuentemente, para el campo de la formación docente, trayendo consideraciones sobre las primeras convocatorias para el análisis de materiales didácticos para el PNLD 2019 (Editales N° 01/2017 y N° 01/2019) y sus aportes materiales y de formación a los profesionales de educación. Además de eso, se aborda una reflexión sobre el uso de los libros didácticos en esta etapa y los retrocesos del Edital N° 02/2020 para el PNLD 2022, que, en línea con la Política Nacional de Alfabetización (PNA), de 2019, y sin diálogo con la Educación Infantil y la Alfabetización, impone la retirada de derechos infantiles y de la autonomía docente. Se concluye que el Edital N° 02/2020 no está en consonancia con las disposiciones de los documentos legales que, históricamente, forman parte de la composición de los principios y de las especificidades del currículo de la Educación Infantil brasileña.

Palabras clave: PNLD. Educación Infantil. Libro didáctico. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) apresenta-se como uma política pública importante no Brasil, mais ainda se pensarmos em um país de dimensões continentais, tristemente situado na lista dos dez países mais desiguais do mundo quanto à distribuição de renda, segundo dados recentes do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (2018). Dentre tantos desafios, inclui-se o acesso a materiais didáticos e livros de qualidade bem como políticas de formação de professores, no que concerne à importância do uso do livro como objeto sociocultural, complexo e de direito de todas as crianças, jovens e docentes. Como política pública, situar o PNLD em um percurso efetuado e consolidado por meio de diversas vozes (professores, pesquisadores, movimentos sociais, técnicos educacionais, famílias e estudantes) culmina em uma ação estatal de significativa envergadura, que se constitui em uma política valiosa para o campo educativo. Ademais, tal política deve seguir alicerçada na garantia de compras e de distribuição de materiais e livros de qualidade que dialoguem com os avanços legislativos e científicos, ocorridos a partir do período de redemocratização.

A Educação Infantil (EI), reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), vem, em sua trajetória sociopolítica e pedagógica, apresentando diferentes conquistas e dando passos importantes na construção da sua identidade. As orientações curriculares presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução N° 5, de 17 de dezembro de 2009

– incidem nesse caminhar, com desdobramentos cruciais sobre a concepção de criança e infâncias, docência e parâmetros para as construções curriculares das redes municipais.

Nessa mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada, por meio da Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017a), em um período político conturbado e com evidente insatisfação de diversos setores da área educativa acerca da metodologia final utilizada, além de uma efetivação duvidosa. No entanto, o documento final reafirma as interações e a brincadeira como eixo estruturante curricular, tal como preconizam as DCNEI. Ademais, a BNCC traz os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento dos bebês e das crianças pequenas, os quais devem ser assegurados nas práticas escolares cotidianas e que também estão atrelados ao acesso a materiais de qualidade e a uma formação docente crítica e reflexiva.

Em consonância com as diretrizes definidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o PNLD passou a distribuir, também, acervos voltados à Educação Infantil. O primeiro edital para essa etapa é recente – trata-se do Edital Nº 1/2017 para o PNLD 2019 (BRASIL, 2017b), cujo teor residiu na convocação de editoras de obras pedagógicas para professores. A finalidade consistia em prover suporte material e formativo aos docentes atuantes nessa primeira etapa da educação, em consonância com o disposto na BNCC, que preconiza livros e outros materiais de apoio aos professores. Recordemos que a Educação Infantil já tinha sido contemplada com livros literários e técnicos no antigo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), criado em 1997, uma importante política pública de incentivo à leitura, tanto para os docentes como para as crianças e os adolescentes, ao fomentar a ampliação de acervo para as bibliotecas escolares e potencializar o exercício da docência, uma vez que também promovia a ampliação de repertórios não apenas técnicos, mas culturais e literários de professoras³.

O objetivo principal deste trabalho é, assim, analisar as contribuições do PNLD como uma importante política pública para o campo do direito à Educação Infantil e, conseqüentemente, para o campo da formação docente, trazendo considerações sobre os primeiros editais para a avaliação de obras didáticas para o PNLD 2019 – Editais Nº 01/2017 e Nº 01/2019 (BRASIL, 2017b, 2019a) – e seus aportes materiais e formativos para os profissionais de educação. Para além disso, intencionamos refletir sobre o uso de livros didáticos

3 Neste artigo, optamos pela escrita no feminino da palavra “professora”, quando utilizado especificamente à Educação Infantil (EI), evidenciando a composição do campo profissional desse nível de ensino. Segundo o último Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (2021), foi constatado que há 593 mil docentes atuantes na EI e que 96,4% são do sexo feminino, ou seja, 571.652 mulheres, e 3,6% do sexo masculino, sendo 21.348 homens atuando como docentes. Com esses dados quantitativos, é possível justificarmos que a docência na EI ainda é uma profissão feminina, embora o movimento pela igualdade de gênero, no contexto dessa etapa, seja crescente, como evidenciou o debate no seminário que ocorreu no ano de 2019, “Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças” – um “Movimento em Defesa da Infância e da Educação Infantil que promoveu um seminário para se opor ao PL [Projeto de Lei] que sugere que homens não toquem nas crianças pequenas” (ANPED, 2019, n.p.). Destacamos que essa é uma questão emergente, que evidencia a necessidade de diálogo com as múltiplas dimensões que são discutidas no decorrer deste texto.

e de guia preparatório para a alfabetização, objetos incluídos no Edital N° 02/2020 voltado ao PNLD 2022 (BRASIL, 2020), o qual, alinhado à atual PNA (2019) e sem diálogo com os campos da EI e da Alfabetização, impõe retrocessos incisivos aos direitos infantis e à autonomia docente. Assim, defendemos, aqui, que o PNLD, mesmo sofrendo muitas transformações desde o seu início, não pode ser campo de disputa com viés meramente político, ideológico e econômico. Para o aporte teórico e metodológico, além da análise dos editais mencionados anteriormente, traremos documentos legais para o campo da Educação Infantil, a saber: as DCNEI de 2009 (BRASIL, 2009a); a BNCC de 2017 (BRASIL, 2017a); a própria PNA (BRASIL, 2019b); e autores como Piedade (2018), Araujo (2018), Silva (2012), Adrião (2017), entre outros.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PNLD: CAMINHOS E DESCAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NECESSÁRIA

Apenas no ano de 2008, a EI foi incluída no extinto programa de acervo literário e cultural denominado Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), criado pelo Governo Federal em 1997. Apesar da demora, consideramos esse fato um marco positivo para o campo, uma vez que o programa objetivou o fomento à leitura por meio de distribuição gratuita de livros às bibliotecas das escolas públicas da Educação Básica. Assim, o PNBE realizou o fornecimento de obras e de materiais de apoio à prática pedagógica, nas diferentes etapas da educação e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dessa forma, o referido programa vinha se constituindo em uma importante política promotora do acesso à cultura e do incentivo à leitura de crianças, jovens e professores, ampliando, ademais, os acervos das bibliotecas escolares e das salas de aula.

Não obstante as diferentes manifestações de entidades, da organização da sociedade civil e de profissionais da educação acerca dos rumos do programa, somente com o Decreto N° 9.099, de 18 de julho de 2017, oficializou-se o “futuro” do PNBE, extinguindo essa nomenclatura e incorporando-o ao novo formato do PNLD, que passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro e do Material Didático (BRASIL, 2017c). A fusão dos programas resultou em muitas incertezas sobre a concretização de uma política pública específica de fomento à leitura. Tal incorporação do PNBE ao PNLD provocou inquietações na área educativa, uma vez que retirou as especificidades de um programa direcionado ao fomento, em especial da leitura literária, intrínseca à constituição humana e de singular importância às crianças pequenas.

Além disso, ao tratar-se de uma política pública significativa à diminuição do fosso promovido pela desigualdade social, visto que materiais e livros de qualidade são indispensáveis para transformações sociais, econômicas e culturais, o atraso sobre o rumo do programa e a falta de transparência nas decisões do Ministério da Educação (MEC) também provocaram diferentes manifestações das comunidades escolares, incluindo pesqui-

sadores de diferentes áreas. As mudanças feitas sem explicação e explicitação da quantia de investimento, no que concerne ao incentivo de aquisição e de promoção de livros de qualidade, causaram incompreensão aos que defendem a distribuição gratuita de livros literários e não apenas didáticos como um direito dos indivíduos, conforme consta na atual Constituição Federal (BRASIL, 1988) e destaca-se no Art. 4º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que estabelece no seu inciso VIII: “[...] atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013, p. 1).

Em suma, a extinção de um programa tão fundamental, mesmo repaginado e incorporado ao PNLD, causou e ainda provoca incertezas no atual projeto de país que estamos vivenciando. Ademais, o PNBE promoveu a distribuição de obras técnicas de referência, importante suporte às práticas docentes. Acerca do PNBE e de sua relevância, Piedade (2018), ao referir-se, especialmente, ao antigo PNBE do Professor, destaca os benefícios tanto formativos para os docentes da Educação Básica e seus processos de formação continuada, como a ampliação dos acervos bibliotecários das escolas que aderiram ao programa. O autor considera um avanço a incorporação da EI a essa política pública; no entanto, a fusão do PNBE ao PNLD é vista como preocupante, uma vez que não estão explicitadas as formas de financiamento e de compromisso do Governo Federal com investimentos efetivos no programa (PIEIDADE, 2018). Nesse sentido, o autor salienta a relevância da transparência e do compromisso do poder público, que ainda está muito aquém de uma prática orçamentária consolidada e efetiva. Para o pesquisador:

Somos um país continental com mais de 130 mil escolas públicas de Educação Básica que atendem quase 45 milhões de alunos e, por isso, os valores financeiros envolvidos para aquisição de livros, excetuando os didáticos que ultrapassam a barreira de um bilhão e duzentos milhões por ano, a aquisição de livros, tanto de literatura quanto de apoio pedagógico (quando se fazia), consomem um valor ínfimo do orçamento do MEC, conforme foi demonstrado. Em nenhum momento o governo chegou a investir mais de duzentos milhões de reais por ano com essa literatura. Valor inferior ao orçamento de muitas empresas estatais com publicidade e marketing. (PIEIDADE, 2018, p. 213).

No início dos anos 2000 até 2014, há registros de cerca de 230 milhões de exemplares distribuídos pelo PNBE, o que significou uma renovação importante nos acervos dos leitores e das bibliotecas. No ano de 2016, foram, também, incluídos livros pertencentes aos acervos voltados à formação continuada dos professores. Segundo estudos de Fernandes e Cordeiro (2012), os acervos disponibilizados pelo PNBE Literário variavam de acordo com o número de alunos matriculados e de turmas ofertadas nas escolas. A avaliação na seleção das obras referia-se quanto à qualidade do texto, aos aspectos de coerência, coesão, progressão e consistência, dos recursos linguísticos e ao trabalho estético com a

linguagem. Quanto à adequação temática, os editais do PNBE direcionaram os pretendentes a submeterem obras diversificadas, envolvendo diferentes contextos sociais, culturais e históricos.

No PNBE para a EI, constatamos uma significativa oferta de obras e de gêneros textuais, como contos, fábulas, poemas, cantigas, parlendas, adivinhas, entre outros. Em uma análise documental sobre os acervos para essa primeira etapa da Educação Básica do ano de 2010, Lima e Cruz (2015) apontaram inúmeras características positivas do material que chegou às escolas, visando a ampliação de experiências com a leitura e a escrita:

As obras caracterizam-se enquanto textos literários e possuem todas as possibilidades de exploração da leitura literária em turmas de Educação Infantil. Cerca de 95% das obras analisadas indicam temas relevantes e adequados para a faixa etária; possuem qualidade literária, artística, gráfica e editorial; apresentam o uso de recursos imagéticos capazes de produzir efeitos estéticos. Todos esses elementos contribuem para as diversas possibilidades de uso dessas obras no processo de alfabetização e letramento das crianças da Educação Infantil. (LIMA; CRUZ, 2015, p. 3).

As autoras, ao concluírem a análise sobre o acervo de 2010, indicaram que o material foi considerado de qualidade e promovia a ampliação dos repertórios literários das crianças pequenas e possibilidades de ampliação do letramento e de reflexões com os aspectos sonoros da linguagem em diferentes textos. Entretanto, apontamos que, em 2014, foi registrada a última entrega de livros advindos da seleção e da aquisição do PNBE.

Não obstante, o MEC incorporou ao PNLD a obrigação de “[...] avaliação e a disponibilização de obras didáticas e literárias, de uso individual ou coletivo, acervos para bibliotecas, [...] incluídas ações de qualificação de materiais para a aquisição descentralizada pelos entes federativos (BRASIL, 2017c, n.p.), caracterizando a extinção do PNBE e sua substituição por meio da ampliação do PNLD. Reafirmamos, mais uma vez, a importância do PNBE como política pública específica voltada à formação de leitores literários, pelo quantitativo de obras distribuídas, pela qualidade desse material e pelo seu período de vigência, visto que, até hoje, as bibliotecas das escolas brasileiras e outros espaços escolares permanecem enriquecidos com livros advindos desse programa.

Araujo (2018), em seu estudo sobre meninas negras e meninos negros e livros infantis contemporâneos, destaca as consequências da extinção do PNBE, o processo de escolha dos livros literários com critérios semelhantes aos dos livros didáticos, a diminuição da distribuição do número de obras e as regras mais flexíveis para que as editoras realizem uma produção de qualidade inferior de papel e de encadernação, gerando, assim, uma “[...] política empobrecida de formação de leitoras e leitores” (ARAUJO, 2018, p. 223).

Em se tratando do público da EI, há uma importância ímpar do acesso da criança pequena a acervos de livros de qualidade, dado que os textos literários e informativos am-

pliam suas experiências com o mundo, potencializando sua imaginação, e auxiliam na sua construção identitária e coletiva. De acordo com Reyes (2010):

Os novos caminhos que se abrem à imaginação da criança também podem ser percorridos nos livros que lhe são lidos ou naqueles que ela mesma “devora” – e o verbo é literal porque além de ler com as mãos e os ouvidos, a meninada lê com a boca e os dentes como se provando o mundo. Graças à companhia dos adultos, as histórias vão se tornando mais complexas e os simples livros de banho ou os de capa dura que mostravam imagens similares ao do contexto infantil – a família, a hora de comer e de tomar banho ou os animais – dão lugar aos que exploram mundos da mente. (REYES, 2010, p. 52).

Assim sendo, a remodelação do PNLD, que agora inclui, também, obras literárias que antes eram convocadas nos editais do PNBE, não considera um maior investimento orçamentário necessário aos acervos literários e técnicos, que dá, também, descontinuidade a uma política aclamada no meio educativo e implica perdas severas ao campo da Educação. Nesse ínterim, boa parte da área da EI já previa um acercamento de mudanças negativas, haja vista, no plano político, o golpe parlamentar de 2016, o qual anunciava fortes mudanças neoliberais. O programa “Uma Ponte para o Futuro”⁴, de 2015, validado no governo de Michel Temer, cujo teor defendia menos investimentos públicos em diferentes áreas fundamentais para a manutenção do estado de direitos, além da derrubada de direitos trabalhistas conquistados após o período de redemocratização, concretizava-se de maneira célere. Além da reforma previdenciária que aumentou o tempo de contribuição e da retirada de outros direitos da classe trabalhadora, a fatal aprovação da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241⁵, limitadora dos gastos públicos por 20 anos, já anunciava um estado mínimo sendo instaurado no Brasil, o que vem impactando sobremaneira na Educação, na Assistência Social e na Saúde. Tal projeto de país incide, diretamente, na privatização do bem público e, nesse descaminho, a educação vai se consolidando como um “mercado” rentável e lucrativo.

Com a extinção do PNBE e o novo formato do PNLD, a EI passou a integrar o PNLD 2019 no Edital Nº 01/2017 (BRASIL, 2017b), com a convocação inédita de obras para professoras. As obras caracterizaram-se como didáticas, no formato impresso, além de um guia digital, que compunha as coleções. Destacamos que, com a homologação da BNCC (BRASIL, 2017a), uma das prioridades de tal documento concerniu ao apoio à sua implementação, no que tange à dimensão material dos processos de ensino e de aprendizagem.

4 Programa realizado pelo Fundação Ulysses Guimarães do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

5 A PEC 241 foi aprovada na Câmara dos Deputados no ano de 2016, e, em seguida, no Senado Federal. Efetivou-se como Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (BRASIL, 2016).

Desse modo, o referido edital apresenta o intento de efetivar esse diálogo com os prepostos da BNCC. Acerca da obra didática para as professoras da EI, o Edital de Convocação N° 01/2017 do PNLD 2019 (BRASIL, 2017b) destaca que

[...] deve conter orientações para que possam organizar suas atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade. As interações e brincadeiras propostas devem assegurar às crianças os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. (BRASIL, 2017b, p. 34).

Embora o referido edital se apresente com uma proposta de diálogo com as DCNEI de 2009 e com a BNCC de 2017, percebemos, na referente convocatória, alguns pontos que dão vazão a interpretações subjetivas trazidas para o alinhamento a esses documentos legais ou mesmo equívocos teóricos, o que causou desconforto em muitos profissionais da área. Trechos como “aplicação de interações e brincadeiras” (BRASIL, 2017b, p. 34), ou, ainda, ao tratar dos critérios de seleção para o material impresso, o qual “[...] deverá abarcar as **especificidades de toda as faixas etárias envolvidas**, indicando para cada interação proposta [...]” (BRASIL, 2017b, p. 35, grifo do autor), seguido de exigência de determinação de faixa etária por atividade, objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento e uma tabela resumo com todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento pretendidos, demonstraram um horizonte rígido e um alinhamento passível de más interpretações. Nessa mesma direção, o Edital N° 01/2017 ainda destaca que “[...] caberá a essas obras contribuir significativamente para que, ao final desta etapa as crianças tenham alcançado as **aprendizagens esperadas** em cada campo de experiências [...] para que tenham condições favoráveis de ingresso no ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 26, grifo do autor).

Concordamos que a intencionalidade pedagógica deve constar na proposta para a EI, conforme dispostos nos documentos normativos e nas pesquisas científicas que contribuem para o avanço do campo. Entretanto, tal intencionalidade não pode ser regida por princípios inflexíveis, tampouco deve indicar o passo a passo, como a leitura do edital pode levar à interpretação. Esse perigo também pode ser passível de concretização nas más interpretações da BNCC para a EI, uma vez que sua implementação vem sendo frágil em diversos municípios e perpassa por uma formação consistente e reflexivas das professoras.

Dessa forma, um desconhecimento das especificidades da escola de EI, somado a um edital com brechas conceituais, pode levar à construção de obras com indicação de práticas que desconsideram a escuta sensível das crianças pequenas e as especificidades do atendimento à etapa, por exemplo. O ato de escutar requer tempo, disponibilidade, sensibilidade e formação em uma pedagogia relacional (RINALDI, 2021). Uma orientação rígida e direcionada a aprendizagens que visem “[...] condições favoráveis ao ingresso no ensino fundamental” (BRASIL, 2017b, p. 26) pode incidir em equivocadas interpretações sobre a necessidade de um planejamento sedimentado em objetivos inflexíveis na obra e,

consequentemente, em seu possível uso dessa forma, na práxis pedagógica. Pontos como os destacados anteriormente, nas linhas e entrelinhas dos editais, são muito arriscados e preocupantes, visto que há uma espécie de “mapa circunscrito” que a editora deve seguir para ser aprovada no processo avaliativo.

Para além do Edital Nº 01/2017, destacamos um outro aspecto que se torna fundamental no PNLD. Trata-se da avaliação técnica das obras pedagógicas. Acreditamos que tal avaliação deve perpassar o alinhamento teórico pedagógico da equipe técnica responsável por avaliar as obras. Esse processo está implicado na ficha avaliativa fornecida à equipe técnica e que deve seguir o Edital, devendo seus tópicos responderem e justificarem as inadequações da obra. Nessa perspectiva, a formação da “equipe de avaliadores” dos Editais Nº 01/2017 e Nº 01/2019 aparenta ter tido como base os princípios teóricos e a concepção de currículo da EI contidos nas DCNEI de 2009 e na BNCC de 2017, haja vista a qualidade das obras aprovadas.

Posteriormente ao Edital Nº 01/2017, houve uma nova chamada para atualização da versão homologada da BNCC nas obras didáticas aprovadas; trata-se do Edital Nº 01/2019, posto que o primeiro edital foi elaborado antes da última versão da BNCC homologada. Destacamos, aqui, o contrassenso com o gasto de dinheiro público, já que faltavam poucos meses para a homologação da BNCC em sua versão final quando ocorreu a publicização do Edital Nº 01/2017. Assim sendo, as obras aprovadas nesse edital, que chegaram às escolas no ano de 2019, estavam sem os ajustes da versão final da BNCC na sua versão homologada, o que obrigou a uma nova chamada, visando a atualização das obras às mudanças ocorridas no Edital Nº 01/2019.

Salientamos que, no Edital Nº 01/2017, foram aprovadas quatro obras das cerca de 23 coleções inscritas. Em uma análise das obras aprovadas, mesmo com falhas conceituais no edital, podemos afirmar que seguiram criteriosamente os dispositivos da nossa legislação nacional, dialogando com as orientações de construção de práticas pedagógicas, apresentadas no ordenamento legal. Ao analisarmos, também, algumas obras que não foram aprovadas, mas que estão no mercado, constatamos que muitas delas seguem os preceitos teóricos da escola da EI e seus avanços. Nas partes introdutórias e conceituais sobre concepção de criança, currículo, direitos das crianças, organização dos espaços, exposição de diversidade cultural, dentre outros, há quase uma unanimidade acerca do entendimento dos autores e das autoras consoante os avanços e as legislações do campo. Contudo, a transposição dessa teoria para os capítulos práticos ainda está, muitas vezes, aquém desses avanços.

Assim, chama nossa atenção, nessas obras, a quantidade de atividades estereotipadas, o pouco protagonismo das crianças pequenas, o brincar como ato mais dirigido que livre, pouca representatividade de professoras e mesmo crianças negras e indígenas, dentre outros pontos. Também percebemos muitas propostas práticas sem criatividade e sem possibilitar às crianças potencializar a imaginação, como, por exemplo, solicitar aos

bebês e às crianças bem pequenas que identifiquem frutas em um cartaz ou letras isoladas. Isso nos leva a concluir a responsabilidade ímpar da equipe avaliadora, uma vez que essas coleções serão norteadoras de inúmeras práticas pedagógicas na escola.

Tradicionalmente, as obras eram avaliadas por uma equipe técnica, composta por uma comissão qualificada que costumava incluir pesquisadores de universidades públicas. Mais recentemente, a partir do Edital Nº 01/2017 para o PNLD 2019, houve a incorporação de mestres, doutores, técnicos de secretarias de educação e professoras das redes municipais com ampla trajetória na EI e que se cadastraram, previamente, no banco de dados do MEC. A equipe técnica, além de selecionar as obras e de construir pareceres favoráveis e não favoráveis às aprovações, também ficou responsável pela escrita de resenhas de cada obra aprovada. Em um estado democrático de direitos, a transparência dos processos públicos e as comissões técnicas compostas, sedimentadas nos saberes científicos e praxiológicos, são fundamentais para uma análise qualificada das obras.

Ainda sobre a análise de algumas obras reprovadas e que estão à venda no mercado, é possível observarmos propostas centradas nas professoras, a partir de uma sequência de atividades pré-estabelecidas e organizadas em temáticas definidas, não contribuindo com referenciais para que as professoras analisem, reflitam e investiguem os processos de construção das crianças, seus desenvolvimentos e suas aprendizagens para, a partir dessa observação atenta e zelosa, organizar espaços e ambientes com situações que, de fato, promovam brincadeiras e interações. Nesse sentido, há uma dissonância acentuada com a concepção de currículo proposto pelas DCNEI de 2009, em especial, no artigo Art. 4º que afirma:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 18).

Cabe refletirmos sobre a importância das obras pedagógicas como convites inspiradores e dialógicos entre professoras e demais membros das equipes pedagógicas na promoção de criação de metodologias que considerem as crianças como sujeitos socioculturais. Esses convites podem ser pensados em proposições de vivências que possibilitem experiências com significados, articuladas, de fato, à ideia de campos de experiência e aos direitos de aprendizagem, conforme a BNCC (BRASIL, 2017a).

Outra questão fundamental que nos leva a crer no alto índice de reprovação das obras foi a dificuldade de articulação com o eixo estruturante do currículo da EI apresentado no artigo Art. 9º das DCNEI: “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, ga-

rantindo experiências [...]” (BRASIL, 2009a, p. 19). No artigo destacado, torna-se evidente que são as crianças o centro das experiências, são elas e seus interesses os motivos e os direcionamentos das práticas pedagógicas. São elas, também, os sujeitos ativos e participativos de todo o processo de construção das propostas, sendo a brincadeira um eixo estruturante de todo o processo. Muitas das obras publicadas e não aprovadas no PNLD indicam estruturação em propostas conduzidas e organizadas pela professora, como “aulas” sobre determinados temas, na quais a criança parece ser posta em segundo plano.

Um outro aspecto ainda evidenciado naquelas obras foi a má qualidade das imagens, da identidade visual, do conteúdo estético em que as obras apresentavam as crianças e as infâncias da EI brasileira. Desse modo, podemos afirmar que muitas obras se mostravam distantes de uma apresentação da diversidade histórico-cultural, étnico e racial de nossas crianças e seus territórios. As imagens, por mais que apresentem crianças com diferentes nacionalidades e etnias (orientais, negras, indígenas etc.), geralmente são imagens estereotipadas, ou de escolas de crianças que não estão inseridas em seus contextos reais. Definitivamente, são imagens longínquas de crianças representadas em seus contextos reais, vivenciados nas escolas públicas brasileiras. Ainda sobre apreciação estética, muitas vezes nem sequer há fotografias, mas, sim, ilustrações encomendadas ou retiradas da Internet. Nesse sentido, acreditamos que os livros para professoras deveriam estabelecer um diálogo profícuo a partir de diferentes contextos e, principalmente, reconhecer as riquezas culturais deste vasto país. Nessa perspectiva, evidenciamos que o alinhamento teórico da equipe bem como a disponibilidade de tempo para consolidar um processo formativo durante todas as etapas da avaliação das obras são fundamentais para que estas sejam avaliadas de forma qualificada e coerente com os princípios teóricos que estão consolidados na trajetória da EI brasileira.

Por fim, após esse intenso processo avaliativo e seguindo as orientações do MEC, previstas no cronograma lançado nos editais, as coleções aprovadas foram disponibilizadas para a escolha das escolas por meio de um “guia digital”⁶, como foi o caso das quatro obras selecionadas no Edital Nº 01/2017. Ainda segundo o órgão, o objetivo do guia consistia em que gestores/as e professoras acessassem as resenhas completas e fizessem as escolhas da coleção que a unidade escolar iria adquirir, um processo que, até a atualidade, continua sendo similar. Essa escolha era definida pela instituição escolar e registrada em ata com justificativa junto ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec). Quando aprovadas, as obras eram adquiridas e distribuídas de forma gratuita para as escolas que assim o desejam. Destacamos, portanto, esse ponto positivo que ainda é efetivado no panorama atual do PNLD: a eleição autônoma das obras pelos profissionais de cada instituição que, por sua vez, deve ter um tempo para discutir e analisar as resenhas com a sua equipe escolar.

6 Disponível em: https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/componentecurricular/educacao-infantil. Acesso em: 22 jul. 2021.

O livro para as professoras, como um material de suporte pedagógico, embora não deva ser o único material de apoio, pode constituir-se em um significativo instrumento informativo e formativo, em especial naqueles municípios e instituições que não ofertam a formação continuada em seus grupos de profissionais. Além disso, a escolha do livro para as professoras destaca-se como uma possibilidade de ampliação de repertórios formativos para aquelas docentes que já possuem um projeto educativo organizado. Entretanto, a preocupação reside no uso do livro isolado, como instrumento de controle pedagógico e, ainda, como material único de apoio às práticas educativas, que já sofrem o reflexo da ausência de investimentos públicos, impactando uma formação crítica e reflexiva e as precárias condições de trabalho das professoras, não só da EI mas de toda a Educação Básica.

Seguindo essa mesma linha sobre o uso das obras didáticas e como esse uso pode desencadear aprendizagens ou obstaculização nos processos formativos, Silva (2012), no artigo intitulado *A fetichização do livro Didático no Brasil*, destaca que conteúdos de livros vêm sofrendo questionamentos há muito tempo no país. Tais conteúdos, muitas vezes, geram polêmicas de cunho ideológico e mesmo moralizante pela imprensa nacional, acerca de determinados textos presentes em diferentes livros didáticos, acarretando em um debate sobre a qualidade dos livros. Para o autor, o PNLD é uma importante política estatal que impulsionou, significativamente, o mercado editorial. Todavia, o uso que se faz dos livros na sala de aula não gera um debate amplo e potente. Dessa forma, Silva (2012) sustenta que:

O processo de fetichismo a que o livro didático foi consagrado em nossa cultura pode ser mensurado por meio das discussões acaloradas repercutidas na imprensa brasileira. Essa discussão fica restrita à qualidade e ao conteúdo dos livros adotados. Entretanto, as condições concretas sob as quais estes materiais são utilizados por professores e alunos não são alvo de discussões tão apaixonadas e acaloradas. Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras. (SILVA, 2012, p. 817).

No caso específico da EI, pelo próprio caráter tardio da incorporação da etapa ao sistema integrado de ensino, e pela carência histórica de políticas públicas que impactam a formação profissional das docentes que atuam com os bebês e as crianças pequenas (KRAMER, 2006), o uso do livro didático para professoras, ainda que em sua forma de caráter pedagógico, deveria estar intimamente atrelado a políticas de formação dialógicas e de participação social em todo o território nacional.

A concretização do PNLD, por meio do Edital Nº 02/2020, agravou a situação, pois está vinculada, diretamente, à atual PNA, instituída pelo Governo Federal, por meio do Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (BRASIL, 2019b). No nosso entendimento, tal política desconsidera, frontalmente, os avanços e as pluralidades, tanto da EI como dos anos

iniciais do Ensino Fundamental em seus processos específicos de alfabetização, revelando um total apagamento desses campos teóricos e práticos, construídos historicamente por diversas vozes e atores. Os critérios de seleção das obras do referido edital, em uma tentativa de alinhamento da BNCC em conformidade à PNA, revelam-se em mais um duro golpe para as crianças e suas infâncias.

De modo contundente, a PNA estabelece uma única via para alfabetizar, que é a volta aos métodos, determinando o fônico como solução, desconsiderando o pensamento e os percursos infantis, em uma concepção de educação bancária, como apontado por Freire (2005), ao ver os sujeitos como vazios a serem preenchidos. A discussão sobre o método de alfabetização, como única via metodológica, é antiga e remonta à década de 1970, na qual o debate prevalecia sobre os melhores e mais “eficazes” métodos de ensino (MORTATTI, 2000). Na atualidade, não houve sequer a discussão sobre esses obsoletos métodos, mas a culminância de uma PNA que orienta um percurso único a ser seguido e a celebração da volta ao método fônico como resposta milagrosa ao aprendizado da leitura e da escrita. Esse caminho desconsidera as hipóteses sobre a escrita das crianças, enxergando-as como seres passivos e reprodutores de letras, sílabas e conhecimentos transmitidos pelas professoras. Além disso, não dialoga, dentre tantos pontos, com a concepção de criança e de currículo postas nas DCNEI de 2009 e demais documentos legais da EI, tampouco com as inúmeras e diversificadas orientações advindas de resultados de pesquisas no campo da alfabetização brasileira.

O Decreto Nº 9.765/2019, que instaurou a PNA, já anunciava seus impactos e suas reverberações na EI e possivelmente no PNLD, ao registrar a dimensão de execução de tal política, como se pode apreciar no Art. 8º:

A Política Nacional de Alfabetização será implementada por meio de programas, ações e instrumentos que incluam:

I - orientações curriculares e metas claras e objetivas para **a educação infantil** e para os anos iniciais do ensino fundamental; II - desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos cientificamente fundamentados para a literacia emergente, a alfabetização e a numeracia, e de ações de capacitação de professores para o uso desses materiais na **educação infantil** e nos anos iniciais do ensino fundamental [...]. (BRASIL, 2019b, p. 16, grifos nossos).

Há, assim, uma evidente articulação de ações entre as etapas, o que poderia ser positivo, tendo em conta que as etapas da Educação Básica necessitam de articulação, mas desde que essa perspectiva seja dialógica e solidária. Não obstante, como está posto na PNA, torna-se evidente o lugar de subserviência que, historicamente, deteve desde a pré-escola até o Ensino Fundamental e a desconsideração dos tempos humanos do público que frequenta a EI. Ademais, há um lugar ideológico e um ataque direto aos dispostos nos documentos legais brasileiros, ao determinarem um único caminho teórico como resultados

“baseados em evidências” atrelados, apenas, a uma ciência, as Ciências Cognitivas, particularmente a faceta concernente à ciência cognitiva da leitura. Dessa forma, a PNA valida como “evidência científica” as advindas das ciências cognitivas que assim são definidas no documento: “Por ciências cognitivas se designa o campo interdisciplinar que abrange as diferentes disciplinas que estudam a mente e sua relação com o cérebro, como a psicologia cognitiva e a neurociência cognitiva” (BRASIL, 2019c, p. 20).

Importante ressaltarmos que a faceta da Psicologia Cognitiva, a qual também se embevece a PNA, não se resume à mesma ciência em toda sua amplitude. Assim, destacamos que essa forma de atribuir “resultados validados” de forma unilateral, superficial e estereotipada não é democrática e não dialoga com toda a colaboração do campo da Psicologia Cognitiva para a Educação. Historicamente, a Educação brasileira também se nutre das contribuições dessa ciência, mas, ao menos nos documentos legais da área educativa, aprovados após a Constituição Federal de 1988 e em anteriores, na atual conjuntura do país, não consta a faceta comportamentalista, de forma reducionista, que a Psicologia Cognitiva apresentou em seus primórdios e que, atualmente, parece ser resgatada pela PNA.

Os estudos da Epistemologia Genética, levados a cabo por autores como Jean Piaget e Henri Wallon, ou as pesquisas relacionadas ao aprendizado da escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, apenas para citar alguns exemplos, aportaram e ainda contribuem, significativamente, com muitos pressupostos e dados científicos que auxiliam na compreensão dos bebês e das crianças como sujeitos participativos, ativos e potentes nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano. No Brasil, esses e outros teóricos dessa ciência contribuíram significativamente para a construção de ricas experiências pedagógicas que respeitam os direitos infantis.

Cabe apontarmos, ainda, outra incompatibilidade do Edital N° 02/2020 para o PNLD 2022 para a EI alinhado à PNA – Decreto N° 9.765/2019 –, ao apreciarmos os dispostos no Capítulo III, Art. 5º, que instaura diretrizes para a implementação de tal política: “I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019b, 16). Contudo, os processos de alfabetização não se iniciam no Ensino Fundamental, pois as crianças pequenas nascem imersas na cultura escrita e pensam sobre esse objeto de conhecimento para além dos muros escolares, tal como nos mostrou a teoria da psicogênese da língua escrita. Tais processos são lentos, complexos e graduais (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984). Nesse sentido, a EI é um lugar essencial para a ampliação de experiências com as diversas linguagens, inclusive com a linguagem escrita, mas que não deveria estar outra vez no lugar de preparação. Nós, profissionais desse campo, já tínhamos considerado a superação de tal lugar, mas não totalmente no âmbito praxiológico, que, em alguns casos, ainda insistem na reprodução de repetição e de memorização de conteúdo, ao menos em construções de políticas públicas.

A BNCC, em sua versão homologada, já havia reduzido o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de três para dois anos, desconsiderando inúmeras pesquisas que

atestam a importância de consolidação progressiva da alfabetização (MORAIS, 2012). Além disso, negando uma política baseada em uma concepção de “aprendizados por direitos”, tal como defendia o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instaurado no governo da presidente Dilma Rousseff e instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012). O PNAIC, baseado em diferentes estudos científicos e diálogos com docentes e pesquisadores do campo, defendia que a criança, sobretudo as de classe menos favorecidas, com escasso acesso a espaços e a ambientes permeados de diversidade textual, de situações reflexivas e de materiais impressos de qualidade, necessitavam de um tempo maior para consolidar seus processos de alfabetização.

Assim, propunha-se, por meio de formação continuada de professores alfabetizadores e, também, de fornecimento de materiais didáticos e de avaliação, que toda criança até os 8 anos de idade deveria estar alfabetizada ao findar o 3º ano do Ensino Fundamental, advindo dessa prerrogativa a importância de um ciclo de alfabetização de três anos. No entanto, não é preciso analisar mais a fundo para entendermos que, a partir do momento que a BNCC reduz um ciclo de alfabetização a dois anos, validado pela PNA, essa redução vai na contramão de pesquisas e dos princípios de inclusão social e de direitos infantis, sobretudo com as crianças oriundas de famílias com baixo poder aquisitivo.

Outra perspectiva de caminho que foi trilhado e que dialoga com os avanços no campo da EI incide na realização do Projeto “Leitura e Escrita na Educação Infantil”⁷, que foi uma parceria entre a Coordenadoria da Educação Infantil do MEC, no ano de 2013, e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Esse projeto foi responsável por um importante levantamento de pesquisas e de estudos sobre as práticas de leitura e de escrita em instituições de EI e lançou, também, uma significativa produção composta por uma coleção de cadernos para a formação de professores, que tem sido apresentada e divulgada em diferentes eventos e seminários. É pertinente afirmarmos que o grupo responsável pelo projeto tem sido um grande interlocutor entre as etapas da EI e o Ensino Fundamental, propondo um diálogo coerente com as DCNEI, de 2009, e com as especificidades da Educação Infantil. Também é oportuno destacarmos que esse diálogo foi fundamental nos últimos anos, quando a EI enfrentou sua inclusão na PNA/2019 e o alinhamento dessa política ao edital do PNLD.

Por todo o anterior, não precisávamos vislumbrar demasiado para saber que a EI tomaria um rumo de lugar de preparação para a alfabetização, em uma visão limitada e reducionista de criança, de currículo, de escola e de linguagem, retomando descaminhos que, para muitos profissionais da área, já haviam sido superados: a pré-escola como prontidão, a desconsideração dos direitos das crianças e o cerceamento das práticas docentes,

7 Essa coleção está acessível no site do projeto. Disponível em: <http://projetoletituraescrita.com.br/>. Acesso em: 15 nov. 2021.

além do alinhamento a uma PNA que desconsidera as diversas concepções pedagógicas de nossas escolas públicas. O lugar preparatório da EI torna-se ainda mais grave ao constataremos alguns dos produtos exigidos no Edital 02/2020 para o PNLD 2022: livros didáticos para crianças e professores em consonância com a PNA, além de um “Guia Preparatório para a Alfabetização”, que repercutem diretamente na retirada de direitos das crianças, da escola, reincidindo, também, na autonomia das professoras.

LIVRO DIDÁTICO E GUIA PREPARATÓRIO: DESCAMINHOS ACENTUADOS NO PNLD 2022

Com base neste estudo, podemos afirmar que a estrutura conceitual e normativa que embasou os Editais Nº 01/2017 e Nº 01/2019 do PNLD 2019 para a EI não teve continuidade. Destacamos que, mesmo com algumas críticas tecidas ao Edital Nº 01/2017, em seu teor, ele respeitava a produção teórica e a legislação que norteiam essa primeira etapa da educação. Não obstante, toda essa trajetória foi “desconstruída” conforme podemos apreciar no último Edital Nº 02/2020 para o novo PNLD, que chegará às escolas no ano de 2022. Mais especificamente, solicita-se às editoras que se inscreveram ao programa, dentre outros objetos, oferecer o inédito livro didático para as crianças de 4 e 5 anos. No total, o Edital Nº 02/2020 convoca a obras didáticas compostas de diferentes produtos para a creche e a pré-escola, a saber: obras didáticas para professoras e crianças a partir dos 4 anos de idade; manual do professor; materiais digitais para professores e gestores; obras literárias para crianças e professores; material de apoio ao professor; e vídeos tutoriais. Também foi aprovado e será distribuído de maneira inédita um Guia de Preparação para a Alfabetização, colocando em evidência a relação com a atual PNA, que considera, como dito anteriormente, a escrita alfabética como um mero código pré-estabelecido e não como um sistema de notação, conforme diferentes estudos atestam (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984; MORAIS, 2012; SOARES, 2004).

Frente a todo o exposto, cabe externarmos a inconformidade com o referido edital que não dialoga com os preceitos contidos no ordenamento legal, principalmente com as DCNEI de 2009, tampouco com a própria BNCC de 2017. Destacamos que diferentes grupos de professores e de pesquisadores que atuam no campo da EI realizaram, no mês de junho de 2020, um enfrentamento político para a “impugnação” do Edital Nº 02/2020, o qual vai de encontro aos direitos das crianças pequenas a viverem suas infâncias de forma plena e criativa no contexto das instituições de EI deste país, tendo como grandes parceiros suas professoras. No entanto, esse pedido legal, lamentavelmente, foi negado e arquivado, demonstrando, mais uma vez, a forma autoritária por parte do Governo Federal que não segue os preceitos de um estado democrático de direitos ao não dialogar com a população. Em uma sociedade democrática, as políticas públicas não são alvo de interesses ideológicos e econômicos, mas, sim, servem ao bem comum e ao alavancamento dos direitos

sociais para o cumprimento de princípios justos, equitativos e que visem a superação das desigualdades econômicas e sociais.

A partir daqui, desejamos fazer uma análise mais específica do Edital Nº 02/2020 – PNLD 2022, no que se refere ao objeto “livro didático para as crianças da pré-escola”. Ao estabelecermos essa análise, algumas questões emergem: Quais os atores são tomadores de decisões no processo de planejamento e de implementação dessa política pública? Como essa política desconsidera a produção teórica? Quais interesses são considerados nas decisões quanto aos gastos públicos nesse programa com recursos milionários?

Temos acompanhado os estudos de Correa e Adrião (2014), Adrião (2017) e Adrião *et al.* (2015), os quais vêm atestando como a EI tem sido campo de disputa em relação à privatização da educação nas últimas décadas, sendo o livro didático bem como os sistemas de apostilamento em geral uma das estratégias para tais grupos privados atuarem de forma concentrada na política educacional. Assim, nosso primeiro argumento é na direção de que a ampliação do PNLD 2022 incluiu livros para as crianças da pré-escola com essa intencionalidade, haja vista que é preciso considerarmos, como sinaliza Adrião (2017), que

[...] grande parte dessas corporações encontram-se vinculadas ao mercado financeiro e que o chamado “mercado da educação”, que movimentou, segundo a Internacional da Educação, somente em 2015, cerca de US\$ 5 trilhões de dólares é de se supor a pressão que tais grupos efetivamente fazem pela privatização da educação em suas mais diversas dimensões. (ADRIÃO, 2017, p. 16).

A outra questão foi a inclusão da PNA/2019 como pauta prioritária do Edital Nº 02/2020 – PNLD 2022 e o “apagamento” da historicidade em relação às especificidades da EI e do campo da alfabetização, desconsiderando a diversidade de crianças e de professoras de transitarem por metodologias variadas em relação aos processos educativos.

A EI, considerada primeira etapa da Educação Básica, possui 8.976.778 crianças de 0 a 5 anos matriculadas em creches e pré-escolas públicas e conveniadas, e 588.366 professores e professoras atuando nessa etapa⁸. Destacamos que, com a Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê, dentre outros elementos, a obrigatoriedade da etapa da pré-escola (BRASIL, 2009c), a EI tornou-se um terreno fértil de disputa de “mercado” e de interesses das redes empresariais. Nessa perspectiva, Ball (2018) afirma:

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros

⁸ Esses dados têm como fonte o Laboratório de Dados Educacionais (Universidade Federal do Paraná/ Universidade Federal de Goiás – UFPR/UFMG), os quais possuem como base os microdados do Censo Escolar do Inep. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores/matriculas>. Acesso em: 20 jul. 2021.

provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano. (BALL, 2018, p. 2).

Observamos que, no contexto brasileiro, é o Estado que tem sido um criador de mercados dentro de uma política econômica neoliberal. Há, também, uma estreita relação entre a política de formação de professores, a implementação da BNCC de 2017 e a inclusão de livros didáticos para professoras da EI e, posteriormente, para as crianças pequenas da pré-escola. Essas ações implementadas pelo Estado, com o apoio de grandes redes e de grupos empresariais, influenciam a política educacional, no qual o Estado é submetido a exigências privatistas a favor do capital.

É preciso salientarmos que a necessidade de uma base nacional comum e a manutenção da EI como primeira etapa da Educação Básica se justificam em decorrência do projeto político que se encontra no país, cuja pauta são as avaliações externas. Nesse contexto, o planejamento do professor é direcionado para os conteúdos da base, que são concretizados em livros didáticos, via adoção e mercado editorial, articulado aos conteúdos das provas avaliativas.

Assim, há uma intrínseca relação que precisa estar em constante “alerta” em relação à EI, para que as conquistas históricas, no que se refere à concepção e às especificidades que estão expressas no Art. 3º das DCNEI – Resolução Nº 5/2009 –, a qual define currículo da EI como “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2009a, p. 18), não se percam no “imediatismo” que tem movido e pautado as decisões na modernidade, em especial quando tratamos de “educação”.

É preciso, também, alertarmos que, durante a Pandemia da Covid-19, que teve início, no Brasil, em fevereiro de 2020, houve o “acirramento” e a ampliação da oferta aos municípios “de pacotes de assessoramento e livros apostilados” de empresas e movimentos da base empresarial, os quais têm defendido a ampliação da EI, via transferência de recursos públicos para o setor privado. Nesse sentido, o estudo de Adrião (2017) sobre os grupos editoriais e a Educação Básica elucida o processo de privatização na educação nas últimas décadas. A pesquisadora descreve, em tabelas, os “milhões” que envolvem o “mercado educacional brasileiro” e destaca que:

Em pesquisa de 2012, sobre o uso de Sistemas Privados de Ensino na educação infantil, inclusive em creches de municípios paulistanos, identificou-se que grande parte dos professores das redes públicas têm iniciado a docência e exercido sua atividade profissional subordinada às orientações e prescrições de empresas via Sistemas Privados de Ensino ou de entidades a estas associadas, via um enorme e diferenciado leque de “tecnologias educacionais”. Essa condição de ingresso na atividade profissional, entendida como condição de socialização por meio da apropriação das práticas institucionalizadas (TARDIF, RAYMOND, 2000), “se faz sob o

crivo das rotinas e lógicas institucionais introduzidas por modelos elaborados pelas instituições privadas” [...]. (ADRIÃO, 2017, p. 15).

Quando tratamos da privatização da Educação Básica, os dados apresentados por Adrião (2017) levam-nos a refletir sobre a ressonância nas formas de ser, viver e estar na escola, ou seja, de ser e viver as infâncias nas escolas, bem como nas especificidades da docência. Qual é a docência prevista na adoção de livros didáticos e de manuais para professores? É preciso dizermos que a docência, desde a LDB Nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), nas DCNEI – Resolução Nº 5/2009 (BRASIL, 2009a) e no Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009, do CNE e da Câmara de Educação Básica (CBE), que revisou as DCNEI (BRASIL, 2009b), tem sido construída a partir do currículo das crianças. As especificidades de ações docentes das professoras de bebês e de crianças pequenas vêm se relacionando a uma busca identitária de uma profissão que está em processo de construção.

Barbosa (2016), ao tratar sobre a formação e a docência na EI, afirma que ela está sendo inventada e alicerçada em uma pedagogia que pressupõe uma profissão relacional. O professor leva consigo um repertório vasto e em diferentes dimensões, constituídos em sua trajetória pessoal e profissional. São esses repertórios que pautam as trocas e as interações com os “mundos das crianças”, para além da formação pedagógica. Assim, é preciso refletirmos criticamente em docências construídas sob um modelo único: Como pensar em uma docência orientada com práticas pedagógicas unilaterais para infâncias e para crianças com experiências culturais e ambientais tão diversas?

Por um lado, há um embate histórico para a construção de processos formativos, coletivos, democráticos, autorais, organizados pelas secretarias e escolas a partir de suas demandas e suas necessidades, que precisam, muitas vezes, de apoio do Governo Federal e das universidades para subsidiar esse movimento. Por outro lado, observamos que há um preocupante movimento crescente, de redes municipais e de escolas que vêm aderindo aos livros didáticos na EI, investindo em sistemas de apostilados (BRANDÃO; SILVA, 2017). É preciso denunciar que essas práticas de “pacotes prontos”, as quais definem currículos, conteúdos, pedagogias, práticas, ideologias, métodos e avaliações, vêm sendo fortalecidas na atual conjuntura política.

Voltando ao PNLD, salientamos que, para além do financiamento, a preocupação também reside no viés ideológico impresso nessa política pública e, logo, refletido diretamente no material aprovado. Albuquerque e Ferreira (2019), em uma pesquisa sobre as mudanças no PNLD nos livros de alfabetização, destacam transformações advindas na produção do material e dos processos avaliativos dos livros ao longo de editais que desembocam em formas de seus usos por parte de docentes. A utilização de um material contendo passo a passo e estruturado em sequências didáticas fixas, semelhantes a sistemas apostilados, alinhado a uma ausência de investimento em uma formação crítica e reflexiva dos professores, apresenta-se como grande possibilidade de incidir negativamente na autonomia docente. Contudo, no caso específico da EI, a questão ainda é mais alarmante,

uma vez que também interfere na própria concepção de criança, que deve ser o indivíduo central dos processos educativos e das práticas pedagógicas, como apontam as DCNEI (BRASIL, 2009a).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou como objetivo principal analisar as contribuições do PNLD no campo do direito à Educação Infantil. Assim, tecemos considerações desde as contribuições do antigo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) até os recentes Editais Nº 01/2017 e Nº 01/2019 do PNLD 2019, culminando em reflexões e críticas incisivas sobre o Edital Nº 02/2020 para o PNLD 2022.

Consideramos que a inclusão da Educação Infantil no PNLD foi um importante reconhecimento no que se refere às políticas de aquisição e de distribuição de material didático, e como um potente instrumento formativo para as professoras, em especial naqueles municípios e instituições que possuem dificuldades em realizar uma formação continuada para seus profissionais. Além disso, a escolha, quando realizada de forma democrática, no contexto da instituição educativa, respeitando a trajetória e a identidade do projeto pedagógico da escola, destaca-se como uma das possibilidades de ampliação de repertório na formação docente. Todavia, evidenciamos que essa inclusão vem sendo articulada a um grande movimento crescente e interessado na privatização da educação e no mercado educacional brasileiro, em que, historicamente, as editoras demonstram um grande interesse financeiro sobre essa mercantilização.

Não obstante, chamamos atenção sobre a necessidade de evidenciar a importância de os editais respeitarem a base conceitual, legal e normativa da Educação Infantil, bem como a produção teórica e o diálogo democrático com diferentes movimentos sociais e setores da sociedade civil que vêm lutando, nas últimas décadas, pelos direitos das crianças e por uma Educação Infantil de qualidade. Destacamos, portanto, que o PNLD 2022, o qual solicita às editoras objetos como livro didático e guia preparatório para a alfabetização para as crianças pequenas, se evidencia em uma grave descontinuidade dessa política pública no que diz respeito à concepção de Educação Infantil. A publicação do referido edital desconsiderou, frontalmente, os pressupostos contidos na legislação educacional vigente, os direitos das crianças, a autoria docente, além de colocar a educação das crianças pequenas subordinada ao Ensino Fundamental e à PNA/2019.

Cabe enfatizarmos a elaboração dos editais como um instrumento de significativa relevância, uma vez que se converte em um documento orientativo e legal altamente importante para a elaboração de materiais e de livros de qualidade por parte das editoras. Nesse sentido, é pertinente que a equipe técnica especialista esteja envolvida em todas as etapas do processo avaliativo do PNLD, o que inclui convocá-la na participação ativa da elaboração do edital e não somente na consolidação do processo avaliativo. Não sendo assim, os

editais convertem-se em um mecanismo meramente técnico, podendo apresentar pouco ou nenhum diálogo com os conhecimentos teóricos, históricos e socialmente construídos.

Recordamos que o Edital Nº 02/2020 para o PNLD 2022 emerge e se consolida em um contexto pandêmico de crise sanitária, política e social, advindo da disseminação do vírus SARS-CoV-2 – o coronavírus. Além disso, a Educação Infantil apresentava urgência de uma política integrada, que subsidiasse uma política social e educacional, emergente para as crianças e suas famílias, com o objetivo de que as escolas pudessem se constituir como real fonte de apoio à vida. Esse fato agravou-se ainda mais em um contexto de dor extrema, de abandono por parte do poder público e de acentuada desigualdade social. Entretanto, políticas públicas para a Educação Infantil, no contexto pandêmico, foram inexistentes. Mais uma vez, a (re)invenção sedimenta-se e (re)existe em todos/as professores/as, escolas, crianças e famílias que tiveram de superar os modos de viver apresentados subitamente, construindo estratégias de manutenção de vínculos e apoios mútuos.

Por fim, afirmamos que o Governo Federal se decantou, lamentavelmente, por ládeira abaixo, resultando em descaminhos ainda mais acentuados, quando implementou o Edital Nº 02/2020 para o PNLD 2022, e fragilizando princípios de uma política pública tão importante. Ademais, articulou-se a não menos reducionista PNA, desconsiderando a complexidade do tempo e da trajetória da Educação Infantil brasileira e da diversidade das crianças e de suas infâncias.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: Grupos editoriais e os negócios na educação básica. In: MARINGONI, G. (org.). **O negócio da Educação**. São Paulo: Olho D'água; Fepesp, 2017. p. 129-144. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/324000183>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ADRIÃO, Theresa *et al.* **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa; Greppe, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-E ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701617>.

ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Homens na Educação Infantil: debates e proposições científicas em defesa das crianças pequenas. **ANPED**, 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/content/homens-na-educacao-infantil-debates-e-proposicoes-cientificas-em-defesa-das-criancas>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ARAÚJO, Débora Oyayomi. Meninas e meninos negros nos livros infantis contemporâneos: três tendências positivas. In: MORO, Catarina; SOUZA, Gizele de. (org.). **Educação Infantil**: construção de sentidos e formação. Curitiba: NEPIE/ UFPR, 2018. p. 219-242.

BALL, Stephen J. Global Education Policy: reform and profit. **ReLePe – Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Três notas sobre a formação Inicial e a docência na Educação Infantil. In: CANCIAN, Viviane Ache; GALLINA, Simone Freitas da Silva; WESCHENFELDER, Noeli. (org.). **Pedagogias das infâncias, crianças e docências na Educação Infantil**. Rio Grande do Sul: Centro de Educação, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo; Brasília: Ministério da Educação, Secretária da Educação Básica, 2016. p. 131-139.

BRANDÃO, Ana Carolina Perussi; SILVA Alexsandro. O ensino da leitura e escrita e o livro didático na Educação Infantil. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 440-449, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2017.3.23852>.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 18-19, 18 dez. 2009a.

BRASIL. **Parecer Nº 20, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2009b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 216, p. 8, 12 nov. 2009c.

BRASIL. Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Emenda Constitucional Nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 241, p. 2-3, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2017a]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Edital de Convocação 01/2017– CGPLI**. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, [2017b]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12589:edital-2019-minuta-8%C2%AA-re.tif-20-09-18>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2017c]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 01/2019** – CGPLI. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019 – Atualização BNCC. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, [2019a]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=13965:edital-consolidadeo-bncc-29-06-20>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 70-A, p. 15-17, 11 abr. 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019c.

BRASIL. **Edital de Convocação Nº 02/2020** – CGPLI. Edital de Convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2022. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, Secretaria de Educação Básica, [2020]. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020>.

CORREA, Bianca; ADRIÃO, Theresa. O material apostilado utilizado em pré-escolas municipais paulistas: análise de dois casos. **RBPAE** – Revista Brasileira de Política e Administração, v. 30, n. 2, p. 379-396, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol30n22014.53681>.

FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Apresentação. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 22 jul. 2021.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 10% mais ricos contribuem para mais da metade do índice de desigualdade no país. **Ipea na mídia**, 19 set. 2018. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=34236. Acesso em: 15 nov. 2021.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 797-818, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>.

LIMA, Mayara Mércia dos Santos; CRUZ, Magna do Carmo Silva. O acervo do PNBE da Educação Infantil: possibilidades de leitura literária e de brincadeiras com os extratos sonoros da linguagem. *In*: CONIC, 23., CONITI, 7., ENIC, 4., 2015, Manaus. **Anais eletrônicos** [...]. Manaus: Conic, 2015. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/616030/881126/O_acervo_do_pnbe_da_educacao_infantil.pdf/1a6c5148-7ab8-4b54-9048-93e54ec6779b. Acesso em: 22 jul. 2021.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria Rosário. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo, 1876-1994. São Paulo: Editora da Unesp; Conped, 2000.

PIEIDADE, Amir Aparecido dos Santos. **PNBE do Professor**: livros e bibliotecas para a formação docente. 2018. 330 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**. Leitura e literatura na primeira Infância. São Paulo: Global Editora, 2010.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. 14. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz & Terra, 2021.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>.

**ATIVIDADES AVALIATIVAS E INFLUÊNCIA NA
APRENDIZAGEM:
PERCEPÇÃO DAS TUTORAS DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS A DISTÂNCIA**

**ASSESSMENT ACTIVITIES AND INFLUENCE ON LEARNING:
PERCEPTION OF TUTORS IN A DISTANCE LEARNING
DEGREE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES**

**ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN E INFLUENCIA EN EL
APRENDIZAJE:
PERCEPCIÓN DE LOS TUTORES EN UNA CARRERA DE
GRADO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS A DISTANCIA**

Jones Baroni Ferreira de Menezes¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9193-3994>

Germana Costa Paixão²

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3232-8863>

Resumo: A tarefa de planejar as atividades didáticas torna-se indispensável na prática docente. Contudo, na maioria das vezes, a escolha das atividades é realizada de forma intuitiva e pouco fundamentada na real influência delas na aprendizagem. Desse modo, sob a ótica das tutoras a distância, objetivamos categorizar e compreender o impacto das atividades avaliativas na aprendizagem. Para isso, utilizamos um estudo de caso explicativo, de abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de um questionário online enviado via e-mail às tutoras de três turmas de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Para cada atividade foi pontuado o grau de influência na aprendizagem, tendo o cordel, criação e alimentação de blog, seminário e teatro as que tem maior impacto na aprendizagem. Complementarmente, foi destacado como pontos positivos das atividades: a criatividade, síntese, ferramenta, produção, conhecimento, interação, ludicidade e material; e os negativos: o uso correto e adequado das ferramentas, qualidade da atividade desenvolvida, sobretudo quando relacionado ao conteúdo, texto escrito e/ou aparência final do produto, seguir as diretrizes de correção e qualidade e acesso à internet. Tomando por base os resultados obtidos, é possível identificar, na percepção das tutoras, as atividades que possuem melhor impacto na aprendizagem dos estudantes, bem

1 Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil (UECE-UAB). Fortaleza-CE, Brasil. E-mail: jones.baroni@uece.br.

2 Universidade Estadual do Ceará/Universidade Aberta do Brasil (UECE-UAB). Fortaleza-CE, Brasil. E-mail: germana.paixao@uece.br.

como inferir sobre os principais erros e dificuldades dos estudantes nas demais atividades, o que possibilita a reflexão e reformulação dos planejamentos das atividades ofertadas nos cursos.

Palavras-chave: Educação a distância. Planejamento. Avaliação.

Abstract: The task of planning teaching activities becomes essential in teaching practice. However, most of the time, the choice of activities is done intuitively and not based on their real influence on learning. Thus, from the perspective of distance tutors, we aim to categorize and understand the impact of evaluative activities on learning. For this, we used an explanatory case study, with a qualitative approach. Data were collected through an online questionnaire sent via e-mail to tutors from three classes of a degree course in Biological Sciences. For each activity, the degree of influence on learning was scored, with the cordel, creation and feeding of blog, seminar and theater as having the greatest impact on learning. Complementarily, the following were highlighted as positive points of the activities: creativity, synthesis, tool, production, knowledge, interaction, playfulness and material; and the negatives: the correct and adequate use of the tools, quality of the activity carried out, especially when related to the content, written text and/or final appearance of the product, following the correctness and quality guidelines and access to the internet. Based on the results obtained, it is possible to identify, in the perception of the tutors, the activities that have the best impact on student learning, as well as inferring on the main mistakes and difficulties of students in other activities, which allows for reflection and reformulation of the planning of activities offered in the courses.

Keywords: Distance education. Planning. Evaluation.

Resumen: La tarea de planificar las actividades docentes se vuelve fundamental en la práctica docente. Sin embargo, la mayoría de las veces, la elección de actividades se realiza de forma intuitiva y no en función de su influencia real en el aprendizaje. Así, desde la perspectiva de los tutores a distancia, nuestro objetivo es categorizar y comprender el impacto de las actividades evaluativas en el aprendizaje. Para ello, utilizamos un estudio de caso explicativo, con un enfoque cualitativo. Los datos fueron recolectados a través de un cuestionario en línea enviado por correo electrónico a los tutores de tres clases de una carrera en Ciencias Biológicas. Para cada actividad, se puntuó el grado de influencia en el aprendizaje, siendo el cordel, la creación y alimentación del blog, el seminario y el teatro los de mayor impacto en el aprendizaje. De manera complementaria, se destacaron como puntos positivos de las actividades: creatividad, síntesis, herramienta, producción, conocimiento, interacción, alegría y material; y los negativos: el uso correcto y adecuado de las herramientas, la calidad de la actividad realizada, especialmente en lo que se refiere al contenido, texto escrito y / o apariencia final del producto, siguiendo las pautas de corrección y calidad y acceso a internet. A partir de los resultados obtenidos, es posible identificar, en la percepción de los tutores, las actividades que tienen mayor impacto en el aprendizaje de los estudiantes, así como inferir sobre los principales errores y dificultades de los estudiantes en otras actividades, lo que permite la reflexión. y reformulación de la planificación de actividades ofrecidas en los cursos.

Palabras clave: Educación a distancia. Planificación. Evaluación.

1 INTRODUÇÃO

O ato de planejar é inerente à existência humana. Em todos os processos de vida, o planejamento encontra-se imbricado, das ações mais simples às mais complexas. Esse processo requer habilidade e competências para estimar uma ação que será realizada posteriormente, fazendo-se necessário previsão racional e acertada das estratégias e recursos que serão basilares no desenvolvimento e execução do planejado (MENEGOLLA; SANT'ANNA, 2002).

Essa preocupação avulta-se quando centramos o olhar para os cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), que se utilizam de recursos tecnológicos para os diversos pro-

cessos (gestão acadêmica, administrativa e atividades de ensino), o que demanda organização e planejamento detalhado em todas as fases e para todos os recursos, materiais e equipamentos (GARBIN; DAINESE, 2010). Ademais, Clementino (2005) corrobora e enfatiza a importância de se planejar de modo adequado em cursos de EaD. Saliencia que, diante do crescimento exponencial destes, alguns profissionais assumiram atividades nesses cursos sem formação adequada, estruturando-os e montando-os seguindo um *design* educacional já adotado em cursos na modalidade presencial. Não atentaram para as peculiaridades e nuances da EaD, sobretudo na oferta de mídias que propiciem melhor acesso e maior interação e comunicação a distância entre todos os envolvidos no processo. Tal fato faz emergir novas competências e ensejam o aparecimento de novos campos do conhecimento, como é o caso do *design* instrucional.

Libâneo (2017) ressalta que o ato de planejar é uma atribuição docente que impacta na fundamentação das atividades didáticas, relacionando-as a objetivos propostos e sua constante revisão no decorrer do processo de ensino. O planejamento, então, é considerado processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando conteúdo, práticas pedagógicas e contexto social no qual os atores estão inseridos.

Em cursos de EaD, a tarefa de planejar torna-se ainda mais imprescindível, de modo a guiar e fundamentar as atividades didáticas, articulando conteúdos, práticas pedagógicas e o contexto social inserido, somando competências e habilidades próprias do conhecimento científico (SILVA; DIANA; SPANHOL, 2020).

Esse desenho deve levar em consideração os objetivos de aprendizagem propostos pela disciplina/curso e as características das atividades indicadas, a fim de possibilitar o fortalecimento de habilidades e competências dos discentes, clarificando a necessidade de diversificar o tipo de atividades apresentadas ao longo do curso, garantindo estímulos diferentes para pessoas também diferentes, cujas estratégias individuais de aprendizagem são diversas (PAIXÃO; MENEZES; ARRUDA-FILHO, 2015; COSTA, 2017a).

Durante o processo de planejamento das disciplinas, são escolhidas as atividades e recursos que serão utilizados no processo de avaliação formativa dos alunos como: a criação e alimentação de blogs educativos, fóruns de discussão, chats, produção de textos colaborativos (Wiki), produção de vídeos documentário, vídeo-aulas e animações, elaboração de jogos didáticos, produção de portfólio, aulas de power point com áudio, fóruns de discussão, podcast, elaboração de cartilhas, livros digitais e mapas conceituais, por exemplo. Contudo, salienta-se que a escolha de recursos e proposições de atividades disponibilizadas aos alunos acontecem de maneira intuitiva e sem avaliação concreta da eficácia/eficiência das ferramentas e estratégia pedagógica na aprendizagem dos alunos, fato que cria lacuna na compreensão da influência destes no desempenho acadêmico (PAIXÃO; MENEZES; ARRUDA-FILHO, 2015).

Deste modo, objetivamos, sob a ótica das tutoras a distância, categorizar e compreender o impacto das atividades avaliativas ofertadas em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas a distância na aprendizagem dos discentes.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa fundamenta-se como um estudo de caso explicativo, de abordagem qualitativa. Para Yin (2005), este tipo de estudo de caso possibilita identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Quanto à abordagem, Sampieri, Callado e Lucio (2013) trazem que as pesquisas qualitativas são uma relação entre o mundo real e o sujeito, cuja (inter)subjetividade do indivíduo não pode ser traduzida em números.

O campo de investigação deu-se em um Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a distância, ofertado por uma universidade estadual do Nordeste brasileiro. Notadamente para este estágio, houve a participação das três tutoras a distância das turmas 2014 nos polos de Beberibe, Quixeramobim e Russas, findadas em 2018, sendo as últimas turmas concluídas até o momento da escrita desta investigação. A escolha das participantes deu-se pela relevância direta na apresentação e correção das atividades propostas pelo curso.

As tutoras possuem formação acadêmica na licenciatura em Ciências Biológicas, sendo duas já com grau de Doutorado e uma é doutoranda. A inserção como tutoras na EaD deu-se através de uma chamada pública da instituição ofertante do curso. Ressalta-se, que segundo as tutoras, a formação para atuação docente ocorreu antes e durante o trabalho como docente-tutor.

Foi realizado a aplicação de um questionário online, produzido no Google Formulários, e enviado para as participantes via e-mail institucional. Para elas foi questionado acerca da formação para atuação na tutoria; aprendizagens adquiridas durante o desenvolvimento do papel de tutora; o grau de influência de cada atividade na aprendizagem dos alunos; pontos positivos e principais erros e dificuldades dos estudantes em cada uma das atividades propostas no curso. Posteriormente, com a contribuição da análise de conteúdo, fundamentada em Bardin (2011), podemos ponderar sobre as atividades que possuem maior relevância na aprendizagem, e identificar os fatores que impedem o impacto positivo das atividades de menor influência na aprendizagem na percepção das tutoras.

Ressaltamos que a pesquisa seguiu os preceitos éticos pautados na Resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), tendo sido adicionado ao instrumento de pesquisa o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dando ciência à intérprete dos objetivos da pesquisa, além dos possíveis riscos e benefícios.

3 COM A PALAVRA, AS TUTORAS!

A aproximação e relação com o desempenho do aluno, conforme abordado por Barbosa (2019), enaltece os tutores, sobretudo a distância, como um pilar para a construção do conhecimento do aluno em EaD. A partir do Decreto 5622/2005, a figura do tutor aparece como um dos importantes protagonistas da Educação a Distância (BRASIL, 2005).

Inicialmente, intencionamos conhecer o perfil e atuação das tutoras. Para isso, questionamos sobre o tempo de atuação na tutoria. A Tutora A ainda atua na EaD, estando com cerca de 6 anos. Já as Tutoras B e C não fazem mais parte do quadro de tutores do curso, tendo a atuação sido realizada durante cerca de 5 anos. Essa atuação foi pautada baseando-se nos Referências de Qualidade para Educação Superior a Distância - MEC, em que o tutor, presencial ou a distância, participa ativamente da prática pedagógica de modo a conduzir e mediar os processos de ensino e de aprendizagem, acompanhamento e avaliação das atividades propostas no projeto pedagógico do curso. Assim, cabe ao tutor esclarecer dúvidas dos alunos através de fóruns de discussão (em diferentes canais de comunicação), o atendimento aos estudantes nos polos através de atividades individuais ou em grupo, avaliações, promoção de aulas práticas em laboratório e acompanhamento dos estágios supervisionados (BRASIL, 2007).

No ambiente virtual de aprendizagem, os tutores possuem papel na mediação do processo de ensino e aprendizagem, integrado aos recursos disponíveis e as proposições do curso. Ainda mais, ele acompanha e avalia o estudante, promovendo habilidades e competências pedagógicas, tecnológicas, didáticas, pessoais e de trabalho colaborativo. A tudo isso, para que os alunos tenham êxito ao final do curso, na perspectiva técnico-científico, profissional e pessoal (OLIVEIRA, 2019; VIEIRA-SANTOS, 2020).

Do exposto, faz-se necessário que os tutores desenvolvam competências e habilidades didático-pedagógicas, socioemocionais, interpessoal, liderança, criatividade, capacidade para trabalhar em equipe, comunicação. É possível observar, em muitos aspectos, que as atribuições do tutor são similares as atribuições do professor. Contudo, ainda observamos uma desvalorização dos tutores pela estrutura administrativa da EaD (HARDAGH; CAMAS, 2017; VAZ; FATH, 2019). Apesar de seu papel estar ligado diretamente à docência, sua atuação profissional ainda é vista de forma inferiorizada, margeando a profissão de professor, não havendo uma regulamentação específica para estes profissionais. Aliado a isso há a impossibilidade de acumular diferentes tipos de bolsas, o que expõe o cargo de tutor como apenas uma atividade de renda complementar ou extra.

Mesmo diante dos desafios e pouca valorização, a caminhada de tutoria traz muitas aprendizagens. Para a Tutora A, foi um momento de aprender “a lidar com as dificuldades dos alunos perante o curso a distância, sobre novas ferramentas e recursos educacionais [...], a melhor produzir artigos e realizar pesquisa”. A mais, a Tutora B ressalta sobre o “aprendizado diário de aproximar-se dos alunos no ambiente virtual”, enquanto a Tutora C destaca a “elaboração de feedbacks a cerca das atividades dos alunos”. Notamos, portanto, que os saberes construídos estão para além dos conhecimentos técnicos e científicos da docência e da Biologia. As relações interpessoais, empatia, presencialidade na virtualidade, acompanhamento da evolução dos alunos também estão presentes.

Avultamos que a atividade de tutoria foi a primeira oportunidade de docência desenvolvida, o que denota também essa atuação como um processo de formação e construção da identidade profissional docente. É neste cenário que os cursos de formação inicial e continuada de professores devem considerar que os docentes podem atuar na mediação peda-

gógica tanto no ensino presencial como a distância (CAVALCANTE FILHO; SALES; ALVES, 2020). Isso posto, é que se necessita do desenvolvimento das dimensões: pedagógicas (relacionada às concepções epistemológicas da docência), didática (referente à formação específica do professor em uma das áreas do conhecimento) e tecnológica (abrangendo as relações entre tecnologia e educação) se entrelaçam (BELLONI, 2006).

Pontuado na perspectiva da dimensão tecnológica, é exigida aos tutores de cursos EaD habilidade de acesso à computadores e internet, utilização de e-mail, fóruns, chat, entre outras ferramentas, inclusive o conhecimento sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição. Todavia, apesar vivenciarmos uma cultura digital, com ampla difusão das tecnologias digitais em nosso meio, ainda é observado pouca utilização no contexto educacional e um déficit formativo nos cursos de licenciaturas, o que impacta diretamente na prática docente (MENEZES; MOURA; SOUSA, 2019; MOURA; RODRIGUES; MENEZES, 2019). Ademais, também, não se pode negar, a existência de uma parte da população brasileira que ainda não possui equipamentos e/ou acesso à internet, o que, por vezes, inviabilizar o uso das ferramentas tecnológicas no processo educacional (IBGE, 2020).

Destacamos, portanto, que o saber experiencial da prática é inerente a construção de aprendizagem dessas ferramentas durante o exercício da tutoria. Este saber faz parte dos conhecimentos adquiridos pelos professores da prática docente. Em adição, para Tardif (2002, p. 48-49), eles são “[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos”.

Para além dessas dimensões e saberes, corroborando com descrito pelas tutoras, Mattar *et al.* (2020) acrescentam a comunicação e as competências socioafetivas como inerentes as funções sociais da mediação na EaD. A comunicação envolve a capacidade de recebimento e transmissão das informações escritas ou verbais de forma clara, concisa, objetiva e pertinente no ambiente de trabalho, sendo tático para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem. Esse processo comunicativo, inclusive, contribui para o desenrolar das competências socioafetivas, que funcionam como uma possibilidade da construção de vínculos entre tutor e alunos e, de alguma maneira, tem relação com as demais competências e funções desempenhadas pelos tutores online. Dentre essas competências destacam-se: cordialidade, aceitação, honradez, empatia, flexibilidade, relacionamentos interpessoais e o estímulo e motivação para com os alunos (ARETIO, 2002; MATTAR *et al.*, 2020).

De certo, que várias das funções desempenhadas pelos tutores são correlatos da atividade docente, apesar de o trabalho do tutor, no Brasil, não ser considerado, por muitos, docência. À vista disso, é que devemos aditar o conceito de polidocência na EaD (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010), o que reorientaria a formação de tutores, concebendo-os, segundo nossa perspectiva nesta investigação, como participantes de uma equipe, e não como docentes isolados, atuando em parceria com outros profissionais, como professores e *designers* educacionais, favorecendo a oferta de, por exemplo, atividades avaliativas que possam favorecer o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

É nessa percepção que adentrando na proposição desta investigação, elencamos às tutoras os 25 tipos de atividades avaliativas desenvolvidas durante o curso investigado e solicitamos que, em uma escala de 1 a 5 - sendo 1 representado por menor influência e 5 a de maior influência na aprendizagem -, elas realizassem a classificação destas atividades.

As atividades avaliativas de produção de cordel, criação e alimentação do blog, seminários e teatro foram as que possuíram maior grau de influência (5). Enquanto as atividades de produção de apresentação de slides, criação de folders, glossário ilustrado, material didático, Mural de cortiça, plano de aula, produção textual, resenha e Wiki possuem o menor grau de influência na aprendizagem (3) (Tabela 1).

Tabela 1 – Grau de influência das atividades na aprendizagem dos alunos segundo a percepção das tutoras a distância das Turmas 2014 nos polos de Beberibe, Quixeramobim e Russas do curso de Ciências Biológicas a distância investigado.

Atividade	Grau de influência
Cordel	5
Criação e alimentação do Blog	5
Seminário	5
Teatro	5
Apresentação PowerPoint com áudio	4
Atlas digital	4
Cartilha educativa	4
Chat	4
História em quadrinhos	4
Jogo didático	4
Mapa conceitual	4
Modelo didático	4
Paródia	4
Podcast	4
Relatório de aula de campo/prática	4
Vídeos	4
Apresentação PowerPoint	3
Folders	3
Glossário ilustrado	3
Material didático	3
Mural de cortiça	3
Plano de aula	3
Produção textual	3
Resenha	3
Wiki	3

Fonte: Elaborado pelo autor.

Complementarmente, as tutoras indicaram os principais pontos positivos e dificuldades e erros no desenvolvimento de cada uma das atividades. Em uma perspectiva ge-

neralizada, é possível destacar como principais pontos positivos: a criatividade, síntese, ferramenta, produção, conhecimento, interação, ludicidade e material (Figura 1).

Figura 1 – Pontos positivos das atividades propostas no curso de Ciências Biológicas a distância na percepção das tutoras a distância.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Maior parte dessas palavras estão relacionadas às competências e habilidades desenvolvidas nos estudantes mediante a oferta de atividades da categoria de produção, corroborando como uma das categorias do nosso modelo preditivo. Outrossim, palavras como síntese, denotam às atividades da categoria avaliativa, mas também pode estar relacionado à escrita do relatório de aula prática e/ou de campo, que integra a categoria experiencial, também inserida no modelo preditivo.

Acreditar em prática educacional contemporânea, eficiente e estimulante é proporcionar o uso de estratégias didáticas que estejam em consonância com a contextualização, ludicidade, criatividade, crítica e reflexão. A aprendizagem pautada nesses pilares contribui para uma formação acadêmica e profissional sintonizada com as necessidades da sociedade e para o bem-estar emocional do estudante (FLEITH; BRAGA, 2019). Além disso, está de acordo com o que preconizam as atuais legislações educacionais brasileiras para educação básica, como a Base Nacional Comum Curricular, na qual será norte para a ação dos professores em formação, sendo fundamental a inserção dessas durante o processo formativo inicial docente (BRASIL, 2017).

O uso do processo de contextualização, ludicidade, criatividade, crítica e reflexão nas estratégias didáticas e/ou avaliativas deve, antes de tudo, haver uma intencionalida-

Pormenorizaremos as atividades que, segundo as tutoras, possuem menor grau de influência na aprendizagem para analisar destes pontos negativos. Neste contexto, destaca-se nove atividades, sinalizadas no quadro 1. De modo geral, os principais problemas apontados são similares aos encontrados de forma geral, como apresentado acima. O letramento digital, bem como a pouca habilidade na leitura, escrita e na criticidade travam os principais imbróglis dessas atividades.

Quadro 1 – Principais dificuldade e erros nas atividades segundo as tutoras a distância das Turmas 2014 do curso de Ciências Biológicas a distância*

Apresentação PowerPoint	Utilizar as ferramentas pela primeira vez (dificuldades relacionadas à tecnologia) [...], além das dificuldades com plágio (Tutora A). A dificuldade enfrentada é que alguns alunos fazem só copiar e colocar as informações sem compreender, sem lapidar (Tutora B).
Folders	Capacidade de síntese de produção de informativo e uso da ferramenta (Tutora A).
Glossário ilustrado	Uso da ferramenta glossário no Moodle (Tutora A). Dificuldade em encontrar as palavras certas para descrever (Tutora B).
Material didático	Dificuldades na escrita e reprodução de ideias (Tutora A). Muitos alunos copiam trechos da internet, não apresentam seu ponto de vista sobre o assunto (Tutora C).
Mural de cortiça	Uso da ferramenta (Tutora A). Organização das informações (Tutora C).
Plano de aula	Pensar em metodologia e tempo correspondentes para tornar a atividade planejada exequível (Tutora A). O plano de aula não é uma ferramenta muito interativa, algo mais estático para os alunos (Tutora B). Muitos não sabem desenvolver os objetivos (Tutora C).
Produção textual	Dificuldades na escrita: coesão, coerência; plágio (Tutora A).
Resenha	Os alunos se confundem muito com resumo, não colocando a sua visão crítica (Tutora B). Dificuldade de desenvolver o tema (Tutora C).
Wiki	Respeito e colaboração na escrita junto aos demais colegas (Tutora A). Poucos alunos da equipe desenvolvem o texto. Desorganização e ideias confusas (Tutora C).

*grifo nosso em todos as falas das tutoras.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O primeiro ponto a ser abordado quanto às dificuldades elencadas pelas tutoras relacionam-se ao processo de alfabetização e letramento dos alunos da EaD. As duas palavras possuem conceituação distintas, porém a dissociação entre elas seria um erro processual. Diferenciando inicialmente os dois termos, a alfabetização é o processo de compreensão da habilidade de leitura e escrita, ao ponto que o letramento, para além do somente ler e escrever, avança na perspectiva das práticas considerando seu contexto semântico linguísticos e social. Assim, o letramento vai para além do ato de ler e escrever (DALEY, 2010; LIMA, 2019; SOARES, 2004).

Dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que avalia a educação em nível médio em 65 países que fazem parte da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), registrou que cerca de 50% dos brasileiros não atingiram o mínimo de proficiência que todos os jovens devem adquirir até o final do ensino médio. Este resultado aponta para um desnivelamento dos estudantes brasileiros em relação ao nível de escolarização de proficiência em leitura quando comparado aos demais países da OCDE. Esse resultado propõe considerações preocupantes sobre o cenário educacional brasileiro, dificultando/impedindo o avanço nos estudos, melhores oportunidades de emprego e uma participação mais efetiva na sociedade (INEP, 2019).

Essa preocupação torna-se mais relevante pois nos últimos anos houve a ampliação do acesso à universidade, seja na modalidade presencial ou a distância. Assim, encontramos estudantes que advêm de realidades socioeconômica e culturais distintas, o que propicia a heterogeneidade de saberes, habilidades e competências das práticas de leitura e escrita e sua reverberação no contexto destes alunos.

Nesta perspectiva, é que Santana (2015) apresenta três situações que podem estar relacionadas às dificuldades encontradas pelos estudantes no contexto acadêmico: a) às novas exigências universitárias (práticas de letramento acadêmico) e/ou à baixa formação na educação básica; b) decorrente de diagnósticos de transtornos funcionais; c) à educação especial. Essas inquietudes somam-se ao passo de as instituições/professores não estarem preparados para lidar com a essa diferença, tornando esses fatores potenciais causas para evasão e fracasso educacional.

Como forma de contornar essa situação, faz-se necessário um trabalho conjunto entre alunos, professores e instituição, de modo a promover estratégias de enfrentamento a estas dificuldades, desde o primeiro semestre da graduação, período em que os discentes estão em processo de adaptação à nova realidade universitária. Sugere-se, portanto, o repensar da prática docente e a forma de comunicação oral e escrita dos professores, a realização de oficinas, implementação de disciplinas que foquem na leitura e escrita acadêmica nos currículos dos cursos, debates e discussões sobre o tema, além de promover a expansão e divulgação da linguagem acadêmica para além dos muros da Universidade.

Também dentro do contexto de letramento, assemelhando ações de enfrentamento conforme listado no parágrafo anterior e considerando a perspectiva social e tecnológica em que estamos inseridos, é salutar inferir sobre a perspectiva do letramento digital como um processo de aprofundamento da alfabetização, sobretudo nos alunos da modalidade de ensino a distância.

O letramento digital pode ser considerado conceitualmente como um conjunto de práticas sociais que se entrelaçam e se apropriam das meios digitais para determinada finalidade, constituindo uma rede de interatividade e interação nos diversos contextos socioculturais e geográficos (PIMENTEL, 2018). Para tal, utiliza-se das tecnologias digitais da informação e comunicação para ler e escrever no meio digital, contudo, este termo não

engloba apenas conhecimentos das letras e números e regras da língua escrita, mas inclui-se as capacidades de compreensão e manipulação básica de *hardwares* e *softwares* (AZEVEDO et al., 2018).

Esse tipo de letramento é fundamentalmente importante nos cursos em EaD, pois o uso das diversas ferramentas tecnológicas é imprescindível para subsidiar todo o trabalho pedagógico. Contudo, dados da Cetic (2018), no ensino fundamental e médio, demonstram que ainda há um grande déficit no uso da tecnologia para a educação, pelos alunos e professores, o que pode trazer dificuldades aos ingressantes nos cursos superiores em educação a distância. Tais dados são mais preocupantes quando se fala de escola pública. Este contexto corrobora com a dificuldade de manuseio das diversas ferramentas tecnológicas propostas pelo curso de Ciências Biológicas a distância, conforme afirmado pelas tutoras.

Em acréscimo, as dificuldades e/ou falta de acesso à internet torna-se uma outra problemática para o desenvolvimento das atividades propostas durante a formação inicial, sobretudo pelo caráter de interiorização e difusão do ensino superior promovido pela educação a distância, cujos discentes destes cursos residem em regiões cujo acesso à rede mundial de computadores e à equipamento é deficitário.

Segundo a PNAD Continua 2018, apesar de uma ampliação do percentual de moradias com acesso à internet e equipamentos de acesso à ela, ainda há uma considerável parte da população brasileira, sobre tudo nas zonas rurais das regiões Norte e Nordeste, que estão em processo de exclusão digital. As principais causas estão relacionadas ao alto custo do serviço de acesso à internet, nenhum morador saber usar a internet, a não disponibilidade de rede na área do domicílio e o preço elevado do equipamento eletrônico para conexão (IBGE, 2020). Ademais, também é demonstrado que 99% da população possui um smartphone, contudo, para a perspectiva pedagógica, os celulares não contemplam a possibilidade de utilização das amplas possibilidades tecnológicas disponíveis para uso educacional, o que torna um empecilho para um melhor letramento digital e para o desenvolvimento das competências inerentes à cultura digital e uso das ferramentas tecnológicas no ensino, o que poderia promover uma remodelação do atual contexto da educação básica, segundo Cetic (2017) e Silva, Ribeiro e Lima (2016).

Uma outra importante problemática pontuada é o plágio. Diversas pesquisas foram desenvolvidas, tendo demonstrado o plágio como uma prática comum nas escolas e universidades, sendo considerado atualmente uma questão crucial de ser combatido em todos os níveis de ensino. Conceitualmente, o plágio pode ser considerado uma

[...] apropriação indevida de obra ou conteúdo alheio que é apresentado como sendo próprio, o plágio está relacionado diretamente ao cotidiano acadêmico caracterizado como prática desonesta, incompatível com o escopo universitário de criação e desenvolvimento do conhecimento, o que requer reflexão e posicionamento institucional (KROKOSCZ, 2014, p. 12).

Com o advento da internet essas ações têm sido amplamente disseminadas no ambiente acadêmico (BARBOSA; VIEIRA; RAFAEL, 2018). Contudo, ainda não há dados estatísticos que sejam capazes de mensurar o tamanho real da problemática que envolve o plágio e a cópia das diversas fontes de produção e difusão do conhecimento. De todo modo, é sabido que as análises e sensibilizações quanto ao não ato de plagiar devem estar em consonância com perspectiva ética, moral e legal. No Brasil, a Constituição Federal traz em seu código penal uma sessão que trata especialmente dos crimes contra a propriedade intelectual (BRASIL, 1988). Posteriormente, em 1998, foi promulgada a Lei de Direitos Autorais, sendo considerado crime quando há a apropriação indevida do conteúdo alheio, sem a concessão dos créditos aos devidos autores (BRASIL, 1998).

No Ambiente Virtual de Aprendizagem, os plágios podem ser caracterizados como internos, quando um aluno copia a tarefa do outro, quando ambos realizam a mesma tarefa, e externo, refere-se a cópia de fontes externas (livro, artigo de revista, monografias, sites etc.). Ainda é possível categorizar como integral (transcrição literal de texto completo sem citação da fonte), parcial (cópia de algumas frases ou parágrafos) ou conceitual (apropriação indébita de conceitos/teoria de outro autor) (CAVALCANTI et al., 2017).

Nada obstante, a discussão sobre a ocorrência do plágio no meio acadêmico deve ir para além da culpabilização do aluno. É necessário que se compreenda o contexto histórico do processo educacional que privilegia o reproduzimento à pesquisa, tendo cópia e transcrição como método de ensino; a lógica do produtivismo científico, que amplia a permissividade e tolerância; e a não formação adequada do aluno-pesquisador, promovendo atividades que possam estar relacionadas à observação, reflexão e criticidade (LEODORO; TAVARES, 2018).

Os alunos podem plagiar não por má fé, mas de forma acidental, por falha técnica ou falta de conhecimento das formas corretas e éticas de referenciar a literatura científica pesquisada. Assim, é fundamental a existência de uma política institucional de enfrentamento ao plágio acadêmico (MELO; MACHADO; ARENHALDT, 2019), de modo a haver, desde o início do curso, a sensibilização e formação dos discentes quanto às fontes corretas de busca e as formas de referenciá-las. Outra possibilidade de intervenção é oportunizar o desenvolvimento de atividades que enseje na escrita autônoma dos estudantes sem a necessidade de se prender às fontes consultadas. Para Festas, Matos e Seixas (2020), essa autonomia dos alunos propicia o desenvolvimento de competências de consulta, leitura e escrita de textos acadêmicos, os tornando leitores, pesquisadores e escritores.

Enfim, tomando por base os resultados descritos anteriormente, é possível identificar as atividades que possuem melhor impacto na aprendizagem dos estudantes, bem como inferir sobre os principais erros e dificuldades dos estudantes nas demais atividades. O exposto possibilita a reflexão e reformulação dos planejamentos das atividades ofertadas nos cursos. Convém, portanto, tecer as considerações finais acerca desta investigação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pudemos ponderar sobre as atividades que possuem melhor relevância na aprendizagem, e identificar os fatores que impedem o impacto positivo das atividades de menor influência na aprendizagem na percepção das tutoras. As atividades de produção de cordel, criação e alimentação do blog, seminários e teatro foram as que possuíram maior grau de influência.

Em uma perspectiva generalizada, é possível destacar como principais pontos positivos: a criatividade, síntese, ferramenta, produção, conhecimento, interação, ludicidade e material. Já os pontos negativos podemos elencar: o uso correto e adequado das ferramentas, qualidade da atividade desenvolvida no que está relacionado ao conteúdo, texto escrito e aparência final do produto, seguir as diretrizes de correção e qualidade e acesso à internet.

Com esses fatores descortinados, é sugestivo o aprofundamento da temática a partir, também, da percepção dos discentes, para que possa ser tornar possível a (re)adequação das atividades estudadas e pontuadas com menor impacto, de modo também a inserí-las e adaptá-las na elaboração de futuros desenhos do curso.

REFERÊNCIAS

- ARETIO, L. G. **La educación a distancia: de la teoría a la práctica**. Barcelona: Ariel, 2002.
- AZEVEDO, D. S.; SILVEIRA, A. C.; LOPES, C. O.; AMARAL, L. O.; GOULARD, I. C. V.; MARTINS, R. X. Letramento digital: uma reflexão sobre o mito dos “Nativos Digitais”. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 16, n. 2, p. 615-625, 2018.
- BARBOSA, G.M.O.S. **Ação dos tutores e sua relação com o desempenho dos estudantes em curso de licenciatura da UAB/UECE sob a perspectiva da analítica da aprendizagem**. 2019. 229f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação - Centro de Educação – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.
- BARBOSA, M. S.; VIEIRA, S. M. A.; RAFAEL, D. R. Conhecimento de alunos brasileiros de Ensino Superior sobre plágio acadêmico. **Revista Brasileira de Ensino Superior**, v. 4, n. 4, p. 43-55, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª Ed. Campinas: Autores Associados. 2006.
- BRASIL. CONEP/CEP. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. **Diário Oficial da União** nº 98 de 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44 – 46, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO Nº2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015–Seção 1 –pp. 8-12. 2015b.
- BRASIL. Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 22.06.2007. 2007a.
- CAVALCANTE FILHO, Antonio; SALES, Viviani Maria Barbosa; ALVES, Francione Charapa. Tutoria e identidade docente na educação a distância. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, v. 2, n. 1, 2020.
- CAVALCANTI, A. P.; MELLO, R. F. L.; FERREIRA, M. A. D.; MIRANDA, P. B. C.; ROLIM, V. B.; SILVA NETO, S. R. O plágio em ambiente educacional virtual: Uma revisão da literatura. **RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 15, n. 2, 2017.
- CETIC. **TIC Educação - Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras**. 2018. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic_edu_2017_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.
- CLEMENTINO, A. Gestão pedagógica de cursos em EAD online. In: **12º. CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Florianópolis: ABED, 2005.

- COSTA, R. M. S. Ambiente virtual de ensino e aprendizagem como software educacional centrado no usuário. **Revista Educação & Tecnologia**, v. 15, n. 15, 2017a.
- DALEY, E. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010.
- FLEITH, D. S. **O Papel da Criatividade na Educação do Século XXI**. Instituto Airton Senna. 2020. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/guiacpc/o-papel-da-criatividade-na-educacao-do-seculo-xxi-por-denise-de-souza-fleith.pdf>.
- FLEITH, D. S.; BRAGA, N. P. **Criatividade no ensino superior**. In: L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades*. Braga, Portugal: ADIPSIEDUC, p. 215-232, 2019.
- GARBIN, T.R.; DAINESE, C.A. Complexidade da Gestão em EaD. In: **16º. CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**. Ouro Preto: ABED/FGV, 2010.
- HARDAGH, C. C.; CAMAS, N. P. V. (De) formando o educador: uma discussão teórica acerca do professor e tutor na EaD. **Laplage em revista**, v. 3, n. 2, p. 94-108, 2017.
- IBGE. **PNAD Contínua TIC 2018 - Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018**. 2020. Disponível em: < <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101705>> Acesso em: 18 de novembro de 2020.
- INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2018**. Brasília: INEP, 2019.
- KROKOSZ, Marcelo. Abordagem do plágio nas três melhores universidades de cada um dos cinco continentes e do Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 745-818, 2011.
- LEODORO, S.; TAVARES, E. S. PROFESSOR NÃO É POLÍCIA DO CONTROL C! INVESTIGANDO O PLÁGIO NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EAD. In: Congresso Internacional de Educação a Distância 2018. Anais. p. 1-10, 2018. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/5176.pdf>> Acesso em 18 nov 2020.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LIMA, F. R. ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO BRASIL: gêneses, desenvolvimentos e aplicações no ensino. *Cadernos Cajuína*, v. 4, n. 1, p. 119-137, 2019.
- MATTAR, J. Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MATTAR, J.; RODRIGUES, L. L. M.; CZESZAK, W.; GRACIANI, J. Competências e funções dos tutores online em educação a distância. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.
- MELO, Mauricio Luiz Marinho; SANTOS MACHADO, Alexsandro; ARENHALDT, Rafael. Políticas institucionais de enfrentamento do plágio acadêmico: O caso de uma instituição de ensino superior. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 12, n. 2, 2019.
- MENEGOLLA, M.; SANT’ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 12.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

- MENEZES, J. B. F.; MOURA, F. N. S.; SOUSA, S. A. Utilização das tecnologias digitais por docentes vinculados à cursos de licenciatura ofertados no município de Crateús-ce. **Ciência & Desenvolvimento-Revista Eletrônica da FAINOR**, v. 12, n. 1, 2019.
- MILL, D R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M R. G. (org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010.
- MOURA, F. N. S.; RODRIGUES, C. M. C.; MENEZES, J. B. F. Tecnologias digitais educacional: tessituras da prática docente. **Ensino em Foco**, v. 2, n. 5, p. 72-86, 2019.
- OLIVEIRA, L.M.M. Tutor: Elo Forte na Educação a Distância. **O Adjunto: Revista Pedagógica da Escola de Aperfeiçoamento de Sargentos das Armas**, v. 7, n. 1, p. 15-21, 2019.
- PAIXÃO, G. C.; MENEZES, J. B. F.; ARRUDA FILHO, J. N. Escolha de ferramentas multimídias para atividades a distância a partir de características pedagógicas e tecnológicas. In: **6º Seminário Nacional do EDaPECI**. 2015.
- PIMENTEL, F. S. C. Letramento digital na cultura digital: o que precisamos compreender?. **Revista EDaPECI**, v. 18, n. 1, p. 7-16, 2018.
- SAMPIERI, R. H.; CALLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTANA, A. P. O. **Literacy in the Brazilian University: students with language difficulties**. In: 9º CPLOL CONGRESS, 9., 2015, Florença. Book of Abstracts 9o. CPLOL Congress. Paris: Baiba Trinite, p. 173 – 17, 2015.
- SILVA, H. Z. S; TEIXEIRA, J. R.; SILVA, R. A.; ANJOS, S. R.; ALMEIDA, S. R. M. A CONTRIBUIÇÃO DO LÚDICO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA. **Memorial TCC Caderno da Graduação**, v. 5, n. 1, p. 449-466, 2019.
- SILVA, R. M. A.; RIBEIRO, R. T.; LIMA, A. M. A resistência dos professores da educação básica às inovações tecnológicas. **TICs e EaD em Foco**, São Luís, v.2 n.2, mai./out. 2016.
- SILVA, R. R. L.; DIANA, J. B.; SPANHOL, F. J. Diretrizes para Concepção de Cursos em EAD. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 19, n. 1, p. 17-17, 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VAZ, A. N; FATH, F. Professor ou tutor: uma análise comparativa. **Revista São Luis Orione**, v. 1, n. 14, 2019.
- VIEIRA-SANTOS, J. Desenvolvimento de habilidades sociais em EaD: o papel do feedback do tutor. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 1- 10, 2020.
- YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

RESERVA DE VAGAS NO COLÉGIO PEDRO II: DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO

RESERVED PLACES IN THE COLÉGIO PEDRO II: FROM BASIC EDUCATION TO POST-GRADUATE STUDIES

RESERVA DE PLAZAS EN EL COLEGIO PEDRO II: DE LA ENSEÑANZA BÁSICA A LA POSTGRADUACIÓN

Naira da Costa Muylaert Lima¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5161-0501>

Alicia Maria Catalano de Bonamino²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8778-5362>

Resumo: O presente estudo busca contribuir para o debate sobre democratização do acesso às instituições públicas de excelência, por meio da análise dos critérios de reserva de vagas previstos em editais recentes (2022 e 2023) de acesso aos diferentes níveis e etapas de escolarização do Colégio Pedro II – complexo de escolas reconhecido como de excelência. O objetivo principal foi analisar quais os critérios estabelecidos para a reserva de vagas e compreender se os critérios se alinham à dimensão redistributiva e/ou de reconhecimento cultural do modelo analítico de Frase (2002; 2006). Os principais achados apontam que cada processo seletivo possui critérios diferenciados e que os critérios de reconhecimento cultural – notadamente de raça/cor e de deficiência – são adotados em mais certames do que os critérios de redistribuição – pertencimento prévio à instituição pública de ensino e renda. Os dados apontam ainda que características como gênero e sexualidade e migração não são estabelecidos na reserva de vagas de nenhum edital.

Palavra-chave: Ações afirmativas; Justiça redistributiva; Reconhecimento cultural; Colégio Pedro II.

Abstract: The present study seeks to contribute to the debate on democratisation of access to public institutions of excellence, through the analysis of the criteria for reserve vacancies set out in recent public notices (2022 and 2023) for access to the different levels and stages of schooling at Colégio Pedro II - a complex of schools recognised as being of excellence. The main objective was to analyse the criteria established for the reserve of places and to understand if the criteria are aligned with the redistributive dimension and/or cultural recognition of the analytical model of Frase (2002; 2006). The main findings indicate that each selection process has differentiated criteria and that the criteria of cultural recognition - notably race/colour and disability -

1 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro – RJ, Brasil. E-mail: naira@puc-rio.br.

2 Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Rio de Janeiro – RJ, Brasil. . E-mail: alicia@puc-rio.br.

are adopted in more competitions than the redistribution criteria - previous belonging to the public educational institution and income. The data also show that characteristics such as gender, sexuality, and migration are not established in the reserve of vacancies in any of the public announcements.

Keywords: Affirmative action; Redistributive justice; Cultural recognition; Colégio Pedro II.

Resumen: El presente estudio pretende contribuir al debate sobre la democratización del acceso a las instituciones públicas de excelencia, a través del análisis de los criterios de reserva de plazas previstos en los recientes edictos (2022 y 2023) para el acceso a los diferentes niveles y etapas de escolarización en el Colégio Pedro II - complejo de escuelas reconocidas como de excelencia. El objetivo principal fue analizar los criterios establecidos para la reserva de plazas y entender si los criterios están alineados con la dimensión redistributiva y/o de reconocimiento cultural del modelo analítico de Frase (2002; 2006). Os principais resultados indicam que cada processo de seleção tem critérios diferenciados e que os critérios de reconhecimento cultural - nomeadamente raça/color e deficiência - são adotados em mais concursos que os critérios redistributivos - anterior pertença à instituição pública de ensino e renda. Os dados apontam ainda que características como gênero e sexualidade e migração não são estabelecidos na reserva de vagas de qualquer edital.

Palabras-clave: Acción afirmativa; Justicia redistributiva; Reconocimiento cultural; Colegio Pedro II.

INTRODUÇÃO

Os estudos que tratam do tema das relações entre desigualdades sociais e educacionais, justiça social e promoção de equidade, abordam políticas que visam ampliar as oportunidades educacionais a grupos sociais desfavorecidos, de modo a combater desigualdades e promover maior inclusão. Essas políticas são denominadas ações afirmativas e, embora o conceito assuma muitas definições amplas e complexas, um ponto comum refere-se às populações que são alvo deste tipo de política: grupos sociais desfavorecidos em função de certas características, como cor da pele, sexo, acumulação de renda e riqueza, afiliação religiosa, orientação sexual, entre outras.

Para Feres Júnior, Campos, Daflon, Venturini (2018, p.13), a ação afirmativa é entendida como um “programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo”. Alinhado à esta definição, Gomes (2001) incorpora o elemento temporal ao afirmar que as ações afirmativas são caracterizadas por instrumentos político-sociais que possuem o objetivo de concretizar o princípio da igualdade, oferecendo tratamento diferenciado e temporário a grupos sociais historicamente discriminados. Complementarmente, Piovesan (2008, p.890) aponta que as ações afirmativas “devem ser compreendidas não somente pelo prisma retrospectivo – no sentido de aliviar a carga de um passado discriminatório –, mas também prospectivo – no sentido de fomentar a transformação social, criando uma nova realidade”.

As razões que justificam a adoção de uma ação afirmativa são diversas. Um dos argumentos mais utilizado é o da reparação de desigualdades, principalmente quando a ação afirmativa tem em seu bojo o componente racial (Feres Júnior, Campos, Daflon, Venturini,

2018). Esta ideia de reparação se combina com outros dois argumentos: justiça redistributiva e reconhecimento cultural de grupos sociais minoritários. Se, por um lado, reconhece-se a necessidade de se buscar uma distribuição mais justa dos bens, serviços e recursos, por outro, há a urgência de se reconhecer as diferenças culturais. Parte-se da ideia de que a assimilação de grupos minoritários às normas culturais hegemônicas se configura como uma falsa igualdade e como um desrespeito às diferenças. Neste sentido, há uma luta protagonizada principalmente pelos movimentos sociais por reconhecimento das minorias étnicas, raciais, sexuais, religiosas etc., que garanta o pleno acesso a bens, serviços e recursos e contemple os modos culturais de cada grupo, assegurando a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos.

Conforme aponta Fraser (2002; 2006), a configuração das desigualdades é complexa, sendo necessário considerar que a busca por justiça social é bidimensional, pois precisa, necessariamente, contemplar a dimensão redistributiva (material) e a dimensão do reconhecimento cultural (simbólica). No entanto, Silva (2013) aponta que Fraser destaca em seus trabalhos a existência de um “dilema redistribuição-reconhecimento”, na medida em que a luta por redistribuição se dá pela busca por igualdade, ao passo que a luta por reconhecimento se dá pela afirmação da diferença.

Na medida em que Fraser (2002; 2006) pretende integrar redistribuição e reconhecimento em um mesmo modelo analítico, o desafio posto para os estudos sobre justiça social passa a ser o entendimento das relações entre redistribuição e reconhecimento e seu entrelaçamento na sociedade.

Em matéria de educação, Feres Júnior e Campos (2016), ao analisar a política de reserva de vagas em instituições federais de ensino superior, apontam que há a prevalência do argumento da redistribuição para a justificação de políticas de ações afirmativas, embora a dimensão do reconhecimento cultural também se faça presente no desenho da política. Para os autores, se originalmente a maior parte das universidades brasileiras adotava ações afirmativas de corte socioeconômico e não de corte racial, a prevalência de critérios socioeconômicos sobre critérios de reconhecimento racial foi reforçada pela chamada Lei de Cotas, (Lei 12.711) a partir de 2012. Ter cursado o ensino público é o critério utilizado pela maioria dos programas de ação afirmativa vigentes no Brasil como *proxy* da baixa renda dos candidatos. Os autores mostram que a legislação sobre cotas incluiu também o critério de renda, subsumindo, assim, a dimensão do reconhecimento cultural da reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas a um duplo critério socioeconômico, que envolve a cota para estudantes oriundos de escolas públicas e também para aqueles economicamente carentes.

Se as medidas concretas para se atingir a principal finalidade das ações afirmativas variam bastante, a principal delas³ continua sendo a reserva de vagas em estabelecimentos

3 No Brasil, além da reserva de vagas em instituições de ensino públicas, há também outras ações, como programas de auxílio estudantil (Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES), bolsas de estudos

escolares. Apesar das críticas e das dúvidas que recaem sobre a eficácia e eficiência deste tipo de política (Fry, Maggie, Maio, Monteiro e Santos, 2007), ela tem se ampliado cada vez mais no sistema educacional brasileiro. Se no início dos anos 2000, as primeiras ações eram regionais e institucionais, em 2012, com a Lei 12.711, a reserva de vagas passou a ser implementada em todas as instituições federais de ensino médio e superior. Mais recentemente, a reserva de vagas foi se ampliando para a pós-graduação e diversos Programas, de diversas instituições públicas e privadas, passaram a reservar vagas para grupos sociais específicos em seus processos seletivos.

Nesse sentido, entende-se que a reserva de vagas é uma política com aceitação social (Feres Júnior, Campos, 2016) e que tem se ampliado para níveis mais elevados de escolarização. Compreender como se efetiva a reserva de vagas nos diferentes níveis de ensino – da educação infantil à pós-graduação – é o principal objetivo deste trabalho. Para tanto, o estudo analisou os editais mais recentes dos processos seletivos de uma instituição federal que oferta todos os níveis de ensino, da educação infantil até cursos de pós-graduação *stricto sensu*: o Colégio Pedro II (CPII).

Tomar o CPII como um caso a ser analisado é pertinente por dois motivos principais. O primeiro refere-se à sua trajetória histórica. Fundada ainda nos tempos do império, o CPII é caracterizado como uma escola de elite, mas que nos últimos 30 anos tem implementado medidas de democratização de acesso e de aprendizagem a grupos sociais desfavorecidos. Uma dessas iniciativas é a criação de novos *campi* em territórios marcados por maiores desigualdades socioeconômicas, como as unidades de Realengo, Duque de Caxias e Niterói. Outra iniciativa é a ampliação da oferta escolar que abrange atualmente desde a educação infantil até a pós-graduação *stricto sensu*, incorporando, inclusive, novas modalidades educacionais como o ensino médio integrado e o Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Nesse sentido, o CPII é uma instituição de grande porte, com alta complexidade de gestão, que oferta todos os níveis de escolaridade em várias modalidades, turnos e territórios da cidade e do estado do Rio de Janeiro. Nesse contexto, pretende-se, portanto, compreender como se operacionaliza a reserva de vagas nos processos seletivos de acesso aos diferentes níveis educacionais do CPII.

Alinhado ao objetivo principal do trabalho, a análise dos editais que regem os processos seletivos teve quatro focos: 1) verificar em quais etapas de escolarização se ingressa na instituição; 2) identificar em quais etapas se implementa a reserva de vagas para grupos sociais desfavorecidos; 3) analisar quais os critérios estabelecidos para a reserva de vagas em cada etapa de ingresso; 4) compreender se os critérios de reserva de vagas estabelecidos nos editais de acesso às diferentes etapas do CPII se alinham à dimensão redistributiva, à dimensão de reconhecimento cultural ou a ambos.

e financiamento a juros baixos em instituições de ensino privadas (Programa Universidade para Todos – PROUNI e Fundo de Financiamento do Estudante do Ensino Superior – FIES), entre outras ações.

A seguir são apresentados os principais documentos normativos sobre ações afirmativas que regem o acesso às instituições federais de ensino. Na seção três são apresentados os principais resultados encontrados na análise dos editais. Para fins didáticos, a apresentação dos dados se dará por etapa de ensino e, sempre que possível, de forma comparativa. Por fim, na seção cinco, há a síntese dos principais resultados e algumas considerações finais.

LEI 12.711 E PORTARIA N.13 DE 2016

A lei 12.711, que dispõe sobre a reserva de vagas em instituições federais de ensino, estabelece que pelo menos 50% do total das vagas seja destinado a um grupo social específico: estudantes oriundos de escolas públicas. Dentre as vagas reservadas para este grupo, metade são destinadas aos estudantes com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita* e, a outra metade, aos estudantes com renda familiar bruta *per capita* superior a 1,5 salário-mínimo. Nesses dois subgrupos, leva-se em conta um percentual para estudantes autodeclarados pretos, pardos e indígenas no último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Com a lei 13.409/2016, que altera a lei 12.711, passou-se a ter, também, a reserva de vagas para pessoas com deficiência.

As normas da lei 12.711 regem os processos seletivos de todos os cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais, mas não se aplicam aos processos seletivos da pós-graduação, cujas normativas são diferentes. Em 2016, o Ministério da Educação (MEC) divulgou a Portaria n. 13 de 11 de maio de 2016, que dispôs sobre a indução de ações afirmativas na pós-graduação. O artigo 1º desta Portaria estabelece que

As Instituições Federais de Ensino Superior, no âmbito de sua autonomia e observados os princípios de mérito inerentes ao desenvolvimento científico, tecnológico e de inovação, terão o prazo de noventa dias para apresentar propostas sobre inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação (Mestrado, Mestrado Profissional e Doutorado), como Políticas de Ações Afirmativas (BRASIL, 2016, n.p.).

A Portaria estabeleceu ainda que as instituições federais de ensino deveriam criar comissões próprias para a discussão e aperfeiçoamento das ações afirmativas e que a CAPES deveria coordenar a elaboração “do censo discente da pós-graduação brasileira, com o intuito de fornecer os subsídios para o acompanhamento de ações de inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência na pós-graduação, bem como para a avaliação de tais ações junto aos programas de pós-graduação” (BRASIL, 2016, n.p.). Além disso, o próprio MEC deveria criar um Grupo de Trabalho para acompanhar e monitorar a implementação da Portaria.

Em 2020 esta normativa foi revogada pela Portaria n. 545, de 16 de junho de 2020⁴ – que parece não ter tido efeitos práticos, pois dias após a revogação, dois projetos de lei – o de n. 3425⁵ e o de n. 3438⁶ – foram apresentados na Câmara dos Deputados, dispondo sobre a inclusão de ações afirmativas na pós-graduação. Além disso, estudo realizado por Venturini e Feres Júnior (2020), aponta o crescimento significativo de ações afirmativas nos programas de pós-graduação do Brasil, sobretudo após 2017, evidenciando o efeito indutor da Portaria n. 13/2016.

Em 2017, a Resolução n. 10/2017 do Conselho Superior do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)⁷ criou a Política de Ações Afirmativas dos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* do IFES, visando a ampliação do acesso e a permanência de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e com deficiência, definindo a reserva de 25% de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas e 5% de vagas para pessoas com deficiência. A autodeclaração dos candidatos é avaliada pela Comissão Permanente de Ações Afirmativas da Pós-Graduação (CPAA-Pós), criada com a finalidade de acompanhar, avaliar e assessorar os programas de pós-graduação do IFES. Como veremos mais adiante, esta Resolução, embora seja de uma instituição específica – IFES, rege as normas de reserva de vagas no edital de acesso ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – ofertado pelo CPII –, sendo, utilizada como normativa para a reserva de vagas não apenas no acesso ao IFES, mas também, em outros cursos de pós-graduação.

Percebe-se, com isso, que a revogação da Portaria n. 13 em 2020, não cessou a discussão sobre o tema, seja no legislativo brasileiro, seja no âmbito dos programas de pós-graduação e nem deixou uma lacuna normativa, uma vez que as instituições vêm adotando critérios próprios de reserva de vagas, sobretudo após 2017 (Venturini e Feres Júnior, 2020), e a Resolução n.10/2017 do IFES parecer ser uma referência importante.

ANÁLISE DOS EDITAIS DE INGRESSO AO CPII

O acesso à Educação Básica

O CPII é reconhecido pela excelência do ensino que oferece e, apesar de historicamente ser caracterizado como altamente seletivo, vem, nos últimos anos, adotando medidas de democratização do acesso a grupos sociais específicos. Antes mesmo da adoção à Lei 12.711, em 2012, o CPII já implantava em suas unidades escolares ações afirmativas.

4 Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3187/portaria-mec-n-545>

5 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2255756>

6 Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2255792>

7 Disponível em: https://www.ifes.edu.br/images/stories/-publicacoes/conselhos-comissoes/conselho-superior/2017/Res_CS_10_2017_-_Regulamenta_a_ado%C3%A7%C3%A3o_de_a%C3%A7%C3%B5es_afirmativas_nos_cursos_e_Programas_de_P%C3%B3s-gradua%C3%A7%C3%A3o_do_ifes.pdf

O acesso aos diferentes níveis de ensino da Educação Básica se dá por meio de sorteio público e por processo seletivo. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o acesso é realizado por meio de sorteio público, não havendo nenhum tipo de reserva de vagas. Nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a entrada de novos candidatos se dá por processo de seleção, com reserva de vagas para grupos sociais específicos. Nos anos finais, o acesso é realizado no 6º ano, com aplicação de provas de Matemática, Português e Redação e com vagas reservadas para estudantes que cursaram integralmente o 4º e 5º ano dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Este critério é compreendido, segundo Feres e Campos (2016), como uma *proxy* de renda dos candidatos, caracterizando assim a reserva de vagas por critérios socioeconômicos, que estão alinhados à dimensão redistributiva do modelo analítico de Fraser (2002; 2006). Esta medida é uma iniciativa da própria instituição e ocorre desde 2004.

Já o acesso ao ensino médio se dá no 1º ano e também é realizado por processo seletivo com aplicação de provas de Matemática, Português e Redação. Neste caso, a reserva de vagas segue os critérios da lei n. 12.711/2012, que combina, de forma estratificada, quatro aspectos: pertencimento anterior a escolas públicas e renda – compreendidos como critérios socioeconômicos (dimensão redistributiva) – e, também cor/raça e deficiência – compreendidos como critérios multiculturais (dimensão de reconhecimento cultural).

No endereço eletrônico do CPIL, há a divulgação dos editais de seleção de novos alunos para o ano letivo de 2023. No total, foram divulgados onze editais, sendo que quatro referem-se ao acesso à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental que se dá, como já mencionado, por meio de sorteio público, sem previsão de reserva de vagas. Os outros sete editais referem-se ao ingresso no 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1: Editais de acesso ao ano letivo de 2023 para a Educação Básica no CPIL

Ano de escolaridade	Edital
6º ano do EF	Edital nº 37 / 2022
1ª série EM – regular diurno	Edital nº 31 / 2022
1ª série EM – regular noturno	Edital nº 32 / 2022
1ª série EM integrado – Técnico em Meio Ambiente	Edital nº 33 / 2022
1ª série EM integrado – Técnico em Administração	Edital nº 34 / 2022
1ª série EM integrado – Técnico em Desenvolvimento de Sistemas	Edital nº 35 / 2022
1ª série EM integrado – Técnico em Instrumento Musical (Violão/Flauta)	Edital nº 36 / 2022

Fonte: Elaboração das autoras a partir das informações disponíveis em <https://cp2.g12.br>

A análise dos sete editais de interesse deste estudo informa que as normas e os procedimentos dos processos seletivos foram regidos pela legislação vigente, citando, dentre outros documentos, a lei 12.711/2012.

O edital referente ao 6º ano do EF, apresenta, no item 2.1, o total de vagas a ser ofertado em cada *campus* e, no item 2.2, dispõe sobre a reserva de 50% do total de vagas para os candidatos que cursaram integralmente o 4º e 5º anos do EF em escolas da rede pública⁸ de ensino municipal, estadual ou federal, sendo, portanto, um critério socioeconômico (Feres Júnior e Campos, 2016), alinhado à dimensão redistributiva do modelo analítico de Fraser (2002; 2006). O edital não prevê critérios de renda e cor/raça, mas estabelece no item 2.3, a reserva de 5% das vagas para candidatos com deficiência física, visual, auditiva, intelectual ou com transtorno do Espectro do autismo, citando os decretos n. 3298/99⁹ e n. 5.296/04¹⁰. Nesse sentido, pode-se dizer que a reserva de vagas também incorpora critérios multiculturais.

Com relação ao acesso ao 1º ano do ensino médio, os seis editais listados na tabela 1 apresentam o mesmo formato, que é regido pelos dispositivos da lei 12.711/2012. A reserva de vagas se dá da seguinte forma: do total de vagas ofertado em cada *campus*, 50% é reservado para candidatos que cursaram integralmente todos os anos do ensino fundamental – ou seja, do 1º ao 9º ano – na rede pública de ensino mantida pelos governos federal, municipais ou estaduais. Os outros 50% são destinados à ampla concorrência. No edital, os candidatos que concorrem às vagas reservadas são denominados de Grupo I e os candidatos da ampla concorrência são chamados de Grupo II.

Em seguida, os editais dispõem sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD), de acordo com os decretos n. 3298/99 e n. 5.296/04 e com a lei n. 12.764¹¹ de 2012. A reserva de vagas deve ser, segundo os editais, “em proporção mínima igual a porcentagem de pessoas com deficiência na população do Estado do Rio de Janeiro segundo o Censo Demográfico IBGE 2010” (CPII, 2022, n.p.). No ato da inscrição o candidato deve especificar o tipo de deficiência e, caso não consiga comprová-la, poderá perder a vaga. Se as vagas reservadas para PcD não forem preenchidas, elas poderão ser ocupadas por candidatos não inscritos como pessoas com deficiência.

Os editais dispõem também sobre a reserva de vagas para pessoas de baixa renda e autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Das vagas reservadas para candidatos oriun-

8 De acordo com o edital, estudantes de escolas da rede privada que foram beneficiados por qualquer programa de bolsa de estudo, inclusive financiado por órgãos públicos, não podem concorrer à reserva de vagas.

9 Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

10 Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm

11 Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

dos de escolas públicas, metade são destinadas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salários mínimo *per capita*. A outra metade é destinada aos candidatos que possuem renda familiar bruta *per capita* superior a 1,5 salário mínimo.

Dentro de cada um desses grupos, se dá a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Para melhor esclarecer os critérios, a citação abaixo foi retirada do item 3.2 do edital n. 33/2022, referente ao ingresso no 1º ano do ensino médio integrado – técnico em meio ambiente, mas é também encontrada nos demais editais analisados referentes ao ingresso no 1º ano do EM.

Do total de vagas reservadas de que trata o subitem 3.1., será reservado, proporcionalmente, o correspondente à aplicação do percentual relativo à soma de Pretos (12,12%), Pardos (39,6 %) e Indígenas (0,1 %) (PPI) da população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico IBGE 2010. (CPII, 2022, n.p.)

Em seguida, os editais apresentam um quadro¹², com os dados populacionais do estado do Rio de Janeiro, segundo o Censo Demográfico de 2010. Esse quadro está reproduzido abaixo, na figura 1.

Figura 1: Quadro apresentado no edital n. 31/2022 que dispõe sobre o processo seletivo de ingresso ao curso de Ensino Médio Regular Diurno

QUADRO II – DADOS POPULACIONAIS – CENSO IBGE 2010

População	Total	Pretos	Pardos	Indígenas	Total PPI	PcD
RJ	15.989.929	1.937.291	6.332.408	15.258	8.284.957	3.899.885
Percentual (%)	100	12,12	39,60	0,1	≅ 51,8	≅ 24,4

Fonte: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial> - Tabelas 1495 e 2094 – Acesso em 31/08/2022.

Fonte: Edital n. 31/2022

De forma sintética, considerando as vagas destinadas para a PcD, a reserva de vagas no acesso ao ensino médio do CPII ocorre da seguinte forma: 50% das vagas são reservadas para candidatos oriundos de escolas públicas. Desse total, metade são reservadas para pessoas com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo e a outra metade para candidatos cujas famílias tem renda *per capita* superior a 1,5 salário mínimo. Em cada grupo, tem-se 12,12% das vagas reservadas para as pessoas autodeclaradas pretas; 39,6% das vagas destinadas para as pessoas autodeclaradas pardas e 0,1% das vagas reservadas para as pessoas indígenas. Nesse sentido, o Grupo I é estratificado em oito categorias de candidatos, denominados pelos editais de A, A PcD, B, B PcD, C, C PcD, D, D PcD, conforme descrição abaixo.

I) A – Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional

12 Todos os seis editais que regem a entrada no 1º ano do ensino médios apresentam esse quadro.

de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e autodeclarados pretos, ou pardos ou indígenas. (Escola Pública + Cota Social + PPI)

II) A PcD - Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Deficiência + Escola Pública + Cota Social + PPI)

III) B - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. (Escola Pública + Cota Social)

IV) B PcD - Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo. (Deficiência + Escola Pública + Cota Social)

V) C - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Escola Pública + PPI)

VI) C PcD – Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal, autodeclarados pretos ou pardos ou indígenas. (Deficiência + Escola Pública + PPI)

VII) D - Categoria para candidatos que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal. (Escola Pública)

VIII) D PcD – Categoria para candidatos com deficiência que tenham cursado integralmente TODOS os anos Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Pública Nacional de Ensino, mantidas pelos Governos Municipais, Estaduais ou Federal. (Deficiência + Escola Pública) (CPIL, 2022, n.p.)

No grupo II, referente à ampla concorrência, há dois perfis de candidatos: categoria AC e AC PcD.

IX) AC - Categoria para candidatos que cursaram PARCIALMENTE OU INTEGRALMENTE o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Particular, MESMO QUE com bolsas de estudo.

X) AC PcD - Categoria para candidatos com deficiência que cursaram PARCIALMENTE OU INTEGRALMENTE O Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano em escolas da Rede Particular, MESMO QUE com bolsas de estudo. (CPIL, 2022, n.p.)

Para ilustrar melhor o desenho da reserva de vagas explicitado acima, a figura 2 apresenta a distribuição das vagas pelos diferentes perfis de candidatos.

Figura 2: Distribuição das vagas por campus e perfil de candidato – Processo Seletivo de admissão ao 1º ano do ensino médio regular diurno (Edital n. 31/2022)

CAMPUS	VAGAS	AC	AC PcD	A	A PcD	B	B PcD	C	C PcD	D	D PcD
CENTRO	36	13	5	3	2	3	1	3	2	3	1
DUQUE DE CAXIAS	100	37	13	9	4	9	3	9	4	9	3
NITERÓI	160	60	20	15	6	14	5	15	6	14	5
REALENGO II	110	41	14	11	4	9	4	10	4	9	4
SÃO CRISTÓVÃO III	20	7	3	2	1	1	1	2	1	1	1

Fonte: Edital n.33/2022 do CPII

Por fim, os editais preveem a constituição de uma comissão para a verificação da veracidade da declaração racial e, caso se identifique fraude, o candidato perde a vaga.

A análise dos editais referentes ao acesso ao 1º ano do ensino médio, leva a duas constatações. A primeira é que os editais guardam muitas semelhanças entre si. Em particular, os dispositivos referentes à reserva de vagas são idênticos em todos os editais. O que varia são as informações específicas de cada curso, como, por exemplo, número de vagas, datas, prazos e orientações específicas das provas – como é o caso do edital n. 36/2022 que apresenta instruções específicas sobre as provas de instrumentos musicais (flauta e violão).

A segunda constatação é que os seis editais de ingresso ao 1º anos do EM são regidos pela legislação vigente – em especial a lei 12.711/2012 (lei de cotas), a lei 12.764/2012 (que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) e o decreto 3298/99 (que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e, por isso, assumem o mesmo formato de reserva de vagas, que se dá de maneira estratificada, constituindo 10 perfis de candidatos.

A análise suscita algumas questões que interpelam a Lei de Cotas e sua adoção pelas instituições federais de ensino. Uma delas é: a distribuição das vagas pelos diferentes perfis de candidatos é justa? É notório que os critérios estabelecidos para a reserva de vagas incorporam as dimensões de redistribuição e de reconhecimento cultural (Fraser, 2002; 2006) e que ambas são necessárias para o enfrentamento das diversas formas de desigualdades. No entanto, considerando o formato estratificado da reserva de vagas, os critérios referentes à dimensão multicultural ficam subsumidos nos critérios da dimensão socioeconômica. Com isso, pode-se dizer que a política de reserva de vagas promove, efetivamente, justiça social? Foge ao escopo deste estudo responder a esse questionamento. No entanto, importa ressaltar que o formato estratificado da reserva de vagas faz com que

os critérios de reconhecimento cultural fiquem obliterados pelos critérios socioeconômicos, havendo uma prevalência da dimensão redistributiva do modelo analítico de justiça social de Fraser (2002; 2006), já identificada no estudo de Feres Júnior e Campos (2016).

Outro questionamento que se coloca são os critérios para a reserva de vagas. Estabelecer o pertencimento anterior à escola pública, renda (critérios socioeconômicos), cor/raça e deficiência (critérios de reconhecimento cultural) como critérios para a reserva de vagas é suficiente para promover justiça social? Os estudos alinhados ao campo da interseccionalidade apontam que a desigualdade e a discriminação se dão a partir da intersecção de identidades sociais e culturais. Marcadores sociais de outra natureza como migração, gênero e sexualidade, afiliação religiosa, dentre outros, não deveriam ser, também, consideradas nas políticas de ações afirmativas, em especial na reserva de vagas a instituições de ensino federais, consideradas de excelência? Novamente, não cabe a este estudo responder a esse questionamento, mas vale ressaltar a importância da reflexão para os estudos do campo.

Sintetizando as análises feitas até aqui, constata-se que o acesso à Educação Básica no CPII se dá de três formas diferenciadas: 1) O acesso à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental não prevê reserva de vagas, o que faz sentido, uma vez que seu ingresso se dá por sorteio público; 2) O acesso aos anos finais do ensino fundamental se dá por processo seletivo com reserva de vagas segundo critérios socioeconômicos (pertencimento prévio às instituições de ensino públicas); 3) O acesso ao ensino médio se dá por processo seletivo com reserva de vagas segundo critérios socioeconômicos (pertencimento anterior à escola pública e renda) e de reconhecimento cultural (deficiência e autodeclaração racial), conforme a lei 12.711.

A seguir, são analisados os editais de acesso aos cursos de graduação e de pós-graduação do CPII que, como veremos, possuem outro formato de reserva de vagas.

O ACESSO À GRADUAÇÃO

O último edital de acesso à graduação do CPII foi o de n. 48/2022, que dispôs sobre as normas e os procedimentos de ingresso aos cursos de Licenciaturas Integradas em Humanidades: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História no *campus* Realengo II. O *caput* do edital informa a legislação que rege o certame: lei 12.711/2012 (lei de cotas), decreto n.7.82/2012 (que regulamenta a lei 12.711/2012), portaria normativa do MEC n.18 de 2012 (dispõe sobre a implementação da lei 12.711 e do decreto que regulamenta a lei) e a portaria normativa do MEC n. 9 de 2017 (altera a portaria normativa n. 18/2012).

No total, são oferecidas 160 vagas, sendo 40 para cada curso, que são preenchidas considerando a ordem de classificação dos candidatos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Seleção Unificada (SISU). O item 1.5 do edital divide os candidatos do processo seletivo em Grupo I (ao qual se aplicam as regras da reserva de vagas)

e Grupo II (ampla concorrência). Para o Grupo I reserva-se, primeiro, 50% das vagas para candidatos que cursaram integralmente o ensino médio em escolas públicas. Depois, reserva-se 50% das vagas para candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo *per capita* e a outra metade para famílias com renda bruta superior a 1,5 salário mínimo *per capita*. Nesses dois grupos há a reserva de vagas para pessoas autodeclaradas pretas, pardas ou indígenas. Segundo o item 1.7 do edital:

Do total de vagas reservadas, de que trata o subitem 1.5, será reservado, proporcionalmente, o correspondente à aplicação do índice relativo à soma de pretos, pardos e indígenas (PPI) da população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (CPII, 2022, n.p.).

Os candidatos autodeclarados PPI passam por uma Comissão de Heteroidentificação, criada para verificar a veracidade da autodeclaração racial e, caso seja identificado falsidade na autodeclaração, o candidato perde a vaga.

Diferentemente dos editais de ingresso ao ensino médio, o edital de acesso à graduação não dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência (PcD), não citando, em momento algum, nenhuma legislação sobre as PcD. Importa destacar que a lei 12.711 sofreu uma alteração em 2016 (lei 13.409) pela qual passou prever a reserva de vagas para esse grupo específico.

Conforme analisado, no edital n.48/2022, referente ao ingresso nos cursos de graduação, a reserva de vagas se dá por critérios redistributivos (pertencimento anterior à escola pública e renda) e por critérios de reconhecimento cultural (cor/raça), excluindo-se do sistema de reserva de vagas, as PcD. A maneira estratificada como se dá a reserva de vagas cria cinco perfis de candidatos, explicitado na figura 3:

Figura 3: Distribuição das vagas segundo os critérios da reserva de vagas - Anexo II do edital 48/2022

LOCAL DE OFERTA: 1109184 - CAMPUS REALENGO II (RIO DE JANEIRO/ RJ)					
1513995 - CIÊNCIAS SOCIAIS					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
20	4	6	4	6	40
1513993 – FILOSOFIA					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
20	4	6	4	6	40
1513994 – GEOGRAFIA					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
20	4	6	4	6	40
1513990 - HISTÓRIA					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
20	4	6	4	6	40
Total do Local de Oferta: Campus Realengo II (Rio de Janeiro, RJ)					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
80	16	24	16	24	160
Total da IES COLÉGIO PEDRO II					
A0	L1	L2	L5	L6	Total
80	16	24	16	24	160

Fonte: Edital n.48/2022

Os cinco perfis sociais são assim caracterizados:

A0: Ampla concorrência;

L1: Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L2: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 salário mínimo e que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L5: Candidatos que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012);

L6: Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que, independentemente da renda (art. 14, II, Portaria Normativa nº 18/2012), tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas (Lei nº 12.711/2012). (CPIL, 2002, n.p.)

Percebe-se que tantos os editais de acesso ao 1º ano do ensino médio, quanto os de acesso aos cursos de graduação, afirmam ser regidos pela lei 12.711/2012, mas o formato de implementação dos dispositivos legais é diferente, na medida em que as PcD são consideradas no desenho da reserva de vagas do acesso à Educação Básica (ensino médio e anos finais do ensino fundamental), mas não são contempladas no acesso aos cursos de graduação.

Essa constatação causa estranhamento, pois a lei 12.711 prevê a reserva de vagas para PcD e é mencionada no edital n.48/2022, levando a um novo questionamento: será que os editais dos anos anteriores também não contemplaram as PcD, ou se especificamente neste edital, houve a exclusão das PcD da reserva de vagas? Buscou-se, então, averiguar se nos processos seletivos anteriores, as PcD foram consideradas, por meio da análise de pontos dos editais¹³ 051/2019 e n.37/2021 referentes ao ingresso de novos alunos nos anos de 2020 e de 2022, respectivamente¹⁴.

Assim como no edital n.48/2022, os editais anteriores mencionam no *caput* as mesmas legislações, fazendo referência a lei 12.711, ao decreto 7.824/2012 e às portarias normativas n. 18/012 e n.9/2017. Por outro lado, não houve menção à legislação¹⁵ referente às

13 Edital referente ao ano de 2021 não foi encontrado no endereço eletrônico oficial do CPIL. Uma possível explicação é a pandemia da COVID-19, que levou as escolas a suspender as aulas presenciais e a adotar o formato de ensino remoto. No caso do CPIL, as aulas foram suspensas, sem a implementação do formato remoto.

14 Não foi encontrado o edital de acesso ao ano de 2021.

15 Lei 13.409/2016 (que altera a lei 12.711/2012); Lei n. 12.764/2012 (institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista); Decretos n. 3298/99 (dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência) e n. 5.296/04 (regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000 e estabelece normas gerais para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida).

PcD que são mencionadas nos editais de acesso ao 6º ano do ensino fundamental e ao 1º ano do ensino médio.

Assim, pelo menos nos três últimos editais disponíveis (2020, 2022 e 2023), no acesso aos cursos de graduação do CPEI não foram reservadas vagas para PcD, conforme estabelecido na lei 12.711/2012, que rege as normas e procedimentos do certame.

O ACESSO À PÓS-GRADUAÇÃO

Seguindo na análise dos editais, a reserva de vagas para o acesso à pós-graduação do CPEI possui critérios diferentes daqueles adotados nos certames da Educação Básica e do ensino superior. Para o ingresso à pós-graduação do CPEI em 2022 e 2023, foram abertos 18 editais, sendo 15 para cursos *lato sensu* e 3 para cursos *stricto sensu*. O quadro 1 apresenta os cursos e os respectivos editais.

Quadro 1: Cursos de pós-graduação ofertados pelo CPEI e os últimos editais divulgados

N	Curso	Tipo	Edital	Ano de ingresso
1	Ensino de Artes Visuais - Modalidade à Distância	Lato Sensu	Edital nº 15/2022	2022
2	Ensino de Ciência e Biologia	Lato Sensu	Edital nº 01/2023	2023
3	Ciências Sociais e Educação Básica	Lato Sensu	Edital nº 02/2023	2023
4	Educação Matemática	Lato Sensu	Edital nº 18/2022	2023
5	Educação Psicomotora	Lato Sensu	Edital nº 02/2022	2022
6	Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - Ererebá	Lato Sensu	Edital nº 12/2022	2022
7	Ensino de Espanhol - Modalidade à distância	Lato Sensu	Edital nº 16/2022	2022
8	Ensino de Física	Lato Sensu	Edital nº 09/2022	2022
9	Teorias e Práticas da Geografia Escolar	Lato Sensu	Edital nº 11/2022	2022
10	Ensino de História	Lato Sensu	Edital nº 01/2022	2022
11	Ensino de História da África	Lato Sensu	Edital nº 10/2022	2022
12	Programa de Residência Docente	Lato Sensu	Edital nº 06/2022	2022
13	Ensino de Química	Lato Sensu	Edital nº 07/2022	2022
14	Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais	Lato Sensu	Edital nº 14/2022	2022
15	Práticas Musicais na Educação Básica	Lato Sensu	Edital nº 04/2022	2022
16	PROFEPET - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica	Stricto Sensu	Edital PROFEPT nº 02/2022 - Exame Nacional de Acesso	2023
17	PROFMAT - Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional	Stricto Sensu	Edital nº 15, publicado em 30 de agosto de 2022	2023
18	MPPEB - Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica	Stricto Sensu	Edital nº 17/2022	2023

Fonte: Elaboração das autoras a partir das informações disponíveis em <https://cp2.g12.br>

Assim como os editais de ingresso ao 1º ano do ensino médio, os editais referentes à pós-graduação *lato sensu* guardam muitas semelhanças entre si. No entanto, com relação à reserva de vagas, os dispositivos são diferentes. Primeiro, observou-se que os editais não mencionam nenhuma legislação sobre o tema. Segundo, observou-se que a reserva de vagas não menciona percentuais, mas sim número de vagas. E em terceiro, o mais importante, os critérios adotados para a reserva de vagas não levam em conta a dimensão redistributiva, contemplando, apenas, a questão racial e a da deficiência, alinhando-se, portanto, à dimensão de reconhecimento cultural. A única exceção é o edital n. 06/2022, que regulamenta o ingresso ao Programa de Residência Docente e não estabelece nenhum critério de reserva de vagas. A tabela 2 apresenta o número de vagas reservado para a ampla concorrência, para os autodeclarados pretos, pardos ou indígenas e para as PcD nos cursos de especialização oferecidos pelo CPII.

Tabela 2: Número de vagas dos cursos de pós graduação lato sensu ofertados pelo CPII com início em 2022/2023

N	Cursos	Ampla concorrência	Pretos, pardos ou indígenas	PcD	Total
1	Ensino de Artes Visuais - Modalidade à Distância	13	4	1	18
2	Ensino de Ciência e Biologia	15	4	1	20
3	Ciências Sociais e Educação Básica	19	5	1	25
4	Educação Matemática	19	5	1	25
5	Educação Psicomotora	20	5	2	27
6	Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico - Ererebá	22	6	2	30
7	Ensino de Espanhol - Modalidade à distância	15	4	1	20
8	Ensino de Física	15	4	1	20
9	Teorias e Práticas da Geografia Escolar	19	5	1	25
10	Ensino de História	24	6	2	32
11	Ensino de História da África	24	6	2	32
12	Programa de Residência Docente	33	0	0	33
13	Ensino de Química	15	4	1	20
14	Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais	19	5	1	25
15	Práticas Musicais na Educação Básica	15	4	1	20

Fonte: Elaboração das autoras a partir das informações constantes nos editais, disponíveis em <https://cp2.g12.br>

Em relação ao Programa de Residência Docente há uma possível explicação para a não adoção de reserva de vagas. As 33 vagas ofertadas são distribuídas pelas disciplinas escolares, de forma que cada uma fica com um quantitativo pequeno. A figura 4 mostra o pequeno número de vagas ofertado em cada disciplina.

Figura 4: Distribuição das vagas do Programa de Residência Docente por disciplina – Edital n.06/2022

Disciplina	Vagas
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	02
Biologia	02
Desenho	02
Educação Física	03
Educação Infantil	04
Educação Musical	02
Física	02
História	02
Inglês	02
Matemática	04
Português	04
Química	02
Sociologia	02
Total	33

Fonte: Edital n.06/2022

Considerando que as disciplinas que mais ofertam vagas são Português e Matemática – 04 vagas em cada uma delas -, pode-se supor que esse baixo quantitativo é uma possível explicação para a inexistência de reserva de vagas – que, como já mencionado, é o único, dentre os programas *lato sensu*, que não reserva vagas para grupos sociais específicos.

Diferentemente do observado nos editais dos demais segmentos de ensino, critérios socioeconômicos, como pertencimento anterior à instituições públicas e renda não são contemplados nos editais da pós-graduação *lato sensu* do CPII. Isso é um fato curioso, sobretudo se considerarmos que na lei 12.711 (que rege os demais editais), os critérios socioeconômicos têm prevalência sobre os critérios multiculturais. Nesse sentido, os editais de ingresso à pós-graduação *lato sensu* no CPII estabelecem um formato diferenciado daqueles previstos na legislação vigente e daqueles observados nos editais de acesso à Educação Básica e ao ensino superior. Isso se justifica pela autonomia das instituições para definir suas próprias regras de reserva de vagas, conforme estabelecido na Portaria n. 13 de 11 de maio de 2016.

Nos três cursos de pós-graduação *stricto sensu*, a reserva de vagas também se diferencia dos demais segmentos. O ingresso ao Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) é regido pelo edital n. 15, publicado em 30 de agosto de 2022. O PROFMAT é um programa de mestrado semipresencial, com oferta nacional, destinado aos professores em exercício de Matemática na Educação Básica das redes pública ou privada. É organizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e é coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática (SBM), com apoio do Instituto de Matemática Pura e Aplicada (Impa).

Das 1.400 vagas oferecidas, 11 são destinadas ao CII. O item 1.5 do edital informa que o coordenador acadêmico institucional deve realizar a classificação dos candidatos, considerando a reserva de vagas “aplicável por disposição de Lei ou norma da Instituição Associada”. Complementarmente, o item 3.5 esclarece que o preenchimento das vagas deve observar as regras sobre reserva de vagas definidas pelas próprias instituições de ensino.

Nesse sentido, o edital não menciona nenhuma legislação sobre reserva de vagas, mas define que esta reserva siga os regramentos de cada instituição. No caso do CII, não foi encontrado nenhum documento sobre a reserva de vagas no acesso à pós-graduação, não havendo, portanto, reserva de vagas para o acesso ao PROFMAT no CII.

Com relação ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), o ingresso é realizado pelo Exame Nacional de Acesso, regido pelo edital nº 02/2022. Trata-se de um curso ofertado na modalidade semipresencial e ministrado pelas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II, denominados no edital de Instituições Associadas (IA).

Das 1006 vagas previstas no edital, 24 são oferecidas no *campus* São Cristóvão do CII. O item 2.1 do edital reserva 50% das vagas de cada IA para “servidores pertencentes ao quadro permanente ativo das seguintes instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica e Colégio Pedro II” (CII, 2022, n.p.). Esses servidores são os técnico-administrativos em educação (TAE) e os docentes ativos do quadro permanente (incluindo os que estão em estágio probatório).

De acordo com o item 2.1.2 do edital, as IAs que não possuem normas e regulamentos específicos de ações afirmativas para acesso aos cursos de pós-graduação, devem utilizar a Resolução 10/2017 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) como referência para a organização das vagas. Como já mencionado, essa resolução regulamenta a adoção de ações afirmativas nos cursos e programas de pós-graduação do IFES, com foco na inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência. Dessa forma, as IAs que oferecem o ProfEPT possuem reserva de vagas que, ou seguem critérios formulados pela própria instituição ou seguem os regramentos da Resolução 10/2017. No caso do CII, o anexo 3 do edital informa que a reserva de vagas segue as regras da Resolução, estabelecendo o seguinte formato:

Tabela 3: Distribuição das vagas do ProfEPT ofertadas no CPII

	Servidores	Ampla concorrência
Geral	8	8
Pessoas com Deficiência	1	1
Pretos, pardos ou indígenas	3	3
Total	12	12
Total de vagas ofertadas	24	

Fonte: Elaboração das autoras a partir do edital n. 02/2022 do CPII.

Por fim, a análise do edital n. 17/2022, referente ao ingresso ao curso de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica (MPPEB) identificou a oferta de 24 vagas, distribuídas para candidatos da ampla concorrência, para candidatos com deficiência (PcD) e para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas (PPI). A figura 5 apresenta a distribuição das vagas segundo esses perfis de candidatos.

Figura 5: Distribuição das vagas segundo os três perfis de candidatos estabelecido no edital n.17/2022.

Número	Linha de Pesquisa	Vagas		
		PPI	PCD	Ampla
1	Prática Docente e Formação Continuada	2	1	10
2	Linguagens e Letramentos no Ensino Básico	2	1	8
Total		24		

Fonte: Edital n.17/2022

Assim como observado nos editais de acesso aos cursos de pós-graduação *lato sensu* (com exceção para o Programa de Residência Docente), o edital de acesso ao MPPEB não menciona nenhuma legislação e adota apenas critérios de reconhecimento cultural na reserva de vagas, se diferenciando do PROFMAT e se assemelhando parcialmente do ProfEPT, na medida em que ambos, por meio de normas diferentes, reservam vagas segundo critérios de reconhecimento cultural.

Importa esclarecer que tanto o PROFMAT quanto o ProfEPT são programas de mestrado profissional nacionais, regidos pelo mesmo edital em todas as instituições do Brasil que oferecem esses cursos. Já o MPPEB, assim como os 15 cursos *lato sensu*, por não fazerem parte de nenhuma associação ou rede nacional, têm cada um de seus certames regidos por normas, procedimentos e editais elaborados pelo próprio CPII. Nesse sentido, o formato da reserva de vagas do MPPEB é semelhante ao dos editais dos cursos *lato sensu* do CPII.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos editais identificou os diferentes formatos de reserva de vagas no acesso ao CPII. Cada processo seletivo possui um formato próprio sendo que alguns editais – em especial o MPPEB e aqueles voltados para o ingresso nos cursos *lato sensu* –, não se regem pelas legislações que regulam as ações afirmativas.

O quadro 2 sintetiza os critérios de acesso a cada segmento e etapa escolar do CPII. No acesso à Educação Infantil, aos anos iniciais do ensino fundamental e ao PROFMAT, não há reserva de vagas. Nos dois primeiros casos, a não reserva de vagas faz sentido, pois o ingresso se dá por sorteio público. No caso do PROFMAT, a reserva de vagas deve seguir as normas e os critérios da instituição que oferta o curso, não tendo sido identificados documentos que definem normas e procedimentos de reserva de vagas no acesso à pós-graduação no CPII.

O acesso ao 6º ano do EF, as vagas são reservadas para estudantes que pertenceram anteriormente à rede pública de ensino e às PcD. O acesso ao ensino médio e ao ensino superior adota os critérios de pertencimento anterior à escola pública, renda, cor/raça e deficiência, conforme estabelecido na lei 12.711. Além do ProfEPT e do MPPEB, 14 dos 15 cursos de pós-graduação *lato sensu*, reservam vagas para PcD e para autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Quadro 2: Síntese dos critérios de reserva de vagas nos processos seletivos de acesso ao CPII

Segmento	Etapa de acesso	Critérios de redistribuição		Critérios de reconhecimento cultural	
		Pertencimento anterior à escola pública	Renda	Cor/raça	PcD
Educação Básica	EI				
	Anos iniciais do EF				
	Anos finais do EF	X			X
	Ensino Médio	X	X	X	X
Ensino Superior – Graduação		X	X	X	
Pós Graduação – <i>Lato Sensu</i> *				X	X
Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i>	PROFMAT				
	ProfEPT			X	X
	MPPEB			X	X

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos editais do CPII

*Exceção para o Programa de Residência Docente, que não possui reserva de vagas para nenhum grupo específico

Nesse sentido, observa-se variações nos critérios estabelecidos para a reserva de vagas e que essa variação se dá por nível de escolaridade. Isso significa que a gestão das ações afirmativas segue lógicas e critérios diferentes para cada nível de acesso na mesma instituição. Até mesmo na Educação Básica, onde os diferentes segmentos coexistem no mesmo espaço na maioria dos *campus*, o acesso à Educação Infantil e aos anos iniciais do EF é diferente do acesso aos anos finais do EF que, por sua vez, é diferente do acesso ao ensino médio. Isso é uma evidência de que a lógica de democratização do acesso ao CPII não é homogênea e uniforme. E faz sentido que não seja. A Educação Básica, por princípios constitucionais, é obrigatória e por isso a igualdade de oportunidades deve estar garantida. Adotar critérios alinhados à dimensão da redistribuição e do reconhecimento cultural é ampliar as possibilidades de acesso a esses grupos social e historicamente discriminados à educação escolar de qualidade.

No que diz respeito ao ensino superior causa estranheza o edital não prever a reserva de vagas para PcD, mesmo sendo regido pela lei 12.711 indo, assim, na contramão do estabelecido legalmente. Apesar disso, os critérios adotados ampliam o acesso de pessoas discriminadas pela sua condição socioeconômica e racial. Na pós-graduação, com exceção do PROFMAT, o acesso aos cursos é ampliado para pessoas discriminadas em função da cor/raça e da deficiência, não contemplando pessoas em condição de desvantagem socioeconômica. Essa constatação leva a um questionamento importante: por que os cursos de pós-graduação *lato* e *stricto* sensu do CPII não adotam critérios socioeconômicos? Os dados indicam que a reserva de vagas para PcD e PPI são contemplados em cinco processos seletivos. Renda é um critério adotado em dois certames e pertencimento anterior à escola pública é critério estabelecido em três editais. De modo geral, há uma prevalência de critérios de reconhecimento cultural no acesso ao CPII. Uma possível explicação para esse dado é a pequena demanda de pessoas com baixa renda por cursos de pós-graduação. Dados do INEP apontam que as pessoas de baixa renda são as menos escolarizadas e as que possuem trajetórias escolares mais acidentadas e, por isso, encontram enormes dificuldades para concluir o ensino médio e aceder ao ensino superior. Talvez por isso, critérios socioeconômicos de reserva de vagas sejam necessários para estas duas etapas da escolarização, mas não tão necessários, pelo menos nesse momento histórico, para o acesso à pós-graduação, visto que esse grupo social não consegue concluir as etapas escolares anteriores.

Outra constatação refere-se aos marcadores sociais discriminados que não compõem os critérios de reserva de vagas no CPII, como características referentes ao gênero e orientação sexual, migração, entre outros. A inclusão desses grupos na reserva de vagas é debatida principalmente no acesso à graduação e à pós-graduação e algumas universidades já incorporam esses critérios. É o caso, por exemplo, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que reservam vagas para candidatos quilombolas, ciganos, pessoas com deficiência, com transtorno do

espectro autista ou altas habilidades, transexuais, travestis ou transgêneros (Brito, Sousa, Santos, 2021). Na UFPA – Campus Universitário de Altamira, o curso de Etnodesenvolvimento se destina exclusivamente a estudantes advindos de povos indígenas e comunidades tradicionais no contexto da Amazônia, sendo uma iniciativa de ação afirmativa da instituição, criada a partir do plano de expansão da universidade e de discussões realizadas no âmbito do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT) (Parente, Miléo, 2021). Já no Rio de Janeiro, tramita na Assembleia Legislativa o projeto de lei n. 5.254/2021 que prevê a reserva de vagas para refugiados nas universidades estaduais.¹⁶ Especificamente no acesso à pós-graduação, Venturini e Feres Júnior (2020) destacam que as universidades têm incluído novos grupos sociais – principalmente pessoas transgênero e portadoras de visto humanitário (refugiados) – nas reservas de vagas, citando como exemplos, a UFBA, a UFRGS e a UnB.

Nesse sentido, algumas instituições parecem estar avançando nos critérios de reserva de vagas de acesso à graduação e, principalmente, à pós-graduação, não se limitando aos critérios de pertencimento prévio às instituições públicas de ensino, renda, cor/raça e deficiência. No caso do CPII, por outro lado, não se identificou, em nenhum edital da graduação e da pós-graduação, a reserva de vagas para outros grupos sociais, como os refugiados e os transgêneros, colocando a instituição diante do desafio de, ao menos, enfrentar esse debate que, até o momento, parece estar inerte.

16 Disponível em: <https://www.alerj.rj.gov.br/Visualizar/Noticia/52931?AspxAutoDetectCookieSupport=1>

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 dez. 2016.
- BRITO, L.; SOUSA, F.; SANTOS, T. Acesso ao ensino superior: efetividade normativa das cotas socioeconômicas. **Rev. Direito e Práx.** Rio de Janeiro, v.13, n.04, p.2340-2373, 2022.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ação afirmativa no Brasil: multiculturalismo ou justiça social? **Lua Nova**, n.99, pp. 257-293, São Paulo, 2016.
- FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Verônica Toste; VENTURINI, Anna Carolina. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Eduerj. Rio de Janeiro, 2018.
- FRASER, Nancy. Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. **Interseções – Revista de Estudos Interdisciplinares**, ano 4, n.1, p.7- 32, Rio de Janeiro, 2002.
- FRASER, N. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça numa era “pós-socialista”. **Cadernos de campo**, São Paulo, n. 14/15, p. 1-382, 2006.
- FRY, Peter; MAGGIE, Yvonne; MAIO, Marcos; MONTEIRO, Simone; SANTOS, Ricardo. **Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 2007.
- GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**. Renovar. Rio de Janeiro, 2001.
- PARENTE, F.; MILÉO, I. O Curso de Etnodesenvolvimento e a formação diferenciada e intercultural: contribuições no contexto educacional, sociopolítico e cultural da Amazônia. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78264, 2021.
- PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, p. 887-896, set. 2008.
- SILVA, Enrico Paternostro Bueno da. A teoria social crítica de Nancy Fraser: necessidade, feminismo e justiça. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Dissertação (Mestrado), 2013.
- VENTURINI, Anna Carolina; FERES JÚNIOR, João. Políticas de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, jul./set. 2020.

- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 31 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio regular diurno 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 32 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio regular noturno 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 33 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio integrado – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde / Técnico em Meio Ambiente 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 34 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio integrado – Eixo Tecnológico: Administração/Técnico em Administração 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 35 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio integrado – Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação/ Técnico em Desenvolvimento de Sistemas 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 36 / 2022. Admissão à 1ª série do ensino médio integrado – Eixo Tecnológico: Produção Cultural e Design/Técnico em Instrumento Musical 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 37 / 2022. Admissão ao 6º ano do ensino fundamental 2022/2023, 05 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 38 / 2022. Admissão ao grupamento III (três anos) /Educação Infantil 2022/2023, 12 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 39 / 2022. Admissão ao grupamento IV (quatro anos) /Educação Infantil 2022/2023, 12 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 40 / 2022. Admissão ao 1º ano do ensino fundamental 2022/2023, 12 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital nº 41 / 2022. Admissão ao 2º ano do ensino fundamental 2022/2023, 12 de setembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital n. 48/2022 de 07 de novembro de 2022 – PROEN. Admissão aos cursos de graduação em Licenciaturas Integradas em Humanidades: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História – campus Realengo II, 2023/1, 07 de novembro de 2022.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital n. 37/2021 de 09 de novembro de 2021 – PROEN. Admissão aos cursos de graduação em Licenciaturas Integradas em Humanidades: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História – campus Realengo II, 2022/1, 09 de novembro de 2021.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital n. 51/2019 de 27 de novembro de 2019 – PROEN. Admissão aos cursos de graduação em Licenciaturas Integradas em Humanidades: Ciências Sociais, Filosofia, Geografia e História – campus Realengo II, 2020/1, 27 de novembro de 2019.
- COLÉGIO PEDRO II – CPII. Edital n. 01/2023 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino De Ciências e Biologia, 23 de janeiro de 2023.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 02/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Educação Psicomotora, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 01/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de História, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 02/2023 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ciências Sociais e Educação Básica, 23 de janeiro de 2023.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 04/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Práticas Musicais na Educação Básica, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 06/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos ao Programa de Residência Docente, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 07/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de Química, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 09/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de Física na Educação Básica, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 10/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de História da África, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 11/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Teorias e Práticas da Geografia Escolar, 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 12/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ), 18 de janeiro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 14/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Saberes e Fazeres no Ensino de Artes Visuais, 10 de junho de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 15/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de Artes Visuais – Modalidade à Distância, 26 de julho de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 16/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Ensino de Espanhol – Modalidade à Distância, 26 de julho de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 17/2022 – PROPGPEC. Retificação Processo Seletivo de candidatos ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II, 13 de setembro de 2022.

COLÉGIO PEDRO II – CII. Edital n. 18/2022 – PROPGPEC. Processo Seletivo de candidatos à especialização em Educação Matemática, 14 de dezembro de 2022.

COMISSÃO ACADÊMICA NACIONAL DO PROFMAT. Edital n. 15, publicado em 30 de agosto de 2022. A Comissão Acadêmica Nacional do Profmat - Mestrado Profissional em Matemática em Rede

Nacional, no exercício das suas atribuições definidas pelo Artigo 7º de seu Regimento, torna pública a realização do Exame Nacional de Acesso para ingresso no Profmat em 2023. Rio de Janeiro, ago. 2022.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Edital ProfEPT nº 02/2022 – Exame Nacional de Acesso. Processo Seletivo do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, s/d.

**FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR:
CARTOGRAFIAS DE JULIETA**

**FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR:
CARTOGRAPHIES OF JULIETA**

**FOUCAULT, DELEUZE, ALMODÓVAR:
CARTOGRAFÍAS DE JULIETA**

Tiago Amaral Sales¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3555-8026>

Resumo: Este artigo consiste em cartografias produzidas a partir do encontro com o filme Julieta (2016), dirigido por Pedro Almodóvar. Produzo escritas-encontros pensando no filme em suas potências educativas, objetivando cartografá-lo. A filosofia de Gilles Deleuze e Michel Foucault embasam epistemologicamente a escrita produzida no encontro com o filme. Percebo que Julieta (2016) traça caminhos de vida e modos de existência singulares, fugindo de representações da vida de uma mulher, criando cartografias múltiplas em seus trajetos afectivos que possibilitam devir – devir-mulher, devir-outro, e... – em meio a desejos que pulsam, vibram e movem corpos nos encontros com outros corpos, nas dores, nos prazeres e nos fluxos de vida.

Palavras-chave: Cinema; Educação; Audiovisual; Vida; Devir.

Abstract: This article consists of cartographies produced from the encounter with the movie Julieta (2016), directed by Pedro Almodóvar. I produce writing-encounters thinking about the movie in its educational potentials, aiming to map it. The philosophy of Gilles Deleuze and Michel Foucault epistemologically supports the writing produced in the encounter with the movie. I realize that Julieta (2016) traces singular life paths and modes of existence, escaping from representations of a woman's life, creating multiple cartographies in her affective paths that allow becoming – becoming-woman, becoming-other, and... – in the midst of desires that pulsate, vibrate and move bodies in encounters with other bodies, in pain, in pleasures and in the flows of life.

Keywords: Cinema; Education; Audio-visual; Life; Becoming.

Resumen: Este artículo consta de cartografías producidas a partir del encuentro con la película Julieta (2016), dirigida por Pedro Almodóvar. Produzco escrituras-encuentros pensando en la película en sus potencialidades educativas, buscando mapearla. La filosofía de Gilles Deleuze y Michel Foucault sustenta epistemológicamente la escritura producida en el encuentro con la película. Me doy cuenta de que Julieta (2016) traza caminos de vida y modos de existencia singulares, escapando de las representaciones de la vida de una mujer, creando múltiples cartografías en sus caminos afectivos que permiten devenir – devenir-mujer, devenir-otro, y... – en el medio de deseos que pulsan, vibran y mueven cuerpos en encuentros con otros cuerpos, en el dolor, en los placeres y en los flujos de la vida.

Palabras clave: Cinema; Educación; Audiovisual; Vida; Devenir.

¹ Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia – MG, Brasil. E-mail: tiagoamaralsales@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Escrever para não morrer, como dizia Blanchot, ou talvez mesmo falar para não morrer é uma tarefa sem dúvida tão antiga quanto a fala.

Michel Foucault, 2009, p. 47

Michel Foucault (2009, p. 47) remete a Maurice Blanchot no texto *A linguagem ao infinito*, ao pensar na escrita como forma de não morrer e, paradoxalmente, de lidar com múltiplas formas de morte. A partir dessa citação e da reflexão de escrever e falar para não morrer, questiono: poderia a manipulação de imagens e de sons serem também técnicas de preservar certas vidas? Ou, quiçá, de criar vidas, a partir da produção de narrativas fílmicas, criando povos?

Gilles Deleuze, no livro *Crítica e Clínica* (1997), defende que a literatura pode ser uma forma de saúde, em uma escrita em devir², e que “a saúde como literatura, como escrita, consiste em inventar um povo que falta. Compete à função fabuladora inventar um povo” (p. 14). Para o filósofo, a literatura é um delírio e o seu fim último é “pôr em evidência no delírio essa criação de uma saúde, ou essa invenção de um povo, isto é, uma possibilidade de vida. Escrever por esse povo que falta... (‘por’ significa ‘em intenção de’ e não ‘em lugar de’)” (DELEUZE, 1997, p. 15).

Produzir um filme envolve uma série de processos. A escrita de um projeto, a elaboração de um roteiro, a criação dos cenários e das falas, pensar nos ângulos, focar nos recortes... Produzir um filme é um trabalho criativo, demanda tempo e vida dos sujeitos que participam da obra. A escrita também atravessa a elaboração fílmica. Pode-se dizer que a própria produção audiovisual escreve com imagens e sons, grava narrativas, inventa povos nas suas fabulações (DELEUZE, 1997), e leva a linguagem ao infinito para que não morra (FOUCAULT, 2009).

“Pintar não é afirmar”, reflete Foucault (2009, p. 263) no último subtítulo do texto *Isso não é um cachimbo*, em referência à obra de Magritte intitulada com o mesmo nome. Nas suas escritas, o filósofo francês pontua que “a pintura cessou de afirmar” (2009, p. 263) a partir do momento em que experimenta quebras com o velho espaço de representação que, segundo ele, “não passa de uma pedra lisa, portando figuras e palavras: embaixo, não há nada” (2009, p. 259). Se pintar não é afirmar, e sim pintar, criar, proliferar, o que será produzir cinema contemporaneamente? O que é criar um filme?

Penso, em diálogo com as reflexões de Foucault (2009), que criar um filme também não é afirmar, mas sim criar uma produção que não necessariamente represente algo. Ver uma produção artística – seja uma pintura, um texto literário ou um filme – para além da

2 Sobre o devir, Deleuze afirma que “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade (...) Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

ótica representacional é estar atento à vida que nela pulsa e, inclusive, às vidas por ela criadas, aos povos produzidos por suas fabulações, aos afectos e perceptos (DELEUZE; GUATTARI, 1992)³ possíveis a partir dela.

Para a escrita deste artigo, escolhi o filme *Julieta*⁴ (2016) para pensar em afecções e percepções possíveis a partir de seus trajetos audiovisuais. Lançado em 2016, o filme foi escrito e dirigido por Pedro Almodóvar (cineasta espanhol). Segundo Elsa Fernández-Santos (2016, s.p.), *Julieta* foi o vigésimo filme de Almodóvar e foi produzido após um período em que ele fez uma cirurgia nas costas e esteve afastado, sendo uma oportunidade de retornar ao “universo feminino” no “drama mais seco de Almodóvar”. Junto ao filme, busco tensionar algumas noções e percepções da feminilidade, com atenção aos devires possíveis.

Uma dimensão importante nas produções audiovisuais de Almodóvar é a do desejo, como afirma Paloma Coelho (2017, p. 93):

Isso porque nesses filmes o desejo não é algo a ser censurado, regulado, contido, julgado ou punido, mas é conformado nas experiências dos indivíduos; é algo concreto, e não uma pulsão abstrata passível de sanções, uma força maior a ser reprimida em função de um conjunto prescritivo a ser respeitado. Mais do que o motor das histórias, o desejo é, antes de tudo, o princípio moral das condutas dos personagens.

Coelho (2017) percebe que o desejo é imprescindível para pensar as dimensões de gênero e sexualidade nas produções do cineasta. Assim, a autora reflete e afirma que “em Almodóvar não há transgressão pelo fato de não haver um código moral, e sim uma espécie de suspensão das regras dentro de um universo próprio, paralelo” (COELHO, 2017, p. 105). Almodóvar cria o seu próprio universo em suas produções audiovisuais, com as suas regras, com os seus povos. O desejo move os mundos almodovarianos: uma vida pelo desejo, em forças e devires viscerais. Vida, corpo e desejo em experimentações, em potências.

O encontro com o drama *Julieta* (2016) me instigou, ao perceber a beleza estética do filme e as poéticas narrativas traçadas em torno da vida da personagem principal, com o mesmo nome do filme. Julieta, tanto em sua juventude quanto ao estar mais velha, percorre caminhos, lida com as dores, sofre, sucumbe e também cria possibilidades para respirar e seguir vivendo.

3 Utilizo os conceitos de afectos e perceptos inspirados em Gilles Deleuze e Félix Guattari. Segundo os filósofos no livro *O que é a filosofia?*, a arte conserva e se conserva em si, e “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 213).

4 O site Filmow (2022) traz a sinopse do filme *Julieta* (2016): “Julieta (Emma Suárez/Adriana Ugarte) é uma mulher de meia idade que está prestes a se mudar de Madri para Portugal, para acompanhar seu namorado Lorenzo (Dario Grandinetti). Entretanto, um encontro fortuito na rua com Beatriz (Michelle Jenner), uma antiga amiga de sua filha Antía (Blanca Parés), faz com que Julieta repentinamente desista da mudança. Ela resolve se mudar para o antigo prédio em que vivia, também em Madri, e lá começa a escrever uma carta para a filha lembrando o passado[...]”.

“Um pouco de possível, senão eu sufoco” afirmou Deleuze (2013, p. 135) ao falar dos caminhos que levaram Foucault aos processos de subjetivação. Sobre Foucault, Deleuze afirma que “O pensamento jamais foi questão de teoria. Eram problemas de vida. Era a própria vida. Era a maneira de Foucault sair dessa nova crise: traçando a linha que lhe permitisse sair dela, e estabelecendo novas relações com o saber e o poder. Mesmo que às custas da própria vida” (2013, p. 135). As questões que movimentavam Foucault eram questões de vida, assim como as que deram forças ao pensamento deleuziano. Em minha percepção, as produções cinematográficas de Almodóvar também são questões de vida, criando vidas ficcionais que instauram quebras no mundo não fílmico, possibilitando respiros para não sufocar, através da força do desejo.

O referencial teórico e epistemológico da filosofia foucaultiana e deleuziana guiaram-me na produção deste texto. Estas escritas consistem em um encontro ficcional e fabulativo entre Foucault, Deleuze e Almodóvar que ocorre além-mar, no Brasil, a partir de um corpo que se coloca em movimento pelo contato entre arte, filosofia e ciência na produção acadêmica educacional.

Utilizo a cartografia, inspirado sobretudo no trabalho de Suely Rolnik (2016), para traçar as linhas que se seguem, percorrendo o filme *Julieta* atento aos afectos engendrados a partir do nosso encontro. Crio escritas-encontros, sendo esta uma aposta metodológica em pesquisa em educação que tenho feito em meus últimos trabalhos, produzindo escritas a partir dos encontros filosóficos, artísticos e científicos demandados. Assim, reflito sobre o que é possível aprender e educar(-se) pelo encontro vivido com o filme *Julieta* (2016). A partir desta produção audiovisual percebo quebras, espaços de multiplicidade, de vazões, rachando imagens, palavras, sons, em composições embrionadas e contaminantes em afecções. Assim, coloco-me em movimento de estar atento aos agenciamentos nele produzidos, em tentativas de “rachar as coisas, rachar as palavras” pelo meio, espaço onde as coisas crescem, como afirmou Deleuze (2013, p. 113) ao pensar no trabalho de Foucault.

Os ensinamentos genealógicos de Foucault (2019), no texto *Genealogia e Poder*, inspiram-me a demorar nas meticulosidades, nos saberes locais e menores que insurgem com Julieta, aprendendo com ela, com a sua vida, com os encontros fílmicos em suas micropolíticas.

Julieta é uma mulher branca, europeia, de classe média e tem uma filha, Antía. Ela ocupa, paradoxalmente, posições de maioria – branca, europeia, mãe – e minoria – mulher, viúva, mãe solo. Utilizo aqui os conceitos de maioria e minoria inspirados em Deleuze e Guattari (2011). Segundo os autores, “a maioria, na medida em que é analiticamente compreendida no padrão abstrato, não é nunca alguém, é sempre Ninguém [...], ao passo que a minoria é o devir de todo o mundo, seu devir potencial por desviar do modelo” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 56). Estas instâncias de maioria e minoria são sutilmente tensionadas no filme, sem prender-se na trama representacional e identitária.

A partir do meu encontro com o filme *Julieta* (2016), reflito sobre as possibilidades outras de cultivar laços para além da maternidade e paternidade. Laços para o hoje, laços para o futuro. Laços, talvez, de amizade, como Foucault (2010a) refletiu na entrevista intitulada *Da amizade como modo de vida*.

Foucault, ao falar das relações de desejo e prazer entre pessoas de diferentes idades, afirma que “têm de inventar, de A a Z, uma relação ainda sem forma, e que é a amizade: quer dizer, a soma de todas as coisas através das quais um e outro podem se dar prazer” (2010a, p. 349). Na mesma entrevista acerca da amizade, Foucault reflete intensamente sobre questões relacionadas aos modos de vida homossexuais, afirmando que “o que devemos trabalhar, parece-me, não é tanto para liberar nossos desejos, mas para tornarmo-nos infinitamente mais suscetíveis ao prazer” (2010a, p. 350). A partir dessas reflexões sobre amizade, desejo e prazer, atento-me ao filme *Julieta* e em como ele tece essas diferentes dimensões.

“Eu sei que não convém narrar uma fotografia. Sem sombra de dúvida, isso é signo de que se é pouco hábil para falar dela, pois, das duas, uma: ela nada narra e a narração a alteraria, ou, se narra, não nos necessita para nada”, afirma Foucault (2014, p. 94), mas, no entanto, o filósofo continua dizendo que algumas fotografias nos movem com o desejo de narrá-las. “Amo as formas de trabalho que não se acercam como obras mas se abrem por serem experiências” (FOUCAULT, 2014, p. 94). Desse desejo de narrar uma produção artística, pelo qual Foucault foi tomado, é que transbordam os perceptos e os afectos vividos no filme e a partir dele, (s)urgindo o objetivo deste texto: cartografar o filme, saboreá-lo, experienciá-lo, experimentá-lo, narrando de formas não lineares, fugindo de representações, percorrendo com os seus devires, olhando os atuais que ele remete e buscando as potências e virtualidades que dele emergem, ao percorrer as cartografias nele engendradas.

Inspirado em Rosa Fischer (2008) e no trabalho de pensar em um filme dentro do campo da Educação, também embasada na filosofia foucaultiana, “proponho-me a experimentar esse misto de passividade e atividade, a entrar nas imagens, a metodicamente abrir algumas das enunciações dessa narrativa, a localizar cenas e seqüências, retomando gestos, ritmos e sonorizações pelos quais fui ‘tomada’” (p. 195). O que no filme *Julieta* (2016) agenciou em mim movimentos que demandaram uma maior atenção aos afectos e perceptos que me atravessaram? Assim, dividi este texto em três seções: a inicial e introdutória; a seguinte em que percorro minuciosamente a narrativa fílmica de *Julieta* (2016) e as suas cartografias traçadas; e, por fim, alguns desdobramentos das percepções, afecções e possíveis que encontrei nas – e a partir das – cartografias traçadas no filme.

CARTOGRAFIAS DE JULIETA

Tons vermelhos aveludados iniciam as primeiras cenas do filme. A que remeteriam? Feminilidade? Sangue? Desejo? O vermelho muda de perspectiva e mostram-se as roupas de Julieta, personagem principal do filme, que o abre embalando objetos, remexendo em

seus pertences, em memórias, em marcas. As unhas, também vermelhas, compõem uma paisagem de um corpo-mulher que revira a sua vida, o seu passado, as suas mortes, as ausências e as presenças. Recordo da música *Sangue Latino* na voz de Ney Matogrosso: “Minha vida, meus mortos, meus caminhos tortos. Meu sangue latino”⁵. O filme, como na maioria das demais criações do cineasta Pedro Almodóvar, investe na produção de uma latinidade, focando em narrativas de uma Espanha pós-ditadura e nos processos de reterritorialização, como reflete Coelho (2017).

Enquanto Julieta revira os seus objetos pessoais no preparo para a sua mudança, chega Lorenzo, o seu companheiro, contrastando com as tonalidades vermelhas da cena. As cores migram do vermelho aos tons cinza, mesclando com outros pontos vermelhos no cenário. Da mulher sonhadora à espreita de uma vida nova em outro país, organizando a sua ida da Espanha para Portugal – uma mudança para não envelhecer sozinha e sim junto de Lorenzo –, rapidamente Julieta é deslocada ao lugar de mulher triste, cansada e inquieta. Não que a tristeza e inquietude não estivessem anteriormente presentes em sua vida, mas, após o seu encontro com Beatriz (Bia/Bea) em uma esquina de Madri, Julieta recebeu breves notícias sobre Antía, sua filha e, logo em seguida, uma explosão de tristeza advinda de lembranças do passado toma conta de seu corpo.

Do vermelho ao cinza. Uma quebra. Na esquina da rua Monte Esquinza com Marqués de Riscal, em Madri, Julieta tem um encontro inesperado. Beatriz e ela se cruzam, se olham, se surpreendem e se abraçam. Entre cenas da bela arquitetura madrilenha, este encontro instaura uma torção no filme. Beatriz é conhecida de Julieta há tempos e traz notícias de Antía, filha de Julieta que há anos ela não tem notícias. Essas poucas novidades quebram com o clima de tranquilidade e paixão nos preparativos da mudança, presentes na cena anterior, e Julieta decide não mudar-se mais para Portugal com Lorenzo.

Um desejo de remexer no passado revolve Julieta por entre as suas olheiras, os cansaços e as memórias. Rapidamente ela deixa o seu apartamento e se muda, mas não para Portugal com Lorenzo, e sim para o prédio de um antigo apartamento em que morou, em uma parte central de Madri. Voltar neste local lhe permite imergir em suas memórias, remexer no passado, adentrar em fotos rasgadas, lembranças guardadas, objetos impregnados de tempos outros. É um retorno ao passado e a tanto que foi deixado preso, mas que continuava nela vivo e ressoando. Ou, quiçá, um novo começo, repleto de passados, mas permeado de gérmen de porvir.

Julieta começa a escrever para Antía e cola os pedaços de uma foto rasgada das duas. Nas cenas seguintes, ela sai pela cidade, zigzagueando pelos territórios repletos de memórias. Ruas antigas da capital espanhola cheias de pessoas, quadras com adolescentes jogando, paredes grafitadas, casas, portas, muros... Paisagens que vão se compondo, entretidas com os fios do tempo.

5 Música *Sangue Latino* de João Ricardo Carneiro Teixeira Pinto e Paulo Roberto Mendonça.

Em tom de mistério, Lorenzo segue Julieta até que ela chegue em sua nova – e antiga – morada. O que ele pensaria? Seus olhares não são de violência ou de raiva, mas de incompreensão. No escuro da noite, ele desaparece e, nas cenas seguintes, um corte migra para Julieta em suas novas atividades: escrever para Antía, incessantemente, incansavelmente, contando-lhe tudo o que não pôde ou não deu conta nos anos que se passaram.

As escritas de Julieta para Antía começam narrando os primeiros encontros de Julieta com o pai de Antía. Este encontro ocorreu em uma noite em um trem em movimento. Os tons de azul e vermelho acompanham Julieta pelo filme, mesclados com pinceladas de amarelo e verde pelos cenários. As cenas migram para o trem, no qual Julieta, com seus vinte e cinco anos, aparece sentada sozinha e lendo um livro, quando um homem que aparenta ter o dobro de sua idade chega e lhe pede para com ela se sentar. Vestido de preto, seu rosto e voz transparecem tristeza e cansaço, enquanto o de Julieta, mesmo maquiado, transborda inquietude e preocupação. A jovem Julieta, desassossegada e, quiçá, assustada com aquela presença masculina e mais velha do que ela, em um espaço noturno e vazio, se levanta e sai de lá, caminhando em direção a outro espaço da locomotiva. O que deve ter movimentado-a? Medo de uma violência física ou verbal? Impaciência? Marcas do machismo?

Julieta vai para o vagão restaurante do trem, no qual conhece um rapaz que lhe convida para sentar. Ele é Xoan e será o seu futuro marido e pai de sua filha, Antía. Enquanto conversam, trocando informações íntimas – como o fato de Xuan estar casado com uma mulher que está doente e vive em uma cama há anos, e que Julieta leciona em uma escola –, um veado corre no lado de fora do trem, podendo ser avistado pela janela. Julieta afirma que ele estaria procurando uma fêmea. Os tons entre vermelho e azul continuam compondo as cenas. A sensualidade e o desejo, junto dos tons de vermelho, contrastam com a profundidade, a calma e a frieza, com os tons de azul. Misturas de medo e calor, frio e desejo entre conversas, cafés e um drinque.

Uma pausa forçada no trem desestabiliza a possível calma que lá existia. Um mistério paira. Seria o veado que estava correndo ao lado do trem? Seria um acidente? Haveria vítimas? Um quase silêncio preenche as cenas. Julieta volta à sua cabine inicial a qual compartilhava com o homem misterioso, mas este não estava mais lá, restando apenas a sua mala, que ela descobrira estar vazia. Julieta sai e encontra Xoan que ajudava a carregar um corpo. Era o corpo do homem que, por instantes, fez companhia para Julieta e a assustou. Ele, então totalmente sozinho, suicidou, atirando-se em frente ao trem. A sua morte assusta Julieta que sente que, agora, está rodeada pelo clima de morte. Teria ela responsabilidade nessa morte planejada? Qual responsabilidade temos na vida do outro?

Foucault, em *Conversa com Werner Schroeter*, reflete que o suicídio é algo muito difícil de fazer e que, não necessariamente é uma conduta feia e ruim, e sim que “não há uma conduta mais bela do que o suicídio e, por conseguinte, ela merece ser refletida” (FOUCAULT, 2011, p. 108). O homem teve a força e coragem de planejar e executar aquele

momento de sua morte, levando a mala vazia de roupas no trem. Talvez nada necessitasse levar, pois naquela última viagem lhe bastavam as roupas do corpo e a decisão que havia tomado. Porém, aquela morte deixará marcas vivas no corpo de Julieta.

Para não ficar sozinha, Xoan acompanha Julieta e, no meio da noite, em meio à insônia fatal, se beijam e transam enquanto o trem segue o seu destino. Medo, tesão, calor e frio continuam coexistindo, juntamente com a morte que, paradoxalmente, divide espaço com o surgimento de novas vidas e relações por vir. As cenas seguintes são da Julieta contemporânea, que narra o filme, mais velha, caminhando pelas ruas de Madri, contrastando com a Julieta do passado, professora em uma escola, lecionando literatura clássica, dialogando com os seus alunos sobre o corpo, a juventude, a aventura e o desconhecido.

Na cena seguinte, Julieta caminha até a direção da escola e lá receberá a notícia de que o seu tempo daquele trabalho acabou pelo fim do período como professora substituta, e que também uma carta lhe havia chegado. Era Xuan entrando em contato com ela pelo único endereço que conhecia: a escola onde ela trabalhava. Por acaso ou sorte, a carta chegou a tempo do seu último dia de trabalho. Estes acasos fazem parte do clima de desejo o qual preenche os filmes almodovarianos (COELHO, 2017) e que conspira no ‘tempo das coisas’, permitindo que existam e aconteçam esses encontros ‘por um triz’.

Xuan, na carta, convidou-a para visitá-lo. Rapidamente Julieta arruma as suas coisas e viaja até a cidade dele e, ao chegar a sua casa, é recebida pela empregada doméstica Marian – interpretada pela atriz Rossy de Palma, presente em muitos dos filmes de Almodóvar e amiga do cineasta –, que lhe avisa que chegara tarde para o velório da esposa de Xuan. Ao entrar na casa, uma cena impressiona Julieta: a vista da cozinha para o mar.

Xoan é pescador e vive em uma casa que parece estar dentro do mar. A vista é impressionante: os tons de azul do céu se entremeiam com o azul do mar e os azulejos brancos e azuis das paredes com desenhos de conchas e peixes, criando um clima marítimo de calma e maresia, quase como em um sonho.

Os tons entre vermelho e azul continuam povoando as cenas. Os tons avermelhados geralmente estão nas personagens femininas, como Julieta, Marian, assim como em flores, por exemplo, e os de azul em Xoan, no mar e nas casas, porém não é uma regra e os personagens se misturam entre estas tonalidades. Seriam artimanhas de produção – e quebra – de gênero? Julieta e Xoan transam e se entremeiam entre tons avermelhados e paisagens de azul, em uma mistura de cores e corpos.

No desenrolar do filme, Julieta conhece Ava, grande amiga de Xoan. Ava é artista e cria esculturas de bronze e terracota, duras como a população local, como ela mesma afirma. A dimensão da amizade se faz presente nas relações entre Ava e Xoan, Julieta e Ava, Julieta e Lorenzo, talvez, próximo ao que Foucault (2010a) denominou na amizade como modo de vida.

Julieta confessa para Ava, agora sua amiga, que foi encontrar Xoan novamente por estar grávida de Antía e, nas cenas seguintes, já aparece com sua filha ainda bebê e viajan-

do para visitar os seus pais, avós de Antía. Samuel, pai de Julieta, a esperava na cidade de-les junto de uma mulher jovem e estrangeira que pouco fala espanhol, chamada de Sanéa. Ela é responsável por cuidar da casa e da mãe de Julieta, que se encontra doente. Uma tensão existente paira entre Julieta e Sanéa. O seu pai aparece nas cenas sempre próximo de Sanéa, aparentando ter mais do que uma relação profissional de patrão e empregada, mas sim de companheirismo, de compartilhar uma vida. Seria também uma amizade, um modo de viver com prazer para ambos?

Ao chegar à casa de campo de seus pais, Julieta encontra a sua mãe, Sara, completamente esgotada e deitada em uma cama dentro de um quarto trancado. Julieta chega e se aproxima dela, em um gesto de carinho. Beija-a no rosto e lhe apresenta Antía, a sua neta. Sara está pálida e parece que a sua vida está se esvaindo. Julieta decide se hospedar, no mesmo quarto, para que possa passar mais tempo com a sua mãe. No meio da noite, ao dormirem juntas, Sara acorda e se recorda de Julieta. Na madrugada, as duas se encontram em uma intensidade emocionante. Julieta apresenta Antía à mãe. Os tons de azul preenchem as cenas entre contrastes brancos, na palidez da quase ausência de vida a qual Sara se encontrava.

As cenas seguintes são preenchidas de cores vibrantes, em que Samuel trabalha no cultivo de hortaliças junto de Sanéa, e se beijam rapidamente. Os dois estão repletos de vida, em contraste com o esgotamento no qual Sara se encontrava, acamada e trancada em um quarto. Logo em seguida, Julieta, Sara e Antía saem da casa vestidas com roupas coloridas. Sara se destaca: está trajando um vestido multicolor e caminhando, exalando vida.

Os olhares dos personagens se cruzam, em diálogos afectivos. Nas cenas seguintes, Julieta questiona o seu pai sobre a forma como ele tem tratado a esposa, enquanto fazem o almoço. Para Julieta, Sara necessita mais do que ter uma cama arrumada e de comida, precisa de mais atenção, carinho e cuidados, coisas que nem o seu pai nem Sanéa têm ofertado. O seu pai a contrapõe, afirmando que Julieta tem a vida dela, e eles a deles, pedindo a ela que seja mais compreensiva com eles.

Logo em seguida, Julieta e Antía retornam à sua casa, sendo recebidas por Xoan e Marian. Ao entrar no quarto e contar sobre a viagem a Xoan, percebe no seu braço esquerdo uma tatuagem no formato de um coração com as letras A e J, de Antía e Julieta. Julieta beija a tatuagem, ainda em processo de cicatrização, marcada em cores de vermelho vibrante. Depois, cenas de Julieta no começo da adolescência se seguem, continuando nas composições entre azul e vermelho. O clima marítimo penetra toda a casa. Rapidamente, as cenas mudam para certa tensão em tonalidades de azul e preto, enquanto Julieta leva Antía para pegar o ônibus e viajar ao acampamento da escola.

Na continuação, Marian aparece se despedindo da casa de seus padrões. No seu último dia de trabalho, ela e Julieta discutem, pois a personagem principal do filme decidira voltar a lecionar, não desejando manter-se apenas aos cuidados da casa e Marian questio-

na a sua decisão, julgando-a um equívoco pois, para ela, o principal dever de uma mulher é cuidar de sua família, permanecendo dedicada aos cuidados da casa para mantê-la unida. Na cena, tensões entre gênero, trabalho, família e prescrições sociais são colocadas em questão. Julieta posiciona-se que aquele era um problema dela e Marian rebate que, caso ela saia de casa, tudo acontecerá como antigamente, sem explicar o que seria isso mas, aparentemente, remetendo às trágicas histórias do passado. As cenas de traição e doença poderiam se repetir, como aconteceu entre Xoan e a última esposa, e o pai de Julieta com a sua mãe?

Nitidamente, nesta cena instaura-se uma tensão entre a moralidade que coloca a mulher como ‘dona de casa’, ‘pessoa do lar’ e cuidadora da família, e a resistência de Julieta que se nega a ocupar este único espaço. São redes de poder e resistência, pois, como afirma Foucault, “onde há poder há resistência” (2013, p. 105).

“Os jogos de poder que constituem as relações de gênero são mais intrincados e sutis do que parecem à primeira vista”, reflete Guacira Louro (2011, p. 16). Na continuidade das tensões entre gênero e poder, Julieta questiona Xoan sobre as traições de seu primeiro casamento e, agora, se relacionando com sua amiga Ava. Será que ela esquecera que, ao conhecer Xoan e ter a primeira relação sexual-amorosa, ele ainda se encontrava casado? A monogamia aparece em crise ou, talvez, ela já estava fragilizada e instável desde o início do filme – ou das relações monogâmicas. Logo em seguida chega a nova empregada da casa, uma mulher jovem, magra, branca, de cabelos lisos. Julieta a dispensa no momento em que ela chega. Seria o medo de um novo ciclo de traição, doença e abandono?

Xoan conta a Julieta de sua amizade com Ava desde os seus quinze anos, confessando que, às vezes, transavam, mas que nunca foram um casal. Xoan afirma que Julieta e Antía são as pessoas mais importantes de sua vida. Julieta se aborrece, fica em silêncio e sai para dar um passeio e preparar as aulas. Xoan sai para pescar. Um temporal começa na cidade e o mar preenche-se de ondas fortes e tormentas. A noite chega, Julieta retorna à casa, mas Xoan não. Julieta prepara uma comida e segue em espera. O rádio e a televisão alertam sobre as forças do temporal e de acidentes com barcos no mar. A tensão preenche a noite. Julieta liga para Ava e, enquanto estão em contato no telefone, a televisão avisa de um acidente fatal com barcos de pescadores. Cenas do passado compõem com Julieta no presente, escrevendo aos prantos, em uma profunda dor. Em seguida, volta-se à jovem Julieta, indo reconhecer o possível corpo de Xoan, aos pedaços, após a tempestade e as tormentas marítimas. Julieta o reconhece pela tatuagem de coração no braço. Em seguida, ela e Ava jogam as cinzas de Xoan no mar cinza e turbulento, em um dia nublado.

Ao chegarem em casa, Julieta recebe uma ligação de Antía que pede para passar uma semana com Beatriz, sua nova amiga, em Madri. Logo em seguida, Julieta chega a Madri para contar à Antía sobre a morte de seu pai. A filha chora enquanto abraça Julieta mas, rapidamente, a solta e corre para abraçar Beatriz. Julieta é convidada para passar uma temporada em Madri com as adolescentes. Nas cenas seguintes, elas caminham pe-

las ruas da capital espanhola. Beatriz e Antía riem e conversam, enquanto Julieta aparenta estar perdida, em uma tristeza transbordante, sozinha em um mundo densamente povoado e que a cerca enquanto as meninas exalam vida, apesar do luto recente.

Antía havia, aparentemente, se recuperado do luto, enquanto Julieta se afundava em uma profunda depressão. Julieta e Antía alugam um apartamento em Madri próximo à casa de Beatriz. Antía e Beatriz cuidam de Julieta, auxiliando nos cuidados com a mãe e na manutenção da casa. As adolescentes ajudam-na no banho e, nesta cena, ocorre a transição entre as atrizes que performam Julieta – Adriana Ugarte como Julieta mais nova e Emma Suárez como a personagem mais velha e que narra o filme. Este momento é uma dobra na narrativa audiovisual.

A troca de atrizes consiste em um ponto de virada no filme e na vida da personagem Julieta. É interessante perceber que, ao deixar nítido o momento de troca das atrizes, o filme faz referência a si mesmo na dinâmica da mudança, da criação, do drama, do teatro, da produção artística. É uma dobra na cartografia fílmica, na vida de Julieta que, mais do que uma personagem, é uma multiplicidade de existências que se convergem e atritam em uma só.

A cronologia acelera nas próximas cenas, intercalando imagens do passado com a atual Julieta, que narra o filme. Quatro anos depois, quando Beatriz vai para um intercâmbio, Antía viaja para um retiro espiritual que duraria apenas três meses, antes de voltar para entrar na universidade. Ao sair da casa e se despedir de sua mãe, Julieta chora um pouco e, nas cenas seguintes, aparecem imagens do homem que suicidou no trem no dia em que ela conheceu Xoan e engravidou de Antía e, na sequência, imagens de Xoan. São *flashes* de homens que passaram pela vida de Julieta e morreram. Teria Julieta responsabilidade por estas mortes? E será que ela sente que estarão para sempre relacionadas com a sua vida e a de Antía? É interessante perceber como Julieta dribla estas mortes próximas a ela para tentar seguir viva, mesmo com uma carga de dor e culpa que desencadeiam um sofrimento intenso que a leva a flertar também com a morte. Talvez, a própria morte seja uma engrenagem que movimenta a vida de Julieta e de todos nós.

Na cena seguinte, um carro vermelho segue em uma estrada sinuosa, em meio a uma verde floresta. Era Julieta indo em direção ao espaço do retiro em que Antía estava. No carro, a personagem vestia uma camiseta vermelha, carregava um livro vermelho e uma maçã vermelha. Seus tons em vermelho vibrante contrastam com o verde e o amarelo da paisagem.

Julieta desce no retiro e conversa com Juana, a responsável pelo lugar. Ela lhe diz que Antía não está mais lá, que partiu e que não pode informar o paradeiro da filha de Julieta para a mãe. Segundo Juana, Antía traçou novos caminhos para a sua vida, baseados na fé e na espiritualidade, e neles Julieta não tinha espaço.

Julieta retorna para Madri após uma discussão com Juana, reporta o desaparecimento à polícia e contrata um detetive privado, se dedicando a procurar Antía, porém sem

respostas. No dia do aniversário de 19 anos de Antía, Samuel, pai de Julieta, liga e questiona se a filha viu a foto de seu novo irmão, filho de Sanéa. Julieta não retornou nos últimos anos para ver o pai e o novo irmão. O pai suplica que ela pare de castigá-lo, pois ele tem o direito de ser feliz após a morte de Sara, mãe de Julieta. Teria Julieta também o direito de ser feliz após a morte de Xoan, do passageiro no trem, de sua mãe, e também após o desaparecimento de Antía? E será que ela conseguiria? Como?

Nos três primeiros anos após o desaparecimento de Antía, Julieta esperava incessantemente por contato, comprando bolos de aniversário e aguardando uma mensagem da filha, porém sem resposta. Cenas de aniversários de Antía após a sua fuga se contrastam entre a espera de Julieta, a desesperança e a raiva ao jogar o bolo no lixo. Na cena seguinte, Julieta em fúria extravasa e tenta colocar um fim nas lembranças materiais que guardava de Antía e depois procura um novo lar em um bairro desconhecido de Madri para um novo começo.

Nas cenas seguintes, Julieta visita Ava, debilitada e doente, no hospital, esbarrando com Lorenzo, o seu futuro companheiro, no elevador. Ava presenteia-a com uma estátua de presente, sendo a obra que abre o filme. Pode-se dizer que Ava agracia duplamente a amiga com possibilidades de uma outra vida: a estátua, uma produção artística com a força do passado, e Lorenzo, um marco para um futuro que não seja solitário. Ava confessa a Julieta que um dia, quando Antía e ela foram até a antiga casa de Xoan para vendê-la, após a trágica morte, Marian apareceu e contou à Antía que o seu pai e a sua mãe discutiram por causa de Ava naquele dia e, Antía, furiosa, culpou as duas pela morte, porém nunca disse nada à Julieta. Ava continua a história, relatando que no dia da partida de Antía para o retiro espiritual ela ligou e novamente perguntou sobre a morte do pai, culpando mais uma vez ambas pela morte de Xoan e, naquele momento, estendendo o tóxico sentimento também a ela, por ter se ausentado no acampamento. Lá, antagonicamente, enquanto aparece o futuro companheiro de Julieta, encontrava-se o embrião do ressentimento de Antía que levou-a a escolher e julgar culpadas pela morte do pai, e abandonar a mãe.

Na continuação do filme, cenas se misturam entre Julieta visitando Ava no hospital e escrevendo para Antía, narrando as histórias que vivera. Julieta conta que tentou preservar Antía do sentimento de culpa, mas que esse também a infectou, como um vírus. Recordo, neste momento, da emocionante fala de Deleuze para Parnet que diz que “os doentes, tanto da alma quanto do corpo, não nos largarão, vampiros, enquanto não nos tiverem comunicado sua neurose e sua angústia, sua castração bem-amada, o ressentimento contra a vida, o imundo contágio” (1998, p. 51). Este imundo contágio de ressentimento, neurose e angústia, misturado com a culpa e a tristeza, intoxicaram mãe e filha. Julieta tentou expurgá-lo, mas Antía o guardou, embrionou, cultivou e apodreceu-se, envenenando-as ainda mais.

Depois, as cenas se passam no velório de Ava, momento em que Julieta e Lorenzo se encontram novamente e, finalmente, se conhecem melhor. Lorenzo era amigo de Ava

e escreveu um livro sobre as produções artísticas dela. Ava deixou Lorenzo para Julieta, como mais um presente: um presente cheio de vida, um amigo para fazer companhia a Julieta. Os dois começam uma nova vida juntos e assim vivem intensamente. Até que... Julieta encontrou Beatriz, sendo uma dobra no filme e um gatilho para que ela recaísse na esperança intoxicante e mortífera de um dia reencontrar Antía para além de suas memórias, mas sim na carnalidade de sua filha, trazendo à tona uma série de sentimentos e lembranças que Julieta tentava superar ou, quiçá, esconder de si. Uma profunda, triste e destrutiva esperança de reencontrar a sua filha corrói Julieta, levando-a a ziguezaguear pela cidade com feições de doença e morte, revisitando lugares do passado, à procura de qualquer pista que pudesse lhe trazer de volta a sua única filha.

Na praça em que Julieta levava Beatriz e Antía para jogar, Julieta estava sentada olhando duas meninas brincarem e se encontra com Beatriz. No encontro, a personagem principal desaba em prantos e conta tudo à antiga amiga de sua filha. Beatriz fala de seu encontro com Antía, do quão estranho fora vê-la com os seus filhos e que ela estava arredia, tentando fugir. Ela continua, dizendo que ambas eram mais que melhores amigas: eram inseparáveis, não podiam viver uma sem a outra, mas que, ao fim, tornou-se um inferno e, por isso, Beatriz foi para Nova York buscando um pouco de paz na distância física de Antía. Não fica explícito nesse momento se Beatriz e Antía eram um casal, se namoravam ou quão íntimas eram, quais práticas realizavam e como gestavam as suas relações de amizade, mas torna-se evidente a relação visceral que as duas meninas tiveram durante anos, descarrilando-se em toxicidade.

Beatriz conta que, depois do retiro, Antía ligara uma única vez para ela e falava como uma fanática, lhe dando medo, dizendo que havia encontrado o seu caminho e que a antiga amiga não fazia mais parte dele. Quem será que fazia parte do novo caminho de Antía, já que nem Julieta e nem Beatriz podiam mais ocupar essa nova forma de vida pretensamente ligada à fé e espiritualidade?

Julieta aparece nas próximas cenas andando pela cidade com olhos cansados e tenta atravessar a rua sem se atentar aos lados se vinha algum carro, sendo atropelada, porém tendo apenas ferimentos leves. Do outro lado da rua estava Lorenzo – em mais um ‘acaso’ almodovariano – que correu para socorrê-la. Ela acorda em um hospital. Os tons de azul claro e vermelho sombrio se contrastam no quarto hospitalar, enquanto Julieta e Lorenzo apertam a mão um do outro em um encontro alegre em meio a tanta tristeza.

Nas cenas seguintes, Lorenzo vai ao apartamento de Julieta e encontra uma carta logo na entrada. Ele a pega, juntamente do caderno em que ela escrevia as suas narrativas para Antía. Lorenzo volta ao hospital onde sua companheira se recupera do acidente com alguns de seus pertences e, dentre eles, a carta e o caderno. Julieta lhe diz que ele pode ler o caderno e se desfazer dele, e pega a carta. Ao olhar no verso, vê que fora escrita por Antía e, logo em seguida, começa a chorar. Nas cenas que se sucedem – finais do filme – Julieta e Lorenzo estão em um carro andando por uma estrada enquanto a voz de Antía

conta que o seu filho mais velho morrera recentemente, afogado em um rio, e esta tragédia lhe fez pensar muito em sua mãe e na dor que ela sentira. Mais uma vez, o movimento – do carro, das águas, das vidas dos personagens – ganha espaço nas cenas.

As águas que mataram Xoan agora também levaram um de seus netos. Recordo-me, neste momento, do poema de Oswald de Andrade, *Coração do Mar*, recitado e musicalizado por Elza Soares, enquanto lembro-me da cena de Julieta chegando à casa de Xoan: “Coração do mar é terra que ninguém conhece. Permanece ao largo e contém o próprio mundo como hospedeiro”⁶. As mesmas águas que criam a vida também podem trazer a morte.

Na sequência do filme, Julieta comenta com Lorenzo que não quer explicações de Antía, mas apenas acompanhá-la. Um carro azul – diferente do vermelho que cruzara esta mesma região para buscar Antía no retiro – segue pela estrada sinuosa em meio a morros, rios e vales verdes. Mudanças de cores, mesmos cenários. Mudanças de cenários, outras cartografias. O que há por vir? Encontros? Vida? E assim o filme acaba.

CARTOGRAFIAS OUTRAS: MUITAS ENTRADAS, MÚLTIPLAS SAÍDAS

Se o tempo e a experiência não cessam de jogar juntos, eles, porém, não são do mesmo mundo. E o tempo pode bem trazer suas mudanças, o envelhecimento, a morte, pois o pensamento-emoção é mais forte que ele. Só o pensamento-emoção, e apenas ele, pode ver, fazer ver suas invisíveis rugas.

Michel Foucault, 2011, p. 101

Foucault (2011), ao pensar junto de produções fotográficas, afirma que o tempo e a experiência atuam conjuntamente, mas são de lugares diferentes. O tempo no filme *Julieta* quebra uma cronologia dura, misturando-se entre passado e presente, deixando o futuro por vir, entre acontecimentos que vão se tecendo nos fios da memória, nas ausências e nas presenças, no que morreu e no que permanece vivo. O tempo dobra, retorce e abre caminhos outros. Na vida da personagem Julieta, o tempo atuou possibilitando que ela vivesse uma série de experiências intensas. Ela foi atravessada por acontecimentos de nascimento e também de morte, de luto e de regeneração.

Um pensamento-emoção, como nos fala Foucault (2011, p. 101), permite ver as marcas que atravessam as cartografias traçadas pela personagem Julieta em seus múltiplos encontros com tantos outros personagens. Além de analisar os jogos de cena, as escolhas técnicas e as montagens cinematográficas, a escrita com Julieta nos permite percorrer as sensações engendradas em nós pelo encontro entre corpo-e-filme, entre afectos e perceptos, entre vidas e as suas cartografias.

⁶ Poema *Coração do Mar* de Oswald de Andrade, gravado por Elza Soares (2016) no álbum *A Mulher do Fim do Mundo*, como abertura do mesmo.

“Como reaprender não simplesmente a decifrar ou a alterar as imagens que nos são impostas, mas a fabricá-las de todas as maneiras?”, questiona Foucault (2009, p. 349) no texto *A pintura fotogênica*. Esta pergunta me inquieta a pensar em formas de percorrer a produção audiovisual em suas afecções possíveis e a partir da potência de criar neste encontro, de aprender, de educar-se, de ensaiar modos outros de existência.

Em *Julieta*, modos de existência outros são engendrados a todo momento. São modos de fuga, de cuidado, de raiva, de desejo, de amor, de paixão, de morte e de vida. Antía, com a aparente cura das feridas do luto que, na verdade, internalizam e adoecem parte de sua vida, em movimentos tóxicos de ressentimento e negação; Beatriz com a fuga para uma nova vida; Xoan e Ava com um modo de vida da amizade; Marian com a proteção do outro, o cuidado – intensivo e, quiçá, excessivo –, o julgamento, a dureza; Samuel e Sanéa com a amizade apaixonada – Sara com a sua própria morte? São modos de vida que não se esgotam em si: estão abertos, em mudança, em devires e fluxos.

A vida e a morte se entrelaçam nos movimentos do filme. No dia em que Julieta conhece Xoan e engravida de Antía, um homem comete suicídio. Quando Julieta chega à casa de Xoan, a esposa dele acabara de morrer e ser velada. A morte de Sara abriu caminhos para uma nova família que já se construía paralelamente. A morte de Ava ‘deu de presente’ Lorenzo à Julieta. A morte de Xoan foi o nascimento de culpa em Julieta, e de ódio e ressentimento em Antía. A morte do filho de Antía permitiu ressonâncias nela para um possível reencontro e novas relações entre mãe e filha. A morte em *Julieta* (2016) é produtiva e abre espaço para novos nascimentos.

A doença também é intensamente presente no filme – e em outras produções de Almodóvar –, principalmente nas mulheres: Ava com a esclerose; Julieta com a depressão; Sara, a mãe de Beatriz, e a primeira esposa de Xoan com outras doenças. Morte e doença vão compondo paisagens de vida, de possíveis (DELEUZE; 2013) entre adversidades, de expurgo e de formas outras de existir.

A personagem Julieta, a principal do filme e a quem detive uma atenção maior, encara a vida e também a morte, ama de corpo inteiro – Xoan, Antía, Sara, Lorenzo – e mergulha entre desejos intensos. Será que ela se ama? “Pode-se perfeitamente amar sem que o outro ame. É uma questão de solidão”, afirma Foucault (2011, p. 103) ao refletir nas questões em torno da paixão e do amor. Por isso, diz o filósofo, “o amor é sempre pleno de solicitações de um para o outro. Essa é a sua fraqueza” (FOUCAULT, 2011, p. 103).

Enquanto Julieta ama – seja em amores recíprocos ou solitários –, ela se abre ao outro, deixa-se frágil, com o corpo poroso e, quiçá, aberto em carne viva aos acontecimentos que a atravessam e cortam, marcando sua vida? Ela abre-se ao novo, mas também permanece apegada ao passado, ao que a permitiu que chegasse até onde chegou e que, contraditoriamente, carrega a força de impedir que se possa devir.

Julieta cultiva esses casulos identitários, mas também os fratura, abrindo brechas para duplas capturas, para núpcias entre dois reinos para devir (DELEUZE; PARNET, 1998):

devir-mulher, devir-amante, devir-outra, devir em fugas, em viagens de trem e de ônibus, pela terra e pela água, em mudanças de casas, em mudanças de vida, em novos relacionamentos, em vivências dos lutos, na sua relação com a vida e com a morte. Devir que pode descarrilar-se em morte e embrionar outras vidas. Pode-se dizer que o próprio retorno de Julieta ao seu passado, na procura incessante de reencontrar Antía, ao escrever cartas e visitar a história de uma vida, também seja uma forma de devir, de dar – e viver – outros sentidos, de fraturar as narrativas que haviam se cristalizado, de reescrever a história, de trilhar novamente antigos trajetos e de reencontrar-se com as feridas, com as dores, com as ausências e com os dissabores.

A culpa e a tristeza estão intensamente presentes no filme. Os acontecimentos violentos e traumáticos na vida das personagens – sobretudo de Julieta e Antía – engendram o que poderíamos chamar de “marcas-ferida” (ROLNIK, 1993). Sobre as “marcas-ferida”, Suely Rolnik afirma que:

Refiro-me a marcas de experiências que produzem em nós um estado de enfraquecimento de nossa potência de agir que ultrapassa um certo limiar, uma espécie de intoxicação. Uma marca deste tipo permanece portadora de um veneno que pode a qualquer momento vir a se espalhar e contaminar tudo (ROLNIK, 1993, p. 247).

Essas “marcas-ferida” contaminam a vida das personagens, levando-as aos extremos: a depressão de Julieta após a morte de Xoan, juntamente com sua reincidência depois do encontro com Beatriz; a relação entre Antía e Beatriz que, ao passar do tempo, tornou-se intensa e sufocante para Beatriz; o ressentimento de Antía ao culpar Julieta e Ava pela morte de seu pai, desencadeando no abandono de sua mãe, rompendo totalmente a relação com ela e se afundando em experiências de possível fanatismo religioso. São muitos os desdobramentos dessas “marcas-ferida”, mas, expurgar as toxinas nelas presentes torna-se uma necessidade vital, demanda para resistir e re-existir: ou expurga-se o veneno, ou ele afundará a vida marcada no ressentimento e na tristeza.

Cada personagem encontra – e cria – as suas formas de se desintoxicar. Julieta muda de cidade e vai a Madri após a morte de Xoan; também muda de casa após o abandono de Antía, encontrando um novo amor e deixando para trás muitas das memórias e materialidades que remetessem à filha. Antía busca na amizade com Beatriz um modo de ter força, assim como Julieta com Ava nos primeiros momentos de luto pela partida traumática de Xoan.

A escrita ajuda a expurgar o veneno que lhe suga, a destrinchar, entender e retirar o ferrão do ressentimento e da culpa que contamina a sua vida, principalmente para Julieta. Ao escrever para Antía, Julieta revisita os trajetos de sua vida, digerindo os encontros do passado em meio à dor e veneno que lhe intoxicam.

Rolnik afirma que a escrita tem o poder de expurgar o veneno das “marcas-ferida”: “a escrita, enquanto instrumento do pensamento, tem o poder de penetrar nestas marcas, anular seu veneno, e nos fazer recuperar nossa potência” (1993, p. 247).

Também sobre a escrita, Deleuze (2013, p. 183) afirma que “no ato de escrever há a tentativa de fazer da vida algo mais que pessoal, de liberar vida daquilo que a aprisiona”. Ao escrever, ambas revisitam o passado e encontram saídas, liberando a vida, criando fugas. Antía, na carta que aparece no final do filme, escreve à mãe enquanto vive o luto da morte de seu filho, (re)vive o luto de sua mãe e, nesse momento, também expurga parte das toxinas que a envenenam há anos, enquanto consegue sentir o que ressoou de dor em sua mãe após ela a ter abandonado.

As cartografias traçadas por Julieta também nos ensinam sobre o cuidado de si. “Não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si” (FOUCAULT, 2010b, p. 269). Conhecer a si mesmo para poder cuidar de si, para saber lidar com a verdade, para poder dizer a verdade. “Cuidar de si e dizer a verdade constituem, em suma, artes do pensamento e da experiência de alteridade”, afirmam Fabiana Marcello e Rosa Fischer (2014, p. 172).

Julieta cuida de si ao visitar as dores e delícias⁷ do passado, ao se isolar e também ao se permitir viver um novo relacionamento. Os seus trajetos, mesmo que em alguns momentos possam descarrilar-se em movimentos mortíferos, também consistem em derivas pela sua vida, em afirmações de vida entre criações de modos de existência outros, de esgotamento e também de procura por possíveis. O isolamento e o encontro podem ser modos de cuidar de si. A escrita de cartas aparece como forma de dizer a verdade, de transbordar o que permanecia o silêncio das gavetas da memória, mas que, em certo momento, demandou vazão.

O filme *Julieta* traça caminhos de vida e modos de existência singulares. “Os quadros não têm mais necessidade de representar a rua; eles são ruas, estradas, caminhos através dos continentes, até o centro da China ou da África. Múltiplas ruas, inúmeros acontecimentos, diferentes imagens que escapam de uma mesma foto” (FOUCAULT, 2009, p. 353). Se, como nos diz Foucault, os quadros não estão mais preocupados em representar, mas em ser, também percebo que o filme *Julieta* não procura traçar representações da vida de uma mulher, e sim criar uma vida com todas as suas cartografias, com os seus trajetos afectivos, com os seus desejos que pulsam, vibram e movem o seu corpo nos encontros com outros corpos, nas dores e nas feridas, nos prazeres, nos fluxos.

O filme possibilita quebras nas representações femininas, nas armaduras identitárias de ‘mulher’ que se mostram duras, sólidas, imutáveis e que impedem os fluxos de vida, os modos de existência em devir. Julieta e as demais personagens femininas entram em devir-

⁷ Inspirado na música *Dom de Iludir* de Caetano Veloso, no verso “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é”.

-mulher⁸ a partir das linhas de fuga que engendram, das escapatórias, das resistências que forjam e das re-existências que criam em meio aos processos de sofrimento.

Antía cuida de Julieta após o óbito de seu pai, mas depois a abandona. O próprio abandono, por mais doloroso que tenha sido para sua mãe, foi uma linha de fuga às relações de poder familiares que permeiam a maternidade, ao ‘amor de mãe’ que cobrava sempre algo em troca e aprisionava. Precisaria ela ter ficado? Foi perversa ao abandonar a mãe? Ou poderia sim seguir em frente e não olhar para trás? O perigo, talvez, estivesse no tóxico ressentimento que Antía cultivou durante tantos anos, envenenando-a e aos que com ela conviviam.

A partir das fugas de Julieta e das demais personagens do filme é possível desdobrar reflexões sobre as relações entre mães e filhas, e entre mulheres, fraturando e colocando em questão os processos de subjetivação aos quais tais existências estão submetidas e que, não ingenuamente, também se produzem e neles incidem, criando formas outras de existir e de reexistir.

Sobre as mulheres, Rosa Fischer (2001) reflete que “Se a mulher fala e é falada, é porque, como os “homens infames” de que nos fala Foucault, ela de algum modo se confronta com o poder. Não um poder que somente cerceia, desmantela, vigia, surpreende ou proíbe; mas um poder que suscita, incita e produz” (p. 219). As redes de poder em torno das existências de mulheres suscitam, incidem e produzem. Cartografias são engendradas a partir destes movimentos. O drama almodovariano abre espaços para vazões dos afectos e perceptos dessas “vidas infames” constantemente subjetivadas por tantas instâncias, como nos recorda Fischer (2001) em referência ao belíssimo texto de Foucault, *A vida dos homens infames* (2003).

O caráter infame e minoritário de Julieta lhe permite devir a partir dos trajetos que ela traça em seus territórios de vida, pois, como afirmam Deleuze e Guattari (2011, p. 56), “não existe devir majoritário, maioria não é nunca um devir. Só existe devir minoritário” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 56). Em muitos momentos, os modos de vida em *Julieta* (2016) são inomináveis, entram em devir incessantemente, fraturando prescrições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O problema é justamente criar algo que aconteça entre as ideias, e ela deve ser feita de modo a tornar impossível dar-lhe um nome, cabendo então a cada instante dar-lhe uma coloração, uma forma e uma intensidade que nunca dizem o que ela é. Essa é a arte de viver. A arte de viver implica matar a psicologia, criar consigo mesmo e com os outros individualidades, seres, relações, qualidades inominadas. Se não pudermos chegar a fazer isso na vida, ela não merece ser vivida

Michel Foucault, 2011, p. 107

8 Sobre o devir-mulher, Deleuze e Guattari afirmam que “As mulheres, independente de seu número, são uma minoria, definível como estado ou subconjunto; mas só criam tornando possível um devir, do qual não são proprietárias, no qual elas mesmas têm que entrar, um devir-mulher que concerne a todos os homens, incluindo-se aí homens e mulheres” (2011, p. 56).

Foucault (2011), ao conversar sobre o cinema, o amor, a paixão, a morte e a vida com o cineasta Schroeter, enfatiza na “furada” que é apegar-se às identidades e cair nas classificações. As cores de Almodóvar – inspirado na música *Esquadros*, de Adriana Calcanhotto – vibram nas cenas e também na vida das personagens. Intensidades que se embaralham com os corpos desejan-tes, com o desejo que se materializa e transborda. Julieta, Antía, Beatriz, Marian, Ava e as demais mulheres do filme vão produzindo as suas narrativas, vão criando os seus caminhos, traçando as suas cartografias, cultivando as suas vidas como podem, em devir-artista na artistagem de viver, como nos inspira Foucault (2011).

Os trajetos fílmicos e as cartografias lá vividas, por essas vidas infames, possibilitam quebras pelo desejo, pelo luto e também pela vida que urgem e pulsam nas personagens, que subvertem normas, que traem a si mesmas, desequilibram, mas encontram formas outras de perseverar. A força da vida (s)urge, mesmo nos momentos de ápice da tristeza e da dor. O acaso e o desejo movimentam encontros que trazem cores e intensidades, que preenchem o cotidiano com possíveis, dando sentidos à vida, abrindo e guiando caminhos, criando possíveis. A vida pulsa na suavidade dos tons de azul e grita nos desejos transbordantes pelo vermelho, chegando ao amarelo e verde que contaminam as cenas, permeando a bela fotografia que nos permite também devir e ensaiar cartografias outras.

REFERÊNCIAS

- COELHO, Paloma. Uma análise da filmografia de Almodóvar a partir das relações entre gênero e reterritorialização: percursos analíticos para a antropologia do cinema. **Teoria e Cultura**, Juiz de Fora, v. 12, n. 2, p. 89-107, dez. 2017.
- DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pal Pébart. São Paulo: Editora 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Tradução: Bento Prado Júnior e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**, v. 2. 2.edição. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- FERNÁNDEZ-SANTOS, Elsa. Filme 'Julieta': o drama mais seco de Almodóvar. **El País: Brasil**. 6 jul. 2016. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/17/cultura/1458216114_607368.html. Acesso em: 29 nov. 2021.
- FILMOW. **Ficha técnica completa**: Julieta (2016). Julieta (2016). 2022 (ano de acesso). Disponível em: <https://filmow.com/julieta-t114450/ficha-tecnica/>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009>. Acesso em: 29 abr. 2022.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Quando os meninos de Cidade de Deus nos olham. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 193-208, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina**. Ditos & Escritos VII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- FOUCAULT, Michel. **Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. **Estratégia, Poder-Saber**. Ditos & Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FOUCAULT, Michel. **Ética, Sexualidade, Política**. Ditos & Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução: Roberto Machado. 10 ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FOUCAULT, Michel. **Repensar a Política**. Ditos & Escritos VI. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Penalidade e Prisão**. Ditos & Escritos VIII. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

JULIETA. **Direção de Pedro Almodóvar**. Madri: El Deseo, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. Chega de saúde. **Revista Entreideias**: educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 1, n. 19, p. 11-20, 26 jan. 2012. Universidade Federal da Bahia. <http://dx.doi.org/10.9771/2317-1219rf.v0i19.5351>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/5351/4296>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MARCELLO, Fabiana de Amorim; FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cuidar de si, dizer a verdade: arte, pensamento e ética do sujeito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 157-175, ago. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-73072014000200009>. Acesso em: 29 abr. 2022.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 241-251, 1993.

SOARES, Elza. **Coração do Mar** (Áudio Oficial). 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=weHQMn7Tszk>. Acesso em: 29 abr. 2022.