

ISSN 2358-4319 (versão online)



**educação e
emancipação**

v.15, n.2, maio/ago. 2022

Revista Educação e Emancipação

Centro de Ciências Sociais
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal do Maranhão

ISSN 2358-4319 (online)

São Luís, v. 15, n. 2, maio/ago. 2022

Revista Educação e Emancipação

Publicação Quadrimestral do Programa de Pós-Graduação em Educação

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor

Natalino Salgado Filho

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

Diretor da Editora da Universidade Federal do Maranhão

Sanatiel de Jesus Pereira

Diretor do Centro de Ciências Sociais

Lindalva Martins Maia Maciel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Lucinete Marques Lima

Comitê Editorial Executivo

Lélia Cristina Silveira de Moraes

Maria Alice Melo

Conselho Científico

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

Política Editorial

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

Revista Educação e Emancipação

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

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

Indexadores e Base de Dados

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

Portais Especializados

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

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

Periodicidade Quadrimestral.

Descrição baseada em: v.15, n.2 maio/ago. 2022

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319v15n2.2022>

ISSN 2358-4319 (online)

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

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

CDD 370.5
CDU 37(05)

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

Sumário

Editorial 12

Artigos

Percepções discentes sobre práticas escolares para a construção do projeto de vida no ensino médio 14

Camila Grimes

Flávio Booz

Rozane Fermino

Educação e democracia: limites e possibilidades das políticas educacionais emancipatórias para além do capital..... 34

André Dione Fonseca

Karolina Carvalho do Amarante

Gilberto César Lopes Rodrigues

O ensino nos cursos superiores de engenharias: concepções, perspectivas e desafios..... 62

Hélio Loiola dos Santos Júnior

Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas: contribuições de análise discursiva da BNCC do ensino fundamental I (área de linguagens)..... 89

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

Simone Gabriela Rodrigues Benedito

Protagonismo Juvenil e Mídias Digitais: o período pandêmico da Covid-19 no sudeste do Pará sob a perspectiva docente.... 116

Macilene Borges da Silva Cardoso

Elaine Javorski Souza

Alexandre Silva dos Santos Filho

O “novo” ensino médio e Nietzsche: duas concepções antagônicas da educação que serve à vida 143
Nicolle Eloisa Lemos

O que pode a vidaconhecimento na educação? Tempos e complexidade pela via de Edgar Morin 166
Alan Willian de Jesus
Luciana Pacheco Marques

Educação e resistência no contexto pandêmico: um estudo de caso de uma faculdade particular na cidade de Horizonte, Ceará 193
Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Trabalho docente: ditos e não ditos de professoras em uma escola pública em Salvador-Bahia 215
Claudia Urpia Rosa
Dídima Maria de Mello Andrade

Entre tempos e espaços formativos: uma análise da experiência de alternância pedagógica no curso de Educação do Campo da UFPA 242
Isaac Fonseca Araújo
Keila de Jesus Pantoja dos Santos

O uso pedagógico de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação infantil de escolas públicas 269
Renata Luiza da Costa
Divina Célia Stival Fortunato

A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental 299
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia
Samantha Dias de Lima

O servidor técnico-administrativo em educação cotista racial na UFSC: o olhar dos gestores.....328

Artur Rocha Silva

Carla Cristina Dutra Búrigo

A experiência de morar na residência universitária da UVA a partir da narrativa (auto)biográfica de um acadêmico.....346

Andrea Abreu Astigarraga

Bruna Géssica Oliveira

Rosely Monte Souza

Desafios da educação na construção dos sentidos de direitos humanos370

Jean Mac Cole Tavares Santos

Erivelton Nunes de Almeida

Suzana Paula de Oliveira

Contents

Editorial 12

Articles

Students' perceptions about school practices for the construction of the life project in high school.....14

Camila Grimes

Flávio Booz

Rozane Fermino

Education and democracy: limits and possibilities of emancipatory educational policies beyond capital34

André Dione Fonseca

Karolina Carvalho do Amarante

Gilberto César Lopes Rodrigues

Teaching in higher engineering courses: conceptions, perspectives, and challenges62

Hélio Loiola dos Santos Júnior

Contradictions, heterogeneity and ideological formations: contributions from a discursive analysis of the BNCC - elementary school (language area)..... 89

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

Simone Gabriela Rodrigues Benedito

Youth Protagonism and Digital Media: in Covid-19 pandemic period in southeastern Pará by the teacher's perspective..... 116

Macilene Borges da Silva Cardoso

Elaine Javorski Souza

Alexandre Silva dos Santos Filho

The “new” high school and Nietzsche: two opposing conceptions of education that is useful to life 143
Nicolle Eloisa Lemos

What can life knowledge in education? Times and complexity trough Edgar Morin’s way 166
Alan Willian de Jesus
Luciana Pacheco Marques

Education and resistance in the pandemic context: a case study of a private college in the city of horizonte, Ceará..... 193
Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Teaching work: what’s said and what’s not said by teachers at a public school in Salvador – Bahia 215
Claudia Urpia Rosa
Dídima Maria de Mello Andrade

Between training spaces and spaces: an analysis of the experience of pedagogical alternation in the UFPA Field Education Course 242
Isaac Fonseca Araújo
Keila de Jesus Pantoja dos Santos

The pedagogical use of digital technologies of information and communication in early childhood education in public schools 269
Renata Luiza da Costa
Divina Célia Stival Fortunato

The teaching in teachers who teach reading and writing: the relationship between early childhood education and the early years of elementary school 299
Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia
Samantha Dias de Lima

The technical-administrative server in racial share education at UFSC: the managers' view 328

Artur Rocha Silva

Carla Cristina Dutra Búrigo

The experience of living in the UVA university residence according to the autobiographical narrative of a student ... 346

Andrea Abreu Astigarraga

Bruna Géssica Oliveira

Rosely Monte Souza

Challenges of education in the construction of the senses of human rights 370

Jean Mac Cole Tavares Santos

Erivelton Nunes de Almeida

Suzana Paula de Oliveira

Sumario

Editorial	12
------------------------	----

Artículos

Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas escolares para la construcción del proyecto de vida en el bachillerato	14
---	----

Camila Grimes

Flávio Booz

Rozane Fermino

Educación y democracia: límites y posibilidades de las políticas educativas emancipatorias más allá del capital	34
--	----

André Dione Fonseca

Karolina Carvalho do Amarante

Gilberto César Lopes Rodrigues

Docencia en cursos superiores de ingeniería: concepciones, perspectivas y desafíos	62
---	----

Hélio Loiola dos Santos Júnior

Contradicciones, heterogeneidad y formaciones ideológicas: aportes del análisis discursivo del BNCC de la escuela primaria (área de idiomas)	89
---	----

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho

Simone Gabriela Rodrigues Benedito

Protagonismo Juvenil y Medios Digitales: en el período de la pandemia del Covid-19 en el sudeste del Pará desde la perspectiva de los maestros	116
---	-----

Macilene Borges da Silva Cardoso

Elaine Javorski Souza

Alexandre Silva dos Santos Filho

La “nueva” escuela secundaria y Nietzsche: dos concepciones antagónicas de la educación al servicio de la vida 143
Nicolle Eloisa Lemos

¿Qué puede el conocimiento de vida en educación? Tiempos y complejidad a través del Edgar Morin’s way 166
Alan Willian de Jesus
Luciana Pacheco Marques

Educación y resistencia en el contexto de pandemia: un estudio de caso de una universidad privada en la ciudad de horizonte, Ceará 193
Antonio Nacilio Sousa dos Santos

Trabajo docente: dichos y no dichos de profesoras en una escuela pública en Salvador-Bahia 215
Claudia Urpia Rosa
Dídima Maria de Mello Andrade

Entre tiempos y espacios de capacitación: un análisis de la experiencia de alternancia pedagógica en el curso de Educación de Campo de la UFPA..... 242
Isaac Fonseca Araújo
Keila de Jesus Pantoja dos Santos

El uso pedagógico de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la educación infantil en escuelas públicas 269
Renata Luiza da Costa
Divina Célia Stival Fortunato

La enseñanza de los maestros que enseñan a leer y escribir: la relación entre la educación infantil y los primeros años de la educación básica 299

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia

Samantha Dias de Lima

**El servidor técnico-administrativo en la educación racial del
accionista en la UFSC: la visión de los gerentes.....328**

Artur Rocha Silva

Carla Cristina Dutra Búrigo

**La experiencia de vivir en la residencia universitaria de la UVA
a partir de la narración (auto)biográfica de un alumno.....346**

Andrea Abreu Astigarraga

Bruna Géssica Oliveira

Rosely Monte Souza

**Desafíos de la educación en la construcción de los sentidos de
derechos humanos.....370**

Jean Mac Cole Tavares Santos

Erivelton Nunes de Almeida

Suzana Paula de Oliveira

EDITORIAL

Este é um ano festivo para a Revista Educação e Emancipação, como já afirmamos na edição anterior. Representa um marco na sua existência, pois comemora seus 20 anos. São tempos históricos, que consolidam a sua inserção como mais um veículo de difusão do conhecimento científico, contribuindo, assim, para que pesquisadores de diversas instituições e regiões do país possam socializar seus estudos e pesquisas, além de contemplar também produções de pesquisadores de outros países, fomentando profícuas interlocuções.

O tempo nos permite não somente um registro cronológico na história da Revista Educação e Emancipação. Na verdade, tem sido forte coadjuvante no seu amadurecimento. Nas diversas fases de sua trajetória, vai consolidando sua política e processos de gestão editorial, conduzindo-a ao lugar dos periódicos bem qualificados da área. A sua retomada, em 2012, demarca seu lugar, como um periódico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão acompanhando as conquistas e evolução do programa. Nesta trilha, no ano de 2014, se estabelece também como um periódico de publicação eletrônica, integrando o Portal de Periódicos da UFMA, da CAPES, o que lhe favoreceu maior visibilidade junto à comunidade científica, autores e leitores de um modo geral, no país e no mundo.

Compartilhando do debate que direciona as boas práticas das publicações científicas, vem num constante exercício, aprimorando suas ações com base nos princípios da ciência aberta, na perspectiva de tornar cada vez mais transparentes os processos que envolvem a publicização das produções submetidas à revista, em todas as etapas desse processo

Esses 20 anos de existência também impuseram grandes desafios, expressos nas condições institucionais internas que ainda são bastante limitadas e dificultam priorizar o trabalho editorial de uma publicação científica. Contudo, não temos nos arrefecido da luta, capitalizando todos os esforços na perspectiva de mantê-la forte e potente.

Nesse percurso, merece destaque a vinculação da Revista Educação e Emancipação ao Fórum de Editores de Periódicos da Área da Educação - FEPAE, em âmbito regional e nacional, em que assumiu um lugar de destaque na representação deste Fórum, que se constitui também um espaço formativo, de trocas de experiências, portanto, um espaço de grandes aprendizagens.

Também merece destaque a credibilidade científica depositada na Revista Educação e Emancipação, o que tem lhe proporcionado demandas substantivas a cada edição. No presente número, os autores brindam os leitores com artigos que discutem objetos diversos envolvendo o ensino e suas práticas, voltadas para as crianças, juventudes a educação do campo, o currículo, a formação e o trabalho docente, as mídias digitais, sem perder de vista o contexto relativo ao período pandêmico da COVID-19.

Convidamos a todos e todas para uma leitura profícua, prazerosa e crítica dos escritos dos autores e estudiosos que colocam a disposição suas reflexões e análises oriundos de suas pesquisas, expressas em temáticas atuais e instigantes.

Lélia Cristina Silveira de Moraes

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

Percepções discentes sobre práticas escolares para a construção do projeto de vida no ensino médio

Camila Grimes¹

Flávio Booz²

Rozane Fermino³

RESUMO

Com a implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, o Projeto de Vida se consolida como unidade curricular embora não seja temática nova na Educação Básica. Neste contexto surge a presente pesquisa, buscando analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio em uma escola da rede pública do estado de Santa Catarina, a partir de práticas escolares voltadas a incentivar a construção de seu Projeto de Vida. Para tanto, foram analisados os diários reflexivos de estudantes engajados nas práticas: Estudante Egresso, Visitas em Instituições de Ensino Superior e Simulado do Exame Nacional do Ensino Médio, que buscam criar estes espaços de construção do Projeto de Vida mesmo antes do Novo Ensino Médio. Relacionando as problemáticas do ensino médio, as proposições legais e as vozes dos sujeitos, encontram-se indicativos de que estas práticas escolares voltadas para a cidadania e o trabalho são essenciais para a construção de Projetos de Vida.

Palavras-chave: ensino médio; projeto de vida; escola pública.

¹ Doutoranda em Educação (FURB). Professora na Instituição SED/SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0105-4046>. E-mail: cgrimes@furb.br

² Graduado em Pedagogia (FACINTER) e Informática (UNIASSELVI). Assistente de Educação na Instituição SED/SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3518-4474>. E-mail flaviobooz@gmail.com

³ Graduada em Letras – Português e Inglês (CRUZEIRO DO SUL) e Pedagogia (UNIFAEL). Professora na Instituição SED/SC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5281-4773>. E-mail: profrozanefermino@gmail.com

Students' perceptions about school practices for the construction of the life project in high school

ABSTRACT

With the implementation of the New High School in Santa Catarina, the Life Project is consolidated as a curricular unit, although it is not a new theme in Basic Education. In this context, this research arises, seeking to analyze the perceptions of high school students in a public school in the state of Santa Catarina, from school practices aimed at encouraging the construction of their Life Project. Therefore, dissipation of the reflexes of the student engaged in the practices: Egress Student, Visits to Higher Education Institutions and Simulation of the National High School Exam, which seek to create these spaces for the construction of the Life Project even before the New High School. Relating the problems of high school, the legal propositions and the voices of the subjects, it is known that these school practices focused on citizenship and work are essential for the construction of Life Projects.

Keywords: high school; life project; public school.

Percepciones de los estudiantes sobre las prácticas escolares para la construcción del proyecto de vida en el bachillerato

RESUMEN

Con la implementación del Nuevo Bachillerato en Santa Catarina, el Proyecto Vida se consolida como una unidad curricular, aunque no es un tema nuevo en Educación Básica. En este contexto, surge esta investigación, que busca analizar las percepciones de los estudiantes de secundaria en una escuela pública del estado de Santa Catarina, a partir de prácticas escolares orientadas a la construcción de su Proyecto de Vida. Por tanto, se analizaron los diarios reflexivos de estudiantes involucrados en las prácticas: Alumno Egresado, Visitas a Instituciones de Educación Superior y Simulación del Examen Nacional de Bachillerato, que buscan crear estos espacios para la construcción del Proyecto de Vida incluso antes del Nuevo Bachillerato. Relacionando la problemática del bachillerato, los

planteamientos legales y las voces de los sujetos, se sabe que estas prácticas escolares enfocadas en la ciudadanía y el trabajo son fundamentales para la construcción de Proyectos de Vida.

Palabras clave: bachillerato; proyecto de vida; escuela pública.

INTRODUÇÃO

Com o redesenho curricular proposto pelo Novo Ensino Médio (NEM), as escolas que ofertam a etapa se veem, talvez, mais do que nunca, em um momento de refletir sobre a reestruturação da modalidade. Contrapondo o discurso de reforço das desigualdades sociais, justificamos esta pesquisa no atual momento vivido pelas escolas catarinenses, de ressignificar suas práticas a partir da pesquisa, da reflexão, das aproximações e dos distanciamentos entre as boas práticas já existentes na escola e as orientações para a implementação do NEM.

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e visa à formação para o exercício da cidadania e a preparação para o ingresso no mercado de trabalho, desta forma, espera-se que encerre um percurso formativo na perspectiva de um continuum curricular, tendo como base uma elaboração conceitual cada vez mais complexa no ambiente escolar. Portanto, há sob a escola, uma expectativa do jovem, de que “essa instituição se apresente como uma circunstância dada de vida capaz de oferecer-lhes um leque de possibilidades (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 136).

Assim, Santa Catarina iniciou em 2020 o processo de implementação do NEM, sendo que será ofertado em 2022, para todos os estudantes do Ensino Médio na rede pública estadual. Contudo, mesmo antes das discussões atuais, a Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes, Major Gercino - SC, já desenvolvia práticas escolares voltadas à construção e fortalecimento do Projeto de Vida de seus estudantes desde 2019, como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

A construção do Projeto de Vida se organiza no ambiente escolar que possui como compromisso a formação integral dos estudantes, bem como, a necessidade de acolhimento dos jovens.

Desta forma, na escola acontece o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos, por meio da construção de conhecimentos e valores que podem interferir nos processos de tomada de decisão durante a vida (BRASIL, 2017).

Assim, a presente pesquisa tem o objetivo de analisar as percepções de estudantes do Ensino Médio em uma escola da rede pública do estado de Santa Catarina, a partir de práticas escolares voltadas a incentivar a construção de seu Projeto de Vida. Na próxima seção serão abordados os pressupostos metodológicos da presente pesquisa.

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A pesquisa utiliza a abordagem qualitativa (GODOY, 1995), que analisa indutivamente os dados coletados. Investigações desta natureza, tem como foco os estudos e análises empíricas em seu ambiente natural, valorizando o contato direto do pesquisador e de seu contexto de pesquisa.

Godoy (1995) reflete que a pluralidade de olhares dos sujeitos e a atenção ao ambiente analisado são fundamentais para a qualidade da investigação. Desta forma, a palavra escrita ocupa lugar de destaque nesta perspectiva, compreendendo os processos de geração de dados e de disseminação dos resultados.

Os dados gerados emergiram dos diários reflexivos (MICCOLI, 2007) dos estudantes, importantes ferramentas para a análise de dados, que permite a reflexão do discente sobre seu processo de aprendizagem. Para a pesquisa, o diário reflexivo é uma maneira de acompanhar o processo de construção de pensamentos dos estudantes, bem como a autoavaliação e a avaliação das práticas escolares.

Os estudantes do Ensino Médio, foram convidados no ano de 2019, a participarem de forma voluntária na escrita dos diários reflexivos com suas impressões sobre o Projetos de Vida. A análise dos dados gerados considera as regularidades das falas dos sujeitos envolvidos em relação às temáticas de pesquisa. Além disso, a descrição das ações do Projeto de Vida foi essencial para a construção das discussões.

A escrita original dos sujeitos, foi mantida nos excertos e os procedimentos éticos necessários foram adotados no que diz respeito ao anonimato dos estudantes, estes sendo voluntários na escrita de seus diários reflexivos, considerando a proteção da integridade e dos direitos dos participantes. As imagens que ilustram o artigo são do acervo da unidade escolar e os sujeitos da pesquisa autorizaram sua divulgação.

As práticas escolares da E.E.B. Manoel Vicente Gomes, voltadas ao incentivo para a construção do Projeto de Vida vem sendo desenvolvidas com todas as turmas do Ensino Médio, contudo o processo de geração de dados ocorreu no ano letivo de 2019 com cerca de 61 estudantes. Na sequência, analisaremos as percepções dos estudantes sobre as práticas escolares relacionadas ao Projeto de Vida.

PROBLEMÁTICAS DO ENSINO MÉDIO

De acordo com Dayrell e Jesus (2016), em pesquisa realizada com jovens do Ensino Médio, os estudantes reconhecem as condições materiais precárias que perpassam suas trajetórias, os contextos de vida marcados pela violência, as relações ambíguas constituídas com os profissionais da educação que, muitas vezes, não conseguem identificar os desejos e expectativas dos jovens, não estabelecendo, desta forma, vínculos afetivos e curriculares com seus estilos de vida. Entretanto, os estudantes identificam que alguns docentes os reconhecem como sujeitos, que dialogam com os mesmos sobre aspectos relacionados ao espaço escolar e a vida deles. Além disso, os jovens refletem também sobre os problemas referentes a infraestrutura das escolas, os currículos escolares que dialogam pouco com as vivências e com os projetos de vida que visam o futuro deles, os docentes despreparados para orientá-los, dentre outros aspectos que podem contribuir para a exclusão escolar.

Assim sendo, em seu princípio, o Ensino Médio, visa garantir a formação para o exercício da cidadania e para o acesso ao mercado de trabalho, contudo, explicita com mais intensidade, uma série de problemas de toda a Educação Básica, que possivelmente vão se intensificando ao longo dos anos e podem acumular no final do

percurso, sobretudo na forma de distorção série-idade e evasão escolar (BRASIL, 1996).

A distorção série-idade em Santa Catarina (BRASIL, 2020) mostra um contraste entre o Ensino Médio - EM (21,6%) e o Ensino Fundamental - EF (12,4%), praticamente dobrando no total geral do Estado e na rede pública. Também podemos perceber o ponto alto da distorção série-idade nas 1ª séries do Ensino Médio, mesmo nas escolas da rede privada (5,3%) e com pico nas escolas urbanas da rede estadual (29,9%).

Sobre a evasão escolar, taxa integrante dos índices de rendimento escolar, percebemos que no EM Catarinense (5,3%) e nas suas escolas urbanas (5,4%) o rendimento é menor em comparação a EF (0,5%). Ainda se destaca o aumento significativo das taxas de evasão do EF para o EM e dentro deste último, os picos de evasão escolar na primeira série (6,0%) e na quarta série (8,9%) do Ensino Médio. Esses indicadores demonstram não somente o menor rendimento do estudante no final da educação Básica, como também sugerem mudanças ao longo do percurso escolar deste discente (BRASIL, 2020).

Na E.E.B. Manoel Vicente Gomes é possível perceber o ingresso dos estudantes no mercado de trabalho como um dos fatores do distanciamento do jovem com a escola, visto que necessitam trabalhar e da remuneração para garantir sua subsistência e de seus familiares, embora coloque o estudante à mercê de subempregos. Desta forma, este contexto pode estabelecer relação com os dados apresentados de distorção de série-idade e evasão escolar.

Ao encontro deste pensamento, o estudante 61, reflete: *"Pro meu futuro quero poder dar um pouco mais de conforto pra minha família, não estamos em situação ruim, mas fazer o melhor para meus pais"* (Diário reflexivo, Estudante 61, 2019). E o estudante 55: *"Fico muito cansado nas aulas, mas preciso trabalhar para ajudar em casa"* (Diário reflexivo, Estudante 55, 2019).

Corroborando esta reflexão, os estudos de Dayrell e Jesus (2016) apontam que os jovens do Ensino Médio estão familiarizados com a dimensão do trabalho em suas vidas, tanto os jovens da pesquisa quanto os jovens brasileiros de modo geral. Os autores

destacam que raramente esse trabalho exercido pelos jovens estão protegidos pela legislação, contudo, os estudantes inferem sobre a necessidade de sobrevivência, o apoio à família e o desejo de independência financeira. Desta forma, muitos jovens procuram conciliar escola e trabalho, entretanto, muitos também não conseguem realizar as duas funções.

PRÁTICAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE VIDA

Projetar a vida a partir de uma visão que se constrói do próprio futuro é essencial para todo ser humano, sendo um processo gradual, lógico, reflexivo e muito necessário na construção de sentidos para as nossas vidas. A partir do discurso dos estudantes a respeito de suas perspectivas de futuro, observamos duas singularidades presentes na maioria dos excertos: a escolha de profissão e a continuidade de estudos, conforme os dizeres do Estudante 31:

Espero acabar o ano letivo e iniciar a faculdade cursar administração e tocar os negócios da família, pois foi na escola que despertei meu espírito de liderança e a paixão pelas exatas e espero ser bem-sucedida. (Diário reflexivo, Estudante 31, 2019).

O que também está expresso na fala do estudante 22:

Começar a faculdade de educação física logo após me formar, fazer bacharel, pretendo não parar meus estudos. Quero também fazer faculdade de física fora de Santa Catarina e sempre buscar algo nessas áreas. (Diário reflexivo, Estudante 22, 2019).

Ainda, o estudante 15 aponta: *"Ser um grande jogador para poder ajudar a minha mãe para dar a ela tudo o que ela deu ao filho e fazer uma faculdade de veterinária para poder salvar os animais"*.

A construção do Projeto de Vida deve levar o estudante não apenas a despertar sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e que pessoa pretende ser, mas a agir sobre tudo isso, ou seja, identificar as etapas e

mobilizá-lo a pensar nos mecanismos necessários. Para isso, a E.E.B. Manoel Vicente Gomes vem desenvolvendo práticas escolares voltadas a incentivar a construção de Projeto de Vida dos estudantes, com as ações especificadas a seguir: Estudante Egresso, Visitas nas Instituições de Ensino Superior - IES e Simulado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Estudante egresso

O “Estudante Egresso” vem sendo desenvolvido na escola desde 2018, tendo como objetivo promover a construção do conhecimento pelos estudantes e professores, bem como, a troca de experiência entre o estudante cursando e o estudante egresso formado no Ensino Médio pela E.E.B. Manoel Vicente Gomes, como mostra a Figura 1. De acordo com Ramos (2016), um dos principais motivos para manter vínculos com ex-estudantes, é a construção de uma rede de profissionais que pode ser de grande interesse para os atuais discentes.

Figura 1 – Estudantes Egressos



Fonte: Acervo da unidade escolar, 2019.

Considerando que os estudantes do Ensino Médio, especialmente do período noturno, muitas vezes, encontram-se desmotivados e sem perspectiva para o futuro, por diversos motivos, tais como: baixo poder aquisitivo e escolarização das famílias; inserção no mercado de trabalho, geralmente, no subemprego; falta de referências em seu círculo social; falta de possibilidades e oportunidades no município de pequeno porte do interior, como Major Gercino; dentre outros. Além disso, frequentemente, em sala de aula, os conceitos estudados encontram-se distantes da realidade dos estudantes, seu contexto social e expectativas profissionais.

Deste modo, a prática foi desenvolvida com o intuito de minimizar estas problemáticas, no qual, os egressos abordam suas trajetórias escolares, acadêmicas e profissionais, visando motivar os estudantes do Ensino Médio a continuarem seus estudos, bem como indicar possibilidades profissionais, o que é evidenciado nos dizeres do Estudante 4 e do Estudante 52:

Muito interessante alguém falar o que vivenciou no mesmo período que estamos agora. A cada histórico uma dificuldade, mas que fortaleceu e fez chegar onde está hoje. Alguns nos passam motivação, nos faz querer ir mais além, superar metas e vencer obstáculos. (Diário reflexivo, Estudante 4, 2019).

Uma amostra do que os alunos possam passar até conseguir diploma e incentivar os alunos a continuar os estudos, projeto muito bom. (Diário reflexivo, Estudante 52, 2019).

Ainda, esta ação possibilita ao estudante identificar-se com a trajetória do egresso e utilizá-lo como referência, conforme é demonstrado na fala do Estudante 23:

Cada estudante que veio dar palestra nos motiva a crer que se eles conseguiram, podemos conseguir também. [...] conheci cursos que nem sabia que existiam e outros até mudaram meu pensamento sobre determinado assunto. (Diário reflexivo, Estudante 23, 2019).

Escolas pequenas, como a E.E.B. Manoel Vicente Gomes, permitem que a equipe gestora conheça e tenha contato tanto com os estudantes quanto com os egressos, facilitando a busca de participantes para a prática e a definição das temáticas abordadas que estejam relacionadas à realidade dos estudantes. A ação é reconhecida pela comunidade escolar, sendo percebida pelos estudantes como uma oportunidade de acesso a informações de diversas carreiras, um momento para tirarem dúvidas e fomentar novas percepções. O Estudante 35 reflete em seu relato a importância da prática: “[...] são muito positivas para nós estudantes, pois nos motiva, e nos tira várias dúvidas sobre a faculdade e o mercado de trabalho” (Diário reflexivo, Estudante 35, 2019), o Estudante 7 complementa: “É uma alternativa buscar pessoas conhecidas da comunidade, para mostrar sua realidade no mercado de trabalho” (Diário reflexivo, Estudante 7, 2019).

Assim, de acordo com o pensamento de Freire (2019), nas relações do homem com a realidade são estabelecidas novas estruturas que deixam marcas na forma de ser do indivíduo, o que é evidenciado no excerto do Estudante 18: “Eu tenho muitos sonhos, um deles é cursar engenharia civil na Universidade Federal e é claro poder voltar na EEB Manoel Vicente Gomes para palestrar no projeto dos alunos egressos” (Diário reflexivo, Estudante 18, 2019), ou seja, a prática estabelecida pela escola trouxe o contato com novas realidades aos estudantes, o que reafirma perspectivas e cria novas, também propicia o desejo de ocupar este lugar de fala no futuro.

Visitas em Instituições de Ensino Superior (IES)

As saídas de estudos realizadas pelos estudantes do Ensino Médio às Instituições de Ensino Superior configuram-se uma experiência enriquecedora, pois os jovens podem conhecer mais sobre as profissões, inclusive, sua profissão de interesse; tirar dúvidas sobre a possível área de atuação; escolher a universidade de estudo; ou seja, esta oportunidade possibilita ao estudante decidir o seu futuro como mais discernimento (LOPES et al., 2013).

Os estudantes da E.E.B. Manoel Vicente Gomes em 2019 visitaram quatro IES, sendo caracterizadas como Faculdade, Centro Universitário e Universidade., conforme a Figura 2.

Figura 2 – Visita ao Centro Universitário



Fonte: Acervo da unidade escolar, 2019.

A experiência foi muito positiva, conforme os dizeres dos estudantes: “[...] *foi algo que nos marcou e que ficamos maravilhados com tantas profissões que temos para a nossa escolha e de nossa preferência, foi algo diferenciado e muito incentivador*” (Diário reflexivo, Estudante 12, 2019). “*Gostei muito, [...] lá acabei me apaixonando pelo que eu quero cursar*” (Diário reflexivo, Estudante 03, 2019). “[...] *isso é uma experiência incrível para nós alunos, porque quebra o nosso medo do que está por vir, no nosso futuro e o que nos*

aguarda, sem falar no conhecimento incrível que traz" (Diário reflexivo, Estudante 48, 2019). "[...] eu tinha um amigo aqui na escola que não queria fazer faculdade e com essas idas as universidades fez ele querer entrar em uma, achei isso muito bacana" (Diário reflexivo, Estudante 29, 2019). "Funciona quase como uma aula prática, os estudantes vão para dentro das universidades para conhecer de perto o curso que querem seguir ou tirar dúvidas. Se algumas pessoas saírem de lá querendo fazer uma faculdade já vale a pena" (Diário reflexivo, Estudante 52, 2019). "Me ajudou muito a decidir meu futuro. Eu tinha uma ideia de curso e ao conhecer melhor decidi mudar (Diário reflexivo, Estudante 04, 2019). E ainda:

De grande importância para quem quer fazer um curso, mas não sabe em qual universidade entrar. Essas saídas nos dão a oportunidade de conhecer e nos imaginar naquele meio. A participação nas oficinas ajuda a tirar a dúvida de qual caminho seguir. De certa forma nos dá noção do que iremos passar, vivenciar daqui meses ou anos" (Diário reflexivo, Estudante 33).

Na prática das visitas às IES é possível perceber nas falas dos estudantes, a relevância desta ação na ampliação do repertório de possibilidades para os discentes do E.M., uma vez que diminui a lacuna, amplia visões, aproxima o estudante do Ensino Superior e reforça a tomada de decisões para o Projeto de Vida.

Simulado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

No início do ano letivo de 2019, os professores reuniram-se e decidiram por realizar um simulado com os estudantes do Ensino Médio. A demanda surgiu devido à recorrência de que os postos de trabalho do município que necessitam ser ocupados por profissionais com ensino superior, geralmente são preenchidos por pessoas residentes ou oriundas de outras cidades.

Mesmo reconhecendo a distância física entre o município e as Instituições de Ensino Superior, como grande empecilho para que a comunidade acessasse a graduação, a escola reconhece seu papel social de promover um ensino de qualidade que diminua essa

distância, ou seja, através desta prática os discentes puderam se aproximar da estrutura das provas dos vestibulares públicos e privados.

Como se confirma na escrita dos estudantes:

Foi bom, para termos noção mais ampla de como funciona os exames para a faculdade como o ENEM e vestibular. O simulado também exigiu os nossos esforços nos estudos para nós mostrarmos nossos conhecimentos [...]. (Diário reflexivo, Estudante 15, 2019).

[...] pois incentivou os alunos a participarem dos próximos ENENs, [...] chegou muito perto ao real ENEM, as perguntas não estavam muito fáceis. Deu para aprender muito com o simulado" (Diário reflexivo, Estudante 08, 2019).

Neste sentido, para a realização, o professor de cada componente curricular construiu dez questões para a prova do Simulado e na diagramação foram selecionadas seis perguntas para compor o caderno de questões, ainda a gestão escolar propôs um tema de redação. O *layout* do caderno de questões e a sistemática de aplicação e distribuição (04 cores de cadernos de questões diferentes, frase de verificação no cartão resposta e folha de gabarito) também foi organizada nos moldes de provas de vestibular.

Dessa forma, foram quatro dias para aplicação, um para cada área do conhecimento e um para a redação, em que os estudantes e professores passaram duas horas na aplicação das provas, como mostra a Figura 3, e posteriormente na correção em grupo, onde os docentes puderam explicar cada uma das questões de seu componente curricular. Por fim, foi exposta uma lista de classificação de cada turma em forma de mural na escola.

Figura 3 – Aplicação do Simulado



Fonte: Acervo da unidade escolar, 2019.

Diante do processo supracitado, os estudantes registraram suas impressões e sentimentos em relação ao simulado: *"O simulado foi muito importante para muitos pois quem ia fazer pela primeira vez já teve experiência de como é difícil o ENEM, esses simulado é muito fundamental na vida escolar para ajudar nossos alunos no futuro"* (Diário reflexivo, Estudante 40, 2019).

[...] é uma ótima alternativa para aqueles que querem se preparar para o ENEM. Ele contém um nível de dificuldade mais avançado nas questões e já deixa o aluno preparado para a atmosfera que ele irá encontrar dentro da sala para a real prova. (Diário reflexivo, Estudante 24, 2019).

E ainda:

Foi uma experiência incrível ao fazer o simulado eu que nunca fiz o ENEM foi o primeiro contato que eu tive com uma prova do ENEM e depois daquela prova me esforcei para estudar pois vi que nem tudo é fácil como na escola e sim tem dificuldades e devemos estar prontos para esses novos desafios [...] (Diário reflexivo, Estudante 59, 2019).

Nesta perspectiva, a prática do simulado é uma importante ferramenta para engajar os estudantes na construção de seu Projeto de Vida, uma vez que dá condições aos estudantes de experienciar um ambiente simulado do processo de ingresso no Ensino Superior, preparando-o para o futuro tanto nos aspectos emocionais quanto acadêmicos.

NOVAS PERSPECTIVAS A PARTIR DO NOVO ENSINO MÉDIO (NEM)

Desde a década de 1950, vem se discutindo no Brasil, a necessidade de transformações no Ensino Médio. No modelo atual, o Ensino Médio apresenta uma característica teórica e expositiva, com foco em memorizações, sendo distanciado da contextualização e da construção do conhecimento pelos estudantes (SANTA CATARINA, 2014).

Os marcos legais da educação brasileira preveem essa reestruturação ao longo dos anos, visto que o Ensino Médio não atende às necessidades dos jovens do século XXI, tanto na formação cidadã quanto no mundo do trabalho, apresentando problemáticas relacionadas às avaliações externas, índices de proficiência, reprovação e abandono dos estudantes (SANTA CATARINA, 2014).

Desta forma, com a aprovação da Lei nº 13.415/2017, ocorreu a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, com o intuito de realizar grandes mudanças no Ensino Médio, como à ampliação da carga horária mínima anual para 1.000 horas e a construção de uma nova organização curricular, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, compreendendo os direitos e objetivos de

aprendizagem e a oferta de diferentes itinerários formativos (BRASIL, 2017).

Neste sentido, o Novo Ensino Médio - NEM tem como objetivo suprir as necessidades e expectativas dos estudantes, possibilitando o protagonismo juvenil, a permanência e a aprendizagem no ambiente escolar. Além disso, o NEM permite assegurar a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que formam jovens capazes de lidar com desafios pessoais, profissionais, sociais, culturais, dentre outros, na contemporaneidade (SANTA CATARINA, 2014).

O modelo curricular do Novo Ensino Médio é diversificado e flexível, composto por áreas do conhecimento e possibilita a oferta de variados Itinerários Formativos que adotam a flexibilidade como princípio, no qual consente a construção de currículos e propostas pedagógicas que considerem as particularidades locais e os interesses dos estudantes, estimulando o protagonismo dos jovens e o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2017).

O percurso formativo é compreendido como um processo constitutivo da formação humana que necessita ser desenvolvido pela escola. Este percurso de formação está estruturado com base em uma organização curricular, que tem como princípio o desenvolvimento e as singularidades que constituem a diversidade dos estudantes, visto que com a internalização da cultura, os estudantes desenvolvem as suas capacidades humanas (SANTA CATARINA, 2014).

Isto posto, destacamos que as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar necessitam considerar a importância do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, como os aspectos físicos, emocionais, artísticos, linguísticos, expressivos, sociais, históricos e cognitivos, possibilitando o desenvolvimento humano na sua integridade (SANTA CATARINA, 2014).

De tal forma, é essencial a compreensão do percurso formativo como um continuum que ocorre ao longo da trajetória escolar do estudante, considerando as particularidades dos tempos e modos de aprendizagem de cada sujeito, visto que, existe a

necessidade de transcender os componentes curriculares das áreas do conhecimento em suas singularidades (SANTA CATARINA, 2014).

Nesse sentido, o Projeto de Vida é uma importante vertente do NEM, pois de acordo com a BNCC (BRASIL; 2017, p. 472-473), o Projeto de Vida “

é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam [...].

Em concordância, Klein e Arantes (2016) refletem o quão significativo é o Projeto de Vida nesta etapa da juventude, a transição do jovem para o adulto, momento em objetivos adequados ao mundo em que o estudante está inserido, devem ser pensados.

O compromisso com o futuro por meio de metas ou programas de vida assume grande importância nesse período, pois pode contribuir para que a geração atual encontre significado na vida e busque caminhos para a realização de suas proposições. Diante de um mundo imprevisível, instável e repleto de oportunidades, ter metas de vida estáveis pode ser uma maneira de guiar as escolhas de cada indivíduo, buscando significados que são duradouros e capazes de transcender interesses imediatos e individualistas (KLEIN; ARANTES, 2016, p. 139).

Neste contexto, o jovem estudante do Ensino Médio juntamente com a escola, pode construir possibilidades e habilidades para concretizar suas proposições, sendo que o discente reconhece a importância disto. Os dizeres dos estudantes reforçam o papel fundamental de trabalhar o Projeto de Vida dos estudantes no Ensino Médio: “Pro meu futuro pretendo acabar o ensino médio e para frente abrir minha oficina de motos que sempre foi meu sonho” (Diário reflexivo, Estudante 55, 2019). *“Tenho como objetivo trabalhar na madeireira com meu pai, trabalhar com caminhão, um sonho de criança que hoje aos poucos está se tornando realidade”* (Diário

reflexivo, Estudante 37, 2019). *"Apesar de atualmente possuir a carteira assinada, irei mudar de área, partindo de designer gráfico para o desenvolvimento web e de software para Android nativo. Não pretendo parar de estudar no ensino médio, quero cursar Sistemas de Informação"* (Diário reflexivo, Estudante 46, 2019).

Neste novo sentido, a escola possui como papel essencial, orientar os estudantes a se reconhecerem como sujeitos, ponderando as potencialidades, os modos de participação e intervenção social na solidificação do Projeto de Vida deles. Visto que no espaço escolar o estudante tem possibilidade de interagir com o outro, com o mundo, conjecturando, desta forma, oportunidades de desenvolvimento presente e futuro (BRASIL, 2017).

Desta forma, o momento que surge a partir do NEM com a ênfase no Projeto de Vida, constitui uma oportunidade de discutir as disparidades da educação e do contexto em que está inserida, em um sentido de ampliar as perspectivas dos estudantes e apoiar na tomada de decisões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises permitem indicar que o Estudante Egresso, as Visitas em IES e o Simulado do ENEM, são práticas escolares que favorecem a construção do Projeto de Vida por meio de novos olhares para a dimensão do trabalho e da cidadania. Neste sentido, a unidade curricular Projeto de Vida no NEM, poderá se valer dessas práticas.

Uma escola de Ensino Médio sem atividades de aproximação com o Ensino Superior pode reforçar as desigualdades, no sentido de legitimar a distância física como empecilho para os estudos pós Educação Básica. No contraponto, as práticas escolares que aproximam jovens e o ensino superior, sobretudo os que residem longe das IES, trabalham a construção e reconstrução do Projeto de Vida do estudante, ao passo que provocam no mesmo a criação de novos cenários em que o Ensino Superior seja uma possibilidade real.

Com o início da implementação do NEM em todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina, materializar a diferença entre o que está posto e o projeto que inicia, pode subsidiar a construção de

uma escola que, de fato, garanta o exercício da cidadania e prepare para o mercado de trabalho.

A construção do Projeto de Vida é uma experiência da autorrealização e esta não é um fim, mas um processo. Algo que inclusive deverá ser objeto de revisões onde o estudante se submeta a um processo reflexivo de análise consciente e individual sobre as suas decisões. Portanto, para essa prática permanente de elaboração, revisão e reelaboração, que precisa ser definida como um movimento cíclico e contínuo, configura-se uma experiência única para cada discente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Dados abertos do INEP**. 2020. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais>. Acesso em: 24 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 out. 2021.

BRASIL. MP nº 746 de 22 de setembro de 2016: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília. Sessão 1. Edição extra de 23 de setembro de 2016.

DAYRELL, T.; JESUS, R. E. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GODOY, Schmidt Arilda. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, 1995.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de Vida de Jovens Estudantes do Ensino Médio e a Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/frpccyjHNKGM5sHbg8GvYbt/?format=pdf>. Acesso em: 25 jan. 2022.

LOPES, M. O. da S.; ALMEIDA, I. A. de; COUTINHO, R. X.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Feira das profissões? um olhar para o futuro. **Anais do Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 3, n. 1, 3 fev. 2013.

MAJOR GERCINO. **Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Manoel Vicente Gomes**. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2019.

MICCOLI, Laura Stella. Autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. São Paulo: Pontes, 2007.

RAMOS, Ramony. **Programa de acompanhamento de estudante egresso da Universidade Federal do Espírito Santo**: diagnóstico e proposta de melhorias em seus instrumentos. 2016 Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8686>. Acesso em 24 de outubro de 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta curricular de Santa Catarina**: formação integral na educação básica. 2014.

Recebido em: *Janeiro/2022*.

Aprovado em: *Julho/2022*.

Educação e democracia: limites e possibilidades das políticas educacionais emancipatórias para além do capital

André Dionei Fonseca¹

Karolina Carvalho do Amarante²

Gilberto César Lopes Rodrigues³

RESUMO

O presente artigo visa discutir a respeito das políticas educacionais, seus limites e possibilidades para além do capital. Nesse intuito, tratamos primeiramente sobre os aspectos conceituais que envolvem a compreensão da concepção de Estado, democracia e emancipação. Em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal. Trata-se de um estudo bibliográfico por meio de autores que se alinham a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade, que tem como concepção de análise o contexto histórico e as contradições que permeiam a sociedade, vista em Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) entre outros. Como conclusão, aborda-se os desafios para superação da lógica do capital

¹ Doutor em História Social (FFLCH/USP). Professor adjunto do curso de História da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Faculdade de Ciências Humanas (FACH), Campo Grande/MS. Docente vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/Ufopa). Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr - UFOPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0220-5117>. E-mail: andre.dionei@ufms.br

² Mestra em Educação (2022) pelo programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE/UFOPA). Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr-UFOPA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3505-0940>. E-mail: karol_mak@yahoo.com.br

³ Doutor em Educação, professor adjunto nos programas de graduação e pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar Indígena em rede entre UEPA-UFOPA-UFPA-UNIFESSPA. Coordenador do Grupo de Pesquisa e Estudos em "Indigenismo, sociedades e Educação na Amazônia – ISSEAM. Integrante do grupo de pesquisa "História, Sociedade e Educação no Brasil-Histedbr-UFOPA. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3960-5440>. E-mail: gilberto.rodriques@ufopa.edu.br

e as possibilidades das políticas educacionais por meio da emancipação humana.

Palavras-chave: educação; política educacionais; democracia.

Education and democracy: limits and possibilities of emancipatory educational policies beyond capital

ABSTRACT

This article aims to discuss about educational policies, their limits and possibilities beyond capital. To this end, we first deal with the conceptual aspects that involve the understanding of the conception of State, democracy and emancipation. Then, educational policies in the neoliberal context are discussed. This is a bibliographic study by authors who align themselves with the theoretical perspective of dialectical historical materialism, as a method of analyzing reality, whose analysis concept is the historical context and the contradictions that permeate society, seen in Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) among others. In conclusion, it addresses the challenges to overcome the logic of capital and the possibilities of educational policies through human emancipation.

Keywords: education; educational policy; democracy.

Educación y democracia: límites y posibilidades de las políticas educativas emancipatorias más allá del capital

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir sobre las políticas educativas, sus límites y posibilidades más allá del capital. Para ello, nos ocupamos en primer lugar de los aspectos conceptuales que implican la comprensión de la concepción de Estado, democracia y emancipación. Luego, se discuten las políticas educativas en el contexto neoliberal. Se trata de un estudio bibliográfico de autores que se alinean con la perspectiva teórica del materialismo histórico

dialéctico, como método de análise de la realidad, que tiene como concepción de análisis el contexto histórico y las contradicciones que permean la sociedad, visto en Mészáros (2005), Höfling (2001), Saviani (2017a, 2017b, 2020), Tonet (2018) entre otros. En conclusión, aborda los desafíos para superar la lógica del capital y las posibilidades de las políticas educativas a través de la emancipación humana.

Palabras clave: educación; política educativa; la democracia.

INTRODUÇÃO

Atualmente, vivemos grandes transformações na sociedade advindas das diversas formas de intervenção humana na natureza e nas relações sociais. O capital, na sua forma mais desenvolvida, avança devastando o meio ambiente, engendrando formas de subjetividade humana, cada vez mais alienadas as formas de relações capitalistas vistas em suas sucessivas crises sem precedentes (SCHLESENER, 2016). Qualquer ação que vise relações mais humanas sem destruir ou provocar meios de vida, dentro desse sistema é inviável, pois a lógica do capital, como nos afirma Mészáros (2005) é incontrolável, incorrigível, incontestável e irreformável.

Nessa lógica, o capital torna-se cada vez mais “autorreprodutivo”, pois ao “enfrentar essa profunda crise, o capital lança mão de todos os meios” não encontrando nenhum obstáculo para impedir seus avanços (TONET, 2018, p. 15). Em consonância com isso, Saviani assinala que

[...]a produção capitalista hoje é uma produção destrutiva, pois só pode se manter pela reconstrução do que é destruído, já que isso pode ser feito sem abrir mão das relações privadas de produção, o que se evidencia pelos constantes desastres ambientais, acidentes de trânsito, conflitos bélicos, expansão da criminalidade e da violência, cujos resultados destrutivos movimentam capitais para sua reconstrução, sem que as forças produtivas possam avançar para além do nível já atingido (SAVIANI, 2017b, p. 659).

Dentro desse contexto, o debate sobre as questões políticas que vem ocorrendo de forma tempestiva no país afeta diversos outros setores, dentre eles a educação, por meio de políticas de reformas, descontinuidades e retrocessos (SAVIANI, 2020). Desde 2016⁴, por exemplo, viu-se novas reformulações no âmbito político, que trouxeram à baila, por meio de partidos conservadores, a retomada ao poder de políticas públicas que atendam a demanda do capital, sobre a égide do estado mínimo (SAVIANI, 2017a). Com isso, foram orquestrados projetos de precarização do Estado, com a bandeira da privatização de setores públicos, facilitação ao mercado global e diversas outras intervenções na área econômica que afetam a educação por meio da implementação do Estado do bem-estar social (PREVITALLI; FAGIANI, 2017).

Isso nos permite refletir sobre a sociedade imposta pelo sistema vigente, que define uma norma de vida, que valoriza a competitividade, modela e remodela subjetividades para atender as demandas mercadológicas. Isso tudo condizente com a “racionalidade neoliberal” que parte do princípio universal da concorrência e da meritocracia (DARDOT; LAVAL, 2016). Na educação, por exemplo, isso é refletido no que Duarte (2020, p. 23) aponta como a “doutrinação obscurantista neoliberal”, ocasionando o adoecimento dos professores, em meio as precárias condições de trabalho, formação e remuneração.

Nesse cenário, a lógica imposta a sociedade é de não haver solução, pois o que é imposto muitas vezes não é analisado de maneira crítica pela sociedade, ou melhor explicando, é internalizado pelas formas mistificadoras reificadas do capital (MÉSZÁROS, 2005). Considerando os limites no interior do Estado, e visando as possíveis formas de superação das suas políticas neoliberais, que tem a democracia formal (SAVIANI, 2017b) como sua forma política para preservação dos interesses do capital, em que medida as reivindicações por uma educação emancipatória poderão ser aderidas nas políticas educacionais, com vista a romper com a lógica do capital?

⁴ Crise política que se alastrou no país, a partir do retrocesso político previsível e surpreende, marcado pelo golpe a democracia, do Estado jurídico-midiático-parlamentar, que destituiu do cargo a ex-presidenta Dilma Rousseff (SAVIANI, 2017a).

Desse modo, o presente artigo visa discutir a respeito das políticas educacionais seus limites e possibilidades para além do capital. Com esse intuito, tratamos primeiramente sobre os aspectos conceituais que envolvem a compreensão da concepção de Estado, democracia e emancipação. Entende-se que as análises e compreensões acerca da educação, nos seus aspectos históricos, políticos e sociais, devem permear o entendimento precípua da concepção de Estado (HÖFLING, 2001).

Em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais no contexto neoliberal, uma vez que a análise de tais políticas públicas deve compreender as dimensões do conceito de Estado, enquanto construção social, partindo do entendimento de que a educação não está alijada das demandas do Estado neoliberal.

Trata-se de um estudo bibliográfico por meio de autores que se alinham a perspectiva teórica do materialismo histórico dialético, como método de análise da realidade, que tem como concepção de análise o contexto histórico e as contradições que permeiam a sociedade. Tal método, se assenta no entendimento de que “o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p. 10). Para Manairdes (2009, p. 13) o estudo das

[...] políticas educacionais, comprometida com uma perspectiva crítica e com a análise da totalidade e suas múltiplas relações, demanda uma investigação aprofundada tanto das mediações mais amplas como das mais imediatas.

Como conclusão, aborda-se os desafios para superação da lógica do capital e as possibilidades das políticas educacionais por meio da emancipação humana. Entende-se que, as reivindicações por uma educação plena e emancipatória, deve almejar a superação da lógica do capital, por meio de uma educação crítica e transformadora, com base na formação humana, na associação coletiva e “contrainternalização” de práticas exploratórias e discriminatórias (MÉSZÁROS, 2005).

COMPREENSÃO DE ESTADO, DEMOCRACIA E EMANCIPAÇÃO

“O Estado nasceu da necessidade de conter o antagonismo de classes, e como, ao mesmo tempo, nasceu em meio ao conflito delas[...]”-

Frederich Engels.

No Brasil, a democracia é garantida pela Constituição Federal de 1888, que tem como regime político o Estado democrático de Direito, fundamentado na soberania; cidadania; na dignidade da pessoa humana; nos valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e no pluralismo político. Estabelece esse regime que todo poder emana do povo, exercido por meio dos seus representantes eleitos que ocupam os três poderes: Executivo, Legislativo e Judiciário. Tem-se, portanto, uma democracia liberal representativa, em que o liberal é a ideologia política da burguesia, que tem como doutrina político-econômica o liberalismo, pautado pelos valores da Revolução Francesa: Igualdade, Liberdade e Fraternidade.

O Estado como realidade jurídica, emana leis que regem essa ordem democrática na sociedade. Mascaro (2015, p. 61) nos explica que a legalidade deriva das formas jurídicas e políticas, que por meio da

[...] normatividade, direitos subjetivos, faculdades, liberdades, obrigações, deveres, poderes, sujeições, impotências e imunidades são instituídos, constituídos, garantidos e servem de base de previsibilidade às relações sociais.

A partir do entendimento do senso comum, quando se há uma demanda na sociedade que implique a criação de uma política pública para um determinado setor, se reivindica o papel do Estado para garantir a exequibilidade da lei ou a sua instituição. Ou seja, vê-se, o Estado, como garantidor do cumprimento da lei, para suprir algo que esteja sendo negligenciado na sociedade pela reivindicação do povo.

Nesse contexto, a legislação ganha força no entendimento da sociedade, para que a democracia seja garantida. Mas para compreender a legislação, torna-se essencial o conhecimento acerca

do real papel do Estado, suas funções e concepções - e em paralelo a democracia, enquanto seu regime político, garantida pela elaboração de suas políticas públicas emanadas a partir das leis – na sua gênese e essência. Engels (1984) expõe o entendimento do Estado, sendo este nascido do antagonismo entre as classes e no seu conflito. Segundo Engels, a gênese do Estado nasce em Atenas, por meio do antagonismo entre a sociedade gentílica e o Estado, tendo a formação do Estado para a “[...] destruição dos laços gentílicos, dividindo os membros de cada *gens* em privilegiados e não-privilegiados, e dividindo estes últimos em duas classes, segundo seus ofícios, e opondo-as uma à outra” (ENGELS, 1884, p. 122).

A compreensão do Estado, por meio da análise do materialismo histórico e dialético, fundamenta-se nos princípios teórico-filosóficos, científicos, materiais, históricos que revelam a realidade na sua historicidade e totalidade. Segundo Mascaro (2013, p. 11) “para a compreensão do Estado e da política, é necessário o entendimento de sua posição relacional, estrutural, histórica, dinâmica e contraditória dentro da totalidade da reprodução social”. Engels explica que

O Estado não é pois, de modo algum, um poder que se impôs à sociedade de fora para dentro; tampouco é “a realização da ideia moral”, nem a “imagem e realização da razão” como afirma Hegel. É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento, é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e **está dividida por antagonismos irreconciliáveis** que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da “ordem”. Este poder, nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, **é o Estado**” (ENGELS, 1984, p. 191, grifo meus).

A assertiva de Engels (1984) é crucial para compreendermos a construção social do Estado a partir dos princípios históricos e filosóficos da razão. Isso porque, quando Marx analisa o Estado, ele não vê a razão, como afirmado por Hegel em que o Estado é o ente de razão. Pois este Estado não serve a todos, e beneficia apenas a classe dominante nos seus ordenamentos. Por isso também, a razão não é universal, como afirmava Kant, visto que há a existência das classes, e a razão das classes não é a mesma. Então Marx descobre que o protagonista da história não é o indivíduo enquanto sujeito universal e nem o Estado, enquanto um instrumento de opressão da burguesia. O protagonista da história, dirá Marx, é a classe trabalhadora, visto que esta sofre as dores do sistema e representa a própria revolução.

Para chegar a essa síntese, Marx se debruçou nas análises das concepções hegelianas e kantistas sobre a razão, que tiveram essas duas correntes filosóficas papel fundamental para o avanço do conhecimento, porém alinhado aos interesses da classe dominante. Kant estabeleceu uma síntese importante entre as tradições inatistas e empiristas, no início do século XVI. De um lado os inatistas, compreendiam a razão na realidade exterior, na capacidade inata no indivíduo. De outro, os empiristas centralizavam o objeto do conhecimento por meio das experiências.

Para Kant, não havia, portanto, polos opostos, mas a junção dessas duas correntes, pois o conhecimento humano advém tanto das experiências como das ideias racionais. Então a centralidade não estava no objeto exterior e nem na realidade exterior, mas no indivíduo. Logo a razão, na visão kantiana, depende única e exclusivamente do sujeito do conhecimento. Nesse entendimento ela é universal, não está no Estado, mas na boa vontade do indivíduo. A justiça por meio da razão no indivíduo, é realizada pelo imperativo categórico expressa na moralidade individual.

A resposta de Kant ao problema crítico sintetiza os resultados das correntes racionalista e empirista. O sujeito cognoscente está constituído por formas "a priori", a partir das quais ele constrói o objeto do conhecimento organizando os dados da experiência por meio das categorias do entendimento. Mas esse

sujeito cognoscente não coincide com o sujeito empírico, com aquilo que, ao nível do senso comum, nós entendemos como sendo aquele que conhece. Trata-se do sujeito transcendental, entendido como uma pura função de conhecimento (SAVIANI, 2017b, p. 657).

Na filosofia moderna de Kant, a razão é perene e desistoricizada, articulado a um projeto político iluminista, pensado nos interesses da classe dominante absolutista, em que o Estado sendo universal, superaria as suas hostilidades e se tornaria soberano e moderno, com vista a paz perpetua (KANT, 2006).

Segundo Saviani (2017b), a superação da filosofia moderna kantiana, é estabelecida pelo idealismo absoluto de Hegel. Por meio da dialética, Hegel formula uma metacrítica do conhecimento superando Kant, pois a razão não está no indivíduo e não é perene mas está no Estado, é histórica e ocorre na sua processualidade (HEGEL, 1997). Logo, Hegel conclui que o Estado é Burguês, pois ele é *a razão em si e para si*, e o indivíduo é um executor da ordem do Estado.

258 - O Estado, como realidade em ato da vontade substancial, realidade que esta adquire na consciência particular de si universalizada, **é o racional em si e para si**: esta unidade substancial é um fim próprio absoluto, imóvel, nele a liberdade obtém o seu valor supremo, e assim este último fim possui um direito soberano perante os indivíduos que em serem membros do Estado têm o seu mais elevado dever (HEGEL, 1997, p, 217, grifos meus).

Saviani (2017b, p. 657) pontua que a história, na teoria hegeliana é a “manifestação do espírito absoluto”. Sendo a razão histórica, o Estado, agora burguês, não é o produtor do capital, mas é ele próprio o capital. Hegel, ao fundamentar o Estado, não o fazia numa concepção crítica, mas congruente com os desejos da elite em ascensão. Marx, olhando para realidade do Estado fundamentada em Hegel, vai discordar de sua tese, ao afirmar que esse Estado não pode ser a justiça, porque não representa os interesses coletivos, e sim a uma classe específica, economicamente dominante, constituída pela

burguesia com a Revolução de 1848. Para Marx, o Estado não atende o direito geral, mas a elite que vive da exploração de grande parte da população, ou seja, a classe burguesa.

Marx vai identificar, a classe burguesa, não como sujeito da história, e sim como agente anti-histórico e antirrevolucionário. O Agente histórico de Marx é o proletariado, por que a burguesia deixou o lado revolucionário em 1848, sendo revolucionária apenas para tirar o Estado do poder absolutista, sendo extremamente conservadora e reacionária ao enfrentar as demandas reais dos trabalhadores.

Nesses breves apontamentos da fundamentação teórico filosófica, vemos que o Estado na sua aparência promove a justiça, mas na sua essência é o promotor das desigualdades. A compreensão do Estado e sua forma política, nos remete ao entendimento de que além de um instrumento de poder a serviço da burguesia, ele compreende a "dinâmica das relações capitalistas" que é o cerne da sua razão estrutural (MASCARO, 2013, p, 33). Nesse sentido, o Estado burguês é, segundo Engels (1984, p. 194)

[...]o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida. Assim, o Estado antigo foi, sobretudo, o Estado dos senhores de Escravos para manter os escravos subjugados; o Estado feudal foi o órgão de que valeu a nobreza para manter a sujeição dos servos e camponeses dependentes; e o moderno Estado representativo é o instrumento que serve o capital para explorar o trabalho assalariado.

O Estado atua como mediador das relações sociais, mas aparentemente (ENGELS, 1984), por meio da sua forma jurídica e política da república democrática.

Para Mascaro (2015, p. 59):

O Estado, materialmente, está ligado às relações sociais capitalistas. Depende de sua dinâmica para

sua existência econômica. Por isso, por meio do Estado não se superam as formas sociais arraigadas do capital; antes, se as reforçam, mesmo quando as políticas são de esquerda, progressistas ou inclusivas.

Pode-se inferir que, mesmo que representantes eleitos para assumir o governo, com uma concepção de sociedade e de mundo que se coadune com as reivindicações das classes marginalizadas pelo sistema, não serão estabelecidas mudanças estruturais, se não houver a intenção de “romper com a lógica do capital (MÉSZÁROS, 2005).

A democracia, se apresenta como uma das formas de justiça na sociedade, para que os direitos coletivos possam ser respeitados e garantidos. Seria então a democracia, conforme argumenta Tonet (2018), um instrumento para a superação do capitalismo? Sem desmerecer a grande importância que os meios democráticos representam para a sociedade, quais seriam seus limites no contexto desse sistema? Tais questionamentos são trazidos por Saviani (2017b) e Tonet (2018), afirmando que essa democracia é limitada, pois estando dentro desse sistema, agirá apenas de forma superficial, uma vez que o Estado atende as demandas capitalistas. Dentro da sua lógica, os meios democráticos são pensados como “a forma mais aperfeiçoada de convivência que a humanidade criou até hoje” (TONET, 2018, p. 3). Porém, tal pensamento é internalizado, para manter as estruturas ideológicas do sistema vigente, que tende a pulverizar uma lógica ilusória de democracia.

Esclarecendo o significado de democracia, Saviani (2017b) enfatiza que tal conceito emergiu desde a Grécia Antiga, como sistema político, em que já se havia um vínculo entre a democracia e a propriedade privada (TONET, 2018). É “com o advento da sociedade burguesa que a democracia acabou por ser instituída como a forma dominante e generalizada de governo” (SAVIANI, 2017b, p. 654). A democracia pode ser compreendida então, por duas formas, sendo uma representativa e outra direta. Na democracia representativa, com base nos fundamentos de John Locke, entende-se que o povo exerce seu poder através da escolha de seus representantes, que delegando a estes “o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade

aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros". Na democracia direta, na linha de Rousseau, "o poder legislativo é exercido pelos próprios cidadãos" (SAVIANI, 2017b, p. 654). Entende-se com isso que

[...]a democracia se configura como um regime político baseado na soberania popular. Ou seja, nesse regime o soberano não é mais o rei, um monarca, mas o próprio povo que passa a deter a prerrogativa de escolher os governantes. Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados.

Saviani (2017b, p. 655) explica que "o que caracteriza a democracia representativa é seu caráter formal, isto é, a definição das regras do jogo que devem ser observadas rigorosa e invariavelmente por todos os participantes". E "embora insuficiente, esse caráter formal da democracia é necessário e indispensável porque é a garantia do respeito às regras do jogo que assegura a igualdade, ainda que apenas formal, de todos os participantes. Por isso a educação, por intermédio da escola, é indispensável para a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos, para instrumentalizar de forma crítica os indivíduos para a escolha de representantes que atendam as demandas da sociedade.

Conforme esclarece Tonet (2018, p. 4)

A defesa da democracia deve ser feita às claras, isto é, deixando claro que ela é o melhor campo no interior do qual os trabalhadores podem levar a sua luta até o fim. Mas, também deve ser deixado bem claro que esse fim significa a superação da própria democracia e a construção da forma mais elevada da convivência e da liberdade humana, a sociabilidade comunista.

Saviani (2017b) ressalta a necessidade de observar "as normas fixadas pela democracia formal", pois sendo ela insuficiente,

deveria evoluir na direção de sua transformação em democracia real. Em outros termos, a democracia formal diz respeito apenas à emancipação política não chegando a promover a verdadeira emancipação humana (SAVIANI, 2017, p. 655-656).

Essa transformação da democracia formal para a democracia real é uma forma de romper com a lógica do capital e para isso, deve-se romper com a democracia (TONET, 2018). Isso pressupõe estabelecer, por meio da educação, formas de emancipação humana, cada vez mais desalienadas das formas devastadoras do ideário neoliberal, como meio de emergência a sobrevivência na terra, que muitos ignoram os caminhos que estão levando a sua destruição.

Por emancipação entende-se, dentre outras coisas, a “ação de ser ou de se tornar independente, livre” (Dicionário On-line de português, 2009). Saviani (2017) destaca o conceito de emancipação política a partir de Marx, da qual “implica a cisão entre o homem como membro da sociedade civil, isto é, como indivíduo egoísta independente integrante da sociedade burguesa e como pessoa moral, membro da sociedade política, cidadão do Estado, cidadão abstrato” (SAVIANI, 2017b, p. 656).

A partir disso, Saviani (2017b) esclarece a diferenciação entre a emancipação política e emancipação humana. Na primeira, temos uma forma de emancipação no contexto da democracia formal que é política e insuficiente. Na segunda, seria a forma de superação da emancipação política, no sentido formal de democracia, para uma democracia real, que enseja a emancipação humana, a partir da realização do trabalho, na concepção ontológica do ser social.

Nesse sentido, “a emancipação humana implica a superação da sociedade de classes com o conseqüente desaparecimento do Estado ou, nos termos gramscianos, a absorção da sociedade política na sociedade civil (SAVIANI, 2017b, p. 656). A passagem da democracia formal e da emancipação política para a democracia real e emancipação humana não são soluções dadas “magicamente”. Tal superação, enseja uma concepção baseada na filosofia da práxis, numa vertente marxista de concepção da realidade, formulada para além da instrumentação teórica científica, pelo materialismo histórico-dialético, que se soma a uma intervenção prática (SAVIANI,

2017b). Nessa afirmativa, o pensamento marxista propõe a “práxis revolucionária”, como meio para além das instrumentações teóricas, que visem uma intervenção prática.

Anita Schlesener (2016, p. 47) corrobora para nosso entendimento, com base nos escritos de Marx, ao pontuar que

Implementar a emancipação em qualquer de suas formas implica transformar radicalmente a “estrutura do processo vital da sociedade”, ou seja, transformar o “processo de produção material” desprendendo-nos do seu “véu nebuloso e místico” para criar uma nova ordem social e política (MARX, 1980, p. 88). Ou seja, o tema de fundo que possibilita colocar as bases da emancipação é, no âmbito da crítica marxiana, a revolução. No contexto da sociedade capitalista a emancipação se delimita pela luta de classes, pela estrutura formal das leis e pela organização burocrática do Estado. Essas premissas são a base da educação e delas deve partir a educação escolar.

Nas análises de Tonet (2018) destaca que há um falso dilema que coloca em opostos a democracia de um lado e a ditadura de outro. Mas o dilema correto, seria analisá-la como instrumento de interesse capitalistas, portanto o dilema seria entre democracia/ditadura (burguesas) e liberdade humana. Logo, não quer com isso, descartar a importância que tem a democracia nas políticas públicas conquistadas, as duras penas contra a Ditadura Militar (1964-1985). Mas chama a atenção para o fato de sua defesa buscar sua própria superação em vista a construção de uma sociedade comunista.

Por isso, destaca que é preciso romper com a ideia de que a democracia é a forma mais elevada possível de existência humana. Segundo Tonet (2018, p. 11) “a crítica da democracia não é a crítica da democracia, ou seja, dos seus defeitos e fragilidades, mas a crítica do mundo que a produz e requer a democracia”. A sua superação, portanto, estaria na concepção em defesa de novas formas de relações sociais fundamentadas na liberdade humana, que no capitalismo não podem existir. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011,

p. 101) “A democracia é tida, apenas, [...] como meio de garantir a liberdade econômica”, com base, segundo os autores, em uma “democracia restrita e sem finalidades coletivas e sociais de construção de uma sociedade mais justa, humana e solidária”.

É preciso então reforçar que o Estado, na sua essência, é sempre de dominação de uma classe sobre a outra (TONET, 2018, p. 13), em que “num determinado momento, as reivindicações democráticas entram em choque com a lógica de reprodução do capital”. Ou seja, “por mais que este conjunto jurídico político estatal democrático tente controlar a lógica do capital, ele jamais poderá ter pleno sucesso” (p. 14).

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Compreendidas as noções de Estado, democracia e emancipação, destacando a concepção do Estado capitalista, nos deteremos a contextualizar sucintamente as políticas educacionais, da qual estão imersas nesse ordenamento político-econômico, pois, “o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesses, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo (HOFLING, 2001, p. 38).

No contexto do Estado, suas ações são implantadas por meio de projetos voltados a áreas específicas, pela administração de determinado governo que esteja no poder por certo período, conforme as suas orientações políticas (HOFLING, 2001). Nesse sentido, as políticas públicas formuladas são caracterizadas como de “Estado em ação”, ou seja,

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOFLING, 2001, p. 31).

Segundo Santos (2011, p. 2) as formulações sobre políticas educacionais foram tecidas recentemente, entre os fins do século XIX e início do XX, coadunadas as formas conservadoras, conclamando a educação como estratégia necessária ao “desenvolvimento do país”. Nesse aspecto histórico, destacam-se as lutas em defesa de uma escola pública e laica, como formulado no Manifesto dos Pioneiros da Educação (1930), representando um salto qualitativo nas políticas educacionais (SANTOS, 2011). Posteriormente, marca-se as reformas na educação pelas elaborações das Leis orgânicas de ensino (1937); a construção da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 4.024/1961 e na década de 70, a reforma militar, por meio da LDB, Lei 5.692/1971.

Em 1980, tem-se o processo de redemocratização no país, com pressão as políticas ditatoriais da década anterior, na luta em prol de políticas educacionais para a “Melhoria da qualidade da educação [...] Valorização e qualificação dos profissionais da educação [...] Democratização da gestão [...] Financiamento [...] Ampliação da escolaridade obrigatória” (SANTOS, 2011, p. 6-7). No contexto dessas mudanças democráticas, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 139) enfatizam que

As principais alterações realizadas pelos novos administradores oposicionistas tiveram como meta a descentralização da administração, com formas de gestão democrática da escola, com participação de professores, de funcionários, de alunos e de seus pais e também com eleição direta de diretores. Outro ponto foi a suspensão de taxas escolares, a criação de escolas de tempo integral, a organização dos professores em sindicatos. A retomada da discussão da municipalização do ensino, com o apoio dos privatistas, aliada à busca da escola privada por pais que evitam as greves nas escolas públicas, reforça a tese da privatização do ensino e diminui o suporte popular à escola pública.

Já na década de 90, surge a ascensão do neoliberalismo nas reformulações políticas, trazendo para o setor educacional “novas exigências impostas pelo sistema produtivo” (LIBÂNEO; OLIVEIRA;

TOSCHI, 2011, p. 96), marcada pelos processos de expansão do capitalismo, tendo a globalização como vetor econômico de desenvolvimento das forças produtivas, engendrando as formas de dominação alarmante da burguesia (PREVITALI; FANGIANI, 2017).

Antunes (2001) enfatiza que esse período, marca as reformulações econômicas do Estado, pela reestruturação produtiva capitalista, em que

O neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional (ANTUNES, 2001, p. 19-20).

No contexto da ótica neoliberal, a função da educação, atende a aspectos ligados ao fortalecimento das classes dominantes, ou seja, para uma educação dividida em classes, direcionando a formação do sujeito hábil e adequado aos padrões dos modos capitalistas, que ofereçam condições mínimas e precárias aos trabalhadores e os induzem ao sistema.

No Brasil, as políticas neoliberais iniciaram-se no governo de Fernando Collor de Mello, em 1992, com abertura ao mercado globalizado. Tal política se intensificou na gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, em que as políticas educacionais passaram a ser formuladas com bases nos ditames dos organismos internacionais, influenciando na elaboração da atual Ldb, Lei nº 9.394/1996, delineada pelo projeto de Darcy Ribeiro (SANTOS, 2011) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011).

[...]com a aprovação do projeto de Darcy Ribeiro, o governo acabou, por assim dizer, ceifando parte da fecundidade dos debates do movimento dos educadores, iniciados na década de 1980. Várias bandeiras que foram levantadas durante o movimento acabaram distorcidas ou completamente descaracterizadas de sua ideia

original, como por exemplo: capacitação de professores foi traduzida em profissionalização; participação da sociedade civil assumiu a forma de articulação com empresários e ONGs; descentralização significou desobrigação do Estado; autonomia ganhou contorno de liberdade para captação de recurso; melhoria da qualidade da educação traduziu-se em adequação ao mercado, sendo que o aluno transformou-se em consumidor (SANTOS, 2011, p. 8).

Nesse contexto, as políticas educacionais do governo FHC, foram adotadas por meio das propostas de centralização e descentralização do neoliberalismo. Nas suas formulações, não houve a participação da sociedade e nem de setores como “pesquisadores, universidades, professores, sindicatos, associações e outros, mas surgiram de decisão preparada desde a campanha eleitoral” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 140). Um dos seus projetos foi o “*Acorda Brasil: está na hora da escola*”.

Outra política educacional implementada foi o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que tinham por objetivos melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais e regionais, garantindo o acesso e à permanência na escola pública, entre outros. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 159).

Com isso, vê-se que as reformas nas políticas educacionais na década de 90, são reflexos das relações de poder, com base nos projetos neoliberais, que são elaboradas por documentos orientadores dos organismos internacionais, circunscritos nos princípios da eficiência, equidade e qualidade do ensino fundamental, como prescritos na

Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jontien, Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990), nos documentos da Unesco Transformação produtiva com equidade (1990) e Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992) e ainda no Plano Decenal de Educação para Todos, documento do

Oliveira (2001) destaca que as reformas educacionais desse período, no Brasil, tiveram a finalidade de promover políticas educacionais para a equidade social nos países mais pobres do mundo, como exigências dos organismos internacionais. Porém a autora salienta que “ao lado das exigências de universalização do acesso à educação, procurava-se combinar medidas de racionalidade técnica para a gestão dos recursos públicos aplicados no setor” (OLIVEIRA, 2001, p. 109).

Previtali e Fagiani (2017) elencam os principais princípios básicos do neoliberalismo⁵, sendo eles a:

- a) Política de privatização de empresas estatais; b) Livre circulação de capitais internacionais e ênfase na globalização; c) Abertura da economia para a entrada de multinacionais; d) Adoção de medidas contra o protecionismo econômico; e) Desburocratização do estado: leis e regras econômicas mais simplificadas para facilitar o funcionamento das atividades econômicas; f) Diminuição do tamanho do Estado, tornando-o mais eficiente; g) Posição contrária aos impostos e tributos excessivos; h) Aumento da produção, como

⁵ Denominação de uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao social-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica. [...] O termo neoliberalismo surgiu nas décadas de 30-40, no contexto da recessão (iniciada com a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929) e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Reapareceu como programa de governo em meados da década de 70, na Inglaterra (governo Thatcher), e no início da década de 80, nos Estados Unidos (governo Reagan). Seu ressurgimento deveu-se à crise do modelo econômico keynesiano de Estado de bem-estar social ou Estado de serviços. Tal modelo tornara-se hegemônico, a partir do término da Segunda Guerra Mundial, defendendo a intervenção do Estado na economia com a finalidade de gerar democracia, soberania, pleno emprego, justiça social, igualdade de oportunidades e a construção de uma ética comunitária solidária. Desde os governos de Thatcher e Reagan, as idéias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial ou Bird (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 97).

objetivo básico para atingir o desenvolvimento econômico; i) Contra o controle de preços dos produtos e serviços por parte do Estado, ou seja, a lei da oferta e demanda é suficiente para regular os preços; j) A base da economia deve ser formada por empresas privadas; (PREVITALI; FAGIANI, 2017, p. 85).

As reformas neoliberais, são refletidas no âmbito educacional, por meio dos organismos multilaterais⁶ com interesses em otimizar o sistema escolar e reformular o papel do Estado para atender as demandas do mercado capitalista (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Além destes, as “instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird)” impõem ao sistema educativo políticas educacionais, com reformas por meio de ajustes as exigências do mercado global, que prega o discurso modernizante da “diversificação, da flexibilidade, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos, da escola e do ensino, na ótica das reformas neoliberais de adequação às demandas e exigências do mercado (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 55).

[...]a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum. A necessidade de reestruturação da escola pública advoga a primazia da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Desse modo, o papel do Estado é relegado a segundo plano, ao mesmo tempo que se valorizam os métodos e o papel da iniciativa privada

⁶ “Banco Mundial, Unesco, Comissão Econômica para a América Latina — Cepal) e nacionais (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo — Fiesp, Confederação Nacional da Indústria — CM, Ministério da Educação — MEC, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais — Inep, Ministério do Trabalho — MTB, entre outros” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 94).

no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 101).

Em 2003, novas reformas no âmbito educacional são realizadas, com o advento do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, vinculado a políticas de interesse da classe trabalhadora. Entram em cena propostas em atendimento as populações menos favorecidas, políticas inclusivas e compensatórias. Porém, deu-se encaminhamento aos acordos firmados entre os organismos internacionais e o governo anterior (SANTOS, 2011).

No campo educacional, uma das primeiras políticas implantadas no governo foi a alteração da Ldb nº 9.394/96, com a inclusão do artigo 26 – A, pela lei nº 10.639/2003 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Segundo Hofling (2001, p. 39) num "Estado de inspiração neoliberal as ações e estratégias sociais governamentais incidem essencialmente em políticas compensatórias". Para Cury (2005, P. 24) as políticas inclusivas e compensatórias objetivam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

Santos (2011) aponta outras medidas como: O Programa Universidade para Todos – PROUNI (2004); O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI (2007); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB (2007) e o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007) que foi articulado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007.

As políticas públicas do governo Lula deram prosseguimento, e foram intensificadas com a eleição da primeira presidente do Brasil,

a ex-presidente Dilma Rousseff. A mesma, teve seu segundo mandato interrompido em 2016, pelo golpe de Estado, que ocasionou seu impeachment. Ambos os governos se caracterizam pelos limites e avanços em políticas públicas voltadas a classe trabalhadora (SAVIANI, 2020).

Diante do cenário colocado, Saviani (2020, p. 1) sintetiza que “a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação”. Passa-se o Estado a ter a função regulatória intensificada, colocando o indivíduo como responsável de seus fracassos no sistema educativo.

Nesse contexto, com as reformas políticas pós-golpe, presencia-se ainda mais a precarização de forma geral na educação. Esta passa a ser vista como mercadoria, com interesse nas avaliações em larga escala, na mensuração de resultados, rankings baseados em currículos fundamentados na competência e habilidades necessárias ao mercado de trabalho capitalista, orientados pelos organismos internacionais (SAVIANI, 2020).

Vê-se então no pós-golpe em 2016, que advém com as políticas do governo Temer, políticas educacionais de retrocessos e limitações (SAVIANI, 2017b). O autor aponta retrocessos no PNE (lei 13.005/2014) destacando as metas vencidas, metas a vencer que protelam as melhorias da qualidade do ensino. Nisso, Saviani elucida políticas que neutralizaram as políticas anteriores, em que “a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Como ressalta Mészáros (2005, p. 25) as reformas, quando não se propõe a ser estruturais, e mudar a ordem econômica do sistema vigente, objetivam “apenas alguns ajustes menores em todos os âmbitos, incluindo a educação. Logo, mudanças esporádicas por meio de reformas a partir de projetos conservadores, são anseios das elites, que tendem a oferecer uma educação mínima, de baixa qualidade, com poucos investimentos e incentivos a massa da população trabalhadora. Reformas dentro desse sistema, nada mais são do que formas de supressão de direitos da população menos

favorecida orquestradas por normativas como a PEC 241/55, que congelou os salários por 20 anos; a reforma no ensino médio (Medida Provisória nº 746/2016; a Escola sem partido⁷ ou “Lei da mordaza” (SAVIANI, 2017a).

CONSIDERAÇÕES

Diante disso, verifica-se que os desafios impostos a educação, são muito e de variadas formas, porém não são impossíveis, pois a necessária “transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 73).

Para Saviani (2017b) o grande desafio que enfrentamos na situação atual de crise global do capitalismo diz respeito à transformação radical dessa forma social, em que se precisa construir, pela práxis revolucionária, uma nova sociedade de base socialista. Com isso, enfatiza que devemos ser resistentes as formas do capital, manifestadas nas suas políticas de descontinuidades, retrocessos e reformas pontuais e lutar pela transformação social.

Essa nova sociedade implica no desafio de resistir a mercantilização da educação, na precarização do ensino, do trabalho, por meio de uma educação concreta, com base na emancipação humana. Dentre a perspectivas e possibilidades, está a de implementar uma educação plena, com base no “desenvolvimento contínuo da consciência socialista”. Nela, a emancipação humana é crucial para engendrar uma educação socialista, “articulada a uma intervenção consciente e efetiva no processo de transformação social” (MÉSZÁROS, 2005, p. 95).

Para isso, torna-se essencial a tomada de consciência sobre as formas ideológicas impostas a sociedade, de forma individual e coletiva. As formas de emancipação, só serão empreendidas na construção de bases concretas para a “superação da reificação e de

⁷ Para o aprofundamento sobre o tema, ver em BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordaza e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido> Acesso em: 20 de out. 2020.

transformação social a partir dos limites e no interior da sociedade capitalista” (SCHLESENER, 2016, p. 57).

Nesse objetivo, a grande tarefa da educação em vista a uma ação emancipadora por meio de suas políticas educacionais, é pensar formas de humanização do ensino contra as alienações do sistema capitalista. Pensar numa educação apartada dessa lógica, é ter a consciência social de que

A escola não é uma empresa. O aluno não é cliente da escola, mas parte dela. [...] Além disso, a escola implica formação voltada para a cidadania, para a formação de valores — valorização da vida humana em todas as dimensões. Isso significa que a instituição escolar não produz mercadorias, não pode pautar-se pelo “zero defeito”, ou seja, pela perfeição. Ela lida com pessoas, valores, tradições, crenças, opções. Não se pode pensar em “falha zero”, objetivo da qualidade total nas empresas. Escola não é fábrica, mas formação humana. Ela não pode ignorar o contexto político e econômico; no entanto, não pode estar subordinada ao modelo econômico e a serviço dele (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2017, p. 117).

Nesse sentido, cabe entender que a escola que visa ser democrática, deve articular suas ações na concepção de uma educação crítica que anseia a transformação social, condizentes com a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) (SAVIANI, 2020). Sendo uma concepção de educação o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens, por meio do papel da escola para a socialização do saber historicamente produzido.

Nesse contexto, a PHC sendo uma que tem por base a teoria marxista, propõe uma educação em defesa da classe trabalhadora. Contribui para análises amplas e abrangentes sobre as políticas públicas orquestradas pelas imposições no neoliberalismo. Como enfatiza Saviani (2020, p. 15),

para a pedagogia histórico-crítica [...] a educação é sempre um ato político, dada a subordinação real

da educação à política. Dessa forma, agir como se a educação fosse isenta de influência política é uma forma eficiente de colocá-la a serviço dos interesses dominantes.

A tarefa da educação para o compromisso político com as novas gerações, é superar as relações de dominação imposta pelo capital, e possibilitar uma educação para a vida, por meio da transformação social emancipadora humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem liberal. In.: DOURADO, L. Fernandes; PARO, V. Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-28.

BATISTA, Eraldo Leme; ORSO, Paulino José; LUCENA, Carlos (Orgs.). Escola sem partido ou a escola da mordada e do partido único a serviço do capital. Uberlândia: **Navegando Publicações**, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-escola-sem-partido> Acesso em: 20 out. 2020.

CURY, C. R. Jamil. Políticas Inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de pesquisas**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-15742005000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 18 nov. 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

Dicionário On-line de Português. Dicio, 2009. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/emancipacao/> Acesso em: 11 nov. 2020.

DUARTE, Newton. A resistência ativa dos professores à doutrinação obscurantista neoliberal. In.: FACCI, Marilda G. D; URT, Sonia da Cunha (Org). **Quando os professores adoecem**: demandas para a psicologia e educação. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2020, p. 23-44.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do estado**. Tradução de Leandro Konder: 9ª edição. Civilização Brasileira S. A, Rio de Janeiro – RJ, 1984.

HEGEL, Georg W. Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (Públicas) Sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622001000300003&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em: 20 de agosto de 2020

KANT, Immanuel. **Para a paz perpétua**: Estudo introdutório. Tradução Bárbara Kristensen. Rianxo: Instituto Galego de Estudos de Segurança Internacional e da Paz, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/240>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MARTINS, Lígia Márcia. **As aparências enganam**: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Trabalho apresentado à 29ª Reunião Anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento: desafios e compromissos. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17, 2006. Disponível em: <http://www.jornadahistedbr.unir.br/uploads/52926137/arquivos/as+aparencias+enganam+ +divergencias+entre+o+mhd+e+as+abordagens+qualitativas+1351562275.pdf>. Acesso em: 23 de novembro de 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. Direito, capitalismo e estado: da leitura marxista do direito. In.: JUNIOR, Celso Naoto Kashiura; JUNIOR, Oswaldo Akamine; de MELO, Tarso (Org). **Para a crítica do direito**: reflexões sobre teorias e práticas jurídicas. 1. ed. São Paulo: Outras Espessões: Editorial Dobra, 2015, p. 47-64. Disponível em:

<https://www.expressaopopular.com.br/loja/wp-content/uploads/2020/04/Oswaldo-Akamine-Jr-Celso-Naoto-Kashiura-Jr-Tarso-de-Melo-Para-a-cr%C3%ADtica-do-direito-2015-Outras-Express%C3%B5es--Dobra.pdf#page=47>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo, SP: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OLIVEIRA, Dalila A. Política educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In.: DOURADO, L. Fernandes; PARO, V. Henrique (Org). **Políticas públicas e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105-122.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Estado de Bem-estar social, Neoliberalismo e Estado Gestor: aproximações globais. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da democracia brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, v.1, p. 79-96, 2017. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SANTOS, Kátia Silva. **Políticas públicas educacionais no Brasil:** tecendo fios. Trabalho apresentado ao 25o Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação e ao 2o Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação–ANPAE. Políticas Públicas e Gestão da Educação–construção histórica, debates contemporâneos e novas perspectivas. São Paulo. 2011. p. 01-13. Disponível em:

<http://examtimeassets.s3.amazonaws.com/uploads/media/direct/d0f1367240b9cf226bd4b56855bed9f7/Antecedentes%20hist%2B%C2%A6ricos%20das%20pol%2B%C2%A1ticas%20p%2B%C2%A6blicas%20educacionais%20%281%29.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana; LUCENA, Lurdes. **A crise da**

democracia brasileira. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017a, v.1, p. 215-232. Disponível em:

<https://www.editoranavegando.com/copia-politicas-educacionais-1>.

Acesso em: 05 de novembro de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, p. 653-662, set./dez.

2017b. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300653&script=sci_arttext. Acesso em: 20 de outubro

de 2020.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Revista Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez de 2020. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>.

Acesso em: 09 de novembro de 2020.

SCHLESENER, A. H. Marxismo e Educação: limites e possibilidades do conceito de emancipação. I.: SCHLESENER, AH., MASSON, G., and SUBTIL, MJD, orgs. **Marxismo(s) & educação** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. Disponível em:

<https://doi.org/10.7476/9788577982110> Acesso em: 18 de

novembro de 2020.

TONET, Ivo. O fim da democracia burguesa. **Revista Novos Rumos**, v. 55, n. 2, 2008. Doi: <https://doi.org/10.36311/0102-5864.2018.v55n2.09.p119>. Acesso em: 20 out. 2020.

Recebido em: *Julho/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

O ensino nos cursos superiores de engenharias: concepções, perspectivas e desafios

Hélio Loiola dos Santos Júnior¹

RESUMO

Este artigo tem por objetivo identificar a concepção de ensino orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Engenharias, bem como seu nível de influência nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de uma unidade acadêmica de Engenharias da Universidade Federal do Pará (UFPA). Trata-se de uma pesquisa documental envolvendo os documentos mencionados. O estudo compreende uma abordagem qualitativa, cujo caminho metodológico trilhado para compreensão do objeto foi a análise de conteúdo de Bardin (1977), que possibilitou, por meio da codificação, categorização e um posicionamento crítico, a realização de inferência e interpretação dos resultados. Os resultados revelam que há uma fragmentação na formação do engenheiro que privilegia a dimensão técnica-profissional, enquanto as dimensões científica, cultural e política, fundamentais à formação humana, são simplesmente renegadas. De tal modo, o ensino é concebido e orientado sob uma lógica conservadora e elitista que visa separar cada vez mais os que concebem daqueles que executam, mediante a projeção de competências e habilidades que são introduzidas nas DCN por grupos empresariais subsidiados por Organismos Internacionais (OI), e aceitas passivamente pelos cursos de Engenharias sem nenhuma inovação, ou avanços, além das competências prescritas e relacionadas apenas às necessidades mercadológicas. Assim, a docência e o processo ensino e aprendizagem nas engenharias se tornam cada vez mais reféns dos propósitos do Capital.

¹ Mestre em Ciências e Meio Ambiente (2019); Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPA); Especialista em Pedagogia Escolar (2010); Graduado em Pedagogia (2008). Exerce o cargo de pedagogo na Universidade Federal do Pará; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1772-6492>; E-mail: heliosantos@ufpa.br

Palavras-chave: engenharias; concepção de ensino; demandas mercadológicas.

Teaching in higher engineering courses: conceptions, perspectives, and challenges

ABSTRACT

This article aims at identifying the concept of teaching guided by the National Curriculum Guidelines (DCN) of undergraduate Engineering courses, as well as its level of influence on Pedagogical Course Projects (PPC) of an academic engineering unit of Universidade Federal do Pará (UFPA). This is a documentary research involving the mentioned documents. The study comprises a qualitative approach. The content analysis of Bardin (1977) was the methodological path taken to understand the object, which enabled, through coding, categorization, and critical positioning, the possibility of the results' inference and interpretation. The results reveal that there is a fragmentation in the engineer training privileging the technical-professional dimension, whereas the scientific, cultural, and political dimensions, which are fundamental to human training, are refrained. Therefore, teaching is conceived and guided according to a conservative and elitist logic that has the purpose of separating people who conceive from the ones who perform, through the projection of skills and abilities that are introduced in the DCN by business groups subsidized by International Organizations (OI), which are passively accepted by Engineering courses without any innovation or advances, beyond the prescribed skills and only related to marketing needs. As a consequence, teaching and the teaching and learning process in engineering serve right the purposes of the Capital.

Keywords: engineering; teaching conception; marketing demands.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo identificar la concepción de la enseñanza guiada por las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) de los cursos de pregrado en Ingeniería, así como su nivel de influencia en los Proyectos de Curso Pedagógico (PPC) de una unidad académica de ingeniería de la Universidad Federal de Pará (UFPA). Se trata de una investigación documental que incluye los documentos mencionados. El estudio utiliza un enfoque cualitativo, cuyo camino metodológico recorrido para la comprensión del objeto fue el análisis de contenido de Bardin (1977), que permitió, a través de la codificación, categorización y un posicionamiento crítico, la realización de inferencia e interpretación de los resultados. Los resultados revelan que existe una fragmentación en la formación del ingeniero que privilegia la dimensión técnico-profesional, mientras que simplemente se niegan las dimensiones científica, cultural y política, fundamentales para la formación humana. Así, la docencia es concebida y guiada por una lógica conservadora y elitista que busca separar cada vez más a quienes conciben de quienes ejecutan, a través de la proyección de competencias y habilidades que son introducidas en la DCN por grupos empresariales subvencionados por Organismos Internacionales (OI), y aceptadas pasivamente por los cursos de Ingeniería sin ninguna innovación o avance, más allá de las habilidades prescritas y relacionadas solo con las necesidades del mercado. Así, la docencia y el proceso de enseñanza y aprendizaje en ingeniería se vuelven cada vez más rehenes de los propósitos del capital.

Palabras clave: ingenierías; concepción de la docencia; exigencias del mercado.

INTRODUÇÃO

A área tecnológica, sobretudo os cursos de Engenharias, são oriundos de processos históricos, moldáveis às demandas do sistema produtivo, e perpassaram, ao longo dos tempos, por inúmeras reformas educacionais que transformaram sua forma de ensinar e de conceber o ensino, assim como seus objetivos e propósitos, de modo a atender as demandas da sociedade.

Tais reformas culminaram com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação em Engenharias: a primeira em 2002, e a segunda e atual em 2019. E objetivam o atendimento às necessidades oriundas das transformações do modo de produção da sociedade capitalista, tendo em vista a recomposição do capital por meio dos avanços tecnológicos, tanto no desenvolvimento de produtos quanto na produção de novas formas de relação entre os sujeitos entre si e com as instituições, das quais se sublinha a relação do ensino e educação com as novas competências requeridas pelo modelo de produção flexível.

Nesse sentido, o ensino, por meio da educação formal, apresenta-se como elemento primordial ao projeto do capital, pois é colocado como responsável pela formação de uma mão de obra alinhada ao atendimento das demandas dos setores: industrial e de serviços. Logo, a figura do professor, assim como a do discente (da área tecnológica), têm seus papéis remodelados de acordo com a nova lógica capitalista e o imperativo do capital humano, que coloca a educação como um mero “fator de produtividade” em detrimento à sua ação formativa humana, tal contexto redesenha a materialidade do projeto societário capitalista em curso (BANCO MUNDIAL, 2020, p. 1).

Para suscitar reflexões acerca desse projeto societário que vem sendo implementado com maior rigor a partir dos anos de 1970 pelas forças hegemônicas, capitaneadas por Organismos Internacionais (OI), a saber: Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial (BM),

dentre outros. Esses organismos supranacionais, por meio de indicações de políticas e de seus instrumentos de padronização e controle sobre a educação global, têm fortalecido cada vez mais o sistema capitalista de produção (MAUÉS; COSTA, 2020). Neste trabalho, será dado um maior enfoque às políticas e ações propostas por esse último organismo (BM), em virtude de seu estreitamento com a Confederação Nacional da Indústria (CNI), que por sua vez tem exercido fortes influências na concepção das DCN das Engenharias.

Nessa conjuntura se delinea um debate sobre a concepção de ensino relacionado às engenharias, haja vista que estes são cursos preponderantes para o estabelecimento do modelo de produção condizente com a nova ordem socioeconômica, caracterizada como sociedade do conhecimento ou “Economía del conocimiento”, em que até o intelecto da classe trabalhadora é expropriado pelo capital (BANCO MUNDIAL, 2003, p. XX).

Assim, o presente estudo objetiva identificar as concepções de ensino e sociedade que norteiam as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharias, bem como sua influência nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Engenharias de um *campus* universitário situado na região amazônica brasileira.

Este artigo, além desta Introdução e Considerações Finais, é composto por duas partes. A primeira aborda o processo histórico dos documentos que norteiam os currículos das engenharias, assim como a concepção de ensino prescrito nas DCN, e a segunda parte apresenta o nível de alinhamento e influência das DCN sobre os PPC dos cursos de Engenharias da unidade acadêmica pesquisada.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS: breve histórico e concepção de ensino dos cursos de engenharias

O advento da globalização, possibilitado pelas tecnologias desenvolvidas na Terceira Revolução Industrial, e por um novo ordenamento jurídico internacional, propiciou o deslocamento de grandes capitais além das fronteiras nacionais, bem como o aumento e a ampliação do setor produtivo (material e imaterial), tornando-o mais dinâmico e competitivo diante das requisições diversificadas do

mercado mundial, que por sua vez cria uma interdependência econômica entre os países, e estabelece uma nova reconfiguração dos Estados-nação, deixando-os mais abertos e flexíveis às transações comerciais, e a circulação de investimentos oriundos do mercado transnacional.

Compete destacar que o investimento na ciência aplicada impulsionou o desenvolvimento dessas tecnologias, com ênfase às tecnologias da informação e comunicação (TIC), que incitou a automação e a modernização produtiva, levando ao estabelecimento de uma nova ordem social que desencadeou profundas transformações nas relações de trabalho e de produção, exigindo competências mais flexíveis, tendo em vista a “qualificação” voltada à racionalização profissional e a exigência de dispositivos de gestão empresarial: eficiência, eficácia e produtividade. Assim, “cada estágio da divisão de trabalho determina também as relações dos indivíduos entre si, no que concerne ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho”. [...] (MARX; ENGELS, 2019, p.15). Logo, a reconfiguração do ensino na área tecnológica esteve e está constantemente interligada a essas demandas e às necessidades mercadológicas que se transformam paulatinamente, segundo a política econômica impetrada.

Destarte, começa-se a projetar um perfil de mão de obra especializada cada vez mais diversificada e atendida com a evolução tecnológica em curso, em todas as suas dimensões, a fim de acompanhar as transformações multilaterais ocorridas a cada instante do acelerado avanço da indústria da informação tecnológica. Deste modo,

na década de 1990, o debate sobre o perfil do engenheiro para o novo milênio se intensificou. O termo ‘competência’ passou a ocupar um papel de destaque nos estudos sobre o perfil do engenheiro contemporâneo [...]. (CARVALHO; TONINI, 2017).

Esses estudos acerca do novo perfil do engenheiro baseados na formação de competências iniciaram-se na Europa e nos Estados Unidos, sendo que na Europa foi assinada a Declaração de Bolonha, em 1999, definindo os objetivos de formação e o perfil dos cursos

superiores (entre eles as Engenharias), e nos Estados Unidos, o Conselho de Credenciamento para Engenharia e Tecnologia estabeleceu no ano de 2000 critérios de credenciamento para esses cursos, devido às novas definições de formação para atuação do engenheiro (CARVALHO; TONINI, 2017).

Essas definições formuladas no campo das engenharias, em torno das competências necessárias ao profissional dessa área, consolidam-se por meio de reformas prescritas por OI e promovidas pelo Sistema Nacional de Educação (SNE), ou seja, pelo Estado, que por intermédio de seus aparelhos ideológicos e repressivos não medem esforços ao atendimento do projeto do capital (ALTHUSSER, 2008).

No cenário brasileiro, o ensino das engenharias vem perpassando secularmente num formato conservador de educação e sociedade, haja vista que sempre objetivou atender as demandas da classe que detém os meios de produção e a adaptação à ordem social estabelecida, conforme sua evolução produtiva e sua dinâmica.

Com as transformações do sistema produtivo, na fase atual da acumulação flexível, reconfiguraram sobremaneira as relações de trabalho, de forma a demandar um novo perfil profissional, adaptável às novas exigências do mercado e do novo formato de trabalho que se funda na instabilidade e precarização das relações trabalhistas. Este processo de adaptação às tais exigências do mercado é consolidado através do desenvolvimento de “competências”, que segundo Ferretti (2002) se tornou sinônimo de “qualificação”.

Logo, com a finalidade de atender às exigências dessa nova configuração econômica do mercado, passou-se a elaborar projeções interdisciplinares de integração de currículos da formação dos profissionais da área tecnológica. Pois, tornou-se necessário formar um engenheiro com diversos olhares e habilidades para desenvolver as competências necessárias para o novo formato de produção diverso e dinâmico. Nesse sentido, o perfil dos engenheiros passa a ser formado tendo como base o desenvolvimento de diversas competências (cognitivas e emocionais) primordiais para as constantes alterações da dinâmica do mercado.

Nessa perceptiva, em de 2002, foram instituídas as DCN dos cursos de Engenharias normatizada pela Resolução nº 11, de 11 de

março de 2002, que estabeleceram a integração dos conhecimentos de engenharias, bem como sua aplicabilidade por meio do projeto final de curso, do estágio supervisionado e das atividades complementares, sendo as duas últimas as formas de propiciar ao engenheiro a interação com a realidade prática.

Essas DCN/2002 também possibilitaram a flexibilização curricular ao estabelecer conteúdos “apenas” aos dois núcleos iniciais (básico e o profissional) de formação, podendo as unidades de ensino ampliar os conhecimentos de forma diversificada no terceiro e último núcleo de formação (núcleo específico), conforme o que se deseja do perfil do egresso, diferenciando-se, dessa forma, da Resolução anterior nº 48/1976 que se limitava em um currículo em blocos de conhecimentos específicos fechados e independentes um do outro, isto é, trabalhados de forma isolada, e com o estabelecimento de carga horária mínima e indicação de conteúdos nos três núcleos dos cursos (SANTOS, 2003).

Por outro lado, as DCN das Engenharias de 2002, apresentaram um currículo ainda mais focado no desenvolvimento de competências e habilidades mercadológicas, isto é, fomentou o desenvolvimento de uma formação determinada pelo e para o mercado, em detrimento de um projeto formativo amplo, garantidor das condições da formação de um engenheiro consciente de seu papel social, não apenas como profissional, mas como ser humano que vive em um mundo cheio de contradições, e que precisam ser compreendidas e superadas.

Assim, para dar andamento com mais pujança ao projeto capitalista em curso e promover condições de competitividade do mercado brasileiro nos cenários nacional e internacional, foram instituídas as novas DCN/2019 (Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019) das Engenharias, com o objetivo de alinhar as competências do engenheiro direcionadas unicamente à dimensão profissional e às necessidades mercadológicas do cenário atual cada vez mais tecnológico, inovador e competitivo, deixando em evidência a utilização funcional da educação em prol do capital capitaneado pelos OI e financiados pelo Estado.

As DCN dos cursos de Engenharias/2019 se redesenharam imersas a debates com organismos empresariais representados pela

Mobilização Empresarial pela Inovação (MEI) e pela Confederação Nacional da Indústria (CNI). Esta última, fortemente influenciada pelas orientações do BM no que tange às políticas de consolidação de competitividade nacional e internacional (EVANGELISTA, 2020; BANCO MUNDIAL, 2008).

É importante ressaltar que em 2020 a CNI, preocupada com a implementação das ações propostas na DCN/2019, lançou um documento denominado “Documento de apoio à implantação das DCN dos cursos de graduação em engenharia” com orientações aos cursos de Engenharias de como pôr em prática o modelo formativo concebido nesse documento. Processo formativo este fundado num arcabouço de exigências quanto ao desenvolvimento de novas competências baseadas nas novas demandas do capital (CNI, 2020).

Essa nova reestruturação da formação profissional pelo desenvolvimento de competências vem sendo pensada e discutida no Brasil, com OI e grupos empresariais representativos do capital financeiro e industrial desde a década de 1990, e com maior ênfase a partir das reformas neoliberais do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), em cujo mandato foi aprovada em 2002 a primeira DCN para as engenheiras.

Com essas Diretrizes de 2002, houve uma reestruturação na formação do engenheiro, adotando-se a concepção educacional mais alinhada às necessidades atuais dos setores: industrial e empresarial. Essa DCN/2002 silenciou-se referente a prática docente. Situação essa que não ocorreu com as DCN/2019, ao propor um arcabouço metodológico de ensino baseado em metodologias “inovadoras”, e com enfoque epistemológico de ensino conservador, isto é, de reprodução das relações sociais vigentes.

Neste aspecto, essa nova versão das DCN apresenta, enquanto procedimentos metodológicos de construção de conhecimento, o construtivismo escolanovista, aliado aos princípios e finalidades do paradigma tecnicista de formação, portanto, desprovido de criticidade social e histórica, assumindo assim claramente a função de moldar os indivíduos, conforme as restritas demandas sociais (SAVIANI, 2016).

Deste modo, as DCN das Engenharias propõem a construção da aprendizagem por competências que se ajustam ao conjunto de

habilidades exigidas para o bom desempenho funcional do novo modelo produtivo. Desta forma, “a Pedagogia da competência seria a reestruturação do tecnicismo e do pragmatismo [...]”. (PORTELINHA; KRAHE, 2014, p. 3).

A situação supracitada está relacionada ao fato de as engenharias estarem impulsionadas pelas forças que mantêm o modelo produtivo material e imaterial como elemento basilar do capitalismo. Portanto, assinala Silva e Cecílio (2007, p. 63) que a formação nessa área “está mudando com a influência de forças que regem o mercado capitalista. Forças essas que alimentam a ciência, a tecnologia, o progresso e o próprio capitalismo.”

Em linhas gerais, o currículo das engenharias esteve historicamente comprometido com os ditames da ordem social produtiva gestada pelo capital. E a pedagogia desses cursos transitou e transita pela concepção educacional de cunho conservador, perpassando pelas pedagogias tradicional jesuítica, escolanovista e tecnicista, pois estas possuem um papel funcionalista quanto à adaptação e reprodução das forças hegemônicas do capital, que revela assim seu caráter preponderante de manutenção do modelo produtivo e da ordem social estabelecida, que é de dominação e exploração da classe trabalhadora.

Portanto, compreender e reconhecer os pressupostos históricos, sociais, epistemológicos e ideológicos que fundamentam as políticas educacionais, no sentido de identificar a concepção de sociedade e educação que transitam nesse espaço, contribui com a formação de uma consciência crítica, promotora de ações de resistências aos desafios e entraves impostos pelo capital por meio dos documentos regulatórios do campo educacional.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS E OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DOS CURSOS DE ENGENHARIAS:

proximidades e distanciamentos

O Campus Universitário objeto deste estudo, denominado a partir de agora de Campus-A, é constituído por cinco faculdades de Engenharias, a saber: Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, ambos

com início de suas atividades em 2005; Engenharia Mecânica, criado em 2007; e Engenharia de Computação e Engenharia Sanitária e Ambiental, em 2013.

As faculdades supracitadas, conforme seus respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) vigentes, ainda estão em consonâncias com as DCN de 2002, apesar do fato de que desde abril de 2019 já ter sido aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as novas DCN por meio da Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. A partir dessa publicação, as instituições passaram a ter prazo de três anos para se adequarem às novas diretrizes. Transcorrido quase totalidade desse prazo, nenhuma das cinco faculdades do referido Campus Universitário adequou seus PPC às novas diretrizes – todas ainda estão em processo de adequação.

Vale ressaltar que tanto as DCN/2002 quanto às de DCN/2019 estão alinhadas restritamente a um currículo baseado no desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas diretamente ao mundo do trabalho e às demandas imediatas do mercado, conforme o Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – Competências e habilidades nas DCN/2002 e DCN/2019

DCN/2002	DCN/2019
<p>I - Aplicar conhecimentos matemáticos, científicos, tecnológicos e instrumentais à engenharia;</p> <p>II - Projetar e conduzir experimentos e interpretar resultados;</p> <p>III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos e processos;</p> <p>IV - Planejar, supervisionar, elaborar e coordenar projetos e serviços de engenharia;</p> <p>V - Identificar, formular e resolver problemas de engenharia;</p>	<p>I - Formular e conceber soluções desejáveis de engenharia [...];</p> <p>II - Analisar e compreender os fenômenos físicos e químicos por meio de modelos simbólicos, físicos e outros, verificados e validados por experimentação [...];</p> <p>III - conceber, projetar e analisar sistemas, produtos (bens e serviços), componentes ou processos [...];</p>

<p>VI - Desenvolver e/ou utilizar novas ferramentas e técnicas;</p> <p>VI - Supervisionar a operação e a manutenção de sistemas;</p> <p>VII - avaliar criticamente a operação e a manutenção de sistemas;</p> <p>VIII - comunicar-se eficientemente nas formas escrita, oral e gráfica;</p> <p>IX - Atuar em equipes multidisciplinares;</p> <p>X - Compreender e aplicar a ética e responsabilidade profissionais;</p> <p>XI - avaliar o impacto das atividades da engenharia no contexto social e ambiental;</p> <p>XII - avaliar a viabilidade econômica de projetos de engenharia;</p> <p>XIII - assumir a postura de permanente busca de atualização profissional.</p>	<p>IV - Implantar, supervisionar e controlar as soluções de Engenharia [...];</p> <p>d) projetar e desenvolver novas estruturas empreendedoras e soluções inovadoras [...];</p> <p>V - Comunicar-se eficazmente nas formas escrita, oral e gráfica [...]</p> <p>VI - Trabalhar e liderar equipes multidisciplinares [...];</p> <p>e) preparar-se para liderar empreendimentos em todos os seus aspectos de produção, de finanças, de pessoal e de mercado;</p> <p>VII - conhecer e aplicar com ética a legislação e os atos normativos no âmbito do exercício da profissão [...];</p> <p>VIII - aprender de forma autônoma e lidar com situações e contextos complexos, atualizando-se em relação aos avanços da ciência, da tecnologia e aos desafios da inovação: a) ser capaz de assumir atitude investigativa e autônoma, com vistas à aprendizagem contínua, à produção de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de novas tecnologias.</p> <p>b) aprender a aprender.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria a partir das DCN/2002 e DCN/2019 (2020).

Há algumas mudanças quando se comparam os dois documentos, das quais algumas precisam ser enfatizadas:

1) O processo ensino e aprendizagem com a DCN/2019 torna-se mais aprendizagem do que ensino, na medida em que aparecem como imperativo para os discentes termos: “aprender a aprender”; “aprender de forma autônoma”; “aprendizagem contínua”; e para docentes termos como: “orientação”; “estratégias de ensino ativas”. Expressões baseadas, portanto, em mecanismos da pedagogia não diretiva, ou seja, com baixa participação docente no processo de construção do aprendiz.

O não diretivismo da prática docente incorre em equívocos no processo de ensino e aprendizagem, levando a crer que a atuação docente como condutora dos processos de desenvolvimento da aprendizagem teria papel insignificante e secundário. Snyders (2001) ressalta que essa prática não diretiva se consolida em posicionamento político em favor do *status quo*, pois a não interferência do educador de forma direta no desenvolvimento da aprendizagem é um ato de omissão a serviço da manutenção das forças hegemônicas.

Essas situações tendem a diminuir a função do professor como agente fundamental na transmissão e construção do conhecimento, tido como patrimônio histórico da e para a humanidade, o que torna o docente um mero mediador entre algumas prescrições de competências pragmáticas que privilegiam os interesses mercadológicos em detrimento a uma formação integral dos discentes das engenharias.

Essas circunstâncias tendem também a responsabilizar os discentes por seus fracassos ou sucessos, pois na mesma proporção em que se estimula o “[...] uso de metodologias para aprendizagem ativa, como forma de promover uma educação mais centrada no aluno” (CNE, 2019, Art. 6-VIII-§ 6º), instiga-se também o nível de exigência e cobrança sobre este, que deve prestar contas do desenvolvimento das habilidades e competências que lhe são impostas, ou serão considerados inaptos diante de um sistema que é seletivo na entrada e na saída, portanto, excludente.

2) O segundo aspecto a se considerar é que a DCN/2019 torna o currículo mais “flexível” para as instituições, ao não definir os conteúdos curriculares nos dois últimos núcleos: profissional e específico; no entanto, prescrevendo-os no primeiro núcleo de

formação, ou seja, no núcleo básico; ao passo que sua antecessora, a DCN/2002, menos flexível, fixou os conteúdos referentes aos núcleos básico e profissionalizante. Entretanto, essa possível autonomia e flexibilidade advinda da DCN/2019 para as instituições constituírem seus currículos se esbarra em um dispositivo de controle, a avaliação:

Art. 13. A avaliação dos estudantes deve ser organizada como um reforço, em relação ao aprendizado e ao desenvolvimento das competências. § 1º As avaliações da aprendizagem e das competências devem ser contínuas [...]

Art. 17. Os instrumentos de avaliação de curso com vistas à autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, devem ser adequados, no que couber, a estas Diretrizes Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. (CNE, 2019).

A avaliação que deveria ser empregada como parte do melhoramento do processo formativo torna-se elemento de vigilância e garantia de que as competências impostas serão trabalhadas e desenvolvidas. Caso contrário, esses cursos poderão não sobreviver ao processo da renovação de seus reconhecimentos. Esse dispositivo de vigilância é denominado por Dardot e Laval (2019) de “tecnologia de controle” que se estabelece como um dos elementos fundamentais da Nova Gestão Pública que visa à garantia dos resultados pretendidos.

Diante desse cenário, é preciso mais do que nunca suscitar o debate com a comunidade acadêmica acerca das exigências e cobranças contidas nos documentos regulatórios que norteiam o currículo dos cursos, para problematizar a qualidade educacional que vem sendo apontada pelos organismos de representação do capital e normatizada por meio dos documentos e instrumentos de controle e regulação da educação, a fim de se buscar efetivar um trabalho educacional de luta consciente pelo direito à formação, em vez de um adestramento para o trabalho alienado.

3) O terceiro aspecto envolve a retirada das DCN/2019 do único conteúdo curricular relacionado diretamente à formação política, que é o referente à “Humanidades, Ciências Sociais e Cidadania”, fomentando assim, uma maior fragmentação formativa.

Assim, o que era ocultado no primeiro documento (DCN/2002), no segundo (DCN/2019) aparece de forma mais escancarada – o esvaziamento da dimensão política, considerada imprescindível a formação do cidadão, capaz de compreender e atuar sobre os problemas sociais. Esta ocorrência favorece uma formação despolitizada e acrítica por meio da recusa à formação integral e do enaltecimento do pragmatismo (CNE, 2019; AVELAR, 2019).

Diante do quadro exposto, fica nítido que não há nas DCN das Engenharias a pretensão de uma formação integral, pelo contrário, o foco consiste num projeto de anulação do sujeito epistêmico e no seu recrutamento utilitário a serviço dos interesses hegemônicos.

Destarte, torna-se imprescindível a compreensão da concepção educacional que orienta a atuação docente no Campus Universitário pesquisado, tendo em vista a verificação do processo de alinhamento ideológico entre a proposta de atuação docente e o projeto hegemônico do capital em curso, haja vista que os docentes são fundamentais para a manutenção ou superação desse projeto. Assim, consultas aos PPC das faculdades do *campus* mencionado indicam um alto nível de alinhamento e submissão dos PPC às DCN/2002 e DCN/2019, conforme a seguir (Quadro 2):

QUADRO 2 – A dimensão pedagógica nos cursos de graduação em Engenharias do Campus-A da UFPA

FACULDADES	PALAVRAS E TERMOS-CHAVE
Engenharia Civil	Professor tutor e facilitador; menos tempo em sala de aula e mais no contexto da prática; Autodidatismo; não prever política de formação continuada a docentes.
Engenharia Elétrica	Processo metodológico muito genérico; aulas expositivas; técnicas baseadas na solução de problemas; não prever política de formação continuada.

Engenharia Mecânica	Processo metodológico genérico; Aulas expositivas; muita relevância ao contexto da prática e soluções de problemas; não prever política de formação continuada.
Engenharia da Computação	Autoaprendizagem; Revitalização de aulas práticas; Conhecimento sólido aliado à aplicação da área de atuação; docente facilitador, instrutor, motivador; não prever política de formação continuada.
Engenharia Sanitária e Ambiental	Docente instigador; Diálogos/problematizações; Interdisciplinaridade; não prever política de formação continuada.

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir dos PPC das Faculdades do Campus-A da UFPA (UFPA, 2017, 2016, 2012a, 2012b, 2012c).

Por mais que alguns elementos da dimensão pedagógica, como uso de metodologias ativas, a pedagogia do “aprender a aprender”, a redução do papel do professor a instigador ou facilitador, assim como a supervalorização do pragmatismo e do conhecimento tácito e redução do conhecimento teórico não apareçam de forma aberta nas DCN de 2002, documento que orientou a construção dos PPC vigentes das referidas faculdades, tais elementos, como vistos anteriormente, são a marca da DCN/2019 e norteiam todo o percurso metodológico das faculdades rumo à promoção das competências previstas ao futuro egresso, lastreadas em uma pedagogia de caráter conservador.

Isto deixa nítido um amplo alinhamento ideológico entre os preceitos dos reformadores das DCN e os responsáveis pela elaboração e execução dos PPC. Alinhamento este fruto de um processo de alienação e de subordinação ao sistema que não permite a resistência e o embate, convergindo sempre na aceitação sem questionamentos daquilo que é prescrito/imposto e ainda desenhado como a melhor alternativa de superação da problemática que envolve o contexto das engenharias, como: alto índice de

reprovação, evasão e egressos despreparados para o exercício profissional nas engenharias.

Parece contraditório que a diminuição da função docente (instigador, facilitador), o aumento da responsabilidade discente sobre o seu aprendizado e a valorização do pragmatismo, em detrimento ao conhecimento teórico, se apresentarem como inovações salvadoras relacionadas a um novo perfil do profissional/engenheiro.

Todavia, parece bem coerente quando relacionada a uma sociedade marcada historicamente pela dualidade da divisão técnica e social do trabalho: de um lado os que concebem, e do outro, os que executam. A formação verificada neste estudo refere-se ao segundo grupo – os que devem ser treinados para aplicação, conforme os interesses preestabelecidos pelos elaboradores da política educacional, ou seja, do capital que visa sempre a manutenção da relação de dominação e exploração da força de trabalho da classe trabalhadora.

Logo, o foco dos cursos de graduação em Engenharias não está na construção de conhecimentos, mas em sua mera aplicação/adequação das tecnologias desenvolvidas nos países desenvolvidos, reforçando-se a situação de capitalismo dependente do país (LEHER, 2003) e totalmente voltado a interesses neoliberais do conhecimento aplicável, visando sempre à manutenção das condições de lucratividade a custas da fabricação de profissionais alinhados aos valores empresariais, portanto, aos objetivos do capitalismo.

Assim, numa postura operacional a serviço do capital é designado aos professores a função de “elaborar” o projeto educacional dos cursos de graduação, pois conforme, a Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010/CONAES, em seu art. 1, cabe ao Núcleo Docente Estruturante (NDE) o papel da elaboração e gestão dos PPC das faculdades, e que este será constituído “[...] de um grupo de docentes com atribuições acadêmicas de acompanhamento, atuante no processo de concepção, consolidação e contínua atualização do projeto pedagógico do curso”. (BRASIL, 2010).

Pelo exposto na resolução supracitada, os PPC devem refletir apenas o ideário dos docentes, excluindo desse processo os

discentes, demais servidores e comunidade externa em que a instituição está inserida. Fato este que afronta o princípio da gestão democrática da universidade definido pelo art. 56, LDB 9.394/1996, o que deixa claro o caráter excludente deste dispositivo quanto à participação da comunidade acadêmica no processo de projetar o percurso formativo. Essa circunstância contribui com o alinhamento e uma total limitação dos PPC às DCN dos cursos de Engenharias, pois o envolvimento de todos os autores (comunidade acadêmica) propiciaria uma diversidade de conflitos ideológicos e políticos, bem como uma maior resistência às imposições autoritárias prescritas, concebidas externamente a instituição, por organismos empresariais.

Para melhor compreensão da situação docente, diante do contexto da discussão anterior, o Quadro 3 apresenta o nível de formação e forma de vínculos (Regime de trabalho) dos professores por faculdade:

QUADRO 3 – Vínculos e nível acadêmico dos docentes do Campus-A da UFPA

FACULDADES	VÍNCULO	MESTRES	DOCTORES	TOTAL
Engenharia Civil	DE	05	05	10
Engenharia Elétrica	DE	03	07	10
Engenharia Mecânica	DE	04	06	10
Engenharia da Computação	DE	03	06	09
Engenharia Sanitária e Ambiental	DE	04	05	09
Subtotais		19	29	48

FONTE: Elaboração própria (2020) a partir de informações do Sistema Integrado de gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) e dos PPC das Faculdades do Campus-A da UFPA (UFPA, 2017, 2016, 2012a, 2012b, 2012c).

Conforme o Quadro 3, todos os docentes estão vinculados ao Regime de trabalho de dedicação exclusiva (DE), o que implica por parte do/a professor/a o comprimento de 40 (quarenta) horas

semanais, na instituição, e dispendo de cinquenta por cento de suas cargas horárias de ensino voltadas à preparação de aulas. Podendo dispor ainda de até cinquenta por cento das horas totais em desenvolvimento de projetos de: ensino, pesquisa, extensão e/ou administração (UFPA, 2010). Essa situação confere aos docentes estatutários boas condições de contrapor a ideologia hegemônica, por meio da ação epistemológica e da prática docente.

Detectou-se ainda que cerca de sessenta por cento dos/as docentes são doutores/as, e quarenta por cento possuem formação em mestrado; logo, todos/as têm pós-graduação *stricto sensu*. Este quadro professoral fica bem acima dos percentuais mínimos exigidos pela LDB 9.384/1996, que é de um terço de docentes com tempo integral, ou com títulos de mestrado ou doutorado para se constituir uma universidade (BRASIL, 1996, Art. 52, incisos II e III).

Diante do exposto, configura-se um quadro docente altamente qualificado, no que tange ao nível de titulação; no entanto, percebe-se (pela submissão total às prescrições) um nível de despolitização e ausência de senso crítico, demonstrado pela dificuldade em problematizar o contexto acadêmico com o contexto social macro, levando-os (docentes) somente a se sujeitarem às prescrições externas do currículo, que promovem o esvaziamento da formação acadêmica/teórica em benefício do pragmatismo, e tudo isso aceito naturalmente pelos formuladores dos PPC dos cursos. Este pragmatismo é constantemente defendido por Organismos Internacionais, sobretudo o BM (BANCO MUNDIAL, 2003; 2008)

Esse cenário é compreensível pelo fato dos docentes que atuam como “formuladores” e “gestores” dos projetos pedagógicos desses cursos de Engenharias terem sido vítimas desse mesmo processo de formação fragmentada, do qual são produto e produtores, forjados de acordo com lógica e necessidade do capital. Caracterizando-se, assim, como sujeitos interpeladores depois de serem interpelados, ou seja, constituídos, conforme a ideologia dominante (ALTHUSSER, 2008).

Nesse âmbito, não é por acaso a imposição de um currículo fragmentado e omisso nos aspectos que favorecem uma formação de indivíduos politizados e conscientes. De fato, essa fragmentação faz parte de uma ação orquestrada por uma elite dominante que

utiliza de diversos aparelhos ideológicos, entre eles a educação, para manter sua hegemonia, e com isso promover a degradação do exercício do trabalho, a opressão nas relações sociais e a alienação cultural, objetivando assim a ampliação de sua soberania como classe hegemônica (ANTUNES, 2019).

Nota-se, essa desintegração da formação muito presente nos documentos oficiais que orientam o currículo das instituições de ensino. Deste modo, torna-se necessário verificar o nível de alinhamento da limitação formativa proposta pelas DCN e sua influência nos PPC da unidade acadêmica estudada. O referido alinhamento será exposto no quadro que segue:

QUADRO 4 – Correspondência de competências e habilidades nas DCN/2002 e os PPC das faculdades do Campus-A da UFPA

FACULDADES	CORRESPONDÊNCIA AS DCN/2002
Engenharia Civil	Correspondência total sem nenhum acréscimo ou inovação
Engenharia da Computação	Correspondência total sem nenhum acréscimo ou inovação
Engenharia Elétrica	Correspondência total sem nenhum acréscimo ou inovação
Engenharia Sanitária e Ambiental	Correspondência total sem nenhum acréscimo ou inovação
Engenharia Mecânica	Acréscimo de algumas habilidades, denominadas de habilidades gerais

Fonte: Elaboração própria (2020) a partir das DCN/2002 e dos PPC das faculdades do Campus-A da UFPA (UFPA, 2017, 2016, 2012a, 2012b, 2012c).

Diante do exposto, ratifica-se um alinhamento pleno dos PPC com as DCN, como já mencionado neste trabalho – fato esse que é produto da alienação política dos elaboradores dos projetos pedagógicos dos cursos aludidos, reforçado pelo discurso imperativo

do Estado neoliberal imposto pelos documentos oficiais e pelos mecanismos de controle.

Esses dispositivos instigam um posicionamento hegemônico assumido, consciente ou inconsciente, pela docência ao manifestar certo conformismo a essas imposições, que visam uma formação parcial e acrítica voltada apenas ao desenvolvimento de competências (exclusivamente mercadológicas) prescritas por políticas externas à instituição e passivamente aceitas. Essa “passividade” e conformismo podem estar correlacionadas ao não reconhecimento de classe, já que muitos destes professores se veem como engenheiros, devido estes serem oriundos, em sua maioria, de cursos de grau bacharelado em Engenharias que não formam para a docência, dificultando assim a consciência pertinente à identidade docente (VAZ, 2016).

Conforme ilustra o Quadro 4, apenas o Curso de Engenharia Mecânica acrescenta algumas habilidades além das determinadas pelas DCN/2002, e que o referido curso denominou de “habilidades gerais”. Todavia, essas habilidades adicionais não escapam às malhas da formação puramente técnica, e não há nenhuma menção à dimensão político-cultural, fundamental à constituição de uma formação profissional, cidadã, e, portanto, emancipadora.

Nesse sentido, ressalta Schwab (1983), citado por Contreras (2002, p. 128):

Os professores não podem [...] limitar seus afazeres ao que lhes for dito. [...] os professores não são operários de uma linha de montagem e não se comportarão assim [...]. Portanto, os professores têm de se envolver no debate, na deliberação e decisão sobre o que e como ensinar. [...]

Nesse aspecto, Fairclough (2016) enfatiza que os sujeitos são capazes de agir criativamente e de posicionar criticamente contra as ideologias hegemônicas dominadoras, dependendo do equilíbrio entre o sujeito efeito ideológico e o sujeito agente ativo. Esse equilíbrio depende das condições sociais e da estabilidade das relações de dominação.

Assim, a formação integral tem muito a contribuir com a constituição de um sujeito consciente, ativo e criativo, capaz de fazer frente à ideologia da classe dominante. E sua possibilidade só se dará por meio da luta coletiva e constante, tanto no campo acadêmico e epistêmico quanto nos movimentos sociais, por uma educação omnilateral e emancipadora que forme o sujeito para a vida em sua plenitude, e não apenas para o exercício do trabalho alienado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, os cursos no campo das engenharias se constituem imersos nas exigências do modo de produção capitalista, que, por sua vez, têm sofrido profundas transformações, conforme a recomposição da estrutura produtiva. Logo, as reformas ocorridas nessa área têm servido unicamente à manutenção da hegemonia da ordem social capitalista.

Nesse âmbito, a educação/ensino tem sido usada como instrumento de construção e disseminação da ideologia de um projeto societário que prioriza a supremacia mercadológica em detrimento das amplas demandas sociais, e da garantia dos direitos fundamentais humanos, assim como do direito à cidadania.

Desse modo, a preocupação pela implementação constante de um conjunto de reformas curriculares alinhadas às competências relacionadas estritamente aos interesses da empresa e da indústria visam o crescente desenvolvimento de potencialidades do mercado para a competitividade nacional e internacional. Tais reformas são embasadas em concepções educacionais conservadoras, que num discurso camuflado introjeta seus reais propósitos hegemônicos de conservação do *status quo* e o fortalecimento da implementação do projeto societário neoliberal em curso.

Assim, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2019 para os cursos de Engenharias, tornou-se mister a função docente, a necessidade da competência técnico-pedagógica para promoção das metodologias ativas de aprendizagem em prol do desenvolvimento das competências prescritas nas DCN e materializadas nos PPC, aos egressos dessa área, estabelecendo

assim, modificações nos métodos de ensino, mas não em sua concepção educacional de viés conservador e elitista.

Portanto, ainda que as DCN e os dispositivos de avaliação externa prescrevam e acompanhem o cumprimento de tais prescrições, os docentes têm a obrigação moral de juntamente com a comunidade acadêmica usar de suas criatividade e coragem para irem além da proposição de uma formação fragmentada aqui detectada. E reivindicar como professores e cidadãos críticos que devem ser o direito a uma formação integral (técnica, cultural, científica e política), tal como apontada pela lei maior da educação nacional LDB/1996 e pelo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)/UFPA que rege a instituição pesquisada, e da qual os discentes de engenharias têm pleno direito.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. Tradução de Guilherme João de Freitas. Teixeira. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista a da multifuncionalidade liofilizada. *In: SILVA JÚNIOR, João dos Reis et al.* (Org.). **Das crises do capital às crises da educação superior no Brasil: novos e renovados desafios em perspectiva**. Uberlândia, MG: Navegando, 2019. Cap. 1. p. 5-18.

AVELAR, Marina. O público e o privado e a despolitização nas políticas nacionais. *In: CASSIO, Fernando* (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.

BANCO MUNDIAL. **Atualização do índice de capital humano 2020: capital humano na época do COVID-19**. Washington, DC, 2020. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/34432>. Acesso em: 19 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Conhecimento e inovação para a competitividade**. Tradução, Confederação Nacional da Indústria. Brasília: CNI, 2008. Disponível em:

https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/c4/69/c469cee7-90a0-405b-8608-d53be88e828e/20120828050712999331e.pdf. Acesso em: 24 jun. 2021.

BANCO MUNDIAL. **Construir sociedades de conhecimento**: nuevos desafíos para la educación terciaria, Washington, DC, 2003.

Disponível em:

<http://documents1.worldbank.org/curated/en/287031468168578947/pdf/249730PUB0Cons00Box0361484B0PUBLIC0.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

BRASIL. Resolução nº 48/76, de 27 de abril de 1976. **Fixa os mínimos de conteúdo e de duração do curso de graduação em Engenharia e define suas áreas de habilitações**. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5659156/mod_resource/content/1/b.avaliacao.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

CARVALHO, Leonard de Araújo; TONINI, Adriana Maria. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia. **Gest. Prod.**, São Carlos, SP, v. 24, n. 4, p. 829-841, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CES 11, de 11 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 32, 9 abr. 2002.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15766-rces011-02&category_slug=junho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 jun. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 24 de abril de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1, p. 43 e 44, 26 abr. 2019. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=112681-rces002-19&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 out. 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Documento de apoio à implantação das DCN dos cursos de graduação em engenharia**. Brasília: CNI, 2020. Disponível em:

https://static.portaldaindustria.com.br/media/filer_public/95/2b/952b2b44-3671-4556-bfa8-d0f446185a29/documento_de_apoio_implantacao_dcns_curso_graduacao_engenharia.pdf Acesso em: 27 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Avaliação da Educação Superior.

Resolução nº 1, de 17 de junho de 2010. Normatiza o núcleo docente estruturante e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6885-resolucao1-2010-conae&Itemid=30192; Acesso em: 02 jan. 2021.

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade liberal. São Paulo: Boitempo, 2019.

EVANGELISTA, Bárbara. A Confederação Nacional da Indústria e suas ações em meio a pandemia de Covid-19 no Brasil. *In*: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia**: uma tragédia anunciada. Parnaíba, PI: Terra sem Amos, 2020. cap. 10. p. 107-113.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 2016.

FERRETTI, Celso João. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? **Educ. Soc.**, Campinas, SP, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

LEHER, Roberto. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2003.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Milton Camargo Mota. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

MAUÉS, Olgaíses Cabral; COSTA, Maria da Conceição dos Santos. A OCDE e a formação docente: a TALIS em questão. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 41, p. 99-124, Edição Especial, 2020.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira, KRAHE. Elizabeth Diefenthaeler. Da Pedagogia da competência à competência da Pedagogia na formação de professores. In: **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/900-0.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.

SANTOS, Fernando César Almada. Potencialidades de mudanças na graduação em Engenharia de Produção geradas pelas diretrizes curriculares. **Revista Produção**, v. 13, n. 1, 2003.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento de Educação**, Ano 3, n. 4, 2016.

SILVA, Leandro Palis; CECÍLIO, Sálua. A mudança no modelo de ensino e de formação na engenharia. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 45. p. 61-80, jun. 2007.

SNYDERS, Georges. **Para onde vão as pedagogias não directivas?** Tradução de Vinicius Eduardo. São Paulo: Centauro, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução n. 4.074**, de 29 de outubro de 2010. Dispõe sobre os planos acadêmicos, regimes e horário de trabalho dos docentes da Universidade Federal do Pará. Disponível em: http://cppd.ufpa.br/Resol_4074_10.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Engenharia Civil, 2012a. Disponível em: http://camtuc.ufpa.br/images/Downloads/Doc_Faculdades/Doc_Civil/PPCFEC2012.pdf. Acesso em: 02 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto político pedagógico**. Faculdade de Engenharia Elétrica, 2012b. Disponível em: http://fee.camtuc.ufpa.br/images/Regimentos/ProjetoPedag%C3%B3gicoFEE2012_final_2012.pdf. Acesso em: 01 nov. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Engenharia Mecânica, 2012c. Disponível em: <http://fem.camtuc.ufpa.br/images/downloads/documentos/PROJETO%20PEDAG%C3%93GICO%20DO%20CURSO%20FEM.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Engenharia de Computação, 2016. Disponível em: http://camtuc.ufpa.br/images/Downloads/Doc_Faculdades/Doc_Fecomp/FECOMP-ProjetoPedagogicoCurso.pdf. Acesso em: 30 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). **Projeto Político Pedagógico**. Faculdade de Engenharia Sanitária e Ambiental. 2017. Disponível: http://camtuc.ufpa.br/images/Downloads/Doc_Faculdades/Doc_FAE/SA/PPC_FAESA_2017_Completo_com_Resolucao.pdf. Acesso em: 02 jan. 2021.

VAZ, Jhonnes Alberto. **De engenheiro a professor**: a construção da profissionalidade docente. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2016.

Recebido em: *Julho/2021*.

Aprovado em: *Fevereiro/2022*.

Contradições, heterogeneidade e formações ideológicas: contribuições de análise discursiva da BNCC do ensino fundamental I (área de linguagens)

Viviane Dinês de Oliveira Ribeiro Bartho¹

Simone Gabriela Rodrigues Benedito²

RESUMO

Este artigo é resultante de uma pesquisa realizada no Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Campos do Jordão, no âmbito do grupo de pesquisa Linguagem, Literatura e Educação (LLE). Objetivamos propor uma leitura crítico-reflexiva e discursiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que estabelece parâmetros para os currículos da educação básica brasileira. Para tanto, realizamos, além de aprofundamento bibliográfico, análises acerca da formação discursiva do referido documento por meio dos dispositivos teórico-metodológicos da Análise de Discurso Francesa (AD), sobretudo apoiadas em conceitos de Pêcheux e Foucault, cunhados ao longo de suas obras. Esse modelo de análise busca evidenciar os sentidos do discurso em determinadas condições sócio-históricas e ideológicas de produção. Delimitamos para a análise a introdução da BNCC e os itens que tratam do processo do ensino de língua materna no Ensino Fundamental I. Como resultados, o trabalho analítico revelou, em caráter amplo, formações discursivas que alinham a Base ao ideário neoliberal e à Pedagogia do aprender a aprender, o que, por conseguinte, afastam-na das teorias críticas de educação, embora houvesse estratégias enunciativas, materializadas no texto do

¹ Doutora em Letras; mestra em Linguística Aplicada; especialista em Leitura e Produção de Textos; professora de Língua Portuguesa do ensino básico e superior do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão. Vice-líder do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Literatura e Ensino" (LLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4060-5317>. E-mail: viviane.bartho@ifsp.edu.br

² Graduanda do curso de Pedagogia do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), *campus* de Campos do Jordão. Membro do Grupo de Pesquisa "Linguagem, Literatura e Ensino" (LLE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7322-4959>. E-mail: simone.g@ifsp.edu.br

documento, que buscavam o diálogo entre concepções e mesmo o apaziguamento das contradições entre projetos diferentes para formação de sujeitos. Especificamente, as análises foram organizadas em eixos, segundo os quais observamos os conflitos discursivos que versam sobre tecnologia, alfabetização e letramento, visão de língua e de ensino de leitura. Concluímos que esses conflitos indicam contradições teóricas e ideológicas, denunciando vozes sociais que disputaram espaço no engendramento da BNCC; embate marcado pela priorização de interesses de grupos privados que participaram ativamente do processo de aprovação do documento.

Palavras-chave: BNCC do ensino fundamental; habilidades e competências; alfabetização e letramento.

Contradictions, heterogeneity and ideological formations: contributions from a discursive analysis of the BNCC - elementary school (language area)

ABSTRACT

This article is the result of a research carried out at Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus Campos do Jordão, through its research group named Language, Literature and Education (LLE). Our goal was to propose a critical-reflective and discursive reading of the Common National Curriculum Base (BNCC), a normative document that establishes parameters for the construction of Brazilian education core curricula. In addition to deepening the literature review on the topic, we carried out analyzes on the discursive formation of the aforementioned document through the theoretical-methodological devices of the French Discourse Analysis (AD), especially supported by Pêcheux and Foucault concepts, coined throughout their studies. This type of analysis seeks to highlight the meanings of the discourse in certain socio-historical and ideological conditions of production. We delimited for the analysis the introduction of the BNCC and the items that deal with the process of mother tongue teaching in Elementary School. As a result, the analytical work revealed, broadly, discursive formations that align the Base to the neoliberal ideals and

the Pedagogy of learning to learn, which, therefore, distances it from critical theories of education, although there were enunciative strategies, materialized in the text, which sought to promote dialogue between conceptions and even to soften the contradictions between different projects for the formation of subjects. Specifically, the analyzes were organized in axes, according to which we observed the discursive conflicts that deal with technology, literacy, vision of language and teaching of reading. We conclude that these conflicts indicate theoretical and ideological contradictions, denouncing social voices that disputed space in the engendering of the BNCC; a dispute marked by prioritizing the interests of private groups that actively participated in the document's approval process.

Keywords: common national curriculum base; abilities and competences; literacy.

Contradicções, heterogeneidade y formaciones ideológicas: aportes del análisis discursivo del BNCC de la escuela primaria (área de idiomas)

RESUMEN

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el Instituto Federal de São Paulo (IFSP), campus de Campos do Jordão, en el grupo de investigación Lenguaje, Literatura y Educación (LLE). Nuestro objetivo es proponer una lectura crítico-reflexiva y discursiva de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), documento normativo que establece parámetros para los currículos de educación básica brasileños. Además de la profundización bibliográfica, realizamos análisis sobre la formación discursiva del citado documento a través de los dispositivos teórico-metodológicos del Análisis del Discurso Francés (DA), apoyados especialmente en conceptos de Pêcheux y Foucault, acuñados a lo largo de sus obras. Este modelo de análisis busca resaltar los significados del discurso en determinadas condiciones sociohistóricas e ideológicas de producción. Delimitamos para el análisis la introducción de la BNCC y las secciones que abordan el proceso de enseñanza de la lengua materna

en la Escuela Primaria. Como resultado, el trabajo analítico reveló, en un carácter amplio, formaciones discursivas que alinean la Base con los ideales neoliberales y la Pedagogía de aprender a aprender, lo que la aleja de las teorías críticas de la educación, aunque hubo estrategias enunciativas, materializadas en el texto del documento, que buscaban dialogar entre concepciones e incluso calmar las contradicciones entre diferentes proyectos para la formación de sujetos. En concreto, los análisis se organizaron en ejes, según los cuales se observaron los conflictos discursivos que abordan la tecnología, la alfabetización, la visión del lenguaje y la enseñanza de la lectura. Concluimos que estos conflictos indican contradicciones teóricas e ideológicas, denunciando voces sociales que disputaron espacio en el engendramiento de la BNCC; un choque marcado por priorizar los intereses de los grupos privados que participaron activamente en el proceso de aprobación del documento.

Palabras clave: escuela primaria BNCC; habilidades y competências; alfabetización.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se situa teoricamente na perspectiva analítica proposta pela Análise de Discurso Francesa (AD), vertente de estudos que considera discurso como prática da linguagem, materializada por meio de textos, falas, gestos e qualquer tipo de semiose. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que “não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente cotidiano dos signos” (ORLANDI, 2005, p. 9), ou seja, qualquer ato de linguagem produzido, realizado em enunciados e em determinados contextos comunicativos, está comprometido com os sentidos e o político. É importante destacar que, conforme Fernandes (2008), os discursos acompanham as transformações políticas e sociais, significando-as e ressignificando-as de acordo com cada contexto histórico.

Assim, tomamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como materialidade linguística resultante de um evento sócio-histórico e constituída por discursos de diferentes formações discursivo-ideológicas. Propomo-nos, a partir da língua, a analisar os

discursos e, por conseguinte, os sujeitos e a história. A aprovação da Base reafirma a urgência de leituras que contribuam para problematização dos possíveis desdobramentos de suas propostas. Desse modo, analisamos os discursos manifestados no texto, respaldando-nos em dispositivos teóricos da AD, sobretudo em conceitos de Pêcheux e Foucault. Ademais, discutimos a teoria do capital humano (COSTA, 2009), concepções de educação (DUARTE, 2001; FREIRE, 2005), conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2018) e visões sobre língua (BAKHTIN, 2003) e ensino de leitura (BARTHO; CLARO, 2017) para nos apoiar teórica e analiticamente.

O objetivo geral da pesquisa centrou-se em analisar a BNCC, enquanto documento de caráter oficial e normativo para a educação básica brasileira, delimitando para a análise a parte introdutória e a etapa que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Especificamente, pretendeu-se: a) discutir as influências neoliberais que marcam a BNCC e estão presentes no âmbito educacional; b) problematizar o modelo de ensino por competências e habilidades e refletir sobre os possíveis desdobramentos da proposta; c) analisar discursivamente a BNCC referente à etapa do Ensino Fundamental I, para compreender quais direcionamentos teóricos, práticos e, sobretudo, ideológicos estão sedimentados na Base e quais as possíveis consequências desses alinhamentos; por fim, d) contribuir para a construção de uma leitura crítica acerca desse documento.

A análise percorreu, metodologicamente, duas etapas: a primeira foi de observação e rastreamento da materialidade linguística, a fim de observarmos as repetições e as estratégias textual-enunciativas empregadas no documento; e a segunda foi de interpretação, sob os pressupostos teóricos mobilizados, desses indícios linguísticos, que nos permitiu construir eixos temáticos ou analíticos segundo os quais vislumbramos algumas formações discursivas que constituem a Base, de modo a compreender, por conseguinte, os vínculos ideológicos que estão incrustados no texto, indicando os movimentos políticos, sociais, históricos e econômicos que o afetaram. Assim, a partir do texto da BNCC, constituída como *corpus*, delimitamos o objeto de estudo: discursos materializados na parte introdutória e na parte referente ao Ensino Fundamental I,

especificamente o capítulo “A área de linguagens” e o subcapítulo “língua portuguesa”. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, a fim de problematizar suas propostas de ensino e apontar seus possíveis desdobramentos. Analisar um discurso é um processo de ir e vir entre o *corpus* e a teoria; desse modo, analisamos a materialidade linguística do documento remetendo-nos, a todo momento, aos conceitos teóricos.

Nosso trabalho está organizado em itens, que indicam os eixos temáticos organizados após a análise discursiva realizada. Primeiramente, discutimos a teoria do capital humano e a governamentalidade neoliberal que afetam o projeto de educação brasileira. Como complemento dessa discussão, passamos a problematizar a pedagogia do aprender a aprender, estendendo o olhar para o ensino por competências e habilidades. Em seguida, refletimos as contradições discursivas reveladas pelas concepções de educação que a BNCC busca materializar e às quais busca se (des)vincular. Mais adiante, discutimos os discursos sobre a tecnologia que atravessam o documento, como parte da visão de educação mais fortemente constitutiva da Base. Tratamos, após, do modo como “alfabetização” e “letramento” são compreendidos pela BNCC e quais os desdobramentos ela pode proporcionar. Para fechar a análise, refletimos sobre as concepções de língua e de ensino de leitura que a texto busca concretizar. Finalmente, apresentamos as conclusões.

A TEORIA DO CAPITAL HUMANO E A GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL

De acordo com Costa (2009), o conceito de Capital Humano foi proposto, em meados de 1970, nos Estados Unidos, pelo economista da Escola de Chicago Theodore Schultz. O autor explica que, de acordo com essa teoria, as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo constituem seu próprio capital. Em suas palavras:

[...] mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo

como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele **se reconhece (e aos outros) como uma microempresa**; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de **fazer investimentos em si mesmo** - ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício - e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (COSTA, 2009, p. 177).

É nesse sentido que Costa (2009) afirma que o indivíduo moderno passa a não se reconhecer como sujeito de direitos, transformando-se em um indivíduo-microempresa. Segundo este mesmo autor, a relação que se dá entre a teoria do Capital Humano e a Educação está na importância que essa teoria atribui à “educação”, no sentido de que esta última deve funcionar como um instrumento de promoção de investimento que, quando acumulado, permite o aumento da produtividade individual e, por conseguinte, da sua própria renda. É por isso que a formação educacional e profissional passa a ser vista sob uma perspectiva mercadológica.

Frente a essas mudanças que interferem no sistema capitalista, engendra-se, em termos foucaultianos, uma nova forma de *governamentalidade*. Para Foucault (2018), governamentalidade significa o conjunto de instituições e mecanismos que permitem exercer uma forma específica e complexa de poder, que tem como foco o controle da população. Neste novo modelo, governar significa pensar em estratégias que busquem programar e controlar “os indivíduos em suas formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos [...] através de determinados processos e políticas de subjetivação” (COSTA, 2009, p. 178).

No campo da educação brasileira, essas políticas de subjetivação se materializam, dentre várias formas, por meio de documentos oficiais, como a BNCC, o que nos permite compreender, assim, o interesse de grupos neoliberais na elaboração da Base. Para Costa (2009), alguns dos desdobramentos-efeitos dessa forma de governamentalidade neoliberal nos domínios da educação é um intenso processo de individuação dos sujeitos, principalmente por meio da disseminação de uma espécie de cultura do

empreendedorismo no ambiente escolar; cultura que fortalece a competitividade entre os indivíduos e acaba por responsabilizá-los exclusivamente pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, eximindo, nesse caso, qualquer reponsabilidade do Estado em relação a problemas como o desemprego, a desigualdade social, a precarização do trabalho, entre tantos outros.

O que se percebe é que essa nova discursividade neoliberal, que transforma sujeitos de direitos em indivíduos microempreendedores, tem avançado cada vez mais nas esferas da educação pública. Para Costa (2009, p. 181, grifo nosso), esse discurso neoliberalista caracteriza os indivíduos pelos seguintes traços: “são **proativos, inovadores**, inventivos, **flexíveis**, com senso de oportunidade, com notável capacidade de provocar mudanças, etc.” Assim, constatamos, com base nessas observações, que essa nova discursividade faz parte da estrutura do documento que analisamos, como demonstra o recorte discursivo³ a seguir (doravante RD):

RD 1

[...] produzir conhecimentos, resolver problemas e **exercer protagonismo e autoria na vida pessoal** e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

RD 2

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, **autonomia**, consciência crítica e **responsabilidade** (BRASIL, 2018, p. 9, grifo nosso).

Do ponto de vista da AD, segundo a qual se entende o discurso por sua materialização na linguagem, e, dessa maneira, ele é “o ponto de articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos linguísticos” (BRANDÃO, 2006, p. 11), constatamos que as escolhas lexicais que a Base assume (ao caracterizar os sujeitos que ela visa

³ Os recortes discursivos se referem aos excertos da BNCC delimitados da análise nos quais se manifestam os efeitos de sentido relacionados ao objeto de pesquisa.

formar), tais como: “autônomo, responsável, flexível, resiliente [...]” (BRASIL, 2018, p. 14), revelam-nos efeitos de sentido que alinham a BNCC com a perspectiva da Teoria do Capital Humano, cujo pressuposto é a produção de subjetividades neoliberais, segundo a lógica do empreendedor de si.

Concordamos com Costa (2009) ao afirmar que a teoria do Capital Humano e a cultura do empreendedorismo estão vinculadas com a crescente valorização que se vem dando à questão das competências, tanto na formação do professor, quanto nos processos de aprendizagem dos alunos, com a adoção da pedagogia do aprender a aprender, e, por fim, na elaboração de documentos curriculares que vigiam, controlam e disciplinam os sujeitos.

A PEDAGOGIA DO APRENDER A APRENDER

No que se refere à organização curricular da educação básica brasileira, a BNCC propõe o modelo de ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades. Salientamos que tal abordagem de ensino é inspirada na pedagogia do *aprender a aprender*, como apontam os estudos de Branco *et al.* (2019). Observamos, a seguir, como se dá a relação entre esses dois conceitos no documento:

RD 3

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser **criativo**, analítico-crítico, participativo, **aberto ao novo**, **colaborativo**, **resiliente**, **produtivo e responsável** requer muito mais do que o acúmulo de informações. **Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender**, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia** para tomar decisões, **ser proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções**, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14, grifo nosso).

A partir de RD 3, podemos notar o alinhamento do documento à Pedagogia do aprender a aprender, que, segundo o que se argumenta no excerto, atenderia às demandas do “novo cenário mundial”. Nesse sentido, o texto deixa claras as características do perfil de sujeito que a escola deve formar, dentre as quais destacamos criatividade, inovação, colaboração, resiliência, produtividade e responsabilidade, que fortemente se vinculam à racionalidade neoliberal, buscando sujeitos prontos para atender ao mercado de trabalho. Embora a Base cite o fator “analítico-crítico”, esse elemento mais se aproxima de uma pedagogia instrumentalizadora de mão de obra do que de uma pedagogia centrada na formação de um sujeito transformador. Nessa esteira, destacamos o trecho “[...] aplicar conhecimentos para **resolver problemas**, ter **autonomia** para tomar decisões, **ser proativo** para identificar os dados de uma situação e **buscar soluções** [...]”, o qual se direciona à formação do que seria um “funcionário” ideal (ou *colaborador*, como a esfera empresarial nomeia o trabalhador). São as mesmas características que os processos de seleção empregatícios estabelecem na busca de seus contratados. A escola, assim, seria um instrumento para formar mão de obra qualificada ao que as empresas de hoje esperam. Mesmo o trecho “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” não nos parece ecos discursivos de uma educação transformadora que combateria as injustiças sociais e estabeleceria o respeito ao diferente; parece, sim, conforme temos observado na constituição discursiva do documento, mais uma forma neoliberal de compreensão da realidade, como se a questão fosse apenas a de convivência com a diversidade, apagando os embates ideológicos, os conflitos entre opressor e oprimido, as visões de mundo que, investidas do caráter de diferente, apoiam-se na exclusão do outro, como a homofobia e o racismo. Por trás de um discurso apaziguador e minimizador de conflitos, podem continuar a legitimação e a naturalização da opressão. No entanto, esclarecimentos sobre essa questão não são preocupação da BNCC.

De acordo com Duarte (2001), a pedagogia do aprender a aprender caracteriza-se como uma pedagogia relativista, posto que está alinhada ao ideário neoliberal. Assim, entendemos que esse lema foi apropriado pelos neoliberais como estratégia de manutenção da

ideologia dominante no campo educacional. Segundo Duarte (2001), “aprender a aprender” pode ser entendido como “uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital” (DUARTE, 2001, p. 23).

Com efeito, ao identificarmos estratégias discursivas ocorridas pela e na BNCC, concluímos que os possíveis desdobramentos dessa proposta pedagógica, que se alinha ao ideário da classe dominante, são, inevitavelmente, desfavoráveis a uma concepção de educação crítica e, de fato, transformadora. Assim, concordamos com Branco *et al.* (2019, p. 165) ao afirmarem que, se conhecemos a ideologia que perpassa essas ideias, os resultados são previsíveis, a saber: “o fortalecimento do individualismo; acentuação das desigualdades sociais; perda de qualidade na Educação pública; fortalecimento do dualismo entre escola pública e privada; precarização da educação pública”, entre outras consequências.

Diante disso, fica evidente a relevância de discussões que, assim como esta, questionem o modelo de ensino proposto pela BNCC, isso porque, de acordo com estudos pautados em Foucault (2018), a produção de subjetividades neoliberais avança para o âmbito da educação, o que nos leva a concluir que a educação, sobretudo a pública, é afetada por essa racionalidade, principalmente, por meio de políticas educacionais. Nesse sentido, a Base funciona como parte da maquinaria discursiva neoliberal, operando como dispositivo de controle das práticas docentes e da formação discente, na qual o professor tem função fundamental, já que atua em processos de subjetivação e no engendramento de novas subjetividades.

O ensino por competências e habilidades

Aprofundando-nos na questão da Pedagogia do aprender a aprender, é importante refletir sobre os pilares que a BNCC aponta para a construção dos currículos de ensino, que deverão tomá-la como norteadora. Tais pilares são pautados em competências e habilidades, como podemos observar no recorte discursivo a seguir:

RD 4

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso).

Diante do exposto, constatamos que a BNCC propõe competências e habilidades que influenciarão na reformulação de currículos nas escolas de Educação Básica; são direcionamentos que visam, sobretudo, formar sujeitos capazes de “resolver **demandas complexas** da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do **mundo do trabalho**” (BRASIL, 2018, p. 8, grifo nosso). Nota-se, portanto, que o objetivo é preparar os sujeitos para as novas exigências da vida (de uma sociedade capitalista, salientamos), em consonância com as complexidades que envolvem o atual mercado de trabalho, adaptando o indivíduo aos interesses do capital.

Cientes da hegemonia do setor privado no processo de elaboração da Base (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019), compreendemos que as discursividades construídas em torno dos conceitos de *competências e habilidades* desnudam ecos ideológicos que aproximam esse documento normativo a visões mercadológicas. Vale ressaltar que, em conformidade com o que vínhamos argumentando, a teoria que respalda nossa análise compreende a linguagem enquanto discurso, isso significa que ela é “[...] um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso é lugar privilegiado de manifestação da ideologia [...]. A linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade” (BRANDÃO, 2006, p. 11).

Dessa maneira, entendemos que o estudo desse documento não pode ser desvinculado de suas condições de produção. As escolhas linguísticas e as estratégias enunciativas que compõem a

Base não são neutras, mas, sim, atravessadas e afetadas por ideologias. Frente a essas considerações, centramos, também, nossas análises na parte introdutória da BNCC, em que encontramos as dez competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica. Ao analisá-las, destacamos uma em especial, pelo seu vínculo explícito com os interesses neoliberais. Ela indica que a Base prioriza o sujeito capaz de: **“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação,** tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10, grifo nosso). Vale ressaltar que não ignoramos a necessidade de um sujeito que aja pessoal e coletivamente, que seja autônomo, responsável. Apenas reforçamos que os efeitos de sentido para essas competências não estão alinhados a uma escola crítica, transformadora, que forme sujeitos que vão questionar a realidade injusta na qual vivem(mos). Os efeitos de sentido, dado o contexto sócio-histórico de aprovação da BNCC e dada a participação ativa e determinante de grupos privados em sua construção, estão alinhados aos interesses do capital. Em outras palavras, com as análises, percebemos que as características supracitadas constituem um sujeito ideal sob a ótica neoliberal, isto é, adaptados à atual configuração do mercado, que exige, segundo Costa (2009), competitividade, flexibilidade, resiliência, entre outras características dos sujeitos.

Diante dessa constatação, notamos que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta pela BNCC dialoga com os interesses de agentes e empresas privadas as quais participaram fortemente da elaboração da Base⁴. Dito de outro modo, busca-se transformar a educação em um projeto de formação de trabalhadores adaptáveis ao sistema vigente, ou seja, busca-se oferecer uma educação instrumentalizadora das classes populares. Observa-se,

⁴ Apoiamo-nos na leitura de Peroni, Caetano e Arelaro (2019), que analisam os atores atuantes na construção da BNCC. Entre os agentes mais ativos, que indicaram competências a serem priorizadas na escola nacional brasileira, estão Itaú-Unibanco, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Muitos desses grupos privados trabalham na oferta de cursos de formação continuada a professores e na elaboração (e venda) de materiais didáticos.

nesse ponto, que não estamos negando a importância de que os estudantes também sejam preparados para o trabalho, contudo, concordamos com os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019, p. 16), que explicam que a grande questão é “[...] que tipo de preparação está sendo ofertada: uma preparação que os tornem críticos e atuantes no meio em que vivem, buscando a igualdade e equidade social, ou uma preparação com viés estritamente mercadológico, desconsiderando as questões sociais, políticas e ideológicas?”.

Ademais, essas reflexões iniciais nos possibilitaram evidenciar que a estratégia de ensino por competências e habilidades proposta na BNCC se afasta de uma teoria crítica da educação, com bases no pensamento de Paulo Freire (2005), o qual defende que ela seja consistentemente contra a manutenção do *status quo*, logo, que seja revolucionária das bases da organização social opressora. Discutiremos no item a seguir as contradições de concepção de educação encontradas na Base.

CONTRADIÇÕES DISCURSIVAS: CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO

Neste eixo analítico, priorizamos os pontos no texto da BNCC que evidenciam contradições entre concepções de educação. Como já discutimos, a Base está fundamentada, sobretudo, na Pedagogia do aprender a aprender, a qual, por sua vez, indica a necessidade de um ensino baseado em competências e habilidades. Dessa forma, a análise permite interpretar um afastamento do documento da concepção de educação defendida por Paulo Freire (2005), segundo a qual educar é prática libertadora, que busca, por meio de uma práxis dialógica e reflexiva, proporcionar ao educando condições para que ele se reconheça como sujeito de sua própria história, assim como reconheça as contradições e injustiças, de ordem social, econômica e política, que o impedem de ir adiante. Reconhecemos, contudo, que a educação sozinha não será capaz de superar os obstáculos e as contradições impostas pelo capitalismo e pela sociedade de classes, mas, acreditamos que a conscientização torna inaceitável a acomodação. Nesse sentido, a pedagogia freiriana busca a formação de sujeitos críticos que possam atuar na transformação das bases sociais opressoras.

Como as visões de sociedade e de educação são diferentes na primeira proposta – a Pedagogia do aprender a aprender – e na segunda – Pedagogia crítica de Paulo Freire –, reconhecemos uma contradição não explícita na BNCC, mas que pode ser compreendida a partir de seus elementos discursivos. Em outras palavras, pode-se pensar que a ideia de formação de sujeitos críticos esteja em atendimento a uma concepção, quando está, na verdade, alinhada a uma outra.

Como constatamos, as concepções de educação adotadas pela Base se afastam da perspectiva crítica de educação e, portanto, buscam a manutenção de uma ordem pré-estabelecida, que dialoga, não por acaso, com o vocabulário neoliberal presente no documento. Entretanto, também encontramos um vocabulário que, em tese, estaria vinculado a uma concepção de educação crítica, mas, quando analisamos o texto à luz da AD, fica evidente qual discurso ganha maior força na versão final do documento. Salientamos que, conforme a AD, a língua não carrega sentidos de forma imanente e imutável. Eles se manifestam nela como efeitos de sentidos que são construídos pelos interlocutores, considerando os contextos de produção do enunciado. Assim, uma breve seleção lexical, analisada em termos discursivos, pode indicar um ou outro efeito de sentido. Para evidenciar o que refletimos, organizamos uma seleção lexical empregada na Base:

Quadro 1 - Efeitos de sentido materializados nos termos da BNCC

Termos apaziguadores ⁵	Termos da racionalidade neoliberal	Termos ligados à Educação crítica
Reconhecer (p. 14); Compreender (p. 9, 65 e 87); Explicar (p. 9); Conhecer (p. 65 e 70);	Autonomia (p. 9, 10, 14, 58, 59, 60, 63, 78 e 87); Flexibilidade (p. 10); Resiliência (p. 10)	Cultura letrada (p. 59, 67, 69, 70 e 89); Críticidade (p. 87); Variação linguística (p. 81, 83 e 87);

⁵ O termo “apaziguador” a que nos referimos sugere o tom conciliatório evocado na Base, de modo a buscar acomodar discursos discordantes, o que denuncia a luta ideológica por espaço travada no engendramento do documento, e de modo a não assumir o caráter essencialmente político e conflitante da prática educativa, esquivando-se de nortear o ensino para processo engajado na conscientização dos sujeitos e na transformação social.

Utilizar (p. 9, 65 e 78); Mobilizar (p. 87).	Responsabilidade (p. 9, 10, 14 e 21); Determinação (p. 10 e 72); Protagonismo (p. 9, 15, 63 e 87).	Ética (p. 9, 16, 65, 68, 72, 75 e 87); Potencial transformador e humanizador (p. 8 e 87).
---	--	--

Fonte: Elaboração a partir da BNCC (BRASIL, 2018).

De acordo com Vieira (2016, p. 24), esse conflito entre teorias configura-se como característica marcante nas políticas educacionais:

[...] essa conjugação de matrizes teóricas distintas e até mesmo antagônicas, expressam uma tendência que tem prevalecido no cenário educacional brasileiro, isto é, miscelânea de diferentes perspectivas teóricas, de indefinição teórica, de confusão e banalização conceitual.

Para a autora, isso decorre de uma reconfiguração do cenário educacional brasileiro, promovida pela ascensão de políticas neoliberais.

Diante desse contexto, percebemos que a concepção de educação que prevalece na Base é reflexo dessa interferência das formas de mercado. Ademais, como comentamos anteriormente, essa abordagem se afasta da teoria crítica da educação, defendida por Paulo Freire (2005), segundo a qual a educação deve ser emancipatória, conscientizadora, para a libertação dos sujeitos oprimidos. Para Freire (2005), a primeira condição para a libertação é descobrir-se oprimido, para então atuar de forma crítica na transformação dessa situação. O que percebemos na Base, entretanto, é um discurso que tenta mascarar a condição de opressão e que busca adaptação dos sujeitos à situação desigual que lhes acomete.

DISCURSOS SOBRE A TECNOLOGIA

O uso das tecnologias é reivindicado na BNCC de modo enfático. No que se refere a essa questão, identificamos um movimento discursivo cujos efeitos de sentido apontam a tecnologia como a solução de problemas, aliada a uma ideia de protagonismo do indivíduo. É o que observamos, a seguir, no RD 5, por meio do qual se especifica que o aluno deverá ser capaz de:

RD 5

[...] formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

[...] Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica (BRASIL, 2018, p. 9).

Dentro desse contexto, percebemos que, ao direcionar a questão tecnológica apenas pelo viés do desenvolvimento de habilidades e competências, a Base acaba esvaziando os debates acerca desse mote, como por exemplo, a fragilidade do acesso a essas tecnologias, especialmente nas escolas públicas. Nessa perspectiva, reduz-se a tecnologia a uma dimensão utilitarista, vinculada à lógica neoliberal, pois, cientes da participação de grupos privados na elaboração da Base, notamos que o conhecimento sobre as novas tecnologias é, na verdade, exigência imposta pelos setores produtivos para aprimorar, acelerar e aumentar a produção.

Cabe citar que, diante das discussões acima arroladas, nota-se que a tecnologia como resolução de problemas, tal qual apresenta a Base, relaciona-se a questões pontuais, ligada aos interesses privados. Assim, não tem qualquer relação com uma perspectiva crítica e libertadora proposta por Freire (2005), que busca atuar na transformação da sociedade. É observado um discurso sobre as tecnologias esvaziado do caráter revolucionário e questionador que implicaria, inclusive, questionar o papel das próprias tecnologias, o acesso a elas, o uso delas, as consequências delas para a sociedade, a ética nas relações tecnológicas, a condição do oprimido no contexto digital, entre outras questões que não são abordadas ou mesmo sinalizadas pela BNCC. Nesse sentido, resolver problemas

com o auxílio da tecnologia não implica, necessariamente, revolucionar e modificar as relações de opressão que mantêm as desigualdades sociais.

Além disso, o uso da tecnologia no campo educacional, aparece apenas como algo positivo, desconsidera-se, portanto, que o modo de vida capitalista acaba convertendo a tecnologia em “instrumento de submissão da força de trabalho a um tempo sem limite, conduzindo o ser humano à exaustão” (SAVIANI; GALVÃO, 2021, p. 39).

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste eixo da análise, chamam atenção as concepções que se materializam na BNCC no que se refere aos conceitos de alfabetização e letramento. Para tanto, destacamos os recortes discursivos 6 e 7:

RD 6

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, **a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização**, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se **apropriem do sistema de escrita alfabética** de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de **letramentos** (BRASIL, 2018, p. 58, grifos nossos).

RD 7

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que **a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica**. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e **a mecânica da escrita/leitura** – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja,

consiga “**codificar e decodificar**” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (BRASIL, 2018, p. 89, grifos nossos).

Nota-se que os enunciados priorizam a alfabetização, deixando, portanto, o letramento em segundo plano. Assim, é possível inferir que o documento compreende alfabetização como um processo separado de letramento, o que contraria os estudos de letramento, como veremos a seguir. É importante ressaltar que especialistas na área de Educação, especificamente na área da Alfabetização, como por exemplo, Magda Soares, enfatizam a importância de se alfabetizar na perspectiva do letramento, isto é, os processos devem acontecer simultaneamente. De acordo com Soares (2018), a alfabetização e o letramento são dois processos específicos, porém, indissociáveis, portanto, é necessário reconhecer a especificidade da alfabetização, sem dissociá-la do processo de letramento – entendido este como o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Outro destaque que fazemos, pautando-nos em Soares (2018), é que o fracasso escolar em alfabetização está, intrinsecamente, ligado a questões sociais, visto que a incidência desse fracasso é, predominantemente, em crianças de classes populares. Dessa maneira, nas palavras da autora: “o processo de alfabetização na escola, sofre, talvez mais que qualquer outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas” (SOARES, 2018, p. 24). Nesse sentido, é imprescindível admitirmos que a alfabetização não é uma aprendizagem “neutra”, mas sim é constituída de caráter político (SOARES, 2018).

Contudo, quando a Base sugere privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento e, em seguida, “que os alunos se **apropriem do sistema de escrita alfabética**” (BRASIL, 2018, p. 58, grifo nosso), aponta para um entendimento que atribui um significado instrumental à alfabetização. Assim, segundo argumenta Soares (2018, p. 25):

[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e

meio de conquista de poder político. Esse significado instrumental, [...] serve, naturalmente, apenas às classes privilegiadas, para as quais aprender a ler e a escrever é, realmente, não mais que adquirir um instrumento de obtenção de conhecimento, já que, por suas condições de classe, já dominam a forma de pensamento subjacente à língua escrita, já tem o monopólio da construção do saber, considerado legítimo e já detém o poder político.

Diante dessas evidências, verificamos que, além de privilegiar a alfabetização em detrimento do letramento, a Base silencia o aspecto político deste processo do qual nos fala Soares (2018). Sendo assim, termina por dialogar, novamente, com o ideário da classe dominante.

Prossequindo nossas análises, destacamos que, ao organizar suas propostas de ensino, a Base dispõe os conteúdos enfatizando o termo “faixa etária”, assim como focaliza questões relacionadas a “operações cognitivas” e “processos cognitivos”. Os respectivos RD 8 E RD 9 evidenciam essa questão:

RD 8

A progressão das aprendizagens, que se explicita na comparação entre os quadros relativos a cada ano (ou bloco de anos), pode tanto estar relacionada aos **processos cognitivos em jogo** – sendo expressa por verbos que indicam processos cada vez mais ativos ou exigentes – quanto aos objetos de conhecimento – que podem apresentar crescente sofisticação ou complexidade (BRASIL, 2018, p. 31, grifo nosso).

RD 9

As características dessa **faixa etária** demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela

mobilização de **operações cognitivas** cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2018, p. 58, grifos nossos).

O que questionamos diante do exposto é que uma proposta de ensino que considera apenas as faixas etárias e seus aspectos cognitivos ou mesmo que enfatiza esses fatores em detrimento de outros, pouco levando em conta os contextos socioculturais dos alunos, parece estar alinhada à ideia de que o amadurecimento natural e biológico dos indivíduos determinaria sua capacidade para aprender. Destacamos, neste ponto, que não se trata de ignorar este aspecto, no entanto, as análises até aqui empreendidas nos permitem perceber que a BNCC minimiza os contextos socioculturais dos alunos que, segundo argumenta Soares (2018), condicionam o processo de aprendizagem. Mesmo quando o documento menciona os contextos, não explica como eles incidem nas relações de aprendizagem ou como devem ser considerados e ponderados pelos docentes.

Compreendemos que os avanços acerca do conceito de **letramento** apontam a importância de se observar a trajetória de vida dos alunos e a noção de capital cultural. Com isso em vista, o grande problema de o processo educativo basear-se apenas na questão biológica ou dar maior destaque a ela é que corremos o risco de responsabilizarmos os alunos por não conseguirem aprender, supostamente por terem algum problema cognitivo, genético ou de desenvolvimento, o que, por conseguinte, compreende o fracasso como um fator inato. Em outros termos, a atenção voltada para o aspecto cognitivo e biológico dos indivíduos pode corroborar práticas excludentes e que venham a (re)estabelecer paradigmas de normalidade e, por consequência, de anormalidades no processo de ensino-aprendizagem. Essa tendência discursivo-ideológica pode nos levar, por conseguinte, a um fenômeno conhecido como a patologização da educação, ou seja, deslocam-se problemas sociais e institucionais para o indivíduo, e a não-aprendizagem sempre é apontada como uma dificuldade individual, inerente ao aluno, desconsiderando todo o contexto social, cultural e histórico que o cerca e que o constitui. Podemos observar, portanto, que, ao centrar

suas propostas de ensino apenas nos processos cognitivos e nas faixas etárias dos estudantes, a Base suprime, novamente, os avanços dos estudos do letramento.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE ENSINO DE LEITURA

Ao analisarmos o capítulo da BNCC intitulado “A área de linguagens”, notamos que a Base afirma assumir uma concepção enunciativo-discursiva, isto é, uma perspectiva de linguagem dialógica, proposta por Bakhtin (2003). É o que observamos no RD 10:

RD 10

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, [...] tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67).

De acordo com Bartho e Claro (2017), quando tomamos o gênero discursivo como unidade de ensino, assumimos uma perspectiva que oferece a possibilidade de pensar a língua como parte constitutiva do sujeito e, dessa maneira,

[...] a língua NÃO seria mais entendida como um instrumento que pode ser “usado”, como um objeto, descolado do próprio sujeito e da História; mas SIM passaria a ser entendida como a materialização (sob forma de signos) de discursos, de efeitos de sentido, da História, das ideologias, enfim, como algo que constitui o próprio sujeito, servindo-lhe de óculos sociais, com os quais, inevitavelmente, ele compreende o mundo. (BARTHO; CLARO, 2017, p. 101).

A nosso ver, consideramos e enfatizamos que tal abordagem de ensino se caracteriza positivamente na formação de leitores

críticos; no entanto, essa concepção de linguagem interacional fica comprometida quando analisamos o quadro de competências específicas ao Ensino Fundamental. Isso porque, nossas análises nos possibilitaram identificar que, embora a Base assumira uma concepção discursiva e enunciativa de língua, ela apresenta marcas de um ensino centrado em uma perspectiva estruturalista, gerando um conflito de concepções que podem não se complementar. As escolhas linguístico-enunciativas presentes no texto, como por exemplo, o verbo “utilizar”, revelam-nos uma compreensão da língua como ferramenta e o sujeito como usuário. O recorte discursivo a seguir evidencia o que refletimos:

RD 11

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.

[...]

Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 65, grifo nosso).

Com efeito, fica claro que a proposta de trabalho apresentada pela Base, em relação ao ensino de língua, privilegia o aspecto formal do texto, isto é, a estrutura e os elementos linguísticos, deixando de lado a sua função social e a intenção comunicativa que acompanha e constitui gêneros discursivos. Para Bartho e Claro (2017, p. 15), mesmo quando se trabalha com a noção de gêneros do discurso, o que aponta para uma abordagem discursiva da linguagem, se o professor de Língua Portuguesa limitar seu trabalho apenas à estrutura linguística ou o aspecto verbal desses gêneros, acaba por não refletir sobre o principal: “os discursos em diálogo, os sentidos ideológicos refletidos e refratados” (BARTHO; CLARO, 2017, p. 15)

constitutivos dos enunciados. Diante disso, concordamos com as autoras ao afirmarem que tal prática se torna tanto desmotivadora, já que o aluno não atribui sentido ao que está aprendendo, quanto problemática, “porque diminui, consideravelmente, as chances de a criança/jovem se tornar um adulto crítico e atuante na sociedade” (BARTHO; CLARO, 2017, p. 15). Sem participar ativamente das práticas de linguagem nas diversas esferas de comunicação humana, o sujeito fica à margem nas interações sociais ou reduzido a mero espectador.

Ainda sobre as abordagens de leitura indicadas pela BNCC, ao analisarmos o quadro de habilidades que se refere ao desenvolvimento das práticas leitoras, o que se observa é uma contradição entre a teoria e a proposta de trabalho apresentada, já que, como nos indicam o RD 12 e o RD 13, as habilidades descritas priorizam a identificação de informações no texto:

RD 12

- **Identificar** implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor (BRASIL, 2018, p. 73, grifo nosso).

RD 13

- **Identificar** e refletir sobre as diferentes perspectivas ou vozes presentes nos textos e sobre os efeitos de sentido do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. (BRASIL, 2018, p. 73, grifo nosso).

O que comentamos neste ponto é que o verbo *identificar* é priorizado nos excertos, indicando que a noção de “sentido” é de que, mesmo quando implícito ou sugerido, ele já estaria dado, pronto, logo, poderia ser capturado e decifrado, em um processo de leitura como decodificação ou, no máximo, como processo metacognitivo. Nesse contexto, a sugestão de trabalho com os chamados “efeitos de sentido” está ligada à mera identificação de recursos ortográficos, morfológicos, lexicais ou de pontuação. Não encontramos, no referido quadro exposto na Base, evidências que sugiram o trabalho

com os “efeitos de sentido” possibilitados pelo enunciado, pelo contexto de produção, pela conjugação com o aspecto verbal e não verbal, tal como indica a perspectiva enunciativo-discursiva do trabalho com a leitura. Trabalhar a leitura discursivamente é ultrapassar a ação de decodificação e a habilidade metacognitiva. Nessa perspectiva, os sentidos não estão dados, mas sim são construídos pelos interlocutores, em determinadas condições de produção. A inconsistência teórico-metodológica desvenda que não se leva em conta o dialogismo que dá vida ao texto (BARTHO; CLARO, 2017), do que concluímos que a abordagem discursivo-enunciativa da língua e do ensino de leitura não se efetiva no documento analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos dispositivos da AD, realizamos uma análise da BNCC com o intuito geral de desnaturalizar os discursos e compreender as formações discursivas e ideológicas que a constituem. Dessa maneira, foi necessário, primeiramente, compreender o contexto sócio-histórico no qual o documento foi produzido, discutindo quem foram os sujeitos e instituições que participaram de sua elaboração. Por meio dessa reflexão contextual e situada, constatamos que, além de ter sido elaborada com forte participação de setores privados, a BNCC também foi aprovada em um contexto antidemocrático, contrariando especialistas em Educação, como argumentam os autores Peroni, Caetano e Arelaro (2019). Em vista disso, a nossa análise discursiva iniciou-se, antes de tudo, considerando tal contexto sócio-histórico e ideológico de produção.

No decorrer dos procedimentos analíticos, pudemos desvendar os direcionamentos discursivos e ideológicos que constituem a BNCC, organizando a predominância desses discursos em eixos temáticos, a partir dos quais pudemos compreender que o documento oficial é atravessado por contradições e conflitos que o tornam heterogêneo, e que, sobretudo, denunciam os embates ideológicos que buscavam espaço e voz na educação brasileira. Apesar da heterogeneidade, foi possível constatar um interesse

hegemônico para a formação dos sujeitos o qual está ligado ao âmbito privado e que, assim, procura atender à ordem do capital e atuar na instrumentalização da classe trabalhadora.

Para finalizar, são imprescindíveis discussões acerca da BNCC, a qual tem caráter normativo para todo o Brasil, de modo que não seja anunciada como neutra, ou como um elemento norteador genuinamente interessado em propor uma educação emancipatória, ou, ainda, como um objeto a ser simplesmente aplicado sem qualquer reflexão acerca do projeto de educação que se estabeleceu no país nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHO, V. D. de O. R.; CLARO, A. A. de Castro. **Análise do discurso**. Taubaté: Edunitau, 2017.

BRANCO, E. P. *et al.* BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? In: **Revista Debates em Educação**, Universidade Federal de Alagoas, p. 155-171, 23 dez. 2019. Semestral.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. In: **Revista Educação & Realidade**. 34(2):171-186, maio/ago., 2009.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas-SP: Pontes, 2005.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, [S. L.], v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019. Bimestral.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na Pandemia: a falácia do 'ensino' remoto. **Universidade e Sociedade ANDES-SN**, jan. 2021.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

VIEIRA, R. A. **Georges Snyders**: por uma pedagogia da alegria e do antipreconceito. Maringá: Eduem, 2016.

Recebido em: *Julho/2021*.

Aprovado em: *Fevereiro/2022*.

Protagonismo Juvenil e Mídias Digitais: o período pandêmico da Covid-19 no sudeste do Pará sob a perspectiva docente

Macilene Borges da Silva Cardoso¹

Elaine Javorski Souza²

Alexandre Silva dos Santos Filho³

RESUMO

Este artigo pretende analisar as práticas pedagógicas, a partir da perspectiva da *media literacy*, no período pandêmico da COVID-19 na escola estadual de ensino médio Macário Dantas, em São Geraldo do Araguaia, no Pará. A base teórica está fundamentada nos estudos culturalistas do uso da mídia de Bauer (2011), Martino e Menezes (2012), Lemos e Lévy (2010) e Buckingham (2010). O estudo interdisciplinar apoia-se no discurso da comunicação, da educação, da sociologia e da filosofia, para responder ao problema proposto. A pesquisa é qualitativa, tipo etnográfica, com abordagem metodológica de grupo focal com professores da escola. A abordagem busca compreender o entendimento da *media literacy* por parte dos docentes; a percepção do fenômeno da comunicação digital na vida das juventudes; e aplicação de práticas educativas com mídias digitais fomentadoras do protagonismo juvenil.

Palavras-chave: *media literacy*; protagonismo juvenil; perspectiva docente com mídias digitais.

¹ Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedades da Amazônia pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA. Membro dos grupos de pesquisa Altermidias e Dinâmicas Socioculturais e Visuais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7122-5184> . E-mail: macilenecardoso@gmail.com

² Docente adjunta da Faculdade de Comunicação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Doutora em Ciências da Comunicação e dos Meios pela Universidade de Coimbra. Líder do grupo de pesquisa Comunicação para o Desenvolvimento. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1530-5264> . E-mail: elaine.javorski@unifesspa.edu.br

³ Professor titular da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) Marabá, PA – Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Goiás. Líder do grupo de pesquisa Dinâmicas Socioculturais e Visuais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5109-6669> . E-mail: alixandresantos@gmail.com

Youth Protagonism and Digital Media: in Covid-19 pandemic period in southeastern Pará by the teacher's perspective

ABSTRACT

This article aims to analyze pedagogical practices, from the perspective of media literacy in the COVID-19 pandemic period at the Macário Dantas state high school in São Geraldo do Araguaia-Pará. The theoretical basis is based on the culturalist studies of media use by Bauer (2011), Martino and Menezes (2012), Lemos and Lévy (2010) and Buckingham (2010). The interdisciplinary study is supported by the discourse of communication, education, sociology and philosophy, to respond to the proposed problem. The research is qualitative, ethnographic type, with methodological focus group approach with school teachers. The approach seeks to understand the understanding of media literacy by teachers; the perception of the phenomenon of digital communication in the lives of young people; and application of educational practices with digital media that foster youth protagonism.

Keywords: digital literacy; youth protagonism; teaching perspectives with digital media.

Protagonismo Juvenil y Medios Digitales: en el período de la pandemia del Covid-19 en el sudeste del Pará desde la perspectiva de los maestros

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas, desde la perspectiva de la alfabetización mediática, en el período de la pandemia de COVID-19 en la escuela secundaria estatal Macário Dantas em São Geraldo do Araguaia en el Pará. La base teórica se basa em los estudios culturalistas del uso de los medios de Bauer (2011), Martino y Menezes (2012), Lemos y Lévy (2010) y Buckingham (2010). El estudio interdisciplinario se sustenta en el discurso de la comunicación, la educación, la sociología y la filosofía,

para dar respuesta al problema propuesto. La investigación es de tipo cualitativo, etnográfico, con enfoque metodológico de grupo focal con docentes de la escuela. El enfoque busca comprender la comprensión de la alfabetización mediática por parte de los maestros, la percepción del fenómeno de la comunicación digital em la vida de los jóvenes, y aplicación de prácticas educativas con medios digitales que fomenten el protagonismo juvenil.

Palabras clave: alfabetización mediática; protagonismo juvenil; perspectiva docente con medios digitales.

INTRODUÇÃO

A mídia pode ser compreendida como um processo voltado para autoconsciência e desenvolvimento da sociedade, e não somente como item técnico desenvolvido para estruturar a comunicação pública. É uma ferramenta de conexão e reflexão de códigos, a partir dos quais os indivíduos devem desenvolver competências para observação do contexto cotidiano, que perpassa a compressão técnica e funcionalista da mídia. Assim, seria possível alcançar um nível mais elevado de pensamento, a partir do qual compreender a mídia significa compreender as relações culturais da sociedade mediada pelas tecnologias, em especial pelas mídias eletrônicas e digitais, processo chamado por Bauer (2011) de alfabetização digital.

O termo utilizado para definir as competências em leitura e escrita com mídia vem do inglês *media literacy*. As divergências na tradução do termo para o português não são em termos de significação do dicionário, mas sim quanto a noção de *literacy*, que costuma ser traduzida como alfabetização ou letramento. Na interseção das áreas da comunicação e educação, surge também o conceito de educomunicação (SOARES, 2000) e letramento midiático ou digital (MARTINO; MENEZES, 2012).

É a partir dessas discussões, com a corroboração dos estudos culturalistas do uso da mídia de Bauer (2011), Martino e Menezes (2012), Lemos e Lévy (2010) e Buckingham (2010), que este artigo pretende analisar as práticas pedagógicas, a partir da

perspectiva da *media literacy*, no período pandêmico da COVID-19 na escola estadual de ensino médio Macário Dantas, em São Geraldo do Araguaia, no Pará. O estudo interdisciplinar apoia-se no discurso da comunicação, da educação, da sociologia e da filosofia, para compreender o entendimento da *media literacy* por parte dos docentes, a percepção do fenômeno da comunicação digital na vida das juventudes, e a aplicação de práticas educativas com mídias digitais fomentadoras do protagonismo juvenil. A pesquisa é qualitativa, tipo etnográfica, com abordagem metodológica de grupo focal com professores da escola.

Reflexões sobre *media literacy*

As discussões sobre alfabetização e letramento no Brasil começaram a partir da década de 1980, quando estudiosos começaram a analisar o uso de materiais pedagógicos, “cartilhas”, que priorizavam a memorização de sílabas e palavras. O campo da psicologia, com base nos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), rompeu com a compreensão da língua como códigos a serem memorizados. Na educação, estes estudos evidenciaram que a iniciação do ensino de leitura e escrita da língua deveriam desenvolver competências que levassem os alunos a interagirem com os sons e funções da língua em contexto significativos. Assim, enquanto a alfabetização desenvolve a capacidade de escrever e identificar os códigos da língua, o letramento auxilia no uso de diferentes códigos e sons em diversas situações e contextos, nas quais alfabetização e letramento não se dissociam, mas representam diferentes níveis de competências de leitura e escrita (ALBUQUERQUE, 2007).

Em relação a alfabetização digital e letramento digital, Bujokas (2008) considera que: alfabetização digital representa a simples capacidade de usar as mídias para ler e escrever informações sem preocupações com a mensagem contida nelas, enquanto que o letramento digital é um nível mais elevado, onde a capacidade de usar uma variedade de mídias ultrapassa o simples ato de leitura e escrita, alcançando a competência de saber

questionar o conteúdo, saber avaliar a fonte e analisar a mensagem que a mídia transmite.

São muitos os estudos e debates no meio acadêmico, e de organismos da política e economia global, sobre como capacitar os indivíduos para atuarem em contextos mediados pelas tecnologias de informação. Segundo Caprino (2014), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) já patrocinou vários encontros internacionais para tratar do tema mídia-educação, sendo que o maior e mais significativo foi o encontro de Grunwald em 1982 na Alemanha, onde foi feita uma declaração da necessidade de os países desenvolverem políticas educativas para as mídias, como condição básica para a cidadania. Outro grande evento voltado para a questão das mídias e educação, patrocinado pela UNESCO, aconteceu no ano de 2002 em Sevilha 2002, na Espanha, com o título de "*Youth Media Education*". O foco da discussão foi sobre o papel das mídias como ferramentas de expressão e do direito à informação, levando vários países a tomarem a iniciativa de incluir a *media literacy* nos currículos escolares como disciplina ou como conteúdo transversal.

Desenvolver competências de leitura de mídias na perspectiva do letramento digital não é apenas uma necessidade individual, e nem uma opção das instituições educativas de capacitar ou não os cidadãos para fazerem uso das mídias, é uma necessidade que tem a ver com a cidadania do indivíduo. O conceito de competência midiática deve ser usado como "um código para o bem público e promoção do valor público - na descrição da comunicação midiática como prática social de construir a própria sociedade no modelo de comunicação em um ambiente eminentemente midiático/midiatizado" (BAUER 2011, p. 13). Como bem público, a percepção e apropriação que o indivíduo deve fazer não é da mídia como estrutura tecnológica, mas sim da cultura que participa, desenvolvendo, conforme Martino e Menezes, (2012 p.13), "sensibilidade, modos de percepções, dentro da realidade e na relação com o outro".

A compreensão de uso da mídia como centro do processo comunicacional é chamada de "midiacêntrica", pautada em uma perspectiva funcionalista onde a mídia é o que ela aparenta ser no

dia a dia, “um item desenvolvido tecnicamente, usado individualmente, no intuito de manter-se conectado ao espaço público” (BAUER, 2011, p. 09). Nessa perspectiva, as competências devem ser voltadas para compreensão da infra-estrutura-tecnológica da produção e do consumo.

A compreensão de uso da mídia e da comunicação como fonte de empoderamento individual reflete o modelo de compreensão utilitarista da mídia, ou seja, empoderar o indivíduo para usar as mídias com finalidades do mercado, em uma cultura de produção e consumo onde o indivíduo usuário da rede é compreendido como público consumidor, que molda e compartilha conteúdo. Essa compreensão é percebida nos documentos da UNESCO e também na teoria da “cultura da conexão”, de Jenkins (2014), que reflete a concepção cultural tradicional de competência midiática como resultado de confiança: disposição, habilidade, capacidade, credibilidade e responsabilidade. Ou seja, a mídia como aparatos técnico para comunicação, deve ser organizada em um sistema de confiança que só é possível encontrar nos moldes de modelos de sucesso, de quantidade e de circulação (modelo da economia); de minimização de falibilidade, da repetição, sincronicidade e ubiquidade (modelo de tecnologias); de sucesso de performance, equidade e objetividade (modelo de organizações); de sucesso de autoridade, fuga do controle pessoal e da qualidade (modelo de profissionalização). Nessa perspectiva, as mídias são “pilares de um discurso publicista democrático e positivamente operante” (BAUER, 2011, p. 14).

O Currículo de Tecnologia e Computação do Ensino Médio do Centro de Informação para Educação Básica – CIEB apresenta habilidades, atitudes e práticas para serem desenvolvidos com os jovens que evidenciam a compreensão do uso das mídias como fonte de “empoderamento” e elaborações que refletem a ideologia do mercado. Não é possível identificar no currículo dos itinerários formativos da BNCC (2018) indicativos para o desenvolvimento de competências que habilitem as juventudes para leitura crítica de contextos, competências para compreender as mídias como bem público de comunicação de todos para todos, assim como propõe (BAUER, 2011).

Bauer (2011) compreende a mídia como fenômeno da comunicação social, usada como código para o bem público, com a finalidade de orientação para a ação com os meios, ou seja, a partir do qual o indivíduo é capaz de aprender a linguagem e artefatos da mídia. Da mesma forma, Lemos e Lévy (2010) explica as mídias digitais como fenômeno da comunicação por serem parte do processamento das representações humanas, estarem entrelaçadas no íntimo dos indivíduos realizando a distribuição das elaborações individuais e coletivas no ciberespaço e por fazerem parte da tessitura de uma ecologia cognitiva, onde indivíduos, coisas e coletivos, em uma dinâmica ininterrupta, atuam de forma singular e subjetiva produzindo pensamento.

Para Bauer (2011, p. 11) o conceito de competência midiática deve ser usado como “um código para o bem público e promoção do valor público na descrição da comunicação midiática como prática social de construir a própria sociedade no modelo de comunicação em um ambiente eminentemente midiático/midiatizado”. Da mesma forma Martino e Menezes (2012, p. 13), dizem que a percepção e apropriação que o indivíduo deve fazer não é da mídia como estrutura tecnológica, mas sim da cultura que participa, desenvolvendo “sensibilidade, modos de percepções, dentro da realidade e na relação com o outro”.

Assim, ter competência para usar as mídias não se limita ao conhecimento de funcionalidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, é necessário que o indivíduo seja capaz de fazer leitura crítica, tenha responsabilidade social com os conteúdos que ele cria ou participa, compreendendo que como bem público as mídias têm papel significativo para o desenvolvimento da sociedade.

A escola, por estar imersa na cultura e na comunidade deve ser o espaço em que as juventudes exerçam suas representações sociais, políticas e culturais em contato com outras representações, por isso pensar o currículo escolar para o ensino médio requer pensar em metodologias com as Tecnologias Digitais que perpassam o viés do desenvolvimento de competências para o mercado do trabalho, mas que capacite os estudantes para práticas éticas, estéticas e culturais que contemplem as relações em contexto

local e global, para que assim desenvolvam autoconsciência do valor público das mídias. Nesse sentido, o letramento midiático deve acontecer por meio de práticas educativas que desenvolvam no indivíduo, um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que favoreçam comportamentos com as mídias para o bem-estar social, onde a multimodalidade do texto seja trabalhada a partir da unificação das teorias semióticas e crítica da linguagem, assumindo, conforme Ribeiro e Azevedo (2018, p. 20), que os “modos semióticos são moldados tanto pela cultura quanto por funções sociais, culturais e ideológicas”.

Todo usuário das redes de conexões midiáticas devem desenvolver competências que lhes possibilitem identificar: 1) as representações com o mínimo de compreensão acerca das motivações dos criadores das mídias, se são ideológicas, políticas ou econômicas; 2) os usos da língua e, para isso, devem ter competências gramaticais, conhecer as finalidades dos elementos presentes nos atos de comunicação e entender as convenções dos gêneros textuais. 3) a natureza da informação, se contém patrocínios que persuadem ao consumo e tentativa de influenciar e 4) o jogo da audiência, de forma que o usuário saiba quais os caminhos da mídia, como ela aborda, como ela direciona, e qual sua posição frente a mídia, se de leitor ou usuário (BUCKINGHAM, 2010).

Buckingham (2010) diz que deve ser de interesse da escola o que as juventudes fazem na cibercultura, ainda que este protagonismo aconteça de fora do espaço escolar, por motivos que estão ligados a questões políticas, ideológicas e de infraestrutura, e que este interesse deve ser seguido de posicionamento reflexivo, crítico, instigante.

Caminhos metodológicos

Para este estudo, adotamos a pesquisa qualitativa interdisciplinar, pois trabalhamos com a prática pedagógica, pesquisando-a, reformulando-a, teorizando-a em um movimento ambíguo que requer um olhar ancorado no aporte da fenomenologia que não pode ser unilateral, mas sim multifocal e

multifacetado. Neste sentido, não procuraremos respostas para o estudo do objeto de pesquisa em uma única disciplina ou em uma área do conhecimento, observando o que diz Fazenda (2002) sobre a pesquisa interdisciplinaridade, que exige do pesquisador novas atitudes frente ao objeto de estudo, exige imersão no cotidiano, exige novas concepções de conhecimento, exige princípios como: humildade, coerência, espera, respeito e desapego.

Para Perujo (2011) a pesquisa interdisciplinar vai além de uma nova atitude frente a questão do conhecimento, ela se faz necessária para a sociedade do século XXI que enfrenta problemas que são globais e complexos.

Como método qualitativo de coleta de dados, optamos por realizar entrevistas em grupo focal com 09 (nove) professores, todos efetivos do quadro docente da Secretaria Estadual do Estado (SEDUC), com mais de 20 anos de formação universitária, especialistas nas disciplinas da licenciatura, em exercício da docência na Escola há mais de 15 anos, lotados na Escola Estadual de Ensino Médio Macário Dantas, localizada no município de São Geraldo do Araguaia – PA. A técnica de entrevista em grupos focais favorece o processo interpretativo, subjetivo, de leitura e releitura, não só da linguagem oral, mas também da linguagem corporal. Sobre essa técnica de coleta de dados Gondin (2003, p. 152) diz que:

Os grupos exploratórios estão centrados na produção de conteúdos; a sua orientação teórica está voltada para a geração de hipóteses, o desenvolvimento de modelos e teorias, enquanto que a prática tem como alvo a produção de novas ideias, a identificação das necessidades e expectativas e a descoberta de outros usos para um produto específico. Sua ênfase reside no plano intersubjetivo, ou melhor, naquilo que permite identificar aspectos comuns de um grupo-alvo.

Estudar os fenômenos midiáticos contemporâneos requer técnicas que possibilitem ao investigador interpretar o mundo real, e se preocupa em interpretar o caráter hermenêutico, por ter que lidar em algum momento com interpretação de entidades que têm suas próprias interpretações do mundo que as rodeia, um processo

complexo, que pode ser melhor trabalhado por meio de grupos focais. A técnica é vantajosa para produção de conteúdo visto que, a descontração da abordagem estimula os participantes a falarem com naturalidade, fato que possibilita ao investigados interpretar não só o conteúdo das conversas, mas também das expressões corporais.

Os grupos focais foram organizados da seguinte forma: os professores foram agendados para participarem por meio da plataforma *Google Meet*, antes, porém, foi explicado a cada um dos participantes o objetivo da pesquisa e o procedimento de gravação das informações. Enviamos por e-mail uma via do Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) em duas vias de igual teor, sendo uma para o participante da pesquisa e outra da pesquisadora. No TCLE consta o objetivo da pesquisa, critério de seleção das entrevistas, compromisso da pesquisadora com o sigilo da identidade dos participantes, informações sobre os procedimentos da entrevista, as informações pessoais da pesquisadora e da instituição.

A entrevista em grupo focal aconteceu no dia 1 de junho de 2021 e teve duas horas de duração, tempo suficiente para captar as interpretações, que as conversas direcionadas por perguntas problematizadoras, que os participantes detêm sobre protagonismo juvenil com mídias e prática docente. A ferramenta digital utilizada para o encontro do grupo, foi o *Google Meet*. A técnica de coleta de dados em grupos focais de forma remota apresentou como vantagem, a possibilidade de, mesmo em período pandêmico, adentrar no campo de pesquisa. A desvantagem esteve no fato de não poder observar, em tempo integral, aspectos tão importantes na pesquisa etnográfica, a linguagem do corpo, visto que em alguns momentos os participantes, por motivos diversos, desligavam as câmeras. A intensidade do sinal de internet, interferências sonoras do ambiente onde os sujeitos participantes estavam, o uso do celular sem apoio de um suporte também foram fatores que prejudicaram a qualidade da entrevista.

Resultados obtidos

A entrevista em grupo focal teve como objetivo analisar aspectos da compreensão dos professores da Escola Macário Dantas sobre protagonismo juvenil com a Tecnologias Digitais, e se essa compreensão contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com que favoreçam a perspectiva culturalista da *media literacy*, para isso, as perguntas foram elaboradas de acordo com os eixos: 1) Compreensão de *media literacy*; 2) Percepção do fenômeno da Comunicação Digital na vida das juventudes; 3) Prática educativas com mídias digitais fomentadora do protagonismo juvenil. A seguir, apresentamos os resultados da entrevista com os professor. Para preservação da identidade atribuímos nomes fictícios.

Ao perguntamos para os entrevistados o que eles compreendem por *media literacy*, 99% não conseguiram apresentar de forma concisa o significado do termo, as tentativas de explicação se voltaram para questões relacionadas à inclusão digital e a falta de formação continuada com mídias digitais, vejamos o que o primeiro posicionamento registrado:

[...] o governo não oferece estrutura para professores e alunos, a preocupação do governo é a "busca ativa" (grifo nosso), algumas famílias têm um celular para mais de um aluno, o governo não consegue fazer os meios chegarem até os alunos (MÁRIO, 2021).

A pergunta sobre *media literacy* foi o estopim para uma série de queixas dos professores a respeito das políticas de inclusão digital e as dificuldades que estão enfrentando no ensino remoto ao terem que ministrar aulas por meio das mídias digitais e atenderem às demandas burocráticas da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC).

Por compreendermos que os professores estão ansiosos para externarem suas angústias e indignações, mantemos uma relação de alteridade, nos colocando na posição e situação em que eles estão, frente ao grande desafio de realizarem as atribuições

inerentes ao exercício da docência em um contexto pandêmico, sem formação adequada e suficiente e sem recursos tecnológicos de qualidade.

Um dos entrevistados, o professor Montes (2021), explicou o *media literacy* exemplificando questões significativa da política e infraestruturas em contexto local e nacional como: a construção da ponte ligando o estado do Pará ao estado do Tocantins, as eleições federais e estaduais que estão às vésperas e as questões da vacina para COVID-19. Mesmo percebendo essas possibilidades de realizar práticas pedagógicas que correspondem a perspectiva socioculturalista do *media literacy*, o professor lamenta o despreparo formativo, falta de recursos e de tempo para planejar e realizar esse tipo de atividade com os alunos.

A compreensão do professor Montes (2021) sobre *media literacy* se aproxima da perspectiva defendida por Bauer (2011, p.11), a competência midiática usada como “um código para o bem público, e promoção do valor público na descrição da comunicação midiática como prática social de construir a própria sociedade no modelo de comunicação em um ambiente eminentemente midiático/mediatizado”.

Em uma sociedade mediatizada, as mídias são consideradas como um campo social autônomo que agem por conta própria no processo de publicização. Como código para o bem público, os indivíduos têm autonomia para usar as mídias na contextualização e significação de processos sociais locais. Com isso, a mídia perde a posição central do processo enunciativo e do processo de organização dos sentidos que circulam nas comunidades.

É perceptível nos depoimentos dos professores que a sobrecarga de trabalho, o estado de exclusão digital em que a escola se encontra, as exigências para trabalhar os conteúdos programáticos das disciplinas, especialmente com os alunos concluintes das terceira séries que irão passar pela avaliação do ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio, não favoreceram o desenvolvimento de práticas pedagógicas com mídias digitais no período pandêmico fomentadoras do protagonismo juvenil na cibercultura, na perspectiva da *media literacy*.

No eixo "Percepção do fenômeno da Comunicação Digital na vida das juventudes", iniciamos a entrevista perguntando como os professores percebem o protagonismo dos alunos com as mídias. Nenhum dos entrevistados veem o protagonismo das juventudes da Escola Macário Dantas com otimismo.

Nosso aluno não é protagonista ainda [...] embora eles sejam nativos digitais e nós professores migrantes digitais [...] eles conhecem os mecanismos, as ferramentas, mas na hora de utilizar com o trabalho escolar ele não faz como deveria fazer [...] eles gostam mesmos é de usar as mídias para diversão (SOUSA, 2021).

A compreensão da professora é que os alunos conhecem as funcionalidades das TDICs, mas não conseguem produzir conteúdos significativos a partir desses conhecimentos e que existe uma dicotomia entre protagonismo com as mídias voltado para as atividades escolares e diversão.

Buckingham (2010) diz que as mídias na vida das juventudes representam prioritariamente a dimensão do entretenimento, mas que deve ser de interesse da escola todas as apropriações e elaborações que as juventudes fazem das mídias, ainda que estas apropriações e elaborações aconteçam fora do contexto escolar. Esse interesse deve consistir não em tentativa de competição, mas como tentativa de aproximar o fazer docente com as experiências que as juventudes estão construindo na cibercultura que para Lemos e Lévy (2010, p. 21-22) é:

[...] o conjunto tecnocultural emergente no final do século XX impulsionado pela sociabilidade pós-moderna em sinergia com a microinformática e o surgimento das redes telemáticas mundiais; uma forma sociocultural que modifica os hábitos sociais, práticas de consumo cultural, ritmos de produção e distribuição da informação, criando novas relações no trabalho e no lazer, novas formas de sociabilidade e de comunicação social. Esse conjunto de tecnologias e processos sociais

ditam hoje o ritmo das transformações sociais, culturais e políticas nesse início de século XXI.

A expansão do acesso ao ciberespaço, ainda que a tecnodemocracia não tenha alcançado a todos, promoveu mudanças de hábitos de sociabilidade e de comunicação que transformaram o modelo de construção unilateral do conhecimento, no qual a escola foi e que ainda está alicerçada. As novas formas de sociabilidade, de produção e distribuição da informação promovidas pelo advento das tecnologias digitais e do surgimento do ciberespaço requer da escola esforço para incorporar os novos modos comunicacionais à dinâmica do fazer docente para que, de forma crítica e reflexiva, colabore com a formação dos novos sujeitos, os nativos digitais.

Com a mesma percepção da professora Sousa (2021) sobre o protagonismo dos alunos com mídias digitais, a entrevistada professora Santos (2021), diz que os alunos são:

Uma geração que nasceu na era tecnológica mas o que eles sabem de tecnologia e qualquer tipo de comunicação digital é de utilização básica, na verdade é como se eles fossem analfabetos [...] hoje é dessa forma que nós vemos nossos alunos, [...].

A percepção da escola sobre as juventudes evidencia um conflito sobre o papel da escola como instituição social responsável pelo ensino da língua escrita, e de desenvolver práticas que favoreçam competências em *media literacy*, frente ao contexto digital que os alunos estão inseridos.

Reis e Jesus (2014, p. 12) dizem que a escola deve se esforçar para construir um novo olhar sobre os jovens do ensino médio que “ultrapassem imagens comuns e superficiais com as quais os jovens são representados pela mídia, pelo estado e outras instituições”. Os autores falam ainda da necessidade de os professores compreenderem que as juventudes deste momento histórico, que é atravessado pelo “fenômeno da comunicação digital”, passaram por grandes transformações, não somente nas formas de se relacionar, mas também na forma de aprender e se comunicar:

Ainda sobre o protagonismo das juventudes do ensino médio com mídias digitais, o professor Sousa (2021) diz que o problema está em os alunos não terem competência para relacionar os conteúdos das mídias às situações de aprendizagens e conhecimentos:

Eles conhecem os mecanismos das ferramentas , mas na hora de utilizar as ferramentas para o trabalho escolar eles não fazem como deveriam fazer porquê [...] eles sabem utilizar as redes sociais apenas para jogos, eles são exímios jogadores, mas não têm o empenho de fazer isso com o ensino, usar o que sabem fazer com as mídias para o seu conhecimento.

O olhar dos professores sobre o protagonismo das juventudes com mídias digitais evidencia o descompasso entre o que a escola propõe como atividade de construção do conhecimento e os modelos de interação na cibercultura. Esse descompasso, ou desentendimento, é evidenciado na fala da entrevistada professora Silva (2021), que diz que os alunos

[...] não têm uma noção de utilização abrangente para uso próprio das mídias digitais [...] eles não sabem usar as ferramentas para benefício próprio. [...] nós vimos isso quando começaram essas aulas remotas, eles tiveram muitas dificuldades [...].

Para superação dessa compreensão se faz necessário, segundo Kenski (2015, p. 66), que

a escola deve, antes, pautar-se pela intensificação das oportunidades de aprendizagens e autonomia dos alunos em relação à busca de conhecimentos, da definição de seus caminhos, da liberdade para que possa criar oportunidades e serem os sujeitos da própria existência.

A função da escola na atualidade é prioritariamente capacitar as juventudes para a complexidade da vida na sociedade mediada pelas tecnologias, lhes garantindo o desenvolvimento de

competências e habilidades para protagonizarem em ambientes de permanentes mudanças.

Sobre os novos desafios que a escola tem, frente ao mundo mediado pelas tecnologias de informação, compreender a influência das mídias nas elaborações juvenis é fator preponderante para que a escola desenvolva práticas em *media literacy*. Sobre isso, Reis e Jesus (2014, p. 29) dizem que:

A escola é desafiada a perceber a tecnologia como elemento constitutivo da cultura juvenil na contemporaneidade. Por isso, não nos basta apenas perceber os usos dos instrumentos tecnológicos, mas sim como os aparatos atuam diretamente na composição dos modos de vida juvenis.

As TDICs não são compreendidas pelas juventudes como ferramentas dissociadas das suas representações mentais, cognitivas e emocionais. Elas são parte inerente às suas representações, elaborações, apreensões e interpretações da realidade a qual estão inseridas.

Os professores também citaram a situação socioeconômica como fator prejudicial ao protagonismo dos alunos com as mídias digitais no momento pandêmico: “Temos alunos que praticamente não conheciam um celular, outros precisam dividir com dois, três irmãos o mesmo celular, então, isso nos desanima até mesmo para planejarmos nossas aulas com as mídias”. (CHALL, 2021).

Da mesma forma, a entrevistada professora Santos (2021), atribui à fatores de exclusão digital o fraco protagonismo dos alunos com as mídias digitais no ensino remoto:

Talvez o protagonismo dos nossos alunos não apareça tanto devido à falta de estrutura econômica das famílias, pelo comodismo de muitos jovens que gostam das redes sociais para se divertirem, [...] não terem um local adequado para estudar em casa [...] muito barulho, muita conversa, dentro de casa é quente [...].

O estado de exclusão digital dos alunos no momento pandêmico, somado ao despreparo dos professores para trabalharem com mídias digitais, ainda que os direcionamentos da prática docente com as mídias digitais seja tema da BNCC (2018, constituíram-se em grandes obstáculos para Escola Macário Dantas no período do ensino remoto.

O entrevistado professor Fran (2021) traz detalhes do contexto diário do ensino remoto que evidencia a dimensão das dificuldades enfrentadas por alunos, professores e familiares:

É muito difícil trabalhar o ensino remoto com esses alunos [...] eles não têm lugar adequado para estudar, quando estão na aula ouvimos gritos de mães mandando a filha sair do celular e ir lavar roupas, tem o cachorro que late [...] é complicado. Passamos uma atividade e o aluno depois justificar que não fez porque a mãe saiu com o celular.

Os indicadores da pesquisa realizada pelo Cetic.Br (2020) sobre a presença de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos domicílios brasileiros no ano de 2020, marco temporal da epidemia do COVID-19, reverbera os depoimentos dos professores sobre a exclusão digital como fator prejudicial ao protagonismo das juventudes no ensino médio no período remoto, ao revelar que mesmo nas regiões com maior IDH - Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil, nas regiões Sul e Sudeste, o número de domicílios com presença de computadores e internet ultrapassam pouco mais de 50%. Na região Centro-oeste não chega a 50%, e a somatória do Nordeste, região com menor índice de domicílios com presença dessas tecnologias, com o Norte, é igual a soma total de domicílios com presença dessas tecnologias na região Sul.

Os indicadores corroboram com o discurso de Lévy (2019), sobre a necessidade da promoção de políticas tecnodemocráticas como caminho para a democratização do conhecimento, visto que as tecnologias não são ferramentas separadas dos homens, elas são a própria inteligência, criatividade e as emoções humanas materializadas.

No eixo "Práticas educativas com mídias digitais fomentadora do protagonismo juvenil na perspectiva da *media literacy*", buscamos compreender como os professores constroem, percebem e avaliam a prática docente em contexto permeado pelas mídias digitais. Neste aspecto, os professores citaram alguns exemplos de ações realizadas pela escola e apresentaram as dificuldades que encontram para realizarem práticas pedagógicas fomentadoras do protagonismo juvenil com as mídias digitais.

Zabala (1998) diz que os professores dos vários níveis de ensino são profissionais aptos para fazerem diagnóstico do contexto sociocultural em que atuam e a avaliarem e adequarem à prática pedagógica, de forma a alcançarem os objetivos a que se propõe o ensino. Para sabermos como os professores estão usando as mídias digitais na prática docente promover aprendizagens significativas para o protagonismo das juventudes do ensino médio, solicitamos que os professores entrevistados apresentassem elementos da prática docente com as mídias digitais.

A professora Sousa (2021) foi a primeira a se posicionar. "Antes da pandemia nossos alunos filmaram peças teatrais, fizeram apresentações interessantes através dos vídeos narrados, textos jornalísticos com assuntos de história, geografia, língua portuguesa na culminância de projetos escolares".

Os professores têm compreensões diferentes do protagonismo juvenil com as mídias no ensino presencial e do protagonismo dos alunos com as mídias no ensino remoto. As atividades com mídias digitais realizadas pelos alunos no ensino presencial foram citadas com orgulhos pelos professores entrevistados como é possível perceber no depoimento do professor Chall (2021) que disse que:

[...] em momentos anteriores nós já tivemos apresentações belíssimas que nossos alunos produziram [...] eles têm um certo domínio, principalmente quando se refere às mídias sociais, eles se detêm mais nisso [...]

O posicionamento divergente dos professores sobre o protagonismo das juventudes com as mídias digitais no ensino

presencial, e no ensino remoto, pode evidenciar diversas situações, nos arriscamos a pontuar duas: 1) A presencialidade contribui para as juventudes realizarem trabalhos colaborativos com as mídias. Sobre isso, Moran (2015) diz que no processo de aprendizagens ativas, quanto mais colaboração tiver o processo, mais significativa será a aprendizagem; 2) a mediação do processo de reflexão e de colaboração na execução das atividades no ensino presencial não exige dos professores habilidades com as mídias, ao contrário do ensino remoto.

Lemos e Lévy (2010) dizem que as práticas docentes com mídias devem valorizar a autonomia do pensamento, a subjetividade por meio dos vários gêneros literários, das várias linguagens, com orientação e debates voltados para transformar técnica, política e projetos culturais em uma mistura inextricável, com finalidade maior de capacitar os indivíduos para transformar códigos e símbolos e de fazer articulação entre as dimensões da vida cotidiana com as mídias.

Nesta mesma perspectiva, Almeida e Valente (2012) sugerem aos professores que façam uso de narrativas digitais como formas de produção que podem advir de práticas sociais que proporcionem combinação de múltiplas linguagens midiáticas, escrita e oral, e, assim, tornem a escola espaço de interação entre indivíduos pensantes e objetos pensantes, as mídias digitais.

As sugestões de Lemos e Lévy (2010) e Almeida e Valente, (2012) para o trabalho pedagógico com as mídias digitais caracterizam a *media literacy* na perspectiva socioculturalista, as mídias como ferramentas que favorecem o protagonismo juvenil na construção de conteúdos significativos para cultura local e global. Aspectos estes que correspondem ao que Bauer (2010) sugere sobre o uso das mídias como códigos para o bem público.

Os professores da Escola Macário Dantas percebem a necessidade de a escola se reinventar, apropriando-se do potencial das TDICs para promover práticas pedagógicas significativas para o protagonismo juvenil. Vejamos:

[...] são tantas coisas para serem exploradas, nas séries, nas músicas, no cotidiano das juventudes, e

a gente não está conseguindo, porque são muitas informações que eles têm e a gente utiliza pouco, porque muitas vezes estamos preocupados com o conteúdo da disciplina, com o conteúdo do ENEM (SOUSA, 2021).

Os professores já sabem que precisam redirecionar a prática docente para atender as necessidades educativas das juventudes, frente ao contexto de intercomunicação promovidos pelas TDICs, que promoveram a integração de todos os espaços: diversão, formação, produção, etc., porém não encontram suporte formativo e tecnológico para realizarem essa transição.

Leite (2011) diz que para o momento atual se faz necessário pensar diferentes modos de construir e representar conhecimentos pois informação, educação e entretenimento são esferas que coexistem com as mídias e que, por isso, a escola deve buscar diferentes maneiras de construir e representar conhecimentos, visto que “ momentos culturais de aprender, se informar e se divertir estão entrelaçados com forte predominância da mídia e do entretenimento sobre a educação e a escola” (LEITE 2011, P. 68-69).

Sobre a prática docente com as mídias digitais e o contexto do ensino remoto, a professora MAEDO (2021) diz que:

Toda essa demanda é algo novo, é algo que eu não sinto que fui preparada [...] então na hora de entrelaçar o conteúdo da disciplina com as mídias, eu não sinto que tenho habilidade suficiente [...] eu não trabalho de forma tranquila, sem medo, porque preciso de uma preparação maior [...] eu me pergunto, como faço para entrelaçar todo o conteúdo que eu tenho que ministrar durante o curso, com as mídias digitais? De que forma farei isso? Como eu vou trazer o jogo para que os alunos sintam isso interessante? Porque a BNCC coloca isso [...] eu tenho visto muito falar nisso: você pegar, adaptar seu conteúdo dentro de algo que está lá nas mídias, nas tecnologias, aquilo que o aluno está vendo, que está nas séries, essa adaptação ainda é um pouco difícil, eu não me sinto segura para trabalhar essa questão, fazer esse entrelaçamento.

As discussões nas escolas sobre práticas pedagógicas e TDICs estão em foco desde 2015 com as consultas públicas para elaboração da BNCC. A base foi implementada, promulgada em 2017 pelo MEC, e os professores do Ensino Médio ainda estão inseguros e despreparados para realizarem práticas docentes com as mídias digitais.

O momento pandêmico que trouxe tantas dificuldades, também revelou fragilidades estruturais e formativas dos professores. Buckingham (2010, p. 41), diz que

[...] a grande maioria das reformas educacionais – inclusive as dirigidas pela tecnologia – são implementadas sem o envolvimento ativo dos próprios professores. Uma reforma educacional duradoura, [...] deve envolver os professores como agentes de liderança, não só como consumidores ou distribuidores de planos vindos de outro lugar. Embora haja muitas exceções a este argumento, parece válido no caso das tecnologias.

As políticas educativas são sempre de cima para baixo, aos professores fica a responsabilidade de realizarem na prática essas políticas sem terem a chance de participarem das elaborações, de experimentarem ou testarem a eficácia das ferramentas e equipamentos tecnológicos que chegam nas escolas.

Os professores, mesmo os que dispõem de ferramentas digitais, como é o caso da professora MAEDO (2021), não conseguem entrelaçá-las à prática pedagógica, fato que evidencia a exclusão dos professores da efetiva participação na construção de políticas educativas, como as contidas nas DCNEM (2018) e BNCC (2017), documentos que instituem direcionamentos legais para o ensino/aprendizagens, com mídias digitais.

Surpreendidos pelo momento pandêmico, os professores tomaram consciência do quanto estão carentes de capacitação e de melhores condições de trabalho. Eles se percebem sem capacidades para trabalharem com as mídias digitais, que neste momento pandêmico se revelaram poderosas ferramentas para a prática pedagógica (BOTO, 2020).

A professora Sousa (2021) relatou que nesse período de quarentena assistiu uma série cujo cenário é uma escola e como os alunos foram mobilizados por meio das mídias para encontrarem solução para o problema da poluição que assolava a cidade. A professora disse que a série a fez perceber o quanto ela deixou de fazer para estimular seus alunos a produzirem conteúdos significativos, vejamos um texto do seu depoimento: “eu pensei, sou uma professora de língua inglesa, vivo em uma cidade pequena, mas com diversas situações que eu poderia debater com meus alunos e usar mais o protagonismo juvenil deles e não tenho feito”. (SOUSA, 2021).

Leite (2011) diz que na contemporaneidade, comunicação e entretenimento são esferas que se sobrepõem, e a escola até agora não conseguiu evoluir suficientemente para alcançar o ritmo da comunicação e do entretenimento promovido pelas mídias. As mídias assumiram o papel de informar mas promovem sensacionalismo e seduzem ao consumo, ficando a cargo da escola transformar todo esse potencial de informar, seduzir e divertir em conhecimentos que sejam válidos para a vivência dos alunos.

Nesse mesmo eixo pedimos para os professores falarem das dificuldades que eles encontram para realizarem práticas pedagógicas significativas na perspectiva da media literacy com as juventudes do ensino médio:

[...] essa pandemia veio mostrar que não só a educação está fragilizada, vários outros aspectos da nossa sociedade também estão, serve como alerta para que nós possamos parar e refletir de que forma nós poderemos atuar com esse conhecimento, com essa criatividade que esses jovens têm. (MAEDO, 2021)

As juventudes do Ensino Médio têm potencial para atuar com as mídias de forma a realizarem tarefas e desafios para solução de problemas, a realizarem projetos que tenham ligação com suas vidas fora da escola e a lidarem com questões interdisciplinares.

Boto (2020) diz que a pandemia da COVID-19 levou a escola a perceber que tem que se reinventar com urgência, e a lançar mão

de todas as possibilidades que as tecnologias oferecem para alcançar principalmente os alunos que estão fora da democratização tecnológica, para evitar que sejam eles, os menos favorecidos, os mais prejudicados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, por estar imersa na cultura e na comunidade deve ser o espaço em que as juventudes exerçam suas representações sociais, políticas e culturais em contato com outras representações. Por isso pensar o currículo escolar para as juventudes do Ensino Médio requer pensar em metodologias com as Tecnologias Digitais que os capacitem para práticas éticas, estéticas e culturais que contemplem as relações em contexto local e global e assim desenvolvam autoconsciência do valor público das mídias. Nesse sentido, a literacia digital deve acontecer por meio de práticas educativas que desenvolvam no indivíduo um conjunto de habilidades, competências e conhecimentos que favoreçam comportamentos com as mídias para o bem-estar social, onde a multimodalidade do texto seja trabalhada a partir da unificação das teorias semiótica e crítica da linguagem.

Percebemos que os professores da Escola Macário Dantas ainda não desenvolvem práticas pedagógicas que favoreçam aos estudantes protagonizarem no ciberespaço na perspectiva da *media literacy*. Porém, esse fracasso não pode ser atribuído somente à cultura escolar ou ao desempenho dos professores, mas aos viés das políticas educativas que não garantem aos professores um direito essencial no magistério, à formação continuada, tão pouco suporte de ferramentas pedagógica para o exercício da docência, neste caso, acesso à internet e a computadores equipados com softwares educativos de qualidade. A nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê resultados educativos com as TDICs, mas não apresenta estruturas para se chegar a esses resultados. O texto da base que trata das competências e habilidades com as mídias evidenciam a ideologia do uso instrumental das TDICs

A conclusão a que chegamos foi que o momento pandêmico se tornou um divisor de águas na Educação Brasileira, pois os

professores perceberam o potencial das Tecnologias Digitais para o processo do ensino e da aprendizagem, que o mundo é digital e que a escola não pode se esquivar desse contexto. Essa percepção pode ser transformada em bandeira de luta dos professores por políticas de formação continuada em práticas pedagógicas com TDICs e inclusão digital de professores e alunos do ensino médio.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: conceitos e relações. **Conceituando alfabetização e letramento**. p. 11-20 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida; VALENTE, José Armando Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez 2012. Disponível Em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.

BAUER, Thomas. A. **O valor público da Media Literacy**. Tradução de José Augusto Mendes. **Líbero**, v. 14, n. 27, p. 9-22. jun. 2011. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Texto-em-contexto-O-valor-p%C3%BAblico-da-Media-Literacy.pdf>. Acesso em 10 de mai. 2020

BOTO, Carlota. A Educação e a escola em tempos de corona vírus. **Jornal da USP**. São Paulo, 08 abr. 2020. Artigos. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/a-educacao-e-a-escola-em-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BOTO, Carlota. Media Literacy. **Comtempo** Revista Eletrônica do Programa de Pós-graduação da Faculdade Cásper Líbero. V. 2, n. 2, Dez. 2010. Disponível em: <https://www.tsavkko.com.br/pubs/comtempo-entrevista/>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Parecer Nº 5, de 04 de abr. 2011. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 10, , Brasília, DF, 24 jan. 2012.

BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, pp. 37-58. Set/dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227078004>. Acesso em: 30 set. 2020.

BUJOKAS, Alexandre de. Sirqueira. Educação para a mídia: da inoculação à preparação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n.105, p.1043-1066, set./dez 2008. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302008000400006>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302008000400006&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 10 out. 2020.

CAPRINO, M. P. Práticas de Mídias-educação e o “empoderamento” do cidadão: O que propõem as iniciativas europeias. **Revista Comunicação Midiática**, v. 9, n. 1, p. 157-173, jan./abr. 2014.

CETIC.BR. **Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação**. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisas/>. Acesso em 20 ago. 2020.

CHALL. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 jun. 2021.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Tradução de D. M. Lichstenstein et. al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FRAN. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021

GONDIN, Sonia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: Desafios metodológicos. **Paidéia**. 12 (24). 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 maio 2020.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. **Cultura da conexão**: criando valor e significado por meio da mídia propagável. São Paulo: Aleph, 408 p. 2014.

KENSKI, Maria Vanir. **Educação e Tecnologias**. O novo Ritmo da Informação. 5. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2015.

LEITE, L.S. FREIRE, W. (Org.). **+ Tecnologias e educação**. As mídias na prática docente. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 49-60.

LEMONS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia planetária. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. A questão é: como usaremos as novas tecnologias de forma significativas para aumentar a inteligência humana? **Fronteiras do pensamento** [Entrevista cedida] Alvaro Sandra. 04 jul. 2019. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/pierre-levy-a-questao-e-como-usaremos-as-novas-tecnologias-de-forma-significativa-para-aumentar-a-inteligencia-humana-coletiva> Acesso em: 23 de set. 2021.

MAEDO. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021.

MÁRIO. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021.

MARTINO Luís Mauro. Sá; MENEZES, José. Eugênio de. O. Media Literacy: competências midiáticas para uma sociedade midiaticizada. **Líbero**, São Paulo, v. 15, n. 29, p. 9-18, 2012. Disponível em: <https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2014/05/Texto-em-contexto-Media-Literacy.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

MONTES. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021.

MORAN, José. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania**: aproximações jovens. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. vol. II. (Coleção Mídias Contemporâneas) Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp->

content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em 01 out. 2021.

PERUJO, Fran Serrano. **Pesquisar no labirinto**: a tese de doutorado, um desafio possível. Traduzido por Marco Marcionilio. São Paulo: Editorial, 2011.

REIS, J. B.; JESUS, E. R. Culturas Juvenis e Tecnologias. Minas Gerais: UFGM, 2014

RIBEIRO, Maria Carla de Araújo. AZEVEDO, Ana Paula Matos Bezerra. Por uma introdução à teoria da multimodalidade: uma abordagem panorâmica para professores de língua(gem). **Horizontes de Linguística Aplicada**. V. 17, n. 1, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.26512/rhla.v17i1.9026>. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/9026>. Acesso em: 10 maio 2020.

SANTOS. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021

SILVA. **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 junho. 2021.

SOARES, I. de O. Educomunicação: um campo de mediações.

Comunicação & Educação, n. 19, p. 12-24, 2000. DOI:

<https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v0i19p12-24>

SOUSA **Entrevista**. São Geraldo do Araguaia (Pará), 01 jun. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa, como ensinar**. Tradução

Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998

Recebido em: *Abril/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

O “novo” ensino médio e Nietzsche: duas concepções antagônicas da educação que serve à vida

Nicolle Eloisa Lemos¹

RESUMO

Um dos argumentos mais utilizados pelo governo federal para justificar a necessidade da reforma do ensino médio consiste que a partir dela, a educação estaria mais voltada à vida dos estudantes. Esse argumento está pautado na medida em que se diminuiu a carga horária comum a todos os jovens e possibilitou a escolha dos “itinerários formativos” de acordo com os seus interesses e pretensões. No entanto, conforme diferentes pesquisadores do campo da educação vêm demonstrando, essa reforma segue políticas e diretrizes neoliberais. Nesse sentido, o objetivo do presente texto consiste em mostrar que se o “novo” ensino médio serve mais à vida, a concepção de vida adotada é da lógica neoliberal. Assim, busca-se contrapor a uma educação que serve à vida a partir da filosofia de Friedrich Nietzsche, principalmente do discurso de Zarathustra “Das três transmutações do espírito”. A partir de uma metodologia bibliográfica, de uma análise da legislação referente à reforma e de uma crítica-imanente da filosofia nietzschiana, pretende-se mostrar que, diferentemente da concepção da reforma, a educação pensada a partir de Nietzsche não serve à vida partindo de uma concepção pré-estabelecida de vida, mas serve ao levar os estudantes a estabelecerem os seus próprios valores e o seu próprio significado de vida.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; vida; Nietzsche.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas. <https://orcid.org/0000-0002-1468-4920>. Email: nicolle.elo@outlook.com

The “new” high school and Nietzsche: two opposing conceptions of education that is useful to life

ABSTRACT

One of the arguments most used by the government to justify the need for the restructuring of high school says that, with this restructuring, the education would be more focused on the students' life. This argument relies on the matter of reducing the common workload to all students and enabling the choice of “training pathways” according to their interests and ambitions. However, as different researchers in the education field have been demonstrating, this restructuring follows neoliberal policies and guidelines. Thus, our objective in this text consists of arguing that if the “new” high school is useful in life, the conception of life adopted by it relies on neoliberal ideas. Therefore, we aim to oppose an education that is useful to life based on Friedrich Nietzsche's philosophy, especially from Zarathustra's speech on “the three transmutations of the spirit”. From a bibliographic methodology, an analysis of the legislation referring to the reform and an immanent critique of Nietzschean philosophy, we aim to show that, differently from the conception of the restructuring, the education based on Nietzsche's ideas is not useful to life when relying on a pre-established conception of life, but is useful to make students establish their own values and their own life meaning.

Keywords: high school restructuring. life. Nietzsche.

La “nueva” escuela secundaria y Nietzsche: dos concepciones antagónicas de la educación al servicio de la vida

RESUMEN

Uno de los argumentos más utilizados por el gobierno federal para justificar la necesidad de la reforma de la educación secundaria es que, a partir de ahí, la educación estaría más enfocada en la vida de los estudiantes. Este argumento se basa en que se redujo la carga de trabajo común a todos los jóvenes y se posibilitó elegir “itinerarios

formativos” según sus intereses y aspiraciones. Sin embargo, como han puesto de manifiesto diferentes investigadores en el campo de la educación, esta reforma sigue políticas y lineamientos neoliberales. En ese sentido, el objetivo del presente texto es mostrar que si la “nueva” escuela secundaria sirve más a la vida, la concepción de vida adoptada es de lógica neoliberal. Así, buscamos oponer una educación al servicio de la vida desde la filosofía de Friedrich Nietzsche, especialmente desde el discurso de Zaratustra “Sobre las tres transmutaciones del espíritu”. A partir de una metodología bibliográfica, un análisis de la legislación referente a la reforma y una crítica inmanente a la filosofía nietzscheana, se pretende mostrar que, a diferencia de la concepción reformadora, la educación concebida desde Nietzsche no está al servicio de la vida desde una concepción preestablecida de la vida, sino que sirve para llevar a los alumnos a establecer sus propios valores y su propio sentido de la vida.

Palabras clave: reforma de la escuela secundaria. vida. Nietzsche.

INTRODUÇÃO

A reforma do ensino médio ou o “Novo ensino médio”, como foi intitulada pelo governo federal, surgiu como uma medida provisória (MP) sancionada em setembro de 2016 pelo então presidente da república Michel Temer. A justificativa de que esse novo modelo de ensino estabelecido está mais relacionado com a vida do estudante foi um dos argumentos mais utilizados para legitimar a reforma tanto na MP quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas propagandas televisionadas pelo governo federal. Dentre os argumentos utilizados para “legitimar” essa reforma apresentada não só na MP, mas também na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e até mesmo nas propagandas televisionadas pelo governo, consiste que esse “novo” modelo de ensino é mais voltado à vida dos estudantes. A BNCC, por exemplo, diz que:

propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua

aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2017b, p. 15).

Assim que essa reforma surgiu, diversos pesquisadores da educação começaram a diagnosticá-la como tendo diretrizes neoliberais. Nesse sentido, eles mostraram que a reforma não só foi financiada e propagandeada por “entidades neoliberais”, mas ela também busca inserir a lógica neoliberal no *modus operandis* das escolas, das relações ensino-aprendizagem e na própria maneira como os indivíduos, isto é, os estudantes devem compreender a si mesmos.

Os pesquisadores Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos (2021) mostraram, por exemplo, que o Banco Mundial atuou nessa reforma não só a financiando ao conceder um empréstimo no valor de 250 milhões de dólares ao governo federal, mas também ao estabelecer as diretrizes desse “novo”² formato de ensino. Na própria “exposição de motivos” da MP, é afirmado que as novas diretrizes estão de acordo com as recomendações do Banco Mundial³.

² Persistimos em usar aspas quando nos referimos ao novo do termo “novo ensino médio” porque seguimos aquilo que Monica Ribeiro da Silva (2018) apontou, a saber, que as diretrizes que orientam a BNCC da reforma, “resgata um empoeirado discurso”, isto é, retorna com as justificativas de que as escolas devem se adequar às mudanças do mundo do trabalho recuperando, dessa forma, pressupostos dos Parâmetros e Diretrizes Curriculares Nacionais da década de 1990.

³ A relação dessa reforma com “entidades neoliberais” não se encerra com o Banco Mundial. Conforme De Souza; De Sousa; Aragão (2020): “a BNCC contou com um espaço de grande relevância no processo de sua construção e desenvolvimento, o “Movimento Pela Base Nacional Comum” que contou com o apoio de instituições como Fundação Leman, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Sena, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Itaú BBA, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Cenpec, Abave, Fundação Maria Cecília Vidigal, Todos pela Educação e Undime” (DE SOUZA; DE SOUSA; ARAGÃO; s/p, 2020). Além disso, como mostra Monica Ribeiro da Silva, essa reforma permite a consolidação de parcerias públicos-privadas “uma vez que foi incluída a possibilidade de que os sistemas de ensino firmem convênios com instituições de educação a distância com vistas à oferta de cursos que serão integralizados na carga horária total do ensino médio. Neste aspecto se faz presente também a mercantilização da educação básica, que passa a compor não apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a

Nesse sentido, buscamos, a partir de uma gama de autores e de uma análise da legislação referente à reforma, evidenciar como a reforma do ensino médio está ancorada em uma perspectiva neoliberal de educação e, logo, segundo a nossa perspectiva, a educação voltada à vida exposta pela reforma introduz uma concepção de vida neoliberal. Já a partir de uma metodologia crítica-imanente e, ao mesmo tempo, utilizando o filósofo como ferramenta, buscamos apresentar um contraponto entre a educação voltada à vida da reforma e a do filósofo alemão Friedrich Nietzsche, o que constitui o nosso objetivo principal.

Nietzsche é reconhecido como um dos principais filósofos do ocidente. Seu pensamento influenciou e influencia diferentes áreas da filosofia e, até mesmo, outros campos de estudo, como a história e a psicologia. Nas investigações no campo educacional, não foi e é diferente, pois, seu pensamento também é objeto de estudo e de reflexões nesse campo, desde textos mais voltados a essa área e àqueles que não necessariamente foram escritos com esse intuito. Assim, nesse estudo, ora nos concentraremos no filósofo, isto é, iremos buscar um rigor exegético-conceitual a fim de compreender o seu pensamento, ora nossa análise partirá do filósofo, ou seja, iremos extrapolar as “intenções” e “delimitações” do seu texto para explorarmos o seu pensamento a fim de realizar as nossas reflexões.

Nietzsche, já no início de sua produção filosófica, preocupava-se com a potencialidade da educação em servir à vida. A fim de ir contra a época, sobre a época e em favor a uma época futura, ele publicou quatro considerações extemporâneas entre os anos de 1873 e 1876. Na segunda dessas considerações, ‘Sobre a utilidade e desvantagem da história para vida’, o filósofo esboça três tipos de história – a monumental, a antiquária e a crítica – e como elas podem ser positivas ou negativas para a vida (NIETZSCHE, 2017). Reconhecendo na modernidade um agigantamento do sentido histórico, ele detecta os perigos que esse “sexto sentido” pode causar aos homens e a cultura de um povo. Seria necessário, sobretudo, compreender e formular a história (ou as histórias) de uma forma

Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p.5).

saudável, possibilitando aos homens o sossego do a-histórico e a leveza do supra histórico.

Para as finalidades do presente estudo, não focaremos nesse texto inicial de Nietzsche, mas principalmente na obra que inaugura o período tardio que é o mais frutífero e original⁴, a saber, Assim falava Zaratustra (1885), especialmente no discurso das “Das três transmutações do espírito”. Embora esse texto não seja delimitado à educação, entendemos que ele apresenta uma perspectiva interessante que pode ser pensada e transposta para uma “educação que serve à vida”, antagônica à perspectiva da reforma do ensino médio. Ademais, esse período tem o nihilismo como um dos conceitos e perspectivas mais importantes com o qual pretendemos contextualizar a filosofia positiva de Nietzsche e a nossa contemporaneidade.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A CONCEPÇÃO NEOLIBERAL DE EDUCAÇÃO E DE VIDA

Dentre os argumentos apresentados na BNCC em consonância e a fim de justificar a Reforma do Ensino Médio - Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017b) - consiste na busca de uma maior aproximação entre a educação escolar e a vida do estudante ao propor a “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real” (BRASIL, 2017b, p. 15).

Dessa maneira, aparentemente, a fim de suprimir a fragmentação do conhecimento e de construir uma educação mais voltada à vida do estudante, essa reforma estipula a última etapa da educação básica com uma carga horária total de 3 mil horas, sendo no máximo 1.800 horas para parte comum: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da

⁴ A divisão dos períodos de Nietzsche aqui adotada é desenvolvida por Scarlett Marton em sua obra *Nietzsche: Das forças cósmicas aos valores humanos*: de 1870 a 1876 – 1º período ou período romântico; de 1876 a 1882 – 2º período ou período do positivismo cético e por fim, de 1882 aos primeiros dias de 1889 – 3º período ou período da transvaloração dos valores.

natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e no mínimo 1.200 horas para os itinerários formativos que são propostos a partir das cinco áreas citadas na parte comum e mais o itinerário “formação técnica e profissional”. Assim, de acordo com a BNCC, o novo ensino médio estaria direcionado, por exemplo, à vida dos alunos a partir do trabalho e da cidadania:

torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil, as finalidades do Ensino Médio estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Art. 35)53: [...] II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; (BRASIL, 2017b, p. 464).

Já a MP apresenta na Exposição de Motivos que: “o currículo do ensino médio seria extenso, superficial e fragmentado” tendo a necessidade, portanto, de corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio por não estarem adequadas ao mundo do trabalho⁵. Assim, os artigos da MP restringem a obrigatoriedade do ensino de arte e de educação física à educação infantil e ao ensino fundamental e exclui a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias do ensino médio.

Ora, se o argumento usado para justificar a reforma consiste em o ensino médio apresentar um currículo extenso, superficial e

⁵ Como bem aponta Ramon de Oliveira, há uma culpabilização do currículo pela crise do ensino médio sendo que “existe um quantitativo expressivo de estudantes insatisfeitos com a “grade” curricular do Ensino Médio. No entanto, se faz necessário ressaltar o quanto não seja ela o principal motivo das insatisfações estudantis e, muito menos, a responsável pelo abandono escolar. O próprio Movimento Todos pela Educação, ao realizar uma pesquisa denominada “Repensar o Ensino Médio”, constatou que para 41,7% dos jovens pesquisados, a maior dificuldade para prosseguir os estudos decorria de problemas financeiros. A dificuldade de conciliar estudo e trabalho chegava a 13,8%. Em síntese, o fator externo à escola, mas relativo à questão financeira, é considerado por 55% dos jovens como a dificuldade principal para continuar na escola. Para os jovens do curso noturno este percentual aproxima-se de 70% (DE OLIVEIRA, 2020, p.6).

fragmentado, excluir as disciplinas de filosofia e sociologia e reduzir a obrigatoriedade de artes e educação física ao ensino infantil e fundamental, já demonstra o papel que essas disciplinas exercem na concepção de vida e de educação da reforma, ou seja, são, na perspectiva do governo, superficiais. Da mesma maneira, se a BNCC aponta que uma educação voltada para a vida é uma educação voltada à cidadania e ao trabalho, na MP parecia muito mais voltada ao trabalho do que à cidadania, já que excluía disciplinas fundamentais para a reflexão e para o exercício da cidadania, como a filosofia e a sociologia.

Embora, posteriormente, ter sido revogada a eliminação da não obrigatoriedade da filosofia e sociologia, ainda assim, as ciências humanas, de modo mais geral, sofreram e sofrerão uma desvalorização no campo educacional, pois, conforme Willian Simões (2017, p. 48), os conhecimentos dessa área “precisam ser vistos desde a educação básica como de baixo impacto ou quase desnecessários àqueles que precisam, dadas as condições sociais em que vivem, ao adentrar precocemente no mercado de trabalho”. Ainda de acordo com Simões (2017, p. 54):

a proposta de fatiamento do currículo na constituição de itinerários formativos, que pode precarizar ainda mais o potencial pedagógico das C.H. [Ciências humanas] no E.M. [Ensino Médio] ao permitir, por exemplo, que os sistemas de ensino venham a predestinar ou induzir por avaliações/orientações vocacionais apenas uma parte dos jovens para ter contato com os componentes desta área, impedindo que tenham uma formação comum, com acesso ampliado e/ou aprofundado aos conhecimentos referentes a outras áreas. Assim, também, com os estudantes que optarem por outro itinerário formativo, que perderão contato mais efetivo com as C.H.

Essa aproximação da educação ao mercado de trabalho, como alguns pesquisadores vêm apontando, se insere na perspectiva de que, principalmente aos jovens de classes desfavorecidas, sua educação deve estar aliada para a inserção rápida ao mercado de

trabalho. Desconsidera-se, assim, que ele possa construir outros saberes e outros projetos de vida que inclui, por exemplo, o ensino superior, uma vez que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que é atualmente o meio de entrada para muitas universidades, ainda exigirá todas as disciplinas que compunham o antigo ensino médio, e não apenas os itinerários formativos escolhidos pelos estudantes.

Dessa maneira, enquanto os estudantes de classes privilegiadas continuarão se preparando para a entrada no ensino superior nas escolas privadas e nos cursinhos, os estudantes mais pobres terão essa possibilidade ainda mais dificultada, uma vez que a liberdade de escolha dos itinerários formativos revelou-se uma falácia, já que eles serão ofertados de acordo com as possibilidades dos sistemas de ensino. Ora, para que possa haver liberdade, deve haver opções. Assim, ao estudante desfavorecido socialmente não haverá opções: ele deverá cursar o itinerário formativo que a sua escola fornecer. Nesse sentido, como revela Ramón de Oliveira:

O velho travestido de novo é a expressão de uma nova forma destas elites imporem seu projeto de dominação e de exclusão, para tanto recorrem a mecanismos de convencimento buscando ocultar seu objetivo de manter a oferta educacional para as populações mais pobres restrita aos interesses do mercado. Encobre-se ser a novidade maior do Ensino Médio, mais do que nunca, o processo de adequação da escola ao desejado pelo capital e promoção da regressividade das conquistas realizadas em tempos recentes de nossa história (DE OLIVEIRA, 2020, p.12).

Esse discurso é construído em um cenário de crise do capital em que o governo federal aposta em diferentes reformas neoliberais para, supostamente, conter essa crise, como a reforma trabalhista e a reforma da previdência. Ainda de acordo com Ramon de Oliveira, a reforma do ensino médio confere:

A concepção segundo a qual uma formação profissional precoce é a solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens, pauta-se por uma compreensão de caber ao Estado,

somente, o papel de assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens a aquisição de capacidades de competir no mercado. O “resto” fica por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual. Em uma lógica estruturada a partir da teoria do capital humano, os defensores da reforma concebem a escola como fomentadora deste capital, atribuindo às realizações e capacidades individuais a recompensa merecida (DE OLIVEIRA, 2020, p. 5).

Há, assim, a inserção da lógica meritocrática e da concepção de aluno como um “empreendedor de si mesmo” que deve gerenciar suas próprias competências e habilidades a partir, supostamente, da escolha dos itinerários formativos. Estabelece-se, dessa forma, uma responsabilização do estudante por sua trajetória e rendimentos. Pode-se perceber esse discurso na BNCC com o seguinte exposto:

Para atingir essa finalidade [protagonismo juvenil], é necessário, em primeiro lugar, assumir a firme convicção de que todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos, independentemente de suas características pessoais, seus percursos e suas histórias (BRASIL, 2017b, p. 465).

Conforme, questiona Jéferson Dantas: “Ora, num país tão desigual, como assegurar o direito à Educação em sua integralidade se as desigualdades sociais geram desigualdades escolares?” (DANTAS, 2020, p. 10). Assim, vemos como é violento esse discurso, pois, com jovens inseridos em contextos históricos, geográficos e de níveis sociais exorbitantemente diferentes, como isso pode ser ignorado ao considerar a possibilidade deles em buscar os objetivos desejados?

Essa e outras características do neoliberalismo, de colocar o indivíduo como um empreendedor de si mesmo, deram suporte para que os autores Pierre Dardot e Christian Laval compreendessem o neoliberalismo como uma “nova razão do mundo”, dado que:

O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 7).

Dessa forma, esses autores, a partir da análise de teóricos que fundamentaram o neoliberalismo como Mises e Kirzener, mostraram que houve uma ampliação da noção de mercado, de competitividade e de empreendedorismo que não devem ser mais reduzidos à esfera da economia, mas devem assumir o comando de todas as relações humanas, principalmente aquela do homem consigo mesmo, sendo a escola um vetor fundamental para a proliferação, consolidação e internalização dessas normas:

A pura dimensão do empreendedorismo, a vigilância em busca da oportunidade comercial, é uma *relação de si para si mesmo* que se encontra na base da crítica à interferência. Somos todos empreendedores, ou melhor, todos aprendemos a ser empreendedores. Apenas pelo jogo do mercado nós nos educamos a nos governar como empreendedores. Isso significa também que, se o mercado é visto como um livre espaço para os empreendedores, todas as relações humanas podem ser afeitadas por essa dimensão empresarial, constitutiva do humano. [...] A cultura da empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica⁶ (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 146, p. 151).

⁶ Conforme os autores, a educação e a imprensa desempenharam um papel determinante para a difusão desse “novo modelo humano genérico”. Assim, grandes organizações internacionais e intergovernamentais atuaram nesse sentido. Como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a União Europeia que tornaram “a formação dentro do ‘espírito de empreendimento’ uma prioridade dos sistemas educacionais nos países ocidentais”. (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 155)

Assim, “porque o homem é um sujeito ativo, criativo, construtor, não se deve interferir em suas escolhas, ou se correria o risco de destruir essa capacidade de vigilância e esse espírito comercial” (DARDOT; LAVAL, 2017, p. 146). Vemos esse discurso basilar a reforma do ensino médio, na medida em que o Estado retira de si a necessidade de oferecer uma formação básica e comum aos jovens brasileiros para que, aos quinze anos, sejam capazes de serem “empreendedores de si mesmos”. Posteriormente, caso seja percebida alguma má escolha, a responsabilidade é exclusivamente do estudante e de sua capacidade de autogerenciamento.

Nesse contexto de neoliberalismo, o fato de ele ser ampliado para todas as esferas da vida, ela é preenchida por essa lógica que não permite nada ou quase nada diferente acoplado a ela. Assim, tudo aparece como uma possibilidade ou não de investir, de aprimorar e de gerenciar. A relação do homem com ele mesmo é uma relação empresarial, de fazer boas escolhas, investir em si corretamente para, posteriormente, colher os frutos no mercado. Não há espaço para erro e fracasso, pois eles referem sempre apenas a si. Se eles surgirem é porque não houve empenho, dedicação e esforço suficientes, pois, nada têm a ver com crise, com desigualdades sociais, “todos os estudantes podem aprender e alcançar seus objetivos (BRASIL, 2017b, p. 465).

Não por acaso, portanto, que os argumentos postos pelo governo para “legitimar” a necessidade da reforma, desde o início, consiste que o currículo “seria extenso, superficial e fragmentado”, que há a necessidade de corrigir o número excessivo de disciplinas não adequadas ao mundo do trabalho e que a solução rapidamente encontrada foi a retirada do ensino de filosofia, sociologia e educação física do ensino médio. A partir da ideologia neoliberal, da vida sendo delimitada nessa perspectiva, qual a utilidade direta dessas disciplinas para o mercado de trabalho? Por que os jovens precisariam refletir sobre sociedade, sobre ética, sobre a sua existência? Para que precisariam aprender a se exercitarem a fim de adquirirem saúde física e mental?

Logo, como podemos ver, se o novo ensino médio prega que consiste em um ensino que serve mais à vida dos jovens brasileiros, “serve” a partir de uma concepção neoliberal de vida, reduzida à

competitividade, ao investimento, às necessidades do mercado e ao trabalho, construindo, assim, uma subjetividade neoliberal. Todo o restante que compõe e configura a complexidade da existência humana deve ser ignorado.

O CONTEXTO NIILISTA E UMA EDUCAÇÃO QUE SERVE À VIDA A PARTIR DE NIETZSCHE

Na perspectiva nietzschiana, a modernidade enfrenta uma crise que ele identifica como niilista. Essa crise possui, por um lado, um caráter histórico, na medida em que foi desencadeada pela “morte de Deus” que representa não só a morte do Deus cristão, mas a morte de toda e qualquer justificativa de uma visão metafísica do mundo, de um mundo verdadeiro, onde os valores objetivos estejam assentados. Mas também, de certa maneira, o niilismo enquanto *horror vacui* [horror ao vazio] é a própria condição humana, dado que, uma vez que para a vida humana não há um sentido pré-existente, o homem pode até querer o nada, só não pode não querer; ou seja, ao homem é obrigatório instaurar um sentido à própria vida. Conforme aponta o filósofo: “o dado fundamental da vontade humana, o seu *horror vacui* [horror ao vácuo]: ele [o homem] precisa de um objetivo e preferirá ainda *querer o nada a nada querer*” (NIETZSCHE, 2009, p. 80).

O caráter histórico da crise niilista moderna é, na concepção de Nietzsche, um desencadeamento da própria interpretação moral do mundo. Em sua perspectiva, a moral judaico-cristã ao ter instaurado o valor da verdade, acabou desencadeando a sua própria autossuperação, pois, após desenvolver uma educação voltada para a verdade, a “consciência” moderna (científica, antimetafísica, histórica), na medida em que é herdeira dessa educação, acaba por deslegitimar a mentira que é Deus e qualquer outro ente metafísico. Assim, os homens modernos se deparam com o vazio da existência, dado que todos os valores absolutos que a preenchiam perderam legitimidade. O filósofo expressa essa crise em *A Gaia Ciência*, a partir do homem louco que anuncia a morte de Deus:

O homem louco se lançou para o meio deles e trespassou-os com seu olhar. 'Para onde foi Deus', gritou ele, 'já lhes direi! Nós o matamos – vocês e eu. Somos todos seus assassinos! Mas como fizemos isso? Como conseguimos beber inteiramente o mar? Quem nos deu a esponja para apagar o horizonte? Que fizemos nós, ao desatar a terra do seu sol? Para onde se move agora? Para onde nos movemos nós? Para longe de todos os sóis? Não caímos continuamente? Para trás, para os lados, para a frente, em todas as direções? Existem ainda 'em cima' e 'embaixo'? Não vagamos como que através de um nada infinito? Não sentimos na pele o sopro do vácuo? Não se tornou ele mais frio? Não anoitece eternamente? Não temos que acender lanternas de manhã? ((NIETZSCHE, 2012, p. 137) .

A condição humana de *horror vacui* se alia à concepção do filósofo alemão de que o humano é um ser artista por natureza. Isto é, na concepção de Nietzsche, o homem atua de maneira artística. À medida que busca se conservar e potencializar, ele não pode deixar de projetar valores ao mundo. Dessa maneira, o filósofo revela o caráter perspectivista da existência, pois esses valores estão encerrados dentro do ser do homem e de suas crenças. Logo, não há nada que não possa ser remetido a uma perspectiva, nada que possa ser neutro e ser reivindicado como sem valores, perspectiva, história, ideologia. Neste sentido, nem a própria ciência – e não só as ciências humanas como os seus opositores defendem – pode ser entendida enquanto “sem pressupostos”, pois estão sempre limitadas pelos valores, pela história, enfim, pela perspectividade da condição humana.

Se Nietzsche identifica na modernidade essa perda de sentido dos valores que até então guiavam o homem, ele também identifica alguns novos valores que estão surgindo de ordem burguesa-liberal e que, posteriormente, foram reafirmados pelo neoliberalismo, como por exemplo, o valor exacerbado ao trabalho⁷ ao ponto de

⁷ Como aponta Anna Hartmann Cavalcanti (2007, s/p): “Na modernidade, observa Nietzsche em ‘O Estado Grego’, a luta necessária pela vida, o instinto de existir a todo preço, cujo instrumento doloroso é o trabalho, torna-se não somente um objeto digno de respeito, como constitui um dos valores centrais da sociedade, de modo que a ‘dignidade do

transformar o homem em uma máquina infalível que dá valor a apenas ao que é útil ⁸. Na perspectiva nietzschiana, a educação superior, já em sua contemporaneidade, buscava cultivar esses valores nos estudantes:

A tarefa consiste em fazer o homem tanto quanto possível utilizável, e aproximá-lo, tanto quanto possível, de uma máquina infalível; para essa finalidade, ele deve ser equipado com as virtudes de máquina (- ele tem que aprender a sentir os estados nos quais ele trabalha de maneira maquinalmente utilizável como os de supremo valor: para tanto é necessário que os outros sejam tornados tanto quanto possível penosos pra ele, tanto quanto possível perigosos e suspeitos.) Aqui, a primeira pedra do escândalo é o tédio, a monotonia que carrega consigo toda atividade mecânica. Aprender a suportar isso, e não apenas suportá-lo, mas aprender a ver o tédio cercado de atrativos superiores: essa tem sido, até agora, a tarefa de todas as organizações de ensino superior (NIETZSCHE, 2008, p. 300-301) .

homem' passa a estar estreitamente ligada à atividade do trabalho e da produção dos meios de existência. Na modernidade assiste-se à formação de um valor absoluto do homem, fundado no princípio da igualdade e universalidade dos direitos humanos, independente das diferenças entre os indivíduos e de seu poder em dar forma e criar a si próprio. Na interpretação de Nietzsche, a esfera da auto-conservação, a avidez do existir, constitui o critério fundamental da atribuição moderna de valores, conferindo, desse modo, valor em si à espécie homem."

⁸ Conforme aponta Oswaldo Giacóia, na perspectiva nietzschiana, esses valores modernos resultarão no apequenamento do homem: "Essa figura do homem moderno, Nietzsche o caricaturiza na imagem do "último homem". Este é o homem do rebanho e da pacífica felicidade das verdes pastagens. O tipo do último homem, para Nietzsche, determina a verdadeira meta da pequena política, porque nele se torna vitoriosa a tendência moderna à mediocrização dos feitos e ideais humanos, assim como a integração sem resíduos de toda verdadeira personalidade nos processos anônimos da conformação de corpos e mentes aos circuitos diversos da produção e do consumo em grande escala. Para Nietzsche, tais seriam as condições sociais preparatórias, no mundo moderno, para um "consumo cada vez mais econômico de homem e humanidade", cujo resultado característico seria o auto-apequenamento do homem. Para ele, a tendência hegemônica da modernidade seria "aquela inevitavelmente eminente administração econômica total da terra... aquela maquinaria global, a solidariedade de todas as engrenagens", que "representa um maximum na exploração do homem" (GIACÓIA JUNIOR, 1999, s/p).

É neste contexto niilista, portanto, que surge a filosofia positiva de Nietzsche da qual pretendemos usufruir para pensarmos em uma educação que serve à vida. Da mesma maneira, é com essa perspectiva niilista que entendemos a nossa contemporaneidade. Assim, é com o personagem Zaratustra, da obra *Assim falava Zaratustra*, que emerge a filosofia positiva de Nietzsche, pois, conforme expõe José Nicolao Julião (2001, p. 30, acréscimo nosso):

[...] é nessa direção que também devemos compreender a ideia desenvolvida em EH [Ecce Homo] sobre AZS [Assim falava Zaratustra], como ‘a parte da tarefa que diz sim’; ou seja, o ‘sim’ que expressa a obra não tem apenas o sentido de um pensamento afirmativo que diz sim diante das adversidades da vida, mas também tem o sentido tético de indicar a parte positiva de elaboração de uma filosofia própria.

Se significamos a nossa contemporaneidade como niilista por partirmos da filosofia nietzschiana, e identificamos *Assim falava Zaratustra* como a filosofia positiva, pensar em uma educação que serve à vida a partir de Nietzsche, leva-nos a considerar o discurso de Zaratustra, intitulado “Das três transmutações do espírito”, como um discurso norteador dessa possível perspectiva educacional.

Nesse discurso, o filósofo traz as imagens do camelo, do leão e da criança para representar as três fases de transmutações do espírito: “Três transmutações do espírito menciono para vós: de como o espírito se torna camelo, o camelo se torna leão e o leão, por fim, criança” ((NIETZSCHE, 2011, p. 27) . Assim, primeiramente o espírito é um camelo por carregar e obedecer a todos os pesados valores sociais que são estranhos a ele, mas que, ainda fazendo uma referência ao animal, deve “descarregar” sua pesada carga de convenções sociais no deserto:

Há muitas coisas pesadas para o espírito, para o forte, o resistente espírito em que habita a reverência: sua força requer o pesado, o mais pesado. O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente, e se ajoelha, como um camelo, e quer ser bem carregado. O que é mais pesado, ó heróis?,

pergunta o espírito resistente, para que eu o tome sobre mim e me alegre de minha força. Não é isso: rebaixar-se, a fim de machucar sua altivez? Fazer brilhar a sua tolice, para zombar de sua sabedoria? Ou é isso: deixar nossa causa quando ela festeja o seu triunfo? Subir altos montes, a fim de tentar o tentador? Ou é isso: alimentar-se das bolotas e da erva do conhecimento e pela verdade padecer fome na alma? Ou é isso: estar doente e mandar para casa os consoladores e fazer amizade com os surdos, que nunca ouvem o que queres? Ou é isso: entrar em água suja, se for a água da verdade, e não afastar de si as frias rãs e os quentes sapos? Ou é isso: amar aqueles que nos desprezam e estender a mão ao fantasma, quando ele quer nos fazer sentir medo? Todas essas coisas mais que pesadas o espírito resistente toma sobre si: semelhante ao camelo que ruma carregado para o deserto, assim ruma ele para seu deserto ((NIETZSCHE, 2011, p. 27-28) ⁹.

Já no “mais solitário deserto” ocorre a transmutação do espírito em leão que deve lutar contra o dragão para alcançar sua liberdade e a possibilidade de criação. O dragão, assim, pode ser interpretado como o conjunto de valores que foram socialmente criados e tornados incondicionais, insubstituíveis e universais e que, até então, deram sentido à vida humana, não permitindo qualquer outro tipo de significação. Como aponta o filósofo, não basta apenas o animal de carga que renuncia e é reverente, pois, para criar novos valores é necessário a liberdade, e esse é o papel do leão: “Criar

⁹ A observação de Clademir Araldi acerca do papel do camelo é fundamental, uma vez que mostra que seu empenho em “carregar” as convenções sociais não deve ser interpretado como uma tarefa que o faz perder força, mas sim como uma tarefa de potencialização: “É importante notar aqui que o espírito de suportaçao do camelo não é interpretado como o declínio do poder do espírito, como a desagregação da força do espírito humano perante um poder estranho, a saber, o poder da tradição moral e religiosa. Todos os esforços de buscar o mais pesado, através do rebaixamento ao pretense poder superior dos valores morais, religiosos, ou de qualquer autoridade superior, são vistos como condição para o aumento da força e do poder do espírito; a violência contra si mesmo é condição para o autodomínio. Nesse sentido, o autor do Zarathustra aponta para a necessidade de submeter-se aos valores da tradição, de imergir na ‘água suja’ da verdade, pois a busca da sabedoria está enraizada nesse terreno pantanoso da moral” (ARALDI, 2002, p. 178).

liberdade para si e um sagrado Não também ante o dever: para isso, meus irmãos, é necessário o leão” ((NIETZSCHE, 2011, p. 28)). O leão está “no mais solitário deserto”, isto é, em busca de sua liberdade, ele aprofunda sua situação niilista, desfazendo-se profundamente de todos os valores¹⁰.

Já na terceira transmutação, o espírito deve se tornar criança. Com a imagem da criança, o filósofo representa o novo começo, a inocência que decorre de dois movimentos: da criação dos novos valores e do esquecimento que representa a superação. Agora, portanto, o espírito conquista a sua autonomia, os seus valores e a sua própria significação da vida, não sendo mais subjugado aos valores diferentes e externos a ele, como também não enfrenta mais o “mais solitário dos desertos”, pois, munido com os seus próprios valores, o niilismo pode ser superado ou no mínimo absorvido.

É dessa maneira, ao nosso ver, que podemos compreender uma educação que serve à vida a partir da filosofia nietzschiana, isto é, uma educação que possibilite aos indivíduos realizarem as três transmutações do espírito a fim de se tornarem livres para cultivarem os próprios valores, a própria formação e cultivo, construindo, dessa forma, uma vida autêntica e comprometida. Essa educação levaria as pessoas a conhecer, refletir e questionar diferentes valores de diferentes sociedades para aprender a diagnosticarem as tramas que revestem os valores sociais, pois sempre dão sentido, favorecem e legitimam um certo tipo de indivíduo e/ou desfavorecem outros tipos.

Assim, enquanto o “novo” ensino médio afirma que serve à vida dado que estabelece e prega uma concepção neoliberal de vida, uma educação que serve à vida a partir de Nietzsche não só não

¹⁰ Nessa perspectiva, faz ainda mais sentido a constatação que Nietzsche fez em *Aurora*, a saber, “Paulatinamente esclareceu-se para mim, a mais comum deficiência de nosso tipo de formação e educação: ninguém aprende, ninguém aspira, ninguém ensina – a suportar a solidão” ((NIETZSCHE, 2016, p. 205) ou seja, seria extremamente necessário à educação pensada a partir desse discurso de Zaratustra ensinar a suportar a solidão, pois ela faz parte de um processo extremamente importante na busca da autolibertação e do autocultivo.

pressupõe uma concepção de vida em si, pois redireciona essa tarefa ao indivíduo, ou seja, é o indivíduo quem deve dar um significado à sua vida, na medida em que cria valores para si, mas também ensina a diagnosticar e a se desfazer dessas significações de vida impostas por diferentes segmentos sociais¹¹.

Além disso, se, como vimos, dado que a reforma adota uma concepção neoliberal de vida, há uma desvalorização das ciências humanas, a partir da perspectiva nietzschiana, as ciências humanas teriam um papel fundamental por serem elas quem mais indagam os valores sociais e que contribuem para o desenvolvimento crítico e autônomo dos estudantes. Esse processo com as ciências humanas, auxiliariam aos estudantes a conferirem certo valor à sua própria educação e às disciplinas que a compõem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto, buscamos apresentar a concepção de que, se a reforma do ensino médio serve mais à vida, de acordo com o discurso promovido pelo governo federal, ela serve à medida que adota uma concepção neoliberal de vida. Assim, essa reforma não só está apoiada em uma lógica neoliberal como dissemina a sua própria concepção ao incitar os estudantes a serem “empreendedores” de si mesmo e ao postular que qualquer jovem, independentemente dos contextos que o singularizam, pode ascender e alcançar os seus objetivos. Conforme aponta Dardot e Laval (2017), isso especifica o neoliberalismo, pois além de ser uma ideologia enquanto sistema econômico, ele tem um caráter normativo que se expande para todas as relações da vida.

¹¹ Nietzsche, nas suas reflexões sobre a educação no primeiro e no segundo períodos de sua filosofia, expunha essa necessidade da educação como autocultivo e autolibertação das convenções sociais. Conforme aponta Jelson Oliveira: “Além de reconhecer a força de cada indivíduo e promovê-la, a educação deve formar um indivíduo que seja capaz de viver em sociedade sem perder-se de si mesmo, sem se deixar anular pelas exigências da cultura, alguém que cultive a si próprio de forma saudável, ou seja, que não recuse simplesmente o convívio social, mas que seja capaz de viver sem se deixar extinguir” (OLIVEIRA, 2013, p.138)

Nesse sentido, pode-se perceber o quão violento é esse discurso, pois, ao não permitir o reconhecimento de que há outras “forças” que regem o mundo além da força de um indivíduo singular e seu poder de autogerenciamento, esse discurso leva o jovem a acreditar que seus fracassos são inteiramente responsabilidades suas. O Brasil, com uma desigualdade social grave, com um território de proporções continentais que guarda diferentes características geográficas-sociais que, por isso, oferece diferentes possibilidades. Com uma história recente que escravizou uma grande parte de sua população e, posteriormente, abandonou-a a própria sorte, ficando à mercê de diferentes violências físicas e simbólicas, sendo que muitos indivíduos das classes mais favorecidas atuais ainda são herdeiros dessa escravização. E com as desigualdades escolares em que há escolas que mal apresentam uma estrutura digna para se manter as relações de ensino-aprendizagem, é imoral que se adote e se dissemine esse tipo de discurso.

Já a partir da filosofia nietzschiana, buscamos apresentar uma concepção de educação que serve à vida antagônica à da reforma. Assim, primeiramente foi reconstruído a concepção do filósofo de que a modernidade enfrenta uma crise niilista, pois, é de acordo com essa perspectiva que surge a filosofia positiva de Nietzsche. Além disso, prolongamos essa crise até a nossa contemporaneidade por compreendermos que ela se mantém e, dessa forma, ela mantém também atual a filosofia positiva nietzschiana, tornando-a frutífera e essencial à reflexão da nossa realidade em diferentes campos de estudos, como o do presente texto, isto é, da educação, pois, uma vez que ela permanece, há, nas sociedades, disputas de diferentes segmentos sociais a fim de induzir o maior número de pessoas aos seus valores.

Partindo do filósofo, essa crise revela também a perspectividade humana, o fato de tudo no mundo poder ser remetido a uma perspectiva. Da mesma maneira, revela o *horror vacui* da vontade humana, isto é, a condição humana que precisa necessariamente remeter à própria vida um conjunto de valores que conferem um significado a ela. Neste sentido, é evidente que propor uma educação que serve à vida a partir de Nietzsche não é uma concepção neutra de educação e, até mesmo de vida, pois está

acoplado as características da condição humana da perspectiva nietzschiana.

A partir dessa filosofia e da perspectividade que ela estabelece, é impossível propor uma educação neutra. A diferença da proposta que parte de Nietzsche que apresentamos consiste que ela permite que os estudantes sejam conscientizados dos valores que existem e possam escolher aqueles com os quais preferem dar sentido à sua vida, ou melhor, possam até mesmo criar os próprios valores e a sua própria significação de vida. Desse modo, diferentemente da reforma do ensino médio que introduz uma concepção de vida e de valores a serem adotados pelos estudantes, a que parte da filosofia nietzschiana, no mínimo, permite que os estudantes percebam isso.

Assim, a partir das figuras do camelo, do leão e da criança, Zarathustra apresenta as três transmutações para o indivíduo se tornar livre e criativo que, ao nosso ver, podem ser adotadas para que a educação possa servir à vida dos jovens brasileiros. Dessa maneira, eles poderão construir e significar, de maneira diferente, todas as esferas que configuram a sua existência: a vida, a relação consigo mesmo, com outros, com a sua educação, a maneira como querem atuar socialmente. Isso não quer dizer que os jovens conseguirão, ao terminar o ensino médio, alcançar as três transmutações do espírito. Essa é uma tarefa difícil e árdua. Mas, se a educação conseguir ajudar nesse processo, sem dúvida estará a serviço da vida, uma vez que permitirá que os jovens sejam no mínimo conscientes dos valores que estão subjulgados e o significado de vida que eles carregam.

REFERÊNCIAS

ARALDI, C. L. **A radicalização do niilismo na obra de Nietzsche:** acerca da posição de um novo sentido de criação e de aniquilamento. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

BRASIL. **Lei nº. 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017a.

BRASIL. **Medida Provisória MPV nº 746/2016**. Brasília, 22 de setembro de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC. 2017b.

CAVALCANTI, A. H. Arte da experimentação: política, cultura e natureza no primeiro Nietzsche. **Trans/Form/Ação**, v. 30, p. 115-133, 2007.

DANTAS, J. S. As ciências humanas, a base nacional comum curricular e a reforma do ensino médio: disputas epistemológicas em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Pedagógica**, v. 22, p. 1-17, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DE SOUZA, S. A. L.; DE SOUSA, M. P.; ARAGÃO, W. H. Dialogando sobre a BNCC, o currículo e a sua interferência Para a formação de professores. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 412-424, 2020.

FORNARI, M.; DEITOS, R. A. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no Governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021.

GIACOIA JUNIOR, O. O último homem e a técnica moderna. **Natureza Humana**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 33-52, jun. 1999.

JULIÃO, J. N. **O ensinamento da superação em "Assim falou Zaratustra"**. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

MARTON, S. **Nietzsche**: Das forças cósmicas aos valores humanos. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MENEZES, D. M. Política e estética em Nietzsche: **Saberes**: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, 2015.

- NIETZSCHE, F. **Segunda consideração extemporânea**: sobre a utilidade e desvantagem da história para a vida. Introdução e apresentação de André Itaparica. São Paulo: Editora Hedra, 2017.
- NIETZSCHE, F. **Aurora**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.
- NIETZSCHE, F. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011
- NIETZSCHE, F. **Genealogia da Moral**: um escrito polêmico. Tradução, notas e posfácio de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, F. **Fragmentos póstumos** (1885-1888) (Vol. IV). Edición española dirigida por Diego Sánchez Meca. Madrid: Editorial Tecnos (Grupo Anaya, S. A.), 2008.
- OLIVEIRA, J. Educação como Autolibertação na Filosofia de Nietzsche. **Cadernos de pesquisa Pensamento Educacional**, 2013.
- DE OLIVEIRA, R. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, 2020.
- SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, 2017.

Recebido em: *Março/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

O que pode a *vidaconhecimento* na educação? Tempos e complexidade pela via de Edgar Morin

Alan Willian de Jesus¹
Luciana Pacheco Marques²

RESUMO

À luz/sombra do pensamento complexo (MORIN, 2003b, 2007a), escrevemos sobre o que pode a *vidaconhecimento* na educação, a partir de alguns rastros da temporalidade da vida e obra do pensador Edgar Morin. A experiência da *vidaconhecimento* (JESUS, 2015) nos ajuda a acolher as diferenças, semelhanças, diversidades, igualdades, e das incertezas a partir dos princípios cognitivos da complexidade nos possibilita encontros que a educação anseia na Atualidade. A categoria tempo aparece nas obras de Edgar Morin na relação intrínseca com o conceito de complexidade, forjando a noção do tempo complexo (MORIN, 2008a) que nos possibilita pensar e habitar a educação enquanto um campo de expressão da liberdade que se move na e com as diferenças. Utilizamos da metodologia com base na pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1971) para mapearmos a concepção de tempo nas obras de Edgar Morin. Nos debruçamos nas trilhas desses manuscritos com o propósito de pensar como a compreensão de tempo que perpassa o pensamento de Edgar Morin nos possibilita pensar a produção de diferenças na educação. Para isso, trouxemos enquanto problema da pesquisa: O que pode a *vidaconhecimento* na educação? Entendemos que a tomada de consciência e responsabilidade sobre as vivências dos tempos

¹ Doutorando e Mestre em Educação pela UFJF, integrante do Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5896-8928>. E-mail: alan.faced@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela UNICAMP, Professora Titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, Coordenadora do Grupo Tempos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade – NEPED/UFJF. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2430-831X>. E-mail: luciana.marques65@gmail.com

favorecem ideais cada vez mais democráticos de escuta pela ética da compreensão (MORIN, 2003b) na educação.

Palavras-chave: complexidade; tempo; educação.

What can life knowledge in education? Times and complexity through Edgar Morin's way

ABSTRACT

In the light/shadow of complex thinking (MORIN, 2003b, 2007a), we write about what life-knowledge can do in education, based on some traces of the temporality of the life and work of the thinker Edgar Morin. The experience of life-knowledge (JESUS, 2015) helps us to welcome differences, similarities, diversities, equalities, and uncertainties based on the cognitive principles of complexity, which enables us to meet that education looks forward to today. The category time appears in the works of Edgar Morin in the intrinsic relationship with the concept of complexity, forging the notion of complex time (MORIN, 2008a) that allows us to think and inhabit education as a field of freedom expression that moves in and with the differences. We used the methodology based on bibliographic research (SALVADOR, 1971) to map the conception of time in Edgar Morin's works. We focus on the tracks of these manuscripts with the purpose of thinking how the understanding of time that permeates the thought of Edgar Morin allows us to think about the production of differences in education. For this, we brought as a research problem: What can life-knowledge in education? We understand that awareness and responsibility for the experiences of the times favor increasingly democratic ideals of listening for the ethics of understanding (MORIN, 2003b) in education.

Keywords: complexity; time; education.

¿Qué puede el conocimiento de vida en educación? Tiempos y complejidad a través del Edgar Morin's way

RESUMEN

A la luz/sombra del pensamiento complejo (MORIN, 2003b, 2007a), escribimos sobre lo que los saberes-vida pueden hacer en la educación, a partir de algunas huellas de la temporalidad de la vida y obra del pensador Edgar Morin. La experiencia de vida-saber (JESÚS, 2015) nos ayuda a acoger las diferencias, semejanzas, diversidades, igualdades e incertidumbres a partir de los principios cognitivos de la complejidad, lo que nos permite afrontar lo que la educación espera hoy. La categoría tiempo aparece en la obra de Edgar Morin en la relación intrínseca con el concepto de complejidad, forjándose la noción de tiempo complejo (MORIN, 2008a) que nos permite pensar y habitar la educación como un campo de expresión libre que se mueve en y con las diferencias. Utilizamos la metodología basada en la investigación bibliográfica (SALVADOR, 1971) para mapear la concepción del tiempo en la obra de Edgar Morin. Nos enfocamos en las huellas de estos manuscritos con el propósito de pensar cómo la comprensión del tiempo que atraviesa el pensamiento de Edgar Morin permite pensar la producción de diferencias en la educación. Para ello, planteamos como problema de investigación: ¿Qué puede hacer el conocimiento de la vida en la educación? Entendemos que la conciencia y la responsabilidad por las experiencias de los tiempos favorecen ideales cada vez más democráticos de escucha para la ética de la comprensión (MORIN, 2003b) en la educación.

Palabras clave: complejidad; tiempo; educación.

INTRODUÇÃO

Pascal tinha colocado com razão, que todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediadas e imediatas, e que todas (se interligam) por um laço natural e invisível que liga as mais afastadas e as mais diferentes. (MORIN, 2007a, p. 7).

Apesar da Modernidade ter deixado rastros de conquistas fundamentais (VEIGA-NETO, 2003), tais marcas produziram uma forma fragmentada de pensar, agir e sentir a vida e o conhecimento que nos impacta na Atualidade³ (MARQUES, 2001).

Apresentam-se fortemente em nossas vidas os postulados do paradigma reducionista e fragmentador, sobretudo instaurado pelo pensamento cartesiano e newtoniano. A lógica da pura certeza guiou a forma de se ler e compreender a vida, que não obstante, a própria vida em geral foi comparada a um relógio mecânico, perdendo sua riqueza e diversidade. No ápice das inovações técnicas de produção em massa na segunda metade do século XX, endossou-se a ideia de eliminar as incertezas, que levou a sociedade, sobretudo ocidental, a mudar a concepção sobre a forma de organizar a temporalidade da vida. A lógica científica das certezas levou o homem a fazer mais coisas em menos tempo, a especializar cada vez mais os sujeitos, a quantificar a forma qualitativa da vida, a recortar o tempo e torná-lo quantificável através dos modos de produção. Desta forma, conforme Marques (2001), o tempo assumiu feição quantitativa e homogênea, o corpo foi dissociado do espírito e o intelecto, da emoção.

Apesar da lógica da organização social, fragmentar o tempo como tentativa de pleno domínio da vida quantificada pela sucessão das horas, minutos e segundos levou à concepção de novos modelos de sociedade, que respingaram contundentemente na escola enquanto maquinaria de um certo tipo de sujeito (VEIGA-NETO, 2003). A vivência excessiva do tempo cronológico nos inclina a uma lógica pedagógica tecnocrática, enciclopédica e livresca. Na lógica do paradigma fragmentador, a educação se inclina a ser cada vez menos inclusiva, se amparando nos pressupostos conteudistas e homogeneizadores que se sustentam no quadriculamento do espaço que determina e limita o grau de liberdade, e no tempo linear que, pela vivência excessiva da sucessão de acontecimentos cronologicamente ordenados, aprisiona as possibilidades dos ideais de ser humano (MARQUES, 2001). Sendo a escola uma das instituições com raízes na Modernidade, é possível perceber nela,

³ Por Atualidade, entendemos o momento atual de questionamento das grandes verdades acabadas que nos legaram.

ainda hoje, diversos dispositivos de exclusão decorrentes das marcas modernas que afetam a vida e o conhecimento.

Entretanto, a vida ultrapassa as nossas determinações. Não estamos circunscritos apenas por uma forma de se compreender o tempo. Se, por um lado, vivemos com marcadores temporais que nos fazem situar socialmente no mundo pela sucessão das horas, do passado, presente e futuro, por outro lado, o tempo, que é a própria vida que se manifesta na duração da experiência, não pode ser quantificável. São tempos que não se justapõem, mas se interpenetram sem perder suas emergências sociais e subjetivas uno e múltiplas que embelezam a vida e o conhecimento.

Ao seguirmos algumas marcas da vida e conhecimento nos escritos de Edgar Morin, percebemos que este pensador transdisciplinar vem forjando aquilo que ele chamou de *meu caminho* (MORIN, 2010a) ao questionar a fragmentação do ser e saber privilegiado pela impessoalidade e universalidade que vem gerando cegueira e ilusão do saber (MORIN, 2007d), separando a vida do conhecimento.

Nesse caminho, entendemos que um pensamento que se propõe a questionar as marcas da Modernidade traz composições na linguagem que possibilitam emergir outros olhares sobre a ciência clássica, seja a composição de uma escrita mais poética em meio a prosas, seja a consideração da literatura no diálogo com o real, seja a aceitação das incertezas na pesquisa científica, seja a junção de termos aparentemente antagônicos para dar conta de uma crítica ao discurso da modernidade que privilegia a impessoalidade e a universalidade que deixa a narrativa, as emoções, a experiência, e o imponderável à margem da relação com o objeto a ser conhecido. Desta forma, utilizamos com Jesus (2015) a junção das palavras *vidaconhecimento*,⁴ no intuito de representar a problematização e a religação entre a vida pessoal e a vida intelectual. Na lógica das ciências clássicas e conteudistas, o conhecimento não precisa fazer relação com os aspectos da vida do sujeito. A cisão entre vida e

⁴ Conforme Jesus (2015), a junção dessas palavras nos possibilita fazer um movimento de ao mesmo tempo reunir, distinguir, e sem separar, reconhecer o singular e o plural em cada uma delas.

conhecimento trata-se, pois, da cisão entre sujeito e objeto tão marcada pela Modernidade, que carrega uma noção de certeza e de uma fragmentação das partes para conhecer o todo (DESCARTES, 1983).

Ao estudar sobre a categoria tempo nas obras de Edgar Morin, nos saltou aos olhos como esta se dilui em seus escritos, tal como se sua própria estrutura fruisse a composição de suas obras num movimento desde a sua infância, articulando as marcas de sua vida na composição da sinfonia do pensamento complexo, tornando a sua vida, sua teoria, não escrevendo de uma torre que lhe separa da vida, mas de um redemoinho que lhe joga em sua vida e na vida (MORIN, 2005).

Nos debruçamos nas trilhas desses manuscritos com o propósito de pensar como a compreensão de tempo que perpassa o pensamento de Edgar Morin nos possibilita pensar a produção de diferenças na educação. Para tanto, questionamos enquanto problema da pesquisa o que pode a *vidaconhecimento* na educação?

Pelas trilhas da pesquisa bibliográfica (SALVADOR, 1971) enquanto processo metodológico, fizemos a leitura seletiva (LIMA; MIOTO, 2007) das obras de Edgar Morin para mapear subsídios conceituais da teoria da complexidade que nos possibilitassem ressaltar a noção de tempo neste autor.

Como as ideias do pensador Edgar Morin se constituem numa relação intrínseca entre sua vida e suas obras, religando sua vida intelectual e sua vida pessoal (MORIN, 2003b), procuramos em nossa primeira etapa de pesquisa delimitar o levantamento e a classificação do material selecionado como fonte de pesquisa (LIMA; MIOTO, 2007) nas obras de Morin, baseados em quatro movimentos, a saber: o recorte das obras de Edgar Morin que trazem um cunho autobiográfico; as obras que fundamentam o pensamento complexo; obras que trazem uma discussão mais explícita sobre o tempo; e as obras em que Edgar Morin trata explicitamente sobre a educação.

Com Morin (1969, 2003b, 2006, 2010a, 2014) vemos as obras que trazem uma proposta mais explícita de autobiografia, que levou a construir para si mesmo a autointitulação de onívoro cultural (MORIN, 2003b), forjando seus caminhos de construção do pensamento complexo. Embora o pensamento complexo já tivesse

um gérmen em obras publicadas antes da coleção *O Método*, vimos com Morin (2005, 2007b, 2007c, 2008a, 2008d, 2008e) que a composição dos seis tomos dessa coleção – uma epistemologia escrita durante três décadas e meia – constitui o estofa da teoria da complexidade e fundamenta o pensamento de suas obras subsequentes. Nas obras de Morin (1994, 2010b) e Cassé e Morin (2008), vemos uma abordagem mais explícita da discussão sobre o tempo, sobretudo na perspectiva da história e da física, questionando os ritmos de produção e os ritmos das vidas na relação com o tempo linear, especializado e mecânico. Percebemos diluídos em outras obras fora dos critérios seletivos iniciais (MORIN, 2003a, 2007a, 2008b, 2015a) indícios da categoria tempo, que reunidas sob o guante dos princípios cognitivos da complexidade formam um estofa daquilo que Morin (2008a) chamou de tempo complexo. E nos escritos de Morin (2002, 2007d, 2008c, 2015b) e Morin e Díaz (2016) selecionamos as obras com inclinação às reflexões voltadas à educação. Inspirados em Edgar Morin (2005), de que não escreve de uma torre que lhe separa da vida, procuramos mergulhar nesses quatro movimentos para forjar linguagens que não se propõe a repetir o já sabido, mas problematizarmos como podemos experienciar outros tempos que constitui o outro lado do mistério humano e como isso nos possibilita repensar a educação na Atualidade.

Em um segundo movimento de pesquisa, fizemos uma leitura reflexiva e crítica (LIMA; MIOTO, 2007) dessas obras selecionadas com as lentes voltadas para mapear e perceber uma concepção de tempo em Edgar Morin. Ao nos aprofundarmos nessas obras, percebemos de maneira mais clara a concepção de tempo em Edgar Morin presente nas obras *O âmagô da questão* (MORIN, 1969); *Meus Demônios* (MORIN, 2003b); *O Método 1: A natureza da natureza* (MORIN, 2008a); *Para onde vai o mundo?* (MORIN, 2010b); *Meus filósofos* (MORIN, 2014). A partir desta leitura exploratória, seletiva e interpretativa (LIMA; MIOTO, 2007), percebemos que a concepção de tempo sinalizada nas escrituras de Edgar Morin nos dão elementos para (re)pensar e problematizar as diferenças e a educação da Atualidade.

Reformar (MORIN, 2002) e *reinventar* (MORIN; DÍAZ, 2016) a educação trata-se do esforço que empreendemos em admirar o mundo por vias outras, de modo a sermos mais pátrios e darmos mais boniteza a ele. Trata-se de compreendermos, como professores e professoras, que estamos imersos no tempo e no mundo, que precisamos olhar e experienciar a vida e o conhecimento reinventando-os e esperando-os como um imperativo da condição humana. Trata-se de caminhos que nos possibilitem pensar o que pode uma noção de tempo e complexidade e o que pode uma consciência de religação entre a vida e o conhecimento na educação.

Ao trazermos algumas das marcas da caminhada do pensador Edgar Morin, percebermos pelo fio da *vidaconhecimento* que a nossa história é constitutiva de acontecimentos fundamentais que nos alimentam e nos possibilitam reinventar o nosso *pensarfazer* e *fazerpensar*, em que a vivência das contradições e a introspecção nas marcas indeléveis do nosso ser e saber podem nos mostrar que tempo e complexidade são indissociáveis, nos possibilitando aberturas e fechamentos para habitarmos a educação de formas outras.

MARCAS DE UMA VIDA, RASTROS DE UMA TEORIA

Falemos com Morin (2007c) que o sujeito humano carrega um duplo “programa”, um egocêntrico, o outro altruísta. Eis “a religação como um imperativo ético primordial que comanda os demais imperativos em relação ao outro, à comunidade, à sociedade, à humanidade” (MORIN, 2007c, p. 104). Edgar Morin vem nos convidando, pela sua temporalidade, itinerância e produção de conhecimento, a compreender o bem-viver, nos provocando a diminuirmos a distância entre a vida e as ideias, possibilitando compreender que a crise pode ser tanto um risco quanto uma esperança para nós mesmos.

Minha vida intelectual é inseparável de minha vida,
como escrevi em *La Méthode: Não escrevo de uma
torre que me separa da vida, mas de um redemoinho*

*que me joga em minha vida e na vida.*⁵ Nietzsche dizia: 'Sempre expus em meus escritos toda a minha vida e toda a minha pessoa... Ignoro o que possam ser problemas puramente intelectuais'. Não sou daqueles que têm uma carreira, mas dos que têm uma vida. (MORIN, 2003b, p. 9, grifo do autor).

Filho único do casal Vidal Nahum e Luna Beressi, de origem sefardista⁶ de Salônica, Edgar Nahum nasceu em 8 de julho de 1921, em Paris. Aprendeu com o seu nascimento, a morte, e com a morte, o seu nascimento. "Ainda um feto, recusei-me a sair e me agarrei ao ventre de minha mãe." (MORIN, 2010a, p. 13).

Sou um nado-morto. A minha mãe tinha uma lesão no coração e corria o risco de morrer de parto. Quando percebeu que estava grávida, ingurgitou clandestinamente produtos abortivos, aos quais eu resisti. (agrada-me pensar que a minha energia e a minha angústia de base resultaram desta primeira luta contra o veneno.) Nasci em cerco, estrangulado pelo cordão umbilical, sem consegui respirar. O doutor S., que me pegava pelos pés e me dava estaladas violentas, levou meia hora a conseguir que eu começasse a berrar. Também nisto detecto um símbolo: sempre precisei de outra pessoa para me dar a vida. (MORIN, 1969, p. 415).

Vinte anos mais tarde, ao engajar-se na resistência comunista contra o stalinismo, mudou seu nome de "Nahum"⁷ para "Morin"⁸. Aprendera muitas coisas com sua família. Seu pai não lhe ensinou

⁵ Cf. *La Méthode, tomo 2, La vie de La vie, Le Seuil*, col. "Points Essais", 1985. Nota de Edgar Morin (2003b).

⁶ Judeu descendente dos primeiros israelitas de Portugal e da Espanha, expulsos, respectivamente, em 1496 e 1492 (MORIN, 2003b, p. 109).

⁷ "Nahum é uma palavra hebraica que, como sua variante Nehama, significa 'consolação'. Essa palavra é também um prenome; entre os sefardistas, tornou-se sobrenome." (MORIN, 2006, p. 45).

⁸ Dentre os pseudônimos que usou durante os encontros da resistência comunista, certa feita Edgar se apresentou numa reunião em Toulouse com a identidade de Manin, entendido pelos companheiros como Morin. E assim narrou: "Sou Nahoum e sou Morin. Mas não sou uma pessoa dividida. Minha dupla identidade é para mim como meus dois olhos: eles me fazem enxergar melhor." (MORIN, 2010a, p. 122).

uma tradição acerca do saber, crenças e de princípios políticos; transmitiu-lhe apenas uma cultura de canções, de café-concreto, de operetas, por cantar de manhã à noite, por toda a parte (MORIN, 2003b).

Quando tinha nove anos de idade sua mãe faleceu; marca indelével à *vidaconhecimento*. “Mas o que aprendi, não de minha família, mas na minha família, foi o mais importante de tudo: aprendi, aos nove anos, o que é a morte.” (MORIN, 2003b, p. 14): “foi e é o acontecimento de minha vida” (MORIN, 1969, p. 417).

Edgar Morin viveu aquilo que ele denominou de *Onívoro Cultural*,⁹ onde se enveredou para devorar as culturas que estavam ao seu redor. Foi formado e alimentado por múltiplos sujeitos, como, por exemplo, na música com Beethoven, no romance com Dostoiévski e Tolstói, nos pensamentos de Heráclito, Pascal, Spinoza, Rousseau, Hegel, Marx, Voltaire, Montaigne, Buda, Jesus, Escola de Frankfurt, Bergson, Piaget, Niels Bohr e tantos outros (MORIN, 2014). “Assim, parti para a vida sem Cultura nem Verdade, somente com a ausência da morta e a presença da morte.” (MORIN, 2003b, p. 15).

Contudo, ao mesmo tempo que me encerrou dentro de mim próprio, esta morte, a mesma que fora temida pelos médicos nove anos antes, fez-me nascer para o mundo. Até aos nove anos, os meus medos e as minhas angústias giraram em torno da minha mãe; eu ainda não estava no mundo. A par da catástrofe surgiu a consciência. Tomei consciência de mim na solidão e na incomunicação. (MORIN, 1969, p. 417).

Tornou-se filho da pátria na escola, onde absorveu e integrou a história da França. E o que Morin aprendeu por ele mesmo? “O resto...” (MORIN, 2003b, p. 14). Chegado aos quarenta anos de idade, Morin contraiu uma doença que o deixou numa quarentena. Neste ínterim, fez inúmeras meditações e recorreu àquilo que ele chamou de o seu melhor conselheiro, ao amigo mortal: o tempo (MORIN, 1969). Procurou mostrar a convergência entre a descontinuidade-multiplicidade que desvela em si mesmo e a filosofia para a qual tem

⁹ Auto-intitulação que Edgar Morin (2003b) traz em sua obra *Meus Demônios*.

e que se funda na natureza histórica do homem e na natureza caótica do mundo (MORIN, 1969).

Edgar Morin nasceu, vive, se orienta e se reinventa pelo signo da morte. Expulsar a morte e se alimentar dela inspirou-o mais a escrever a obra antropológica *O Homem e a Morte* (MORIN, 1969), que antecedeu as ideias que, mais tarde, iriam dar produção à coleção dos seis volumes de *O Método*, estruturante do pensamento complexo.

Morin tornou-se caminhante fugaz de seu interior, e alimentava parte de seu vazio com um todo cultural. Por volta de seus 12 anos de idade já era amante do cinema. Quanto mais respirava esta cultura, mais ficava impregnado em seu “Eu”. No caminhar pelas estradas das incertezas, alimentou a sua vida com as outras vidas ao seu redor, com a cultura das ruas de Paris, com as canções, com o cinema e com a literatura romântica. Começara sua caminhada autodidata, “porque esta não conhece hierarquia e categorias *a priori*, e opera sua seleção em função de necessidades tão profundas quanto inconscientes” (MORIN, 2003b, p. 18). Desta forma, caminhando sem caminho e fazendo-o ao caminhar, Edgar Morin foi se envolvendo com a cultura dos eruditos por seus próprios meios.

Consideráveis acontecimentos, teorias e alimentos culturais que vivenciou este pensador culminaram na contribuição para o eixo sustentador de sua teoria da complexidade. No entanto, não se enrijecia junto aos ideais aos quais estava envolto. Deu-nos, como exemplo, o marxismo, que, para Morin (2003b, p. 28) “é a abertura e não enclausuramento”.

Intuído por diversos pensadores romancistas, matemáticos, filósofos, cientistas fundadores de espiritualidade e ética, músicos, os quais ele denomina como “meus filósofos”, por nutrirem a unidade à diversidade de suas interrogações (MORIN, 2014), percebeu na universidade o quão eram desarticuladas as ciências e as humanidades. Devido a isso, não procurou seguir uma direção ortodoxa, como se estivesse guiado por uma só verdade. Ao matricular-se na Universidade Sorbonne, procurou responder suas necessidades de conhecimento:

Me inscrevi em história e geografia, em sociologia (ligada à moral em mesmo certificado da licença de filosofia), em direito (para a economia que era ensinada na faculdade de direito), e na Escola de Ciências políticas. Enquanto os marxismos oficiais eram exclusivos e excludentes, meu marxismo foi e continuou integrador, e não me desviou de nenhuma escola de pensamento. (MORIN, 2003b, p. 29).

Digamos com Paz (2017, p. 19) que “uma sociedade se define não só por sua atitude diante do futuro como também diante do passado: suas lembranças não são menos reveladoras que seus projetos”. Edgar Morin provoca em nosso ser e saber de que estamos estreitamente vinculados à sociedade e a sociedade ao indivíduo (MORIN, 2007d). Convida-nos a aceitarmos as incertezas junto às certezas. A ordem junto às desordens. Seu passado individual está sob o guante de uma história coletiva de migrações, abandonos, mudanças, permanências, morte e vida. Seu presente tem uma abertura para o desenvolvimento ético da solidariedade e um fechamento para a barbárie através do autoconhecimento e reconhecimento do quão as contradições fazem parte de seu ser e saber, e seu futuro não obedece aos determinismos de um pensamento linear.

A vida de Edgar Morin funda sua teoria, e nela seguimos alguns rastros de um devir que se revela por temporalidades inefáveis de *vidaconhecimento*, que sinalizam em alguma medida que a noção de tempo em seu pensamento perpassa a complexidade das marcas feitas em seu ser e saber, se fazendo pelos caminhos das contradições, inclusão e exclusão, diferença e semelhança, diversidade e igualdade, que compõem o cenário dialógico, hologramático e recursivo da ontologia e epistemologia de sua teoria da complexidade.

PENSAR COMPLEXO COM TEMPOS COMPLEXOS

Enquanto desafio do pensamento, enfrentar as incertezas através de uma noção do ser e saber que seja cada vez menos

fragmentada e reducionista é um convite a se posicionar frente à cegueira paradigmática que vem atravessando o Ocidente. Conforme Morin (2007d), no princípio da redução, para conhecer o todo, foi preciso reduzi-lo às suas partes, e no princípio da disjunção, apresenta-se a proposta de separação dos conhecimentos uns dos outros, que “pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias” (MORIN, 2007d, p. 42).

Não se trata de darmos simplesmente soluções do que passa por nós e diante de nós, mas atentar ao que se passa conosco enquanto desafio de uma educação que passa pela via de um conhecimento pertinente (MORIN, 2002).

Vimos percebendo que a noção de tempo se dilui nas obras de Edgar Morin como se sua estrutura narrasse a composição do movimento de seus caminhos complexos. Uma espécie de fluxo de seu pensamento intrínseco à sua própria escrita, admitindo as incertezas e as desordens no movimento da própria *vidaconhecimento*. Estabelecer apenas uma forma de pensar o tempo para análise e desdobramentos na educação, porém, não é insuficiente.

O novo universo nascendo nos faz descobrir a complexidade. O tempo é um e é múltiplo. Ele é contínuo e descontínuo, factual, agitado por rupturas, sobressaltos, que rompem o seu fio e eventualmente recriam, em outros lugares, outros fios. (MORIN, 2008a, p. 113)

Complexidade e tempo se articulam no devir de suas ideias e vida.

A complexidade compreendida em seu sentido etimológico – isto é, do latim *complexus* – significa “aquilo que é tecido junto” (MORIN, 2003b, p. 44). Conforme Morin (2007a), a complexidade, num primeiro olhar, coloca o paradoxo do uno e do múltiplo e num segundo momento é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos que constituem

o nosso mundo fenomênico. Complexo é o pensamento que une, integra e promove a solidariedade e a religação dos saberes.

O discurso de Descartes (1983) carrega a noção de certeza, de uma fragmentação das partes para conhecer o todo. Tal pensamento delinea pensar o sujeito determinado, que, não obstante, culmina no abismo entre o objeto a ser conhecido e o sujeito que conhece. Edgar Morin diz que para construir as formas não lineares e não compartimentadas, ou seja, para nos ajudar a pensar a complexidade, destacam-se os operadores ou princípios: dialógico, hologramático, recursivo e a autoeco-organização (MORIN, 2003a). O princípio dialógico significa entrelaçar coisas que aparentemente estão separadas, como a razão e a emoção, o real e o imaginário. A dialogia permite a associação de noções contraditórias, procurando conceber um mesmo fenômeno complexo, na qual podemos ver que não é possível entender a realidade a partir de uma única verdade (MORIN, 2003a). O princípio hologramático coloca em evidência o aparente paradoxo dos sistemas complexos, nos quais não somente a parte está no todo, mas o todo se inscreve na parte (MORIN, 2003a). No princípio recursivo, que é um anel gerador, o produto e os efeitos são produtores e causadores do que os produz (MORIN, 2003a). Destacamos ainda um outro operador como fundamento para pensar o tempo complexo, a autoeco-organização (MORIN, 2003a). Este nos mostra o quão os seres humanos são capazes de emergir ao mesmo tempo no/com o mundo – junto com o todo – a partir de sua auto-organização, intrínseca à autonomia e à dependência.

Os princípios cognitivos da complexidade nos ajudam a fazer o movimento de nos perguntarmos e de perguntar ao mundo sobre os implícitos das formas discursivas que nos constituem, ou seja, evidencia o problema da relação dicotômica entre sujeito e objeto posta pela Modernidade. O pensamento complexo não perde de vista a realidade dos fenômenos e tampouco separa a subjetividade da objetividade, não excluindo o indivíduo da sociedade e da espécie (MORIN, 2007b). Somos uno e múltiplo, observador e observado. “O princípio da redução é desumano quando aplicado ao humano.” (MORIN, 2007b, p. 117).

O princípio de redução e de disjunção que repousou sobre o século XX, sobretudo pela ciência clássica, procurou destacar a ordem

e a lógica matemática, na tentativa de responder às necessidades humanas pautando-se na racionalidade e no pensamento determinante para explicar as questões da ciência, do homem e da natureza. Conforme nos diz Morin (2007d, p. 59), “o ser humano não só vive de racionalidade e de técnica; ele se desgasta, se entrega, se dedica a danças, transes, mitos, magias, ritos; crê nas virtudes do sacrifício, viveu frequentemente para preparar sua outra vida além da morte”.

Edgar Morin rompe com a visão de que a chave da compreensão da realidade encontra-se fora dela. Vemos sinais de um devir no pensamento de Morin enquanto processo do ser que já é em movimento, em que a noção de tempo perpassa as contradições que nos constituem, tanto pelos rastros do “tudo flui” de Heráclito, quanto pelas pegadas da força do inacabamento e descontinuidade de Pascal.

Com Heráclito, o *logos*, o “viver de morte, morrer de vida”, “o caminho da ascensão e o caminho da queda são o mesmo”, nos convida a perceber a temporalidade no corpo. “Um aspecto determinante de autoeco-organização é que esta se regenera em permanência a partir da morte de suas células, conforme a fórmula de Heráclito, ‘viver de morte, morrer de vida’, e que essas duas ideias antagônicas são aí complementares.” (MORIN, 2003a, p. 17).

Somos 90% comandados por coisas das quais não somos conscientes. Nossos corpos são máquinas autônomas (no sentido várias vezes referido por mim de uma autoeco-organização). Nossos organismos são dotados de uma inteligência e de um pensamento próprios. Os biólogos falam de uma memória celular. Cada vez mais faz somatizar nossas perturbações mentais e os tormentos de nosso espírito. Por outro lado, não somos conscientes de nossa vida fetal que, de certa maneira, permanece em nós. (MORIN, 2014, p. 27).

Com a força de Pascal, através do tetragrama fé, dúvida, razão e religião, que são simultaneamente complementares e antagônicos (MORIN, 2014, p. 56), convida-nos a perceber que a temporalidade

se expande para além e entre nós, numa relação tensionada pela contradição.

Pascal nos situou entre dois infinitos, o que foi amplamente confirmado pela microfísica e pela astrofísica do século XX. Quando ele escreve: 'O que é um homem diante do infinito? Quem pode compreendê-lo?', ele já presume nossa vertiginosa pequenez no seio de um sistema solar liliputiano e de uma galáxia anã, em um cosmo que se estende por bilhões de anos-luz. Ao escrever que é como se o homem estivesse perdido 'nesse cantão desviado da natureza', ele quase imagina a marginalidade de nossa Terra, terceiro satélite de um sol, astro perdido em uma galáxia periférica, entre bilhões de galáxias de um universo em expansão. Ao escrever que um verme insignificante pode conter 'uma infinidade de universos, cada um com seu firmamento, seus planetas, sua Terra', ele já pressupõe nosso inacreditável gigantismo em relação ao mundo subatômico, sem ainda pressentir que somos constituídos de bilhões de bilhões de partículas e atravessados incessantemente por bilhões de neutrinos. (MORIN, 2014, p. 59).

Somos filhos e herdeiros do céu e da humanidade em devir. "A eternidade das Leis da Natureza foi assim liquidada. Não há mais physis congelada. Tudo nasceu, tudo apareceu, tudo surgiu, uma vez. A matéria tem uma história." (MORIN, 2008a, p. 113).

Como enxergar e viver na e com as contradições que constituem a nossa temporalidade nos possibilita experienciar formas outras de habitar a educação? Tempo e Complexidade são indissociáveis. Morin (2008a, p. 113) nos diz que "este tempo é, no seu mesmo movimento, o tempo das derivações e dispersões, o tempo das morfogêneses e dos desenvolvimentos". Edgar Morin faz uma menção a cada um destes tempos, enfatizando que caminhavam em sentidos opostos. O primeiro propunha uma ruptura com o pensamento pautado na racionalização, e o segundo rompia diretamente com a teoria da evolução das espécies. Sendo assim, ficaram separados, ignorando qualquer possibilidade de progresso

na mesma direção. Com Henri Bergson, Morin soube aproximar-se de um problema fundamental:

“Como é possível que, ao lado das fantásticas forças de desorganização, separação, morte, existam forças biológicas inesperadas de organização que produzem as maravilhas e as prodigiosas invenções da vida, tais como flores, asas, fígado, cérebro?” (MORIN, 2014, p. 132).

Com Piaget, Morin encontrou o “círculo das ciências” e conservou seu caráter transdisciplinar, “no qual as relações entre as ciências são visualizadas de um ponto de vista não reducionista e recursivo” (MORIN, 2014, p. 134).

Compreendemos, pois, a partir do que Edgar Morin encontrou em Jean Piaget e Henri Bergson, que o tempo e a educação se implicam na ação e no interesse que o sujeito da educação estabelece com as práticas pedagógicas, não sendo, pois, o tempo como algo inato ao sujeito, mas construído. Não se trata de ensinarmos os tempos na escola, mas de percebermos que as experiências pedagógicas intencionalmente organizadas podem provocar compreensões de como operamos os usos dos tempos através de experiências vividas desde a tenra infância a partir da construção de causa e efeito, desorganização e organização, como bem demonstrou Piaget (2002), que também perpassa pelas construções dos tempos dos acontecimentos, nascimentos, mortes, ciclos e ritmos da evolução criadora, como bem nos mostrou Bergson (2005). Quando, por exemplo, consideramos duas aulas com situações cronológicas iguais, porém com ocupações pedagógicas diferentes, em que na primeira o educando executa uma atividade de seu interesse e relacionada à vida, e na segunda aula vemos uma produção de atividade descontextualizada da vida num exercício excessivamente mecânico. O fato pedagógico da segunda aula tende a inclinar o educando ao ostracismo e à enfadonha relação com o saber, cria a sensação de que o tempo nesta aula seja mais demorado que na primeira, ainda que as duas aulas tenham o mesmo tempo cronológico. Ao compreendemos que tempo é vida, e vida é movimento em suas múltiplas expressões de percepção de mundo e

de si mesmo, as atividades pedagógicas que tendem a imobilizar a criação são processos que dão a sensação de retardamento da passagem do tempo, em que o qualificamos a partir da relação emocional de uma aula chata, um encontro que demora a passar. Todavia, quando a proposta pedagógica proporciona a autonomia, o pensamento crítico, criativo e a liberdade, os gestos de *vida/conhecimento* dos educandos criam uma recursividade (MORIN, 2003a) sobre a própria proposta de atividade ou objeto a ser conhecido, mudando também a experiência temporal do sujeito da educação, que passará a ser efetivamente um sujeito que observa e que também é observado e atua no mundo, dando a sensação de que a aula estava tão boa que nem viu o tempo passar. Experimentamos constantemente outros tempos em meio a fragmentação e sucessão do tempo cronológico que organiza a vida social. O que pode a vivência de outros tempos na educação?

Para Edgar Morin, podemos romper com uma visão que dicotomiza os tempos, que supostamente são disjuntos e se desconhecem pelo esteio das áreas do conhecimento. O papel dos paradoxos e das contradições em relação ao pensar sugere a necessidade de nos vermos no fluxo do inacabamento, olhando por outros metapontos de vista provisórios (MORIN, 2007a), admitindo as incertezas, desconstruindo e construindo razões com verdades provisórias que mostram as antinomias próprias da razão. "O conhecimento pertinente deve revelar as diversas faces de uma mesma realidade, em vez de se fixar em uma só." (MORIN, 2015a, p. 98). Estas concepções, estes tempos, surgem aparentemente opostos, entretanto se complementam no cotidiano do espaço-tempo. Fazem, pois, surgir o tempo complexo (MORIN, 2008a).

O grande tempo do devir é sincrético (foi isto que ignoraram as grandes filosofias do devir, a começar pela maior de todas, a de Hegel). Mistura em si diversamente, nos seus fluxos e nos seus encadeamentos, estes diversos tempos, como ilhéus temporários de imobilização (cristalização, estabilização), turbilhões e ciclos de tempo reiterativos. A complexidade do tempo *real* resiste neste sincretismo rico. Todos estes tempos diversos

estão presentes, agindo interferindo no ser vivo e, bem entendido, no homem: todo o ser vivo, todo o ser humano traz consigo o tempo do acontecimento/acidente/catástrofe (o nascimento e morte), o tempo da desintegração (a senilidade que, *via* morte, conduz a decomposição), o tempo do desenvolvimento organizacional (a ontogênese do indivíduo), o tempo da reiteração (a repetição quotidiana sazonal dos ciclos, ritmos e actividades), o tempo da estabilização (homeostasia). De modo refinado, o tempo catastrófico e o tempo da desintegração inscrevem-se no ciclo reiterativo, ordenado/organizado (os nascimentos e as mortes são constitutivos do ciclo de recomeço e de reprodução). E todos estes tempos inscrevem-se na hemorragia irreversível do cosmo [...] (MORIN, 2008a, p. 114, grifo do autor).

Quando consideramos a complexidade dos acontecimentos, vamos articulando a vida, o tempo e o conhecimento no cotidiano da educação. “Não é o nascimento que é acontecimento, é o Acontecimento que é nascimento, pois, concebido em seu sentido forte, ele é acidente, ruptura, ou seja, catástrofe.” (MORIN, 2008a, p. 111).

Se vemos com Edgar Morin (2008a) que o tempo do devir é sincrético, somos convidados a repensar a forma como vimos experienciando a realidade pelo mito do progresso e pela exaustiva causalidade linear. “A concepção simplista acredita que o passado e o presente são conhecidos, que os fatores de evolução são conhecidos, que a causalidade é linear, e, por conseguinte, que o futuro pode ser predito.” (MORIN, 2010b, p. 11).

Não estaria aí à angústia uno e múltipla da sociedade borbulhando pelo dado da exacerbação do controle e das puras certezas que nos escapam? “Jung disse com muita razão que ‘a humanidade sofre de uma imensa carência introspectiva’. Paul Diel tentou com muita pertinência reabilitar a introspecção nas ciências humanas.” (MORIN, 2007c, p. 94). Se por um lado as experiências do presente contribuem para o conhecimento do passado, transformando marcas psicológicas cristalizadas, o passado adquire seu sentido também a partir do olhar posterior, que lhe dá o sentido

de história. Outrossim, as experiências novas, as construções e desconstruções no presente também dão um novo enfoque aos acontecimentos do passado. Cada novo presente corresponderá a um novo passado (MORIN, 2010b). “O conhecimento do presente requer o conhecimento do passado que, por sua vez, requer o conhecimento do presente.” (MORIN, 2010b, p. 13). E complementa: como o futuro nasce do presente, a dificuldade para pensar o futuro é a dificuldade de se pensar o presente. Desta forma, “a cegueira sobre o presente nos torna, *ipso facto*, cegos em relação ao futuro” (MORIN, 2010b, p. 13).

Nossas temporalidades têm muito a nos dizer, ou mesmo fazerem emergir produções de diferenças nos caminhos da educação. Nossa temporalidade nos constitui enquanto sujeitos com múltiplas histórias. Sujeitos uno e múltiplos que participam de um sistema uno e múltiplo. Todo sistema é uno e múltiplo. A multiplicidade pode só dizer respeito aos componentes semelhantes e distintos, como os átomos de conjunto cristalino (MORIN, 2007b). E complementa Morin (2007b, p. 147) que “estes sistemas são também uno/diversos. Sua diversidade é necessária à sua unidade e sua unidade é necessária à sua diversidade”.

Unidade e multiplicidades que aparecem pela educação numa sala de aula que forma, se forma e reforma o pensamento. “Em todas as coisas humanas, a extrema diversidade não deve mascarar a unidade, nem a unidade básica mascarar a diversidade. Deve-se evitar que a unidade desapareça quando surge a diversidade e vice-versa.” (MORIN, 2007b, p. 65). O que pode uma educação que se ocupa com os gestos de visitar e provocar os nossos caminhos de vida e conhecimento para pensar como estamos sendo enquanto sujeitos na educação? O que pode a noção de tempo e complexidade na educação? É possível uma educação propor pelos seus gestos possibilidades de reivindicarmos formas mais solidárias de nos relacionarmos com o mundo? O que pode uma consciência de religação entre a vida e o conhecimento na educação?

O QUE PODE A VIDA CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO?

As provocações sobre a potência da *vidaconhecimento* na educação aparecem nesses manuscritos pela sinalização das lógicas de tempo fragmentadas que pensa a vida em detrimento do conhecimento, indicando, dentre outras coisas, os mais diferentes mecanismos de desencaixes e tentativas de eliminar as incertezas e o que é demasiadamente humano nas ciências através de nossos próprios discursos, espargindo no âmbito micro e macro da educação sequelas da cegueira paradigmática.

Eliminar as incertezas é apagar o espírito humano, “pois toda certeza subjetiva se toma por realidade objetiva, a desordem é justamente o que faz surgir a incerteza no observador, e a incerteza tende a fazer com que o incerto se interrogue [...]” (MORIN, 2008a, p. 115). No seio do turbilhão das crises, das desordens e ordens, certezas e incertezas, nascimento e morte, é que se permite que a vida retroaja e se autoeco-organize.

Nos rastros que nos provoca a temporalidade em Edgar Morin, não vemos uma teoria e uma vida, vemos uma *vidaconhecimento*. No devir sincrético do tempo não compreendemos uma educação para o Outro, centrada nos conteúdos ou no afastamento entre sujeito e objeto; mas uma educação com o Outro, que acolhe a complexidade, e esta abraça o sujeito com os operadores cognitivos, favorecendo um diálogo e uma religação do ser e saber, indo para além, com e entre as disciplinas.

Educação. “*Eductio; de e-ducere. Se trata de ‘traer’ o ‘llevar’ la forma de la materia. Por eso se habla de una educatio formae e potentia materiae y se indida que se pasa de la potencia al acto.*” (FERRATER MORA, 1982, p. 895). A educação se constitui na diferença, seja pelas múltiplas concepções que lhe são inerentes, seja nas diferenças expressadas pelos próprios sujeitos que a constituem, encontrando e desencontrando com ela. A educação carrega uma preservação da diferença e uma proteção da igualdade através da espécie que compartilha suas semelhanças e dessemelhanças através da resistência ao reducionismo e à fragmentação. Reduzir e fragmentar são também formas de nos entocarmos na intolerância e no afastamento do Outro, repugnando sua diferença, ignorando os

nossos mecanismos de projeção, na tentativa inconsciente do princípio do Universal emaranhado em nosso íntimo, para nos sentirmos mais seguros com as nossas certezas e fragilidades no mundo.

Se no pensamento cartesiano vemos pouca abertura à inclusão, expressada por uma temporalidade que fragmenta a vida do conhecimento e reduz a causa e efeito e uma linearidade dos acontecimentos que determinam o homem no mundo, no pensamento complexo vemos o impulso da esperança e abertura neste próprio movimento da humanidade, isto é, “a exclusão da exclusão: o reconhecimento. A ética para o outro reclama, portanto, antes de mais nada, não remeter o outro para fora da humanidade” (MORIN, 2007c, p. 104).

O outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos ou culturais comuns; dessemelhante pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto. (MORIN, 2007b, p. 77).

Em última instância, educar seria levar de um lugar para o outro, suas técnicas, suas abordagens, suas teorias, suas práticas, sua ética, seu corpo, sua linguagem, o Outro que jaz em nós. Ao levarmos algo, também trazemos algo, uma potência inerente ao ato de estar e dialogar junto do Outro nas diferenças. Uma educação traz para o reduto da aula e para além dela o uno e múltiplo que permeia os *modus* de ser e do saber dos sujeitos em diversas expressões. Uma educação traz um modo aula, e também um corpo, uma linguagem, o ser e o saber na tapeçaria da experiência. Ao trazer, se afeta. Ao afetar-se, leva. Na intercessão do afetar-se surge a formação; nos formamos juntos, reformamos e informamos o pensamento juntos.

A reforma do pensamento vai gerar um pensamento que liga e enfrenta a incerteza. O pensamento que une substituirá a causalidade linear e unidirecional por uma causalidade em círculo e multirreferencial; corrigirá a rigidez da lógica clássica pelo diálogo capaz de conceber noções ao mesmo tempo complementares e antagonistas, e completará o conhecimento da integração das partes em um todo, pelo reconhecimento da integração do todo no interior das partes. (MORIN, 2002, p. 92-93).

Insurge pela própria variância do ser no mundo, tornando-se gestos educacionais que moldam na materialidade formas de produzirmos trilhas abertas e fechadas no firmamento da *vidaconhecimento* de quem habita determinado espaço-tempo da sala de aula e para além dela.

O pensamento e a linguagem no sincretismo do tempo tornam-se o próprio corpo do sujeito na educação. “Se a negação do corpo mutila o humano, essa mutilação é também da linguagem. Não há logos senão encarnado e não há existência humana que seja independente do corpo.” (LARROSA, 2004, p. 168). Junto do pensamento, a linguagem e o corpo nos articulam com o mundo pela caminhada ao fazermos o caminho do nosso ser e saber.

A *vidaconhecimento* na educação se constrói na relação estabelecida entre o sujeito e o objeto. Há uma relação recíproca entre os dois elementos. Ambos, o sujeito e o objeto, são o que são apenas na medida em que o são um para o outro (MORIN, 2008b). O que está em jogo é que fazemos parte, como fazemos parte e para que fazemos parte da relação com o objeto no mundo; fazemos, pois, parte de um sistema. Sinaliza, pois, Morin (2008c) que sejamos enriquecidos pelo sistema, sem sermos reduzidos ao sistema.

Ao perguntarmo-nos durante o caminho sobre o que pode a *vidaconhecimento* na educação, talvez nos interroguemos o que o tempo tem a ensinar à nossa *vidaconhecimento*? Talvez vamos experienciando que ensinar a viver é excessivo, “pois somente se pode ajudar a aprender a viver. Aprende-se a viver por meio das próprias experiências, primeiro com a ajuda dos pais, depois dos

educadores, mas também por meio dos livros, da poesia, dos encontros.” (MORIN, 2015b, p. 15).

Compreendemos que vivemos a educação quando com ela nos colocamos em movimento com o mundo. Pela via do acontecimento entre *vidaconhecimento* que se religam durante o caminho, tempo e educação vão ganhando outras paragens e sentidos complexos que nos ajudam a pensar com mais pertinência os desafios da Atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O tempo é a vida, a vida como tal. E isso intensifica o paradoxo. Sem o tempo, o mundo não pode sustentar-se. Mas definir o tempo significa, assim como no mito, fazê-lo morrer por suas próprias mãos, devorado por si próprio.” (MALDONATO, 2001, p. 111). É necessário uma *vidaconhecimento* que acolha as diferenças, as semelhanças, as diversidades, as igualdades, as emergências, os imprevistos e o inesperado, a partir dos princípios cognitivos da complexidade como possibilidades outras de um ato da potência na educação; em outras palavras, é necessário trabalharmos com uma racionalidade aberta (MORIN, 2007d).

O tempo complexo tem por campo de ação a liberdade, que no fluxo de seu movimento que lhe é inerente, de tomada de consciência e responsabilidade, favorece ideais democráticos de escuta pela ética da compreensão. “A ética da compreensão exige argumentar, refutar, em vez de excomungar e lançar anátemas.” (MORIN, 2003b, p. 91).

Para Morin (1969), o tempo deixou de ser a primeira e a última palavra. “Todas as coisas giravam em torno do devir; atualmente, tudo gira em torno da problemática do tempo.” (MORIN, 1969, p. 399). Podemos dizer que se o relógio não mede o tempo, mas as horas e suas fragmentações sucessivas que se reiniciam com a finalidade cíclica-contínua de nos situarmos coletivamente na sociedade, a *vidaconhecimento* se constitui como fragmento no devir caleidoscópico, que possibilita a inovação, criação na educação no seio de sua descontinuidade que produz diferença e beleza indizível.

REFERÊNCIAS

- BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CASSÉ, Michel; MORIN, Edgar. **Filhos do céu: entre vazio, luz e matéria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- FERRATER MORA, José. **Diccionario de Filosofia**. 4. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982. Tomo 2.
- JESUS, Alan Willian de. **(Des)encontros complexos na educação atual: conversas sobre o devir professor**. 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, 2015.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, n. 10, p. 37-45, 2007.
- MALDONATO, Mauro. **A subversão do ser: identidade, mundo, tempo, espaço: fenomenologia de uma mutação**. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- MARQUES, Carlos Alberto. **A imagem da alteridade na mídia**. 2001. 248 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) – Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, Edgar. **As grandes questões do nosso tempo**. Tradução Adelino dos Santos Rodrigues. 4. ed. Lisboa: Editorial Notícias, 1994.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. *In*: MARTINS, Francisco Menezes; SILVA, Juremir Machado da (org.). **Para navegar no século XXI**: tecnologias do imaginário e cibercultura. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003a. p. 13-36.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, Edgar. **Meu caminho**. Entrevistas com Djénane Kareh Tager. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

MORIN, Edgar. **Meus filósofos**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MORIN, Edgar. **O âmago da questão**. Lisboa: Edições Piaget, 1969.

MORIN, Edgar. **O método 2**: a vida da vida. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008d.

MORIN, Edgar. **O método 4**: as ideais: habitat, vida, costumes, organização. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008e.

MORIN, Edgar. **O método 5**: A humanidade da humanidade – a identidade humana. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, Edgar. **O método 6**: Ética. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007c.

MORIN, Edgar. **O método I**: A natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2008a.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2007d.

MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010b.

MORIN, Edgar. Reencontre avec Edgar Morin - Pour une réforme de la pensée. Cahiers Pédagogiques, n. 268, nov. 1988. *In*: PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008c. p. 87-102.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008b.

MORIN, Edgar. **Um ponto no holograma**: a história de Vidal, meu pai. São Paulo: A Girafa, 2006.

MORIN, Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. **Reinventar a educação**: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade. São Paulo: Palas Athenas, 2016.

PAZ, Octavio. **Sor Juana Inés de la Cruz ou as armadilhas da fé**. São Paulo: Ubu, 2017.

PIAGET, Jean. **A noção de tempo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Método e técnicas de pesquisa bibliográfica**: elaboração e relatório de estudos científicos. 2. ed. rev. amp. Porto Alegre: Sulina, 1971.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. *In*: COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: D&P, 2003. p. 103-126.

Recebido em: *Abril/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

Educação e resistência no contexto pandêmico: um estudo de caso de uma faculdade particular na cidade de Horizonte, Ceará

Antonio Nacilio Sousa dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho discute a resistência dos profissionais docentes da rede particular de ensino de uma faculdade no município de Horizonte, Estado do Ceará, frente os desafios do ensino remoto imposto pela pandemia. Fez-se um esforço reflexivo para se pensar a questão da educação privada no contexto remoto e as consequências para os profissionais docentes no que diz respeito a sua atuação profissional. Para isso, foi preciso recorrer ao contexto da pandemia que começou a assolar o país a partir do mês de março de 2020 e seus efeitos na vida dos profissionais da educação de modo geral, mas em específico, para o conjunto dos profissionais que fazem parte da rede de ensino particular dessa Faculdade. Dito isso, o presente trabalho se configura a partir de um estudo de caso, de natureza qualitativa, utilizando-se de relatos a partir de entrevistas virtuais que ocorreram através da rede social *WhatsApp*. Afirma-se, a partir do resultado obtido a partir da análise, que nem sempre os profissionais da educação da rede privada de ensino estão à deriva e sujeitados a todo custo às imposições do mercado educacional privado. Além disso, atuando em conjunto, podem engendrar, como mostra o caso em tela, forças e obter o resultado que almejavam frente os anseios financeiros do mercado privado do campo educacional.

Palavras-chave: ensino remoto; resistência; educação privada.

¹ Mestre em Sociologia pelo Programa de Pós-graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PGCE) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais (PGCS) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6792-1806>. E-mail: naciliosantos1@hotmail.com

Education and resistance in the pandemic context: a case study of a private college in the city of Horizonte, Ceará

ABSTRACT

This work discusses the resistance of teachers from the private education network of a college in the municipality of Horizonte, State of Ceará, in the face of the challenges of remote teaching imposed by the pandemic. A reflexive effort was made to think about the issue of private in the remote context and the consequences for teaching professionals with regard to their professional performance. For this, it was necessary to resolve the context of the pandemic that began to ravage the country from March 2020 together in the lives of professionals, but specifically, for the professionals who are part of the education network of this Faculty. That said, the present work is configured from a case study, of a qualitative nature, using this through the WhatsApp social network. It is stated, from a result obtained from the analysis, that not even the professionals of adrift education and private adrift education are reserved at all costs to the impositions of the private educational market. In addition, together, they can engender, as the case in question shows, and obtain the result they wanted in the face of the financial aspirations of the private market in the educational field.

Keywords: remote teaching; resistance; private education.

Educación y resistencia en el contexto de pandemia: un estudio de caso de una universidad privada en la ciudad de Horizonte, Ceará

RESUMEN

Este trabajo discute la resistencia de los docentes de la red de educación privada de una facultad del municipio de Horizonte, Estado de Ceará, frente a los desafíos de la enseñanza a distancia impuestos por la pandemia. Se hizo un esfuerzo reflexivo para pensar la cuestión de lo privado en el contexto remoto y las

consequências para os profissionais de la enseñanza en relación a su desempeño profesional. Para ello, fue necesario resolver el contexto de la pandemia que comenzó a asolar el país a partir de marzo de 2020 juntos en la vida de los profesionales, pero específicamente, para los profesionales que forman parte de la red educativa de esta Facultad. Dicho esto, el presente trabajo se configura a partir de un estudio de caso, de carácter cualitativo, utilizando este a través de la red social whatsapp. Se afirma, a partir de un resultado obtenido del análisis, que ni siquiera los profesionales de la educación a la deriva y de la educación privada a la deriva están reservados a toda costa a las imposiciones del mercado educativo privado. Además, juntos, pueden engendrar, como muestra el caso en cuestión, y obtener el resultado deseado frente a las aspiraciones financieras del mercado privado en el campo educativo.

Palabras clave: enseñanza a distancia; resistencia; educación privada.

INTRODUÇÃO: Pandemia e a fragmentação da vida

Existem vários teóricos que pensam, discutem e teorizam sobre a vida social. O objetivo desse “esforço artesanal”, menciona Mills (2009), é o de realizar uma análise que aproxime do real. E o real sempre está entrelaçado de alguma maneira com o sujeito pesquisador, quer seja pelo envolvimento com os pesquisados-interlocutores ou pelo contexto que também pode afetá-lo.

Queremos aqui evidenciar um contexto, até então sem precedentes na história do país, que nos afeta de diversas maneiras e nos vários campos da vida social (BOURDIEU; PASSERON, 2008). A pandemia da covid-19, que assolou o mundo e chegou ao Brasil em março², mudou radicalmente nossa vida. Reconfigurou nosso olhar em relação ao cotidiano, como afirma Agnes Heller (1985, p.17), quando sentencia que “o cotidiano é a vida do homem inteiro”. Essa

² Há estudos que revelam que o vírus já circulava no Brasil antes do mês de Março/2020. Essa informação está disseminada em vários noticiários jornalísticos do país.

vida de que fala Heller (1985) fragmentou-se ou mudou radicalmente. As pessoas passaram a experienciar suas vidas num enclausuramento em seus minúsculos apartamentos. Quem possuía dividendo, foi morar em outro lugar com o temor de ser contaminado por um vírus totalmente desconhecido da ciência. Pessoas perderam o trabalho, aulas paralisadas, nenhum evento pôde ou pode ser realizado sem restrições. O vírus estava e continua à solta e estar em qualquer lugar e não podemos visualizar. O inimigo encontrava-se ao lado e estávamos, como ainda estamos, atados a sorte. Foucault (2014) sentencia que vivemos sob olhar constante da vigilância e afirmo que nunca estivemos tão vigilantes como estamos nesse momento. Há, fortemente, um “controle das atividades” (p.146). Tivemos que disciplinar nossa vida em cúbicos quadrados e o que nos referenciavam, anteriormente, como o trabalho, a universidade, as práticas de lazer, os lugares públicos, entre demais outros espaços deixaram de ser a nossa referência de vida.

Augé (2012), no livro *“para onde foi o futuro?”*, escrito muito antes da pandemia, parece sentenciar o que estamos vivendo atualmente. É justamente essa interrogação que fazemos todos os dias ao deitarmos na cama ou quando ficamos na frente da televisão procurando por respostas, no caso, a cura a partir de uma vacina³ que venha a nos ajudar nesse momento bastante angustiante onde perdemos e estamos a perder nossos iguais.

O que estamos querendo dizer é que perdemos o referencial de identidade que possuíamos anteriormente ou fora modificado. Tudo aquilo que era a tônica da nossa vida, deixou de existir. A nossa subjetividade continua a ser metralhada fortemente. Estamos passando por uma situação em que nossos corpos, nossa subjetividade e o campo psíquico estão sendo agenciados por

³ Com o surgimento da pandemia, muitos consórcios farmacêuticos em todo o mundo, em dezenas de países, em conjunto com várias universidades, estão trabalhando fortemente para a criação de uma vacina que dê resposta ao vírus. Aqui no Brasil, por exemplo, abriram editais (lê-se: recursos financeiros) a partir do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) para fomentar pesquisas específicas relacionadas à Covid-19. O CNPq é o principal órgão de fomento público para a pesquisa científica e tecnológica no Brasil. Ver: <http://lattes.cnpq.br/>

outros referenciais e o adoecimento⁴ “da alma” vem crescendo dia após dia.

Os campos da vida foram afetados e, entre estes, o campo educacional é um deles. As aulas foram totalmente paralisadas por tempo indeterminado. O vírus circulava e era forte a hipótese – inicialmente e depois comprovada – que em espaços fechados a contaminação era/é maior. Dessa forma, não se permitiu a continuidade das atividades educacionais. E a Faculdade particular no município de Horizonte, que dista cerca de 45 km da capital Fortaleza/CE, foi uma das instituições privadas de ensino técnico e superior afetadas pelo novo coronavírus⁵.

Estamos acostumados a ouvir que os profissionais da rede particular de ensino são “máquinas sem voz” (ANTUNES; PINTO; 2017) diante dos anseios econômicos da indústria da educação. Contudo, como mostra o **estudo de caso** ocorrido numa faculdade particular no município de Horizonte, Estado do Ceará, há, ainda, resistência e luta na busca por melhores condições de trabalho quando os profissionais agem conjuntamente.

Num cenário onde a vida social foi sendo reconfigurada diante de um vírus – onde centenas de milhares de pessoas perderam a vida – onde tudo foi remodelado a situações restritivas, era necessário agir coletivamente, como classe trabalhadora que vende sua força de trabalho. Dito isso, num contexto totalmente desfavorável ao ensino e em condições precárias do ensino remoto, o que esses profissionais da educação necessitavam fazer diante de uma situação de exacerbação degradante em que se encontravam no início da pandemia?

⁴ Vários estudos apontam o forte adoecimento das pessoas nesse contexto pandêmico. Essa situação é oriunda da mudança radical na vida das pessoas. É preciso dizer que muitos estabelecimentos comerciais foram fechados. Em decorrência disso, muitos postos de emprego foram perdidos. E, com isso, doenças como nervosismos, ansiedade, síndrome do pânico, depressão, entre outras fobias, passaram a ditar a vida de centenas de milhões de pessoas no mundo.

⁵ O vírus de denominação científica Sar-Cov-2, também é publicamente chamado de coronavírus, novo coronavírus e covid-19. Nesse apanhado analítico, utilizaremos o termo Covi-19.

Sob esse aspecto é que recai essa pesquisa através desse estudo localizado, ou seja, numa faculdade particular na cidade de Horizonte, Estado do Ceará. A pesquisa se faz essencialmente **qualitativa**, “numa riqueza de significados que transborda da realidade” (MINAYO, 2016) a partir dos depoimentos, das falas de pessoas que eram considerados máquinas humanas.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das ciências sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (grifo nosso). Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (p. 20-21).

Diante de um cenário difícil de obtenção de dados, foi utilizado a rede social do *WhatsApp* para obter os depoimentos dos profissionais docentes dessa instituição de ensino. Esse aplicativo se fez necessário num momento onde o isolamento social era fundamental para não ser contaminado pelo vírus. Através dele realizamos entrevistas e obtemos dados cruciais dos passos que foram realizados pelos profissionais docentes diante da exacerbação das condições instáveis e psicologicamente doentias condicionados a eles e aos educandos.

Essa problemática de pesquisa só pode ser considerada uma problemática científica se ela se deu na prática, ou seja, na vida real, afirma Minayo (2016, p. 16). “Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida cotidiana”. Dito isso, essa pesquisa é importante para desmistificar o imaginário social de que os profissionais da educação privada não possuem a consciência de

classe e, que, por isso, são reféns dos imperativos da “fábrica da educação” (ANTUNES; PINTO; 2017).

Dito isso, esse artigo se divide nessas três partes. A primeira, que é esta, diz respeito à existência do vírus e, conseqüentemente, a pandemia e como nossa vida cotidiana mudou. A segunda parte versa sobre o campo educacional nesse período pandêmico, com a retomada a partir do ensino remoto e entrelaçando com as peculiaridades políticas-educacionais do país vividas no início do governo do presidente Jair Messias Bolsonaro. A terceira parte, por sua vez, diz respeito ao estudo de caso, ou seja, a resistência dos profissionais professores da rede privada da Faculdade particular no município de Horizonte, Estado do Ceará, diante do ensino remoto no contexto da pandemia e, posteriormente, as considerações a respeito desse caso.

METAMORFOSE EDUCACIONAL: ensino remoto

O ensino remoto ou a distância é uma realidade que vem sendo encarada nos últimos anos no Brasil. Antunes (2017; 2018; 2019) em várias pesquisas que realizou e vem realizando constata as transformações no mundo do trabalho o qual denominou de *metamorfozes*. Na década de 80, ganhou forte adesão a ideia de que o mundo do trabalho estava em extinção. Vários autores trabalharam essa ideia e difundiram essa tese, mas Antunes (2000), na sua principal obra *“Adeus ao trabalho?”*, desconstrói a ideia da perda da centralidade do trabalho na sociedade e na vida das pessoas.

Contudo, ele não deixa de afirmar as transformações que vem ocorrendo fortemente no universo do trabalho há algumas décadas. A partir das transformações tecnológicas, do modelo toyotista nas organizações de produção e da indústria 3D, a *força de trabalho humano ou vivo* vem perdendo espaço para o *trabalho morto ou das máquinas*. Mas, mesmo assim, as formas organizativas de produção ainda necessitam do trabalho vivo, que é o trabalho do ser humano para poder criar mercadoria. Antunes afirma (2000, p.10-11):

Creemos, ao contrário daqueles que defendem a perda de sentido e de significado do trabalho, que quando concebemos a forma contemporânea do trabalho, enquanto expressão do trabalho social, que é mais complexificado, socialmente combinado e ainda mais intensificado nos seus ritmos e processos, também não pode concordar com as teses que minimizam ou mesmo desconsideram o processo de criação de valores de troca. Ao contrário, defendemos a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial ou part-time, terceirizado, que são, em escala crescente, parte constitutiva do processo de produção capitalista [...] exatamente porque **o capital não pode eliminar o trabalho vivo do processo de criação de valores** (*grifo nosso*), ele deve aumentar a utilização e a produtividade do trabalho de modo que intensifique as formas de extração da mais-valia em tempo cada vez mais reduzido.

Justamente por não poder eliminar o trabalho vivo nas formas de produção da mercadoria é que Antunes (2000) afirma que o que vem ocorrendo são modificações ou, metamorfoses no mundo do trabalho. O terceiro setor, ou setor de serviço passou a ser o maior espaço de trabalho, mesmo informal, das pessoas nos últimos anos e a tendência, com o grande desenvolvimento tecnológico, é que aumente cada vez mais.

É preciso afirmar que essa mudança de configuração do trabalho⁶, tendo o setor de serviços o maior empregador da mão de obra, traz a tona uma realidade cruel para quem vende sua força de trabalho, uma vez que esse setor carece de regulamentação e os direitos trabalhistas praticamente inexistem. Citamos o exemplo da atual situação das pessoas que necessitam do auxílio emergencial⁷

⁶ Para mais informações a respeito das consequências das modificações do mundo do trabalho, leiam o livro *"O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho"* do professor Ricardo Antunes (2005), especificamente nas páginas 28-31.

⁷ O *auxílio emergencial* surgiu a partir da demanda populacional do país frente às dificuldades econômicas enfrentadas diante do isolamento social. Esse programa foi

no Brasil. Vejamos que quase 1/3 da população, que são 67 milhões de pessoas, que necessita do auxílio por não possuírem direitos trabalhistas⁸. Ou seja, que trabalham no setor de serviços de maneira informal ou estão desempregados.

As transformações no mundo do trabalho estavam em curso de maneira acelerada antes da pandemia, nos mais diversos espaços de trabalho e, entre eles, no campo educacional. Estávamos vivendo um acentuado crescimento dos cursos à distância ou tele-ensino, justamente oriundo dessa visão flexível de lidar rapidamente com respostas em curto prazo. Para Antunes e Pinto (2017) na obra *“A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista”*, atesta:

Em termos de uma educação formal, habilidades intelectivas como selecionar e relacionar informações em vários níveis de complexidade, desenvolver conhecimento por simbolização, acesso a recursos de informática e o domínio, ao menos básico, de línguas estrangeiras, passaram a ser exigências à medida que o uso de equipamentos de alta precisão técnica foi cada vez mais difundido. Daí a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e mesmo em nível superior, complementada por cursos de capacitação que ofertem saberes-fazeres técnicos específicos demandados pelo mercado de trabalho, geralmente oferecidos nas modalidades à distância (p. 95).

Como afirmam os autores, a partir do desenvolvimento da tecnologia, também cresceu a demanda por maior nível de escolarização. Essa necessidade é oriunda do mercado e como ele possui pressa para ter mão de obra qualificada para poder manejar os equipamentos fabris, todo esse processo de formação passou a ocorrer de maneira rápida, difundindo o ensino à distância.

criado pelo Governo Federal a famílias de baixa renda, principalmente trabalhadores informais que passaram a receber uma quantia fixa do governo mensalmente.

⁸ Informações contidas no site da Caixa Econômica Federal. Ver: https://www.caixa.gov.br/auxilio/Paginas/default2.aspx?utm_source=site_caixa&utm_medium=botao_home&utm_campaign=auxilio

Para Antunes e Pinto (2017) o campo educacional também está passando por metamorfoses advindas da organização flexível. O ensino remoto ou a distância é uma variante dessas modificações que tem como consequência a diminuição dos postos de trabalho dos professores, a inexistência de um espaço físico-estrutural, material didático e curricular realizado de maneira verticalizada e uma formação galgada no menor tempo possível.

Tragtenberg (1979) sentencia⁹, desde a década de 80, o que ocorreria e está ocorrendo com os profissionais da educação:

É de se acentuar que o taylorismo intelectual, a divisão do conhecimento em compartimentos estanques definidos pelos nomes das disciplinas contidas nos Programas de Curso, transforma o professor, o trabalhador do ensino, num tipo social tão premido pela divisão social do trabalho intelectual quanto o trabalhador do vidro ou metalúrgico, premido pela divisão material do trabalho. A situação do pesquisador, universitário ou não, não é basicamente diferente. A pesquisa numa sociedade de classes tende a servir à reprodução da dominante. Os resultados obtidos pelos cientistas não são mais do que a transformação, em fatos, de recursos procedentes da classe trabalhadora e que contribuem a médio ou longo prazo par aumentar o grau de exploração que esta sofre. Exploração à qual não foge o pesquisador, inserido num universo burocrático e alienante (p. 87).

A despeito dessa situação, não temos apenas o mercado ditando as regras do campo educacional no país. As decisões políticas do então presidente da República do Brasil, Jair Messias Bolsonaro, corroboram com a atual situação. Na verdade, essa regressão na qualidade da educação vem ocorrendo desde o governo do presidente Michel Temer com a *PEC do Teto dos gastos*. Esta, por sua vez, definida como *PEC 241/2016*, aprovada e sancionada pelo presidente à época, "congela gastos" em várias

⁹ No livro *"A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder"*, Tragtenberg (1979) aprofunda essa análise crítica sobre a universidade.

áreas estratégicas para o desenvolvimento de uma nação como é o caso da educação. Congelar aqui possui o significado de barrar, parar, permanecer como está. Ou seja, durante os próximos 20 anos não se terá investimento além do que já se encontrava no ano de 2016 em relação à educação e demais outros campos da vida social. Dessa forma, entende-se que não é só o mercado que dita as regras e nuances que vem ocorrendo na educação, mas também decisões de ordem política e administrativa corroboram para que ensino a distância tome a proporção que temos na atualidade.

Esse discurso de que é necessário “enxugar á máquina”, que veio da organização toyotista e perpassou todos os espaços de trabalho na sociedade, também foi incorporado pelo Estado (BEHRING, 2008). Assim, desde que assumiu a presidência da República, os Ministros da Educação do atual governo, procuraram impor uma agenda ultra-neoliberal que impacta fortemente a estrutura e o funcionamento das universidades federais para criar uma narrativa de que elas não produzem e que só fornecem despesas. O objetivo central dessa corrente de pensamento é a privatização do ensino, o aumento do ensino à distância, uma vez que no atual governo o mercado educacional privado possui forte poder de decisão.

O que estava em curso na área educacional, mesmo com resistência dos profissionais comprometidos com o ensino de qualidade, aprofundou-se com a chegada da pandemia. Para Antunes (2020) em seu livro “*Coronavírus: o trabalho sob fogo cruzado*”, atesta, com a pandemia, profunda precarização do trabalho que vai ter forte impacto em todas as áreas e campos da vida na sociedade. No campo educacional, o ensino remoto tornou-se uma realidade até que tenhamos uma vacina para a imunização da população.

FACULDADE PARTICULAR EM HORIZONTE/CEARÁ: *resistência* ao ensino remoto

Uma Faculdade particular no município de Horizonte, Estado do Ceará, foi instalada em março de 2018 no município de Horizonte/CE, distante da capital Fortaleza, cerca de 45 km. Como

consta no sítio do portal da web da mesma, foi criada para suprir a necessidade em termos de formação universitária da população dos municípios de Horizonte, Itaitinga, Pacajus, Chorozinho, Aquiraz, Cascavel, Barreira e demais cidades com o ensino privado, presencial e de qualidade.

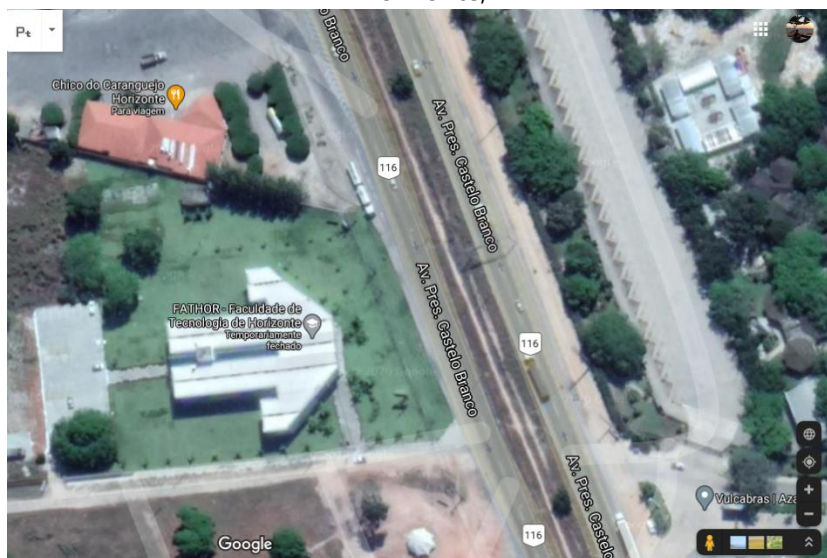
A partir do depoimento¹⁰ do então prefeito do município de Horizonte/CE, à época, Manoel Gomes de Farias Neto, mais popularmente conhecido como Nezinho, o convênio entre a Prefeitura Municipal e a instituição de ensino se deu em 2011 quando ele exercia o cargo no executivo municipal. Depois de sete (7) anos de construção do prédio, ou seja, em 2018, deu-se a inauguração da mesma e as atividades começaram neste mesmo ano.

Ainda em depoimento, o atual prefeito do município de Horizonte, afirmou que a contrapartida do município para a instalação da instituição de ensino na cidade foi à doação do terreno para as instalações físicas. Posteriormente a sua fala, tivemos o depoimento¹¹ do ex-prefeito, Francisco César de Sousa, popularmente conhecido como Chico César, afirmando que a vinda da faculdade foi uma promessa de campanha eleitoral para que o município de Horizonte/CE se tornasse uma *"cidade universitária"* e que *"a mesma veio para ficar"*, afirmou o ex-prefeito no evento de inauguração da instituição de ensino privado.

¹⁰ O depoimento do atual prefeito Manoel Gomes de Farias Neto (popularmente conhecido como "Nezinho") está na página do sítio web oficial da Faculdade particular.

¹¹ O depoimento do ex-prefeito do município de Horizonte, Francisco César de Sousa (popularmente conhecido como "Chico César"), também se encontra no sítio web oficial da Faculdade Fathor. O vídeo sobre os depoimentos dos atores acima se encontram tanto na página web oficial da Fathor, quanto no youtube.

Imagem I – Localização Geográfica da Faculdade no município de Horizonte,



Fonte: <https://www.google.com.br/maps/place/FATHOR+-+Faculdade+de+Tecnologia+de+Horizonte>

A partir do mapa dá para visualizarmos a localização geográfica da instituição de ensino particular. Percebam que, estrategicamente, localiza-se em uma das principais avenidas da cidade que é a Avenida Presidente Castelo Branco, as margens da BR-116. Ou seja, o fluxo de trânsito das pessoas que moram do interior para a Capital faz com que visualizem as dependências físicas da instituição de ensino¹². Além disso, carece reportar que a mesma foi instalada ao lado do complexo industrial do município. Por exemplo, temos instalada do outro lado da BR-116, uma das maiores empresas do Estado do Ceará que é a Vulcabrás-Azaleia¹³ que possui cerca de 13 (treze) mil funcionários.

¹² Estratégia de marketing e, ao mesmo tempo de acesso dos estudantes as dependências estruturais da instituição de ensino. Estudantes esses que eram/são de vários municípios da região.

¹³ Percebam do lado direito, abaixo, há a localização com o nome Vulcabrás barra Azaleia. É onde fica instalada essa indústria, que é uma das maiores do Estado e que emprega mais de 13 mil funcionários de diversos municípios da região metropolitana de Fortaleza e adjacências.

Imagem II – Localização do município de Horizonte em relação a capital Fortaleza/Ceará e dos municípios adjacentes.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)

A partir desse mapa, onde vemos a cidade de Horizonte, dá para entender a instalação estratégica nesta cidade. As cidades que circundam o município de Horizonte, bem como a própria cidade que recebeu a instalação, possui forte potencial de alunos que ingressam no nível superior. Antes da instalação da faculdade, os alunos se deslocavam para a capital para desenvolver sua formação universitária. Dessa forma, compreendemos a existência dessa instituição como um “cinturão” que barra a migração dos possíveis alunos para Fortaleza, capital do Ceará.

As aulas na instituição de ensino eram presenciais até a chegada da pandemia no Estado do Ceará. O ano letivo 2020.1 teve início em fevereiro daquele ano, com aulas presenciais, em diversos cursos técnicos e nível superior, principalmente no turno da noite, quando em março deu-se a primeira constatação de uma pessoa infectada no país. A partir dessa notícia, os alunos começaram a utilizar máscaras nas instituições, dada as circunstâncias sanitárias,

mesmo diante de informações desencontradas, afirma uma estudante¹⁴ do curso bacharelado em Administração de Empresas.

Quando surgiu [menção a pandemia] eu nem acreditei. Na verdade, existe tanta coisa que acontece no outro lado do mundo que parece tão normal e que não acontece aqui que era difícil acreditar que realmente estava ocorrendo no Brasil [...] logo que o Governador do Estado [referência ao pronunciamento do Governador Camilo Santana (PT)] afirmou a existência da primeira pessoa infectada no Estado, passei a ir para as aulas com máscara. Era tão estranho! Alguns usavam, outros não por não acreditarem nesse vírus. Diziam que era coisa de politicagem. Tudo gira por causa da política e de se aproveitar da situação. Mas depois que foi aumentando o número de casos e as primeiras mortes no país, percebi que a coisa era bem mais séria do que imaginava. Parece filme apocalíptico zumbi [...] ainda é tudo muito estranho. (Depoimento de uma aluna do 4º período do curso Bacharelado em Administração de Empresas).

Percebam que, mesmo diante dos primeiros casos, as aulas ainda permaneceram na instituição de ensino. A interrupção das aulas ocorreu algum tempo depois, pós-decreto de anulação das aulas em qualquer instituição de ensino do Estado por parte do governo.

Os alunos ainda não acreditavam na existência do vírus, pois as primeiras pessoas contaminadas moravam em Fortaleza. Mas como quase 100% do corpo docente mora em Fortaleza e se desloca para Horizonte, nós acabávamos informando aos alunos sobre a grave situação que estávamos passando [...] era só questão de dias para que o vírus passasse a circular em Horizonte e em outras cidades. E quando falávamos da situação, elas passavam a

¹⁴ Mesmo com o consentimento da aluna que cursa o quarto (4º) semestre do curso Bacharelado em Administração de Empresas, tomamos a decisão de não utilizar o nome de qualquer sujeito pesquisado que contribuiu para a confecção desse apanhado analítico.

acreditar tendo em vista que muitos não acreditavam no que os políticos [referência ao governador do Estado do Ceará, Camilo Santana] falava diariamente. Como possuíamos essa ligação afetiva entre aluno-professor, eles passaram a acreditar na existência do vírus. (Depoimento de uma docente que ministra disciplinas de Filosofia na Fathor).

O corpo docente da instituição de ensino nos cursos de nível superior era quase cem por cento de profissionais que moravam e também ministravam aulas em outras instituições de ensino em Fortaleza/CE. Apenas um professor morava na cidade. Os demais funcionários do corpo administrativo moravam em Horizonte/CE e cidades vizinhas. Somente cargos tidos como mais altos na hierarquia da instituição, por exemplo, coordenação pedagógica, diretoria financeira, diretoria geral, eram ocupados por profissionais que residiam na cidade de Fortaleza.

Dessa forma, estando apenas com dois meses do período letivo, isto é, 2020.1, as aulas passaram a ser realizadas remotamente. E é justamente nesse momento que começam a ocorrer à mobilização dos professores da instituição frente a essa situação.

Foi uma das experiências mais horrível que tive como docente. Há mais de 15 anos que leciono, contando os anos em que ministrei aula no ensino médio com o nível superior. Não recebemos nenhum suporte da instituição. Não possuía nenhum conhecimento das ferramentas online. E sofri bastante! Tinha dias de aula que não ministrava porque estava adoecendo. Sabe o que eu fazia? Realizava vídeo chamadas no whatsapp, de maneira individual, para cada aluno. Isso levava o dia inteiro. Passava mais de 40 minutos com um (1) único aluno. Era desgastante demais. Era absurdamente estressante e chegou um momento que meu corpo não mais aguentava [...] acontecia de receber dúvidas e responder mensagens durante a madrugada pelo whatsapp. Uma situação extremamente insuportável. Mas consegui terminar

o semestre. Graças a Deus! (Desabafa a professora da disciplina do curso de Libras).

Através dos depoimentos, muitos deles parecidos com a da professora acima, o principal desgaste partia da própria instituição por não possuir um sistema online de aula para poder ministrar os conteúdos. Dessa forma, eram inúmeras ferramentas utilizadas pelos professores da instituição de ensino para realizar seu ofício. Importante destacar que os professores dos cursos de rede de computadores não tiveram tantas dificuldades quanto os demais docentes justamente porque suas ferramentas de trabalho estão bastante próximas das redes sociais.

Fiquei tranquilo quanto a usar as ferramentas online porque trabalho com aplicativos ou programas e a parte operacional de computadores. Mas confesso que sentia um mal-estar ao ver meus colegas passando por situações bastante desgastantes. Parece que retrocedemos. Na verdade, parece não: retrocedemos no modo ou modelo de ensinar. Foi uma fase muito difícil para todos nós, pois eu sentia muito por todos os meus companheiros. (Depoimento de um professor do curso de rede de computadores).

Os professores da instituição possuíam um grupo no whatsapp e as queixas, como mencionam, eram enormes. Dessa forma, todos os professores se reuniram virtualmente, com a ajuda dos docentes do curso de rede de computadores e criaram um plano de trabalho que foi entregue a direção e aos sócios da instituição. Nesse documento continham reivindicações básicas para a atuação profissional, como, por exemplo, um programa específico e uniforme para a instituição. Caso o pedido não fosse urgentemente implantado, foi proposto o aumento salarial de acordo com as horas trabalhadas, uma vez que a carga de atividades aumentou consideravelmente. Além disso, começavam a surgir consequências psíquicas para os profissionais docentes.

A maioria dos funcionários possuía carteira assinada de acordo com seu grau de instrução. Tinham-se profissionais especialistas à doutores. Mas a grande maioria era profissional com

titulação de mestre que recebiam entorno de quase quatro mil reais mensais. Eram ao todo quarenta e dois profissionais docentes na instituição de ensino no nível superior. A grande maioria com formação nas universidades públicas do Estado (UECE e UVA/Sobral) e na Universidade Federal do Ceará (UFC). E apenas dois doutorandos na Universidade de Fortaleza (UNIFOR).

Depois que a demanda dos profissionais docentes foi enviado à direção e aos sócios proprietários da instituição de ensino, alguns dias depois, receberam a notícia que no próximo semestre, ou seja, em 2020.2 teriam um programa para o desenvolvimento das atividades de ensino, caso a situação pandêmica não fosse solucionada, para a continuidade dos trabalhos acadêmicos.

Nós estávamos sofrendo ali, agora. Faltavam meses para que isso ocorresse e a ideia de uma vacina para contornar a situação da pandemia era uma ideia grotesca. Necessitávamos de uma solução rapidamente. Diante disso, fizemos outra reunião com nossos colegas e pedimos que fosse implantado, urgentemente, um ambiente com capacitações. Se assim não fosse realizado, nenhum professor ministraria aula no próximo semestre, pois sequer sabíamos se estaríamos vivos diante de tantas mortes, principalmente quando um de nossos colegas veio a óbito por causa da covid-19. Foi muito triste! Sofremos muito. (Depoimento da professora do curso de Libras).

O profissional da instituição de ensino que veio a óbito não era professor, ou seja, não ministrava aula. O mesmo fazia parte do conjunto de trabalhadores da área administrativa da instituição. Sua morte pela covid-19 reacendeu a busca por solucionar urgentemente a situação. Como não foi resolvida a demanda, os professores, em conjunto com a direção e os sócios, já bastante desgastados pelo ensino remoto, disseram não a continuidade das atividades para o semestre 2020.2.

Terminamos o semestre [referência ao semestre 2020.1] totalmente doentes! Todos os colegas

reportavam situações angustiantes que, mesmo implantando qualquer sistema de ensino remoto, não mais queríamos esse tipo de relação ensino-aprendizagem. Fomos contratados para ministrar aulas presenciais e não online. Pelo contrário, sou totalmente contra esse modelo de ensino que, na minha opinião, como professor e aluna que sou, é péssimo. É querer brincar e “tapar o sol com a peneira”. O primeiro semestre demonstrou que o ensino remoto, qualquer ferramenta que fosse utilizada, abriria ainda mais o fosso que nos encontrávamos: doentes, amargurados, cansados, estressados, tristes! O coro em conjunto foi dizer não ao ensino remoto, independente do sistema (Depoimento de uma professora do curso Bacharelado em psicologia).

Dessa maneira, a instituição de ensino encerrou suas atividades pelo período de seis meses, isto é, até o dia 14 de dezembro daquele ano (2020.2). Foi dado aos alunos um prazo para trancamento da matrícula ou pedido de transferência. Não obtivemos o percentual quantitativo de alunos que realizaram a transferência, bem como os alunos que realizaram o trancamento na instituição. Quanto aos profissionais professores, para não rescindir o contrato, foi realizado um acordo salarial para a permanência do corpo docente na possibilidade da volta as aulas no semestre 2021.1.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia do coronavírus “abriu as veias da sociedade brasileira”, parafraseando Eduardo Galeano¹⁵. A desigualdade social ficou ainda mais visível e o campo educacional não foge a regra. Esse estudo de caso envolvendo os profissionais educadores de uma rede privada de ensino mostra que não só os alunos, mas

¹⁵ Alusão a obra de Eduardo Galeano intitulado de “*As veias abertas da América Latina*”. Porto Alegre: L&PM, 2019.

também os professores sofreram e sofrem com a desigualdade reinante na sociedade brasileira.

É preciso pontuar que a instituição de ensino em questão possui poucos anos de existência. Logo, é necessário cautela quanto ao julgamento das ações realizadas por ela. Contudo, ela demonstra que o preparo para situações emergenciais como esta não estava em seu horizonte e, a bem da verdade, de nenhuma outra instituição, independente do porte. Contudo, a instituição em estudo não abriu mão de continuar suas atividades mesmo diante do sofrimento vivido pelos profissionais educadores. Fato esse que valida à máxima que as instituições de ensino privado buscam o lucro em detrimento de qualquer questão a respeito das condições mínimas de trabalho dos professores.

A resistência só foi possível porque o corpo docente se uniu, ou seja, todos os profissionais disseram não ao ensino remoto como estava sendo desenvolvido. Como afirma Julián Fuks no seu livro *a resistência*¹⁶, “há dores que não se exageram” (p. 75). O acúmulo exacerbado de dores agenciados ao longo do semestre 2020.1 foi à tônica para que os profissionais deste estudo de caso dissessem não ao ensino remoto que deveria estar ocorrendo neste momento, ou seja, neste semestre 2020.2.

Os profissionais passaram por situações as mais diversas possíveis utilizando *táticas*, como diz D’Certeau (1994) para ministrar suas aulas. Segundo ele, as táticas usadas nas práticas cotidianas de como ministrar as aulas são dinâmicas (p. 47) e aconteceu de diferentes maneiras, a partir do repertório que cada professor possuía sobre as ferramentas de programas e redes sociais.

Utilizou-se o *facebook*, *whatsApp*, telefonemas, quer seja de dia ou noite, para poder, minimamente, sustentar a máxima da existência ensino-aprendizagem, na relação aluno-professor. Vê-se, pois, que esses profissionais esqueceram até de si, em um momento difícil onde a saúde psíquica deve ser trabalhada todos os dias. E o que podemos constatar através dos relatos é a degradação do

¹⁶ O romance “*A resistência*” de Julián Fuks, argentino que desde criança veio morar no Brasil, fala sobre as dificuldades encontradas no dia a dia e as ações – tidas como **resistência** – para barrar situações desfavoráveis vividas pelo narrador protagonista e seu irmão. O livro foi ladeado com o prêmio Jabuti como “livro do ano” em 2016.

gênero humano, ou como afirma Sennett (2012) é a *corrosão do caráter*¹⁷ das particularidades do ser humano diante de uma sociedade do capital ávida por sangue humano.

Dito isso, o que se viu depois, foi à derrota do anseio da instituição particular. A resistência ao ensino remoto veio através da junção de forças dos próprios sujeitos professores que são trabalhadores que estão em defesa de seus direitos adquiridos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, R. **Coronavírus** [recurso eletrônico]: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **O caracol e sua concha:** ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

AUGÉ, M. **Para onde foi o futuro?** São Paulo: Papyrus, 2012.

BEHRING, E. R. **Brasil em contra-reforma:** desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano:** 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

FUKS, J. **A resistência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

¹⁷ Livro do professor Richard Sennett (2012) que recebe a mesma denominação, ou seja, *"a corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo"*.

GALEANO, E. H. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MILLS, C. W. **Sobre o artesanato intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Maria Cecília Minayo (Org.); Suely Ferreira Deslandes; Romeu Gomes. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter: o desaparecimento das virtudes com o novo capitalismo**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2012.

TRAGTENBERG, M. **A delinquência acadêmica: o poder sem saber e o saber sem poder**. São Paulo: Rumo Gráfica, 1979.

Recebido em: *Fevereiro/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

Trabalho docente: ditos e não ditos de professoras em uma escola pública em Salvador-Bahia

Claudia Urpia Rosa¹

Dídima Maria de Mello Andrade²

RESUMO

O artigo ora apresentado é fruto de uma pesquisa de Mestrado realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Teve como lócus uma escola da rede pública de Salvador-Bahia; traz como principal inquietação a compreensão das professoras acerca do trabalho docente, ao tempo em que evidencia a complexidade que envolve a profissão docente e aponta elementos que contribuam para a compreensão da importância da formação contínua a partir do contexto vivido na escola. Trata-se em um estudo de caso com abordagem qualitativa, por meio dos dispositivos entrevistas e grupo de discussão, e apresenta fundamentos teóricos associados às falas das professoras. Os resultados, a voz e a vez das professoras apontam compreenderem-se profissionais, sujeitas de uma atividade complexa, que se dispõem ao trabalho e que compreendem trabalho docente como forma de inscrição no mundo, agregando competência, conhecimento, responsabilidade e ética.

¹ Mestre em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC/UNEB. Especialista em Supervisão Escola e Empresa, Especialista em Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Assessora Psicopedagógica da Rede Particular e Coordenadora da Rede Municipal de Salvador. Membro do Grupo de Pesquisa Educação, Ludicidade, Formação, Processos Tecnológicos - ELUFOTEC/UNEB. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8412-1421>. Email: claudiaur23@gmail.com

² Doutora em Educação e Contemporaneidade Docente da Graduação. Docente permanente do Mestrado Profissional Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (GESTEC). Coordenadora do Grupo de Pesquisas Educação, Ludicidade, Formação, Processos Tecnológicos - ELUFOTEC. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4467-2442>. Email: didima.andrade@gmail.com

Palavras-chave: trabalho docente; profissão e proletariado; formação continuada.

Teaching work: what's said and what's not said by teachers at a public school in Salvador – Bahia

ABSTRACT

The article presented here, whose locus is a public school in Salvador-Bahia, is the result of a Master's research carried out within the scope of the Graduate Education and Contemporary Program (PPGEDUC) at the State University of Bahia (UNEB). This research brings as its main concern the understanding of teachers about the teaching work while it highlights the complexity that involves their profession and points out, from the context experienced at school, elements that contribute to the understanding of the importance of continuing education. This is a case study with a qualitative approach, through interviews and discussion groups, and presents theoretical foundations associated with the teachers' speeches. The results, in their own voices, show that the teachers understand themselves as professionals, subjects of a complex activity that are willing to work and who understand teaching work as a way of making a difference in the world, adding competence, knowledge, responsibility and ethics.

Keywords: teaching work; profession and proletariat; continuing education.

Trabajo docente: dichos y no dichos de profesoras en una escuela pública en Salvador-Bahia

RESUMEN

El artículo que aquí se presenta es el resultado de una investigación de Maestría realizada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEDUC) de la Universidad del Estado de Bahía (UNEB), tuvo como locus una escuela de la red

pública de Salvador-Bahía; trae como principal inquietud la comprensión de las maestras sobre el trabajo docente al tiempo en que se evidencia la complejidad que involucra la profesión docente y señala elementos que contribuyen a la comprensión de la importancia de la formación continua desde el contexto vivido en la escuela. Se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo, a través de los dispositivos entrevistas y grupos de discusión y presenta los fundamentos teóricos asociados a los discursos de las profesoras. Los resultados, la voz y el turno de las profesoras, demuestran que se comprenden como profesionales, sujetas de una actividad compleja que se disponen al trabajo y que entienden el trabajo docente como una forma de registrarse en el mundo sumando competencia, conocimiento, responsabilidad y ética.

Palabras clave: trabajo docente; profesión y proletariado; formación continuada.

INTRODUÇÃO

As discussões sobre Educação, especificamente no que diz respeito ao trabalho docente no Brasil, não são reflexões tão recentes. De acordo com Oliveira (2010), iniciaram no final dos anos 1970 e início da década de 80, com a luta pela profissionalização e reconhecimento do magistério. Porém, em conformidade com Tardif e Lessard (2014a), apesar de a docência ser uma das profissões mais antigas e contar com um aporte teórico de grande valor, ainda há poucas pesquisas no Brasil a respeito desta ocupação, a partir da análise do contexto cotidiano em que atuam os sujeitos do trabalho docente.

Acreditamos, com efeito, que o estudo do trabalho docente dispõe, hoje, de recursos conceituais e metodológicos bastante fortes, com avanços ricos e fartos em pesquisas empíricas, com formulações teóricas diversas, amplas e consistentes para o desenvolvimento desse campo. Nesse sentido, o ponto de vista da profissão docente implica o constante exame dos cenários políticos, das tensões e perspectivas em torno da afirmação profissional; portanto, muito vinculada a sua formação.

Embora se sinta a necessidade de ir além do quadro nacional (TARDIF; LESSARD, 2014b) e levar em conta a experiência coletiva das sociedades, consideramos premente refletir um dos resultados da pesquisa, como um esforço de dar luz ao que os professores compreendem, apresentar o que vivem, o que sentem, o que falam sobre si mesmos como docentes e como atuam, ressoando ao mesmo tempo sua singularidade e seu pertencimento a uma universalidade.

Este texto, conforme anunciado anteriormente, nasce da dissertação de mestrado intitulada Trabalho docente no ensino fundamental I: desafios diante dos avanços da tecnologia, defendida no início de 2021, em contexto pandêmico ocasionado pelo SARS-CoV-2, e seu foco está em um dos objetivos específicos, a saber: analisar como os professores compreendem o trabalho docente, no intuito de penetrar no coração do entendimento das professoras acerca do seu ofício, como se enxergam e de como, a partir dessa compreensão, realizam seu trabalho no cotidiano.

No percurso metodológico de abordagem qualitativa, realizamos um estudo de caso com as professoras regentes do ensino fundamental I, em uma escola municipal de Salvador, utilizando como dispositivos a entrevista e o grupo de discussão, mediado pela plataforma *Meet*.

Perscrutar o trabalho docente é deslindar as contradições, resistências, delimitações, imposições da legislação e outras marcas perversas da incerteza, da insegurança presentes nas relações sociais contemporâneas dentro e fora da escola, ainda mais latentes durante a pandemia. Mas também é revelar a presença da criatividade, sensibilidade, ludicidade e valor estético, resistência, como potencial de ser expressivo e sensível dos profissionais.

Em última instância, possibilitar a compreensão de como o professor se relaciona com o seu trabalho, sua produção, como realiza a arte de ensinar, tarefa que nunca foi fácil, para reflexões acerca do trabalho docente como ato político de transformação, de beleza e de incompletude diante de um cenário mediado pela racionalidade tecnológica.

O artigo está dividido em cinco seções: 1) “Introdução”, que explanou a temática e sua delimitação, bem como o problema de pesquisa, o objetivo, a relevância do estudo e sua organização; 2) “Trabalho docente: proletariado ou profissão”, que foi o ponto de partida proposto na pesquisa e que se mantém aqui, mas já com outras reflexões acrescentadas após o término da pesquisa, a discussão a respeito da docência como trabalho que repercute na definição do professor como profissional ou trabalhador na condição de assalariado, a partir das ideias de Oliveira (2010, 2016), Enguita (1991), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Angelin (2010), Machado (1989), entre outros; 3) “A Construção Metodológica”, com Gatti (2010), Esteban e Paz (2010), em que é apresentado o percurso investigativo da pesquisa, destacando-se a abordagem, o tipo de estudo, o instrumento de coleta de dados e os aspectos éticos, bem como o lócus da pesquisa e a forma de participação dos colaboradores; 4) “A voz e a vez das professoras”, com os resultados e discussões; e 5) “Nossos ditos para concluir”, na qual se retoma o problema e o escopo do estudo proposto, apontando as considerações finais.

TRABALHO DOCENTE: proletariado ou profissão?

Alguns autores têm pontos de vista consensual a respeito da noção de profissionalização dos trabalhadores da educação. Apple (1995), Hargreaves (1998), Nóvoa (1991, 1993), Tardif (2000, 2014), Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Oliveira (2010, 2016), entre outros, ocuparam-se e apresentaram análises com alguma semelhança em diferentes contextos, indicando que a classe de magistério vem historicamente se constituindo de profissionais, a partir do movimento da organização e expansão dos sistemas escolares.

Como caudatários das ideias do *paidagogos* (o condutor da criança), e dos postulados educacionais jesuíticos, os professores na Idade Moderna integraram a escola, como a conhecemos hoje, com regras, disciplinas, conteúdos programáticos, divisões por séries, a partir de critérios cronológicos etc., em um movimento inicialmente

vinculado ao amadorismo, vocação ou devoção, liderado pela Igreja Católica, e posteriormente sob o comando do Estado.

Um trabalho que, no decorrer da história, sofreu impactos econômicos, e sociotécnicos, devido à reorganização da sociedade em modelos emergenciais impostos pela racionalidade da modernidade, com “[...] repercussões significativas sobre os sistemas educacionais [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 71). Tudo que era certeza, hoje, gera insegurança.

Já em 1991, Enguita denunciava a crise de identidades em torno do estatuto social e ocupacional dos professores. De acordo com seu pensamento, nem a sociedade nem a própria categoria chegaram a um acordo a respeito da imagem social, e muito menos da “[...] delimitação do campo de competência, organização da carreira etc.” (ENGUITA, 1991, p. 41).

A despeito disso, surgem, a partir do século XX, discussões de temas como associações profissionais, código de ética e credencialismo, que são de suma importância para o desenvolvimento de argumentos a respeito de profissionais e profissão. Angelin (2010), em seus estudos, analisa as teorias funcionalistas, essencialmente a americana, do final dos anos 1930; as teorias histórico-comparativas, centradas na Europa continental e com ideias divergentes dos americanos; a corrente do interacionismo simbólico, cujo foco é a divisão do trabalho a partir de resultados das interações e processos sociais; as novas correntes de pensamento surgidas a partir da década de 70 do século passado, para então fazer uma análise sobre essa temática no Brasil.

No Brasil, consoante Angelin (2010), profissionalismo está associado, dentre outras coisas, à exigência do conhecimento técnico-científico, o crescimento do número de profissões, a crescente expansão das universidades e ensinos profissionais, que emitem certificados e diplomas, e o crescimento de estudantes de nível superior.

De acordo com Enguita (1991), os docentes se configuram em categoria, como grupo profissional que obtém situação privilegiada no mercado de trabalho, como profissionais que se

autorregulam e que somente eles podem oferecer determinados bens ou serviços. Embora estejam submetidos às leis, que ao mesmo tempo protegem e delimitam, estariam fora da sujeição ao Poder Público.

Ambrosetti e Almeida (2009) informam que, antes dos anos 1990, as pesquisas sobre profissionalização e profissão docente pouco contribuíram para esclarecer o termo profissionalidade docente relacionada à qualidade da prática profissional. Tardif e Lessard (2014a) assinalam que, somente após os anos 90, as pesquisas, os debates e as reformas relacionadas ao ensino deram espaço a este tema.

Na compreensão destes autores, junto às discussões a respeito da profissionalidade docente, tem sido incorporada uma quantidade significativa de ideias que valorizam a docência, embora muitas vezes estas ideias não cheguem à prática.

De acordo com Hypólito (1991, p. 5), as argumentações sobre as especificidades do trabalho docente transitam em dois sentidos:

- a que considera a escola como espaço de trabalho diferente, com características muito próprias e as relações capitalistas não conseguem adentrar completamente;
- a que considera as especificidades da escola e do trabalho realizado, mas que a lógica capitalista existente na fábrica é a mesma da escola.

Distinção que o autor faz ao considerar a teoria de Marx (1996), no que tange ao trabalho produtivo (trabalho que produz mais valia) e improdutivo. Ou seja, quando o trabalhador produz, gera um valor e ele fica com o valor arrecadado, é trabalho improdutivo, mas se o trabalhador é contratado e recebe um salário em troca do seu trabalho, então é produtivo.

O autor chama a atenção para a posição diferenciada do trabalho docente, na concepção de alguns autores, quanto ao trabalho do professor nas redes pública e privada, em observância da produção material e imaterial descrita por Marx, que vai além.

Reafirma a lógica capitalista empenhada em ambos os espaços pelo viés da teoria de Marx, considerando o modelo técnico-burocrático em que a escola está organizada, caracterizada pela redução da autonomia do professor em relação ao ensino, pela divisão de tarefas, formas de controle, hierarquização entre outras marcas acentuadamente burocráticas.

Sobre esta reflexão, é preciso acrescentar que o processo de trabalho na escola não se apresenta no mesmo grau do sistema fabril, empregando-se as mesmas categorias; portanto, corroboramos com Machado (1989), ao tratar o trabalho docente também sob a perspectiva que entende a organização do trabalho como espaço social de confronto entre os interesses das classes sociais.

Igualmente, compreendemos que o trabalho desenvolvido na escola parte de uma concepção romântica de sacerdócio, é adentrado pela violência imposta pela organização capitalista, no que tange à complexidade da sua estrutura econômica, e historicamente concebe a complexa relação humana e experimenta enormes transformações.

Dessarte, esse trabalho envolve componentes humanos, um trabalho interativo, “[...] situações sociais caracterizadas por interações elementares entre seres humanos [...]” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 231), de trocas inegáveis, já que são relações de trabalho de um ser humano sobre outro ser humano e levanta questões de poder e até mesmo de conflitos de valores.

Em conformidade com as ideias de Machado (1989), se concebemos a escola como local social contraditório, valorizando a dimensão cultural deste espaço como instância entre reprodução e resistência, ressaltamos a importância da ação humana, da subjetividade na tensão resultante da dinâmica de disputa de poder na práxis histórico-social dos homens. Os professores lutam pelo seu espaço, pela sua autonomia, para não perderem o controle sobre seu processo de trabalho, e é na escola que essa luta se configura, um local marcado pela ambivalência.

Entre a classe operária e a categoria profissional, os docentes incorporam em seu fazer elementos em duplicidade, da profissionalização e da proletarização. Enguita (1991, p. 49), por sua vez, argumenta que os proletários enfrentam

[...] o crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte de gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta.

Estes aspectos enfrentados pelos docentes como proletariado regulamentam a ação docente, tirando-lhes a autonomia, pois, além da determinação mais geral, hora, tempos de aula, matérias por curso, entre outras, prescrevem especificações do fazer docente por meio de programas, sistemas de ensino ou livros didáticos previamente elaborados por empresas educacionais com especificações detalhadas, inclusive do como fazer passo a passo.

Por outro lado, corroboramos com o autor quando este cita fatores que atuam contra essa tendência:

[...] a natureza específica do trabalho docente que não se presta facilmente à padronização, a fragmentação extrema das tarefas, nem a substituição da atividade humana pela das máquinas, bem como ao nível superior em formação e a crescente atenção social dada à problemática da educação (ENGUITA, 1991, p. 50).

Aspectos que não garantem a profissionalização, mas mostram o lugar de conflito e resistência na autorregulação da profissão; trazem à tona a “posição de semiprofissão”, ou seja, deflagram um “[...] pacto velado de autonomia em troca de baixos salários [...]”, ao desempenhar tarefas de alta qualificação ao tempo em que estão submetidos ao controle das organizações burocráticas, sejam públicas ou privadas (ENGUITA, 1991, p. 50).

Ainda sobre esta problemática, é acrescida à ambiguidade da carreira docente o diferencial de esforços individuais de cada

professor no desempenho da sua função. Há os que mantêm por si o desejo constante de aperfeiçoamento, e o fazem, mas também imputam essa responsabilidade ao Estado ou empresários; os que buscam aperfeiçoamento pela responsabilidade própria para elevar o nível de seu trabalho e reconhecimento da profissão; e os que se mantêm passivos na aplicação da rotina sem o menor empreendimento de esforços, e que endossam a imagem degradada da profissão. Aspectos da subjetividade que se mesclam ao fazer docente e colaboram com os impasses, mecanismos de controle e indefinições futuras da categoria entre os próprios docentes e organismos da coletividade, a exemplo dos sindicatos.

A subjetividade considerada neste processo não ignora a visão economicista, a materialidade em que se constitui o lugar do trabalho docente, mas Machado (1989, p. 11) ressalta as relações sociais, o espaço de confronto mediante acomodações, conformidades e não conformidades geradas no desenvolvimento da organização do trabalho pelos sujeitos desta realidade, no que tange às singularidades dentro das escolas.

Neste sentido, Contreras (2012) aponta a obrigação moral, compromisso com a comunidade e competência profissional como dimensões que definem a profissionalidade docente. Declara que estas dimensões abarcam o desempenho, valores e intenções que regem o ensino e os objetivos estabelecidos para o exercício da profissão. Designa, assim, as qualidades profissionais como resultantes da forma como o professor interpreta o modo de ensinar e suas finalidades.

Quando se refere à obrigação moral, foca a ética como principal atitude mediante o fazer da profissão. Sugere uma prática compromissada com o desenvolvimento e reconhecimento do aluno, bem como a reflexão das suas escolhas nos processos de ensino.

Para Contreras (2012), o compromisso com a comunidade se dá a partir do entrelaçamento da docência com os aspectos sociopolíticos, devido à responsabilidade pública da profissão. Propõe que seja estabelecido um currículo capaz de intervir e

equacionar conflitos, organizado de forma partilhada e cooperativa com os membros da comunidade.

Ademais, estabelece, como competência profissional, os recursos intelectuais utilizados no repertório de conhecimentos profissionais, técnicas e competências para desenvolver didáticas e metodologias que lhes possibilite intervir na realidade junto aos alunos, favorecendo a reflexão sobre as condições e os meios mais ajustados no favorecimento do ensino.

Mediante estes aspectos e concepções, parece-nos importante analisar o trabalho dos professores do ensino fundamental I, fazendo uma crítica às visões normativas e moralizantes da docência. Visões que, para Tardif e Lessard (2014b, p. 17), derivam das raízes históricas “[...] no *ethos* religioso da profissão de ensinar que é antes de tudo um trabalho orientado por uma ética do dever com forte conteúdo religioso [...]”, conforme citado anteriormente. Coadunamos com estes autores, quando eles enfatizam que o trabalho do professor é fundamentado na obediência e na mecânica às regras codificadas pelas autoridades escolares e muitas vezes religiosas, pois a docência ainda está vinculada ao sinônimo de obedecer e de fazer obedecer.

Da mesma forma, as pesquisas científicas muitas vezes compartilham destes moldes normativos e moralizantes a respeito do ofício do professor, trazendo em seu bojo

[...] um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação [...], o que significa dizer que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer e saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente [...]. (TARDIF, 2000, p. 12).

As questões discutidas até aqui reforçam nosso percurso no intento de refletir como os professores compreendem trabalho docente e como o realizam, em um estudo de caso a partir de si, do que sabem, fazem e do que são realmente.

A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA

No entendimento de Gatti (2010, p. 28), uma pesquisa na área educacional, que trabalha com os processos de vida, “[...] dificilmente será alcançada através de métodos que não considerem a heterogeneidade, a historicidade e a diversidade dos sujeitos e seus processos”. Aspectos que reiteram a escolha de corroborar com Feyerabend (1977), na tentativa de transpor os limites impostos por uma escolha metodológica única. A busca pelo conhecimento de como o trabalho docente se desenvolve a partir da compreensão do que é trabalho docente é uma aproximação dos atos de educar e ser educado dentro da escola, sem deixar de considerar os aspectos subjacentes a essa ação em suas perspectivas sociológicas, políticas e filosóficas, o que exige abertura nos processos de investigação para além dos muros da escola.

Assim, a pesquisa de cunho qualitativo, escolhida para este trabalho, justifica-se por se tratar de uma pesquisa educacional, que envolve seres humanos no desenvolvimento de sua profissão; ou seja, além de si, envolve ainda outros seres humanos. Destarte, consideramos envolvidos elementos de ordem social mais ampla, posto que educação abrange sistemas de relações pessoais, englobando as particularidades nelas existentes.

A pesquisa nos levou ao estudo de caso, no intuito de examinar o fenômeno em suas sutilezas e nuances mais internas. O caso, conforme descrito por Lüdke e André (1996, p. 17), “[...] é sempre bem delineado com contornos definidos [...], mas é ao mesmo tempo distinto e singular”. Assim, é possível a pesquisa deter-se em uma unidade dentro de uma situação mais ampla, mesmo que posteriormente apresente semelhanças com outros sistemas.

Para o aceite à pesquisa, utilizamos como instrumento inicial um comunicado enviado pelo aplicativo *WhatsApp*³ a todos os

³ O uso do aplicativo *WhatsApp* e demais dispositivos eleitos para comunicação com os sujeitos da pesquisa estão de acordo com a metodologia desta pesquisa e atendem às

professores da escola, para conhecimento da proposta e, especificamente, convidando os professores do ensino fundamental I a participarem do estudo. Já a análise documental, a entrevista semiestruturada e os grupos de discussão em salas virtuais foram eleitos para o decorrer do desenvolvimento desse estudo.

O segundo movimento foi a apresentação do projeto às seis das oito professoras regentes do ensino fundamental I, que se dispuseram a fazer parte da pesquisa, e à diretora da escola. Foram necessários dois encontros, pois nem todas estavam disponíveis no mesmo dia e horário. A partir desse dia, foram agendadas novas videochamadas individuais para a realização das entrevistas também pelo aplicativo *Google Meet*. Após a visualização, análise e transcrição das gravações, realizamos os grupos de discussão como possibilidade de escuta por meio da produção de discursos, mediados pelo investigador, a partir de ideias suscitadas nas entrevistas.

Encontros mediados por tecnologia, pela necessidade do momento, referentes ao objeto a ser investigado, mas sem a anulação da dimensão histórica e subjetiva dos sujeitos pertinentes a um saudável exercício circular em torno do que se pretende compreender, porquanto tenha sido uma entrevista profunda e momentos de discussão amplos.

O trabalho docente, objeto de pesquisa, é muito caracterizado pelo uso da linguagem, e é na linguagem que acontece a apreensão do ser. Não é somente a expressão de processos mentais. Falar do seu trabalho, para o professor, é também falar de si, de suas ideias, experiências, estados emocionais e afetivos, descobertas e entrelaçamentos com outros seres, em um contínuo descortinar de sentidos. Aspecto que favorece a compreensão do objeto da pesquisa pelos sujeitos neste estudo de caso no *lócus* escolhido, Escola Municipal Osvaldo Cruz, situada no Rio Vermelho há 85 anos, municipalizada em 1998, mediante apelo

orientações de afastamento social, em decorrência do estado pandêmico ocasionado pela Covid-19.

da comunidade, passando a contemplar o ensino fundamental I, além da educação infantil.

A escola atende às comunidades circunvizinhas: Chapada do Rio Vermelho, Nordeste de Amaralina, Vale das Pedrinhas, Santa Cruz. São filhos de pequenos comerciantes, empregados domésticos, trabalhadores do comércio, entre outros, que buscam esse espaço para garantir a seus filhos serviços educacionais de qualidade, conforme descrito em seus documentos.

A sede fica na Rua do Meio s/n. Foi demolida em 2009, reconstruída e entregue em dezembro de 2011, contando com boa infraestrutura: biblioteca, parque, quadra, sala de dança, salas de aula condizentes com o quantitativo de 20 a 25 alunos por turma, sala de atendimento especializado (AEE), cozinha, pátio e refeitório. Porém, desde 2017, segue interdita por problemas na estrutura e manteve e mantém seu funcionamento em prédios alugados e/ou emprestados, ainda garantindo um índice de destaque no Ideb, na média municipal e estadual.

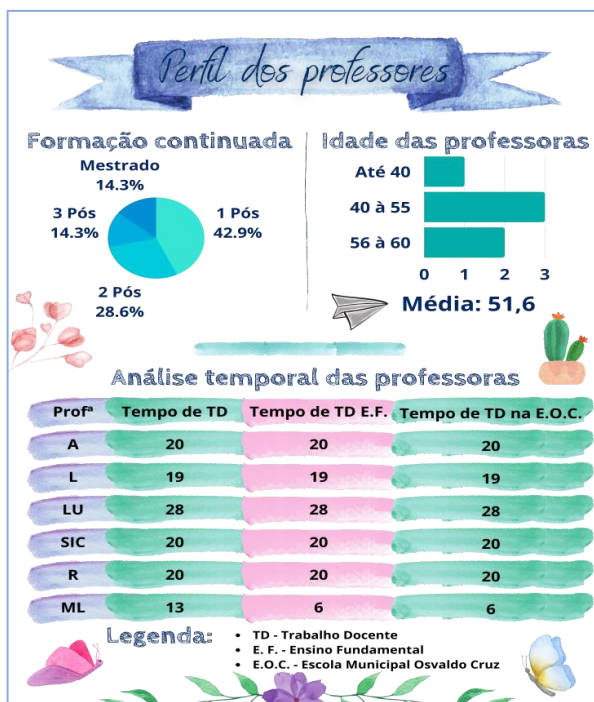
A VOZ E A VEZ DAS PROFESSORAS: resultados e discussões

Iniciamos esta etapa por elas, as professoras, pois ficou evidenciado na entrevista que não há como falar do trabalho docente sem falar de quem o realiza. Nas entrevistas, confirmamos particularidades que se constituíram dados importantes para a análise a respeito de quem são esses sujeitos, professoras falando do seu trabalho. Embora possam parecer irrelevantes, a princípio, transparecem algumas coincidências e reforçam pareceres e relatos de sentidos próximos, complementados e debatidos no grupo de discussão.

Antes de alcançarmos as informações, as professoras resolveram como seriam identificadas na pesquisa. As identificações não seguem uma única lógica, conforme se tem em pesquisas: letras aleatórias, nome de flores etc. Cada uma fez uma relação: letras relacionadas ao próprio nome, ao nome de filhos, ao seu histórico ou apelido.

Observando o infográfico a seguir, contemplamos informações referentes ao perfil das professoras colaboradoras e os caminhos de investimento na profissão.

Infográfico 1 – Perfil formação das professoras colaboradoras



Fonte: Professoras colaboradoras (2020).

Das seis professoras entrevistadas, quatro cursaram o mestrado, todas tiveram parte significativa de seus estudos em instituições públicas, todas fizeram o curso de Pedagogia, prosseguiram com seus estudos pelo menos cursando uma pós-graduação; uma, a mais nova do grupo, é mestre. Outro elemento marcante foi o pertencimento à mesma faixa etária – a maioria acima de 50 anos e em atuação em outras funções na área educacional. Uma das professoras é coordenadora pedagógica em uma instituição de ensino na rede estadual, outra é vice-gestora na mesma instituição em que realiza a docência, e uma terceira, que já atuou como coordenadora por muitos anos em outra instituição, há

seis anos é vice-gestora, além de ser professora na mesma instituição da pesquisa.

Ainda na observação do infográfico acima, verificamos que o tempo que as professoras têm no desenvolvimento do trabalho docente é o mesmo dedicado ao ensino fundamental e no mesmo local, na Escola Municipal Osvaldo Cruz. Na entrevista, constatamos que elas possuem vínculos de trabalho extraescolar; ocorrem em duplas ou trios. Muitos desses encontros se dão também com outros docentes de outras instituições, com os quais discutem e tecem elaborações acerca do ser professor.

Percebemos que, na entrevista, sentiram-se à vontade, felizes em falarem livremente de si e de suas escolhas, trajetórias de vida. Nesses ditos, mostraram, antes de tudo, serem aquelas que se comprazem no encontro, na atuação profissional. Revelaram um grande prazer de ser quem são: professoras. Apresentaram sentimentos que se assemelham também quando analisados:

Trabalho docente é maravilhoso, é a minha realização [...] é apaixonante... (Professora SIC).

Eu gosto! Eu mesmo gosto muito de ser professora, então eu me envolvo demais [...] (Professora A).

Eu só tenho uma certeza, que da sala de aula eu não quero sair. É a convicção que eu tenho[...] (Professora R).

Como eu disse, eu gosto do que eu faço, eu curto, eu tenho certeza que eu fiz toda escolha da minha vida com muito desejo. (Professora Lu).

Fiz aquele curso/concurso da prefeitura... ali eu vi que eu queria mesmo ser professora; que aquilo fazia sentido para mim. É minha paixão. (Professora Li).

Uma vez que passam um bom tempo em convivência, trazem momentos de trocas importantes dentro e fora da escola, fortalecidos pelas similaridades demonstradas nos dados acima. A

fala da professora A ilustra bem essa constatação: “Troco muito com minhas colegas. Eu acho que, às vezes, essa troca vai muito das relações também, assim fora de escola, de proximidade, por interesse e tal”. A professora A exemplifica a ideia que Pimenta (1999) apresenta sobre a formação da identidade profissional; ou seja, a trajetória de 20 anos na mesma escola, trabalhando juntas no mesmo grupo, possibilitou a construção social da profissão a partir da convivência, da revisão das ideias, dos embates. Pimenta (1999, p. 19) assevera que essa identidade é construída,

[...] também, pelo significado que cada professor, enquanto ator, autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor.

Inquestionavelmente, são sujeitos e profissionais que escolheram e se formaram independentes, mas que trocaram experiências, saberes, e contribuíram e construíram o conhecimento sobre o trabalho docente ao discutirem práticas, dividirem anseios e angústias e fortalecerem valores próximos umas das outras, ao tempo em que se constituíram fortes como grupo de resistência aos desafios.

Observamos que aparece, mesmo que de maneira implícita para as demais, mas bem situado na fala da professora L, uma relação do trabalho docente vinculado à missão, quando esta diz: “Nós professores de escola pública temos essa missão”, ao referir-se “[...] às múltiplas expectativas que a sociedade contemporânea demanda [...]” (OLIVEIRA, 2016, p. 72), e que recaem sobre os professores como redentores da humanidade. Mediante estas informações sobre os sujeitos da pesquisa, vejamos o que os ditos e não ditos das professoras nos apresentaram sobre o trabalho docente, ao serem questionadas sobre como compreendem trabalho docente:

Trabalho docente! Bem complexo! (Risos) São muitas demandas! Mas é isso! É uma função muito

complexa, trabalhosa. Demanda de muitos tudo, ação, refazer essa ação e, é bem complexo. Eu acho que você está sempre experimentando, não deixa de ser um laboratório. (Professora A).

O trabalho docente ele é mais amplo do que as pessoas imaginam. O trabalho docente é o integrar-se com outro, com os outros de uma forma que nem a gente mesmo faz ideia total, porque não é simples. (Professora L).

Eu acho que o trabalho docente é um trabalho de muita colaboração com a sociedade, na melhoria de vida, pela mudança de vida para eles. Eu vivo isso há 28 anos na realidade da escola pública. E todas as dificuldades e todos os momentos de prazer, que eu tive muitos e tenho, porque realmente a minha profissão é o que realmente eu fui predestinada. Não faço por amor nem por dinheiro eu faço porque eu acho que eu tenho competência para fazer porque eu gosto. (Professora LU).

A partir de algumas falas das professoras, verificamos a compreensão do trabalho docente vinculado à compreensão do fenômeno vivido por elas, a partir da experiência sensível (da qual também parte a razão científica) do fazer-existir no mundo. Apoiamo-nos em Arendt (2020), quando se debruça sobre os fenômenos em seus modos de aparição na existência mundana, onde ser e aparecer coincidem. Reforçamos o entendimento que essas professoras apresentam de seu trabalho, a partir de seus próprios ditos, à medida que compreendem o seu fazer como inscrição no mundo, cuja ação se embasa na condição humana impregnada pela pluralidade e tradição também de nossos ancestrais.

Consideramos que a fertilidade dessas ações é promissora; no entanto, Pimenta e Anastasiou (2014, p. 50) alertam que são discutíveis se, diante desta postura, for negada a importância da didática que

[...] diz das finalidades, dos objetivos, dos compromissos históricos-sociais, da prática

pedagógica e, portanto, confere significado ético e político à disciplina enquanto fenômeno prático, em que a dimensão utópica (a realidade que se deseja) tem um papel central.

Nesse sentido, a autora trata de convocar a atenção de não substituir a prática social embasada pela didática pela prática individual fundamentada somente nas experiências vivenciais, embora reconheça o mérito e a importância da subjetividade dos professores e dos alunos no processo de produção do saber docente e discente, conforme salientadas pelas professoras.

Com o propósito de ilustrar, vemos essa passagem de forma mais enfática quando a professora L diz que “[...] *a parte técnica, ela é assim! Ela é linda! Ela pode ser muito útil e ela é em vários aspectos [...]*” e consolida sua compreensão de trabalho docente unindo o conhecimento técnico às experiências subjetivas: “[...] *ela não pode deixar de existir nunca, mas ela de forma alguma pode impedir que você extrapole seu papel, porque trabalhar com seres humanos exige de nós um conhecimento além da técnica, exige de nós um conhecimento que extrapola a nós mesmos*”.

A professora L põe o pensamento a serviço da vida e não em uma encapsulada forma de agir. As professoras, ilustradas nesta passagem pela professora L, faz-nos compreender que pensam o trabalho docente estendido à vasta rede de relações humanas, sem perder no processo a conotação individual de ser e dos demais seres envolvidos, o que denota respeito às subjetividades no processo de ensino.

Ainda sobre a relação com o ensino, chamamos a atenção para uma das passagens da professora SIC: “*É a formação acadêmica e social desses meninos e tem uma coisa que eu gosto muito, que é estar sempre buscando a formação de cidadão, a capacidade de argumentação diante do mundo. Esse poder de fala*”, que expressa a responsabilidade do professor enquanto profissional, que é o exercício da democracia com sujeitos coletivos contribuindo para melhorar a vida de todos, em todos os aspectos.

Esta constatação foi mais aprofundada no grupo de discussão, quando refletiram coletivamente sobre suas colocações primeiras, ao tratarmos de trabalho docente, e quando exprimiram:

"Trabalho docente! Bem complexo!", "O trabalho docente ele é mais amplo do que as pessoas imaginam", "Que forma de perguntar, nossa!", e então pudemos reconhecer as suas possibilidades perceptivas acerca da compreensão das inter-relações embutidas na docência e na complexidade⁴ inerente ao fenômeno.

Tal complexidade é apresentada em fala colaborativa pelas professoras:

[...] trabalho docente tem tudo a ver, é muito forte a questão política, não é política partidária, é ação enquanto indivíduos, e acho que todo mundo é mesmo aqueles que dizem que não é, é também uma posição política. O trabalho docente envolve o que eu sou, o que eu penso da minha profissão, claro que a gente está em uma diversidade; tem meios, as técnicas, as metodologias, as didáticas, mas o que eu levo para minha sala, apesar de toda rede particular, municipal ou estadual, a gente faz um caminho que é nosso, por que a gente queira ou não, a gente repassa isso,[...] a gente pratica o que a gente acredita.

Essa perspectiva, em nossas análises, mostra que as professoras compreendem que seu trabalho comporta a importância de uma postura política frente ao exercício da docência, e, conseqüentemente, também fazem críticas às políticas negligentes implementadas para o ensino fundamental que vivenciaram durante os anos de trabalho. Porém, apesar de reconhecerem que essas políticas modelam as frágeis propostas de formação docente, não transparece em suas falas a clareza de que estas propostas interferem em suas ações, embora sintam falta de

⁴ Sugerimos a leitura do capítulo O desafio da complexidade. Morin (1999) discute o termo com amplitude e vasto repertório, porém, ressaltamos uma pequena parte de suas contribuições para seguimento do nosso texto: "[...] a ideia de complexidade para o conhecimento multidimensional. Ela não quer dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas respeitar suas diversas dimensões, pois os fenômenos sociais são, ao mesmo tempo, econômicos, culturais, psicológicos etc.. Ao aspirar a multidimensionalidade, o pensamento complexo comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza" (MORIN, 1999, p. 177).

propostas de formação processuais, fundamentadas e que partam da problemática vivida dentro da escola.

Deixou-nos compreender que, com o tempo, passaram a não importar estas apreensões para seu trabalho, ou seja, a permitir que estas políticas incidam em suas ações, embora tenham ciência de que incidam sobre o trabalho docente da rede como um todo de forma a mitigar a grandeza de uma ação que deveria ser contributiva, colaborativa e sustentada na reflexão da prática docente, como as professoras sugerem, mas que não vivenciam há anos, ao dizerem que:

[...] o trabalho docente demanda de muitos tudo, ação, refazer essa ação [...]. Eu acho que você está sempre experimentando, não deixa de ser um laboratório. (Professora A).

[...] e daí a sala de aula se torna um laboratório não só para nossas crianças, mas principalmente para nós. (Professora L).

Estes fragmentos trazem à baila a necessidade de uma formação contínua voltada para a práxis, para que se assegurem das respostas aos desafios vividos na escola, que discutam a formação teórica, permitindo-lhes compreender as realidades em que atuam, para que, então, arquem com a responsabilidade a que se aventam: a aprendizagem, o que nos fez entender que, para elas, o trabalho docente traz um constante movimento de saberes que se ressignificam continuamente, tais como citam Pimenta e Anastasiou (2014): saberes pedagógicos, didáticos, da área do conhecimento, das experiências.

Quando a professora Lu diz que “[...] é um trabalho de mediar, de colaborar, de ensinar para essa transformação de vida deles”, ela mostra utilizar estes saberes e ocupar uma posição de “executante autônomo”, conforme Tardif e Lessard (2014a), ou seja, que em meio a atividades inseridas em um conjunto de regras e controles, institucionalizado e burocratizado, o(a) professor(a) escolhe as finalidades que ele(a) acha que deve privilegiar na ação concreta, para atender as especificidades a partir dos seus valores, crenças e necessidades dos alunos, mas que estas estão

relativizadas, se considerarmos que a escola persegue fins heterogêneos e que seus valores, crenças, recursos disponíveis e leis executam algum controle sobre suas ações.

A partir da discussão, deduzimos que, apesar de cientes de suas capacidades, estas professoras sentem falta de uma formação que lhes proporcione uma reflexão. Que haja ações, estudos coletivos acerca do trabalho vivido por elas dentro da escola a título de relacionarem o dito já sei com os objetivos, o fazer, a legislação e o alcançado. Porém, no finalzinho da fala da professora M, também depreendemos que essa busca pela formação esconde anseios de subsídios para afirmar sua autonomia.

Pimenta (1999) nos aponta que o professor precisa estar em contato com os saberes sobre educação e sobre pedagogia, para então encontrar instrumentos que o ajudem a interrogar, alimentar suas práticas e confrontá-las em um exercício contínuo de aproximação de um estatuto epistemológico. Neste caso, elas têm anos de convivência e de trocas dentro do mesmo espaço escolar, com práticas ricas de possibilidades, mas sem as devidas anotações, registros, reflexões formativas para a constituição teórica.

Naturalmente, há muitas implicações embutidas nesse contexto profissional, no qual também se sentem abaladas. Encontramos nas falas dessas professoras as profundas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam o trabalho docente e funcionam como condicionantes da desprofissionalização da docência. Se bem que não parecem saber dessas implicações e, só para exemplificar, não reconhecem que a feminização da profissão e a baixa origem social são considerados impeditivos de avanços do reconhecimento da profissionalização docente.

Decerto, compreendem o trabalho docente pela sua finalidade. Colocam-se a serviço da mudança da pessoa, da emancipação da pessoa. Um trabalho que ajuda na dignificação da pessoa, conforme dito de outras formas por elas: o trabalho docente está "*[...] na melhoria de vida, pela mudança de vida para eles [...]*"; é um trabalho de "*[...] construções sociais, acadêmicas; é trabalhar nessa formação deles enquanto cidadãos [...]*"; "*[...] e eu acredito muito neles!*". Falas que embasam suas inscrições na vida sem deixar

de salvaguardar a dimensão genuinamente política de sua atribuição.

NOSSOS DITOS PARA CONCLUIR

Esta proposta surgiu com o intuito de refletir sobre o posicionamento das professoras da educação básica frente ao seu trabalho, como compreendem trabalho docente e como o realizam a partir de si mesmas em seu contexto de trabalho, explorando parte de um aporte teórico denso e rico neste tema.

Durante muito tempo, a docência foi assinalada como vocação, maternidade, e representava uma ocupação pouco valorizada, de baixa remuneração e sem necessidade de formação específica. A partir da 2ª Guerra Mundial, o trabalho docente passa a ser uma ocupação mais estável e mais especializada; passa a atender novas camadas sociais, democratiza-se, torna-se responsabilidade do Estado e, conseqüentemente, burocratiza-se e se moderniza. Com essa evolução, investimentos e implementações de reformas estruturais, curriculares e ideológicas atingem a docência, tornando-a “[...] uma atividade profissional complexa que exige dos profissionais qualificações elevadas e conhecimentos abstratos” (TARDIF; LESSARD, 2014a, p. 20).

Assim, também, as professoras-sujeitos desta pesquisa, há 20 anos juntas na mesma escola, neste estudo de caso, apresentaram em seus ditos e não ditos, a complexidade da docência. Reiteraram, ao identificar um grande repertório de elementos constitutivos considerados e tantos outros subjacentes, ao falarem a partir de si: a escolha pela profissão, o prazer em ser professora, os aspectos subjetivos, mas, também, os saberes necessários, a busca pela práxis, a autonomia, a consciência política, as mazelas da profissão, ainda mais escancaradas em tempos pandêmicos.

Ademais, vivenciaram reformas educacionais que mostraram pouca confiança na capacidade dos professores da escola pública. Foram desafiadas a cumprir objetivos e ditames de especialistas, estiveram submetidas a projetos que vêm e vão sem consistência, passaram por diversas formações fragmentadas instituídas e

destituídas por mudanças de lideranças políticas, viram-se precarizadas pelo aumento da carga horária de trabalho e afazeres e sofreram em lutas por melhores condições de trabalho, reconhecimento e remuneração salarial.

Em respostas individuais e, posteriormente, em grupos de discussão a questões distintas, corroboraram para atendimento ao objetivo deste artigo o entendimento de que são profissionais que consideram a subjetividade como forma de inscrição, o que pensam agregado à competência, conhecimento, responsabilidade e ética para com o que escolheram enquanto profissão. Consideram-se profissionais, lúdicas, dispostas ao enfrentamento e abertas ao fazer pedagógico, sempre reflexivo e na busca da formação contínua para sustentação do engajamento político e consciente necessário nesta profissão.

Outro aspecto considerado nesta conclusão é a visão que as professoras possuem de si como profissionais, mesmo sujeitas às políticas que desfavorecem ao que elas apresentam: compromisso, estudo, ética e amorosidade. Conquanto entendam trabalho docente como ato político, ensinamos elementos para pensarem ainda mais sobre esta forma de se inscrever profissionalmente no intuito de fortalecimento, manutenção da força e do amor que dispensam à profissão.

Por fim, registrar que o alcance dos resultados não denota romantismo, demonstra resistência ao que se opõe à boniteza e à alegria de ensinar e aprender; firmeza e certeza no processo de busca.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set/dez. 2009.

ANGELIN, Paulo Eduardo. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD –**

Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez. 2010.

APPLE, Michael Whitman. **Trabalho Docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *In: Teoria & Educação*, n. 4. DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 41-61. ().

ESTEBAN, Sandin; PAZ, Maria. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Tradução de Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**: esboço de uma teoria anárquica da teoria do conhecimento. Tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa no Brasil**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. (Série Pesquisa, v. 1).

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura na Idade Pós-Moderna. Alfragide, Portugal: McGraw-Hill de Portugal, 1998.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. *In: Teoria & Educação*, n. 4. DOSSIÊ: Interpretando o trabalho docente. Porto Alegre: Pannonica, 1991. p. 3-21.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1996.

MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 9, p. 27-31, jul. 1989.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Volume 1, Livro primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural: Círculo do Livro, 1996.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote, 1993.

NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A profissão docente entre a perda de poder e a afirmação da autoridade: o recurso à formação. *In*: SPAZZIANI, Maria de Lourdes. **Profissão de professor**: cenários, tensões e perspectivas. São Paulo: Unesp, 2016. p. 71-93.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os trabalhadores de educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido *et al.* **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à

formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2014b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014a.

Recebido em: *Setembro/2021*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

Entre tempos e espaços formativos: uma análise da experiência de alternância pedagógica no curso de Educação do Campo da UFPA

Isaac Fonseca Araújo¹

Keila de Jesus Pantoja dos Santos²

RESUMO

O texto apresenta os resultados de um estudo sobre a alternância pedagógica no contexto da Licenciatura em Educação do Campo da UFPA com base na experiência do Campus de Cametá, no nordeste paraense. Privilegiando-se a Pedagogia da Alternância como estratégia de formação de professores buscou-se compreender em que medida as dinâmicas de Tempo Comunidade (TC) vivenciadas pelos discentes do Polo Igarapé-Miri têm sido assumidas enquanto espaço-tempo formativo na construção de conhecimento. Da análise restaram identificados, por um lado, o potencial político-pedagógico dessas dinâmicas na formação de professores para as escolas do campo, de outro, as contradições e limites que emergem de seu contexto, sobretudo as que dizem respeito à compreensão dos discentes sobre os territórios sociais adotados enquanto ambientes educativos e o consequente engajamento nas ações que esses espaços demandam.

Palavras-chave: educação do campo; alternância pedagógica; formação de professores.

¹ Mestre em Sociologia. Doutorando em sociologia (UFPA). Professor na rede pública de ensino do município de Igarapé-Miri (PA) – Secretaria Municipal de Educação (SEMED) / Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME). Integra o grupo de pesquisa Ação Local, Território e Ambiente (ACTA – IFCH/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4675-3174> E-mail: isaac.educador@hotmail.com

² Licenciada em Educação do Campo – Habilitação em Ciências Naturais e Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Pará/Campus de Cametá. Professora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5551-7371>. Email: pantojasantos@gmail.com

Between training spaces and spaces: an analysis of the experience of pedagogical alternation in the UFPA Field Education Course

ABSTRACT

The text presents the results of a study on the pedagogical alternation in the context of the Degree in Rural Education at UFPA based on the experience of the Cametá Campus, in the northeast of Pará. Privileging Pedagogy of Alternation as a teacher training strategy, we sought to understand the extent to which the dynamics of Time Community (TC) experienced by students at the Igarapé-Miri Pole have been assumed as a formative space-time in the construction of knowledge. The analysis identified, on the one hand, the political-pedagogical potential of these dynamics in the training of teachers for rural schools, on the other hand, the contradictions and limits that emerge from their context, especially those concerning the understanding of students about the social territories adopted as educational environments and the consequent engagement in the actions that these spaces demand.

Keywords: rural education; pedagogical alternation; teacher training.

Entre tiempos y espacios de capacitación: un análisis de la experiencia de alternancia pedagógica en el curso de Educación de Campo de la UFPA

RESUMEN

El texto presenta los resultados de un estudio sobre la alternancia pedagógica en el contexto de la Licenciatura en Educación Rural de la UFPA a partir de la experiencia del Campus Cametá, en el noreste de Pará. Centrándonos en la Pedagogía de la Alternancia como estrategia de formación docente, se buscó comprender en qué medida las dinámicas de Comunidad del Tiempo (TC) vividas por los estudiantes del Polo Igarapé-Miri se han asumido como un espacio-tiempo formativo en la construcción del conocimiento. El análisis

identificó, por un lado, el potencial político-pedagógico de estas dinámicas en la formación de docentes para las escuelas rurales, por otro lado, las contradicciones y límites que emergen de su contexto, especialmente en lo que concierne a la comprensión de los estudiantes sobre la territorios sociales adoptados como entornos educativos y el consiguiente compromiso en las acciones que estos espacios demandan.

Palabras clave: educación rural; alternancia pedagógica; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Procuramos compreender o papel da alternância pedagógica na formação de professores com base na experiência da Licenciatura em Educação do Campo da UFPa, entendendo que essa estratégia constitui a centralidade das práticas de ensino vivenciadas em tal graduação. Justificamos este investimento na medida em que os resultados aqui propostos podem favorecer um debate sobre as contribuições, contradições e limites de uma experiência assumida como princípio educativo e mecanismo pedagógico.

De forma objetiva buscamos analisar como os sujeitos graduandos têm vivenciado os estágios propostos pelo curso enquanto espaço-tempo formativo, por um lado, e ocasião para se engajarem em processos sociopolíticos e produtivos que configuram a vida de suas comunidades, por outro.

De um ponto de vista teórico dizemos que a alternância de tempos e espaços como estratégia de formação constitui a base de um sistema educativo importante, porque propicia aos sujeitos da formação, entre outras experiências, (i) articulação entre saberes tradicionais e científicos, (ii) desenvolvimento de competências e habilidades técnico-pedagógicas e (iii) engajamento social, dada a possibilidade de validação ou negação das teorias estudadas no espaço acadêmico. Com efeito, o que nos sugere o contexto de nossa pesquisa, isto é, em que medida a experiência de Tempo Comunidade tem sido vivenciada como espaço-tempo educativo adequado à formação de professores para as escolas do campo?

Por “formação adequada” consideramos um processo de ensino e aprendizagem que privilegia diferentes espaços e temporalidades como experiências formativas, possibilitando diálogos entre uma base teórica e outra empírica. No caso da educação do campo a construção de TC entre períodos no espaço acadêmico permite aos sujeitos em formação re-imersões nos modos de vida de suas comunidades de pertencimento. Assim, como característica que distingue a Educação do Campo de outras Licenciaturas, o regime de alternância pedagógica possibilita um processo de socialização do ensino e, por conseguinte, sua adequação ao contexto das populações que dele participam.

Nesse sentido, pelo menos em tese, notamos um processo de educação com potencial emancipatório, na medida em que os agentes – educandos, sobretudo, – ganham em autonomia, liberdade e espírito investigativo, invalidando o paradigma da escola como centro de repasse de conteúdos a que os povos tradicionais têm sido vítimas historicamente. Um modelo de ensino universalizante/generalista que pouco contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades pelos sujeitos em formação.

No plano do discurso, é essa educação compreendida como “libertadora” que as Licenciaturas em Educação do Campo defendem e se propõem a construir, apontando para a possibilidade de formar sujeitos-educadores novos dispostos a atuar em suas comunidades respeitando a pluralidade, diversidade, identidade e culturalidade de suas populações, valores ainda subestimados em distintos ambientes de ensino rural. A reivindicação a um projeto político-pedagógico que favoreça aos atores sociais o pleno exercício de suas potencialidades é, nesse sentido, uma resposta a uma educação que descaracteriza os seus territórios.

Entretanto, é preciso examinar até que ponto estas perspectivas estão sendo perseguidas pelas turmas de Educação do Campo da Região Tocantina – particularmente a de Igarapé-Miri – e, se estão, como têm sido materializadas nos processos e dinâmicas de que se ocupam os seus sujeitos. Num primeiro olhar notamos um descompasso entre o que propõe o projeto de curso e aquilo que a

classe apresenta em termos de produtos acadêmicos. Eis um convite a uma análise despreziosa.

Sua viabilização resulta de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, cujo uso acadêmico, segundo Mirian Goldenberg, tornou-se “uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais”, não podendo ser definida como uma técnica, mas uma “análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um *todo*” (GOLDEMBERG, 2004, p. 33), na medida em que

[..] reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. (p. 33-34)

Tendo em vista a complexidade dos conteúdos que configuram a experiência examinada atribuímos pleno valor ao trabalho de campo, por meio de observação direta, análise de cenas/eventos coletivos, materiais e entrevistas com atores-chave. Isto quer dizer que, embora se trate de um *estudo de caso*, adotamos uma perspectiva etnográfica, entendida como aquela que permite ao pesquisador comprometer-se “de corpo e alma no contexto da experiência e das atividades ordinárias de seus interlocutores”, como sugere Daniel Cefai (2011, p. 10). Assim, construímos um quadro de análise que nos permitiu compreender fatos e apreender sentidos e significados, partindo de uma realidade objetiva das cenas que investigamos até uma base subjetiva explicativa dos comportamentos dos sujeitos.

O texto está subdividido em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção discutimos a temática a partir da qual se estrutura o trabalho (a alternância pedagógica) e o caminho por onde passa nossa análise (o tempo comunidade), isto é, nossa referência empírica. A seção seguinte apresenta e discute o campo empírico da pesquisa, com ênfase nos sujeitos com os quais dialogamos. Por fim, tecemos uma análise a partir do trabalho de campo como resposta ao problema inicialmente proposto.

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA COMO SISTEMA DE ENSINO:

tempos e espaços formativos da Educação do Campo

A chamada alternância pedagógica constitui a estrutura metodológica em que se assentam diferentes práticas de educação do campo. Trata-se de um sistema de ensino que no cenário amazônico emergiu com as experiências de Casa Familiar Rural (CFR) e Escola Família Agrícola (EFA), desde a década de 1990, como registrou Estevam (2003).

Esse sistema se efetiva por meio de dois tempos-espaços formativos vivenciados de forma indissociável, de maneira a produzir intercâmbios de saberes e práticas sociais. Esta articulação teoria-prática, em princípio, contextualiza os aprendizados alcançados pelos sujeitos em formação e permite que a escola construa uma identidade própria enquanto lugar de produção de um conhecimento novo.

Em contexto de formação de professores, a pedagogia da alternância pode garantir aos graduandos um amadurecimento às vezes não alcançado em espaços em que se utilizam outras metodologias de ensino, na medida em que os estágios vivenciados pelos estudantes lhes possibilitam enxergar seus locais de trabalho, o rio, a terra, a comunidade, suas organizações como ambientes educativos: lugares que falam, perguntam, questionam, desafiam a imaginação e o saber científico. Assim, a oportunidade de alternar tempos de estudo na universidade e outros no campo de estágio oportuniza ao discente revisitar sua comunidade, ressignificar seu espaço de vida, numa dinâmica que lhe garante validar, negar ou reformular os pressupostos teóricos discutidos na academia.

Invertem-se, pois, o sentido e a estratégia de produção do conhecimento: em vez de se legitimar a imposição de um saber hegemônico (o científico) sobre os saberes populares ou tradicionais, num movimento de fora para dentro, criam-se as condições para um diálogo entre diferentes concepções de mundo e de vida baseado em relações horizontais nas quais os sujeitos aprendem enquanto ensinam e, porque ensinam, se percebem aprendizes. O ponto de partida não é mais o conceito, mas as experiências sociais e o lugar

onde elas acontecem. Passa-se a construir uma educação *do* campo e não *no* campo ou *para* ele, o que não constitui apenas um problema de ordem semântica, mas uma proposta de mudança de paradigma, conforme sugere Gaudêncio Frigotto (2011).

As preposições *para*, *no* e *do* campo, aparentemente inocentes, na realidade expressam, na história da educação dos homens e mulheres do campo, o vetor entre processos educativos alienadores e mantenedores da ordem do capital e processos educativos que pautam o horizonte da emancipação humana e das formas sociais que cindem o gênero humano. O ponto nodal aqui não é de nos agarrarmos a um significado semântico destas três preposições, e sim o seu conteúdo histórico e o que ele expressa em termos de disputa no plano educativo (p. 35).

Significa dizer, a exemplo do que sugere Antonio Munarin, que “o povo tem direito de ser educado onde vive, isto é, sem ter de submeter-se forçosamente a longos e cansativos transportes para escolas situadas em realidades”, sobretudo, urbanas. De igual modo “tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada a sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais” (MUNARIN, 2011, p. 12). Defende-se, pois, que não cabem no universo da educação do campo “modelos, conteúdos e métodos pedagógicos planejados de forma centralizada e autoritária” (ibid.). Logo, eles devem ser substituídos por políticas que assumam, incentivem e fortaleçam as especificidades dos processos sociais, produtivos e simbólicos da realidade camponesa.

Não há, nessa perspectiva, como garantir uma qualidade social dos processos de educação formal sem a compreensão dos valores pedagógicos contidos nas experiências coletivas que constituem o território. Afinal, as vivências de uma dada comunidade têm tanto valor quanto os debates conceituais produzidos na rotina universitária. Por isso mesmo, diria Santos (2017, p. 25),

a alternância pretende contribuir para a formação de pessoas críticas, atentas às demandas da atualidade ou da realidade na qual estão inseridas, com o

intuito de transformação da realidade de exclusão. Somente uma proposta de educação vinculada aos ideais de uma pedagogia libertadora poderá contribuir para que a nova escola do campo seja construída a partir do diálogo permanente com a realidade dos sujeitos para os quais ela se destina. Notamos que a alternância no nível superior precisa ter como princípio fundante a formação como uma totalidade que inicia no terreno da vida cotidiana, vai para o Tempo Universidade ou tempo escola e volta para a vida cotidiana no Tempo Comunidade. A formação é uma continuidade, o que modifica são os espaços onde ela se constrói.

Esta “nova escola do campo”, a que se refere a autora, exige a formação de educadores novos, sensíveis às suas realidades e engajados nas dinâmicas sociais de resistência e proposição cujos objetivos traduzem as lutas dos sujeitos do campo por cidadania e dignidade. Aqui chama a atenção o papel do TC enquanto percurso pedagógico e político. Como processo metodológico, ele permite aos graduandos a produção de pesquisas aplicadas dirigidas pela riqueza empírica em que se inserem e não pela teoria – esta é mobilizada à medida que o trabalho de campo vai exigindo uma referência para dialogar. Como estratégia política, cobra dos discentes maior envolvimento com os movimentos sociais, suas produções materiais e simbólicas, suas identidades.

Temos, aqui, um desafio teórico, sobretudo. E isso pressupõe uma mudança em termos de postura epistemológica. É preciso, como propõe Roseli Caldart, encarar o “desafio da práxis: avançar na clareza teórica e de projeto para dar um salto de qualidade na luta política e nas práticas pedagógicas produzidas até aqui” (CALDART, 2004, p. 11). Um esforço para “*construir o paradigma da Educação do Campo* [...], as ideias que conformam uma interpretação e uma tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação” (ibid.) No plano do discurso, esse movimento se pretende contra hegemônico, porque disputa a produção de um território e suas culturas com um modelo moderno-colonial a sugerir um progresso infinito, representado, inclusive, por uma educação escolar que, em vez de emancipar, não raro, treina e desenraiza os

sujeitos do campo. É nessa perspectiva que o Movimento de Educação do Campo, segundo a mesma autora, propõe

um projeto de educação [...] gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação desde os interesses sociais, políticos e culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições de existência em um dado tempo histórico. A Educação do Campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo ela é educação, formação de seres humanos. Ou seja, a Educação do Campo faz o diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente, com a formação humana (CALDART, 2004, p. 12).

No contexto do Baixo Tocantins, a organização do TC pode se beneficiar de um histórico de lutas pelo direito à existência e reprodução social das populações tradicionais que se traduzem em reivindicações pelo uso da terra e das águas, incluindo enfrentamentos com os aparelhos de Estado. Assim entendidas, estas populações compõem uma categoria social, aquela “ocupada por sujeitos políticos que estão dispostos a conferir-lhe substância, isto é, que estão dispostos a construir um pacto: comprometer-se a uma série de práticas conservacionistas, em troca de algum tipo de benefício e, sobretudo, de direitos territoriais”, como demonstrou Manuela Carneiro da Cunha (2017, p. 292).

É o que nos sugerem as mobilizações pastorais e experiências comunitárias no campo do associativismo amazônico (ARAÚJO, 2018), o movimento de oposição sindical da década de 1980 (SOUSA, 2002) e a recente emergência de redes de empreendimentos da

agricultura familiar e economia solidária articuladas a iniciativas nacionais e internacionais dispostas a contribuir com o que hoje se tem chamado de desenvolvimento territorial (SOUZA, 2011). Ainda nesta dinâmica, nas últimas décadas, tem nos impressionado o interesse e a disposição de comunidades, organismos civis e movimentos sociais da Amazônia em colocar na agenda pública o debate sobre uma educação que reflita os modos de vida e as aspirações dos diferentes grupos camponeses. Não se trata de um fenômeno particular da realidade amazônica brasileira, mas de experiências que compõem uma dinâmica global a qual Eric Hobsbawm (2002) chamou de “tomada de consciência política das populações primitivas” e sobre a qual Miguel Arroyo (2014) formulou adequada síntese.

Quem são essas populações que tomaram consciência política a ponto de tornar o século XX e continuar tornando o início do XXI os mais revolucionários de nossa história? Em nossas sociedades latino-americanas são os grupos sociais que se fazem presentes em ações afirmativas nos campos, nas florestas, nas cidades, questionando as políticas públicas, resistindo à segregação, exigindo direitos. Inclusive o direito à escola, à universidade. São os coletivos sociais, de gênero, etnia, raça, camponeses, quilombolas, trabalhadores empobrecidos que se afirmam sujeitos de direitos. Outros sujeitos. São seus filhos e suas filhas que se fazem presentes nas escolas públicas e que exigem o acesso às universidades. São os outros educandos (ARROYO, 2014, p. 09).

De que maneira a Licenciatura em Educação do Campo pode se beneficiar desse cenário – construído com muita dor, suor e sacrifício por inúmeros coletivos humanos protagonistas de uma trajetória de lutas nas quais acumularam importante capital social e político – no sentido de formar educadores *novos* para escolas *novas*? Ora, o que defende o Movimento de Educação do Campo senão a necessidade de reconhecimento de pedagogias específicas em práticas sociais específicas, isto é, o entendimento de que a cultura popular, as produções materiais e simbólicas do povo, os frutos da

agricultura, o trabalho livremente associado estão grávidos de sentidos e significados pedagógicos? O que se quer com a Educação do Campo senão criar as condições para que os sujeitos do campo possam construir, eles mesmos, as bases para sua emancipação? Esta é uma tarefa civilizatória na qual a alternância pedagógica pode contribuir, desde que não figure como um dispositivo curricular a perecer nos arquivos das faculdades, mas, encontre no fazer-se pesquisador de cada discente sua razão de existir. Vejamos como este debate se aplica a um contexto situado.

CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Optamos por um acompanhamento à turma de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Pará sediada no Polo de Igarapé-Miri, cuja formação deu-se no ano de 2016 sob a gestão do Campus Universitário de Cametá. Para avançar na análise pretendida é bom examinar alguns aspectos desse ambiente, porque é nele que se insere toda a atuação discente demandada por estágios acadêmicos.

Igarapé-Miri compõe a chamada região do Baixo Tocantins, no nordeste paraense, lugar amazônico de cuja formação territorial o município é representativo, sobretudo em termos de mobilização e engajamento sociopolítico. Sua base econômica é constituída, fundamentalmente, por atividades produtivas assentadas no extrativismo, na agricultura familiar e na pesca artesanal, além de receitas oriundas de pagamento por obras e serviços públicos, transferência de renda pela União na forma de benefícios sociais e uma relativa movimentação produzida pelo comércio urbano. Há quem diga, com razão, que o campo é quem sustenta a cidade, sobretudo por causa da produção/comercialização de açaí (*in natura*), de volume considerável.

Outros dois aspectos nos parecem relevantes, porquanto têm relação com o contexto de atuação da turma. O primeiro refere-se à conjuntura municipal, mais precisamente aos indicadores sociais e econômicos que a configuram na sua fase mais recente. A síntese, elaborada por Araújo (2018), mostra um quadro de desafios ao desenvolvimento local, o que atinge diretamente a educação.

Tabela 1 – Síntese de Indicadores Socioeconômicos (Igarapé-Miri)

Indicadores	Unid.	Período	
		2000	2010
População analfabeta (15 anos ou mais)	%	25,4	19,10
Rendimento mensal domiciliar per capita	R\$	123,00	182,00
Produto Interno Bruto (PIB) per capita	R\$	--	3.048,00
Estoque de emprego	unid.	799	3.300
População Ocupada (POC)	unid.	17.375	21.367
Distribuição da POC por classe (até 1S)	%	45,5	69,3
Incidência da Pobreza	%	--	53,8
População em extrema pobreza	%	--	34,2
Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)	--	0,416	0,547

Fonte: IBGE (2015), Pará (2014), Brasil (2015) *apud* Araújo (2018)

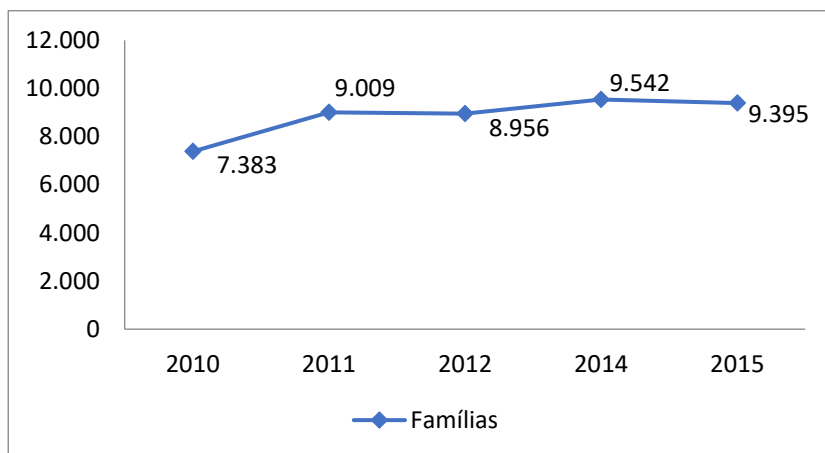
Chama a atenção, nos dados acima, embora resultem da contagem realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) no Censo de 2010, o alto índice de analfabetos absolutos (quase 20% da população); aproximadamente 70% da população ocupada com renda mensal de até um salário mínimo; o baixíssimo estoque de emprego formal (basicamente composto por funcionários públicos); a alta incidência de pobreza (quase 54%) e extrema pobreza (34%) e um IDH-M que colocava o município na posição 133 no ranking estadual.

Como se sabe, esse quadro não pode ser alterado sem investimentos de longo prazo em educação. Assim, fica um questionamento: como o curso de educação do campo pode contribuir para melhorar a educação pública no município, colaborando para o fortalecimento de sua base econômica e consequente desenvolvimento social? Entre outros fatores este questionamento se justifica porque faz nos pensar na qualidade da

formação dos futuros educadores do campo e, por conseguinte, no aproveitamento de suas atuações junto às escolas e populações camponesas, desde agora, na vivência do TC.

O segundo aspecto, também qualificado como um indicador social, portanto, utilizado para avaliar o desempenho da sociedade, refere-se à dependência da comunidade municipal em relação a programas governamentais de transferência de renda, particularmente o Programa Bolsa Família (PBF). No gráfico abaixo, essa realidade fica evidente.

Gráfico 1 – Cobertura do Programa Bolsa Família (PBF) no Município de Igarapé-Miri (2010 a 2015)



Fonte: Caixa (2015, *apud* ARAÚJO, 2018)

O que impressiona, neste indicador, é o elevado número de famílias beneficiárias do programa. Uma conta simples (número de famílias atendidas vezes a média de 4 membros por domicílio) mostrará que, em 2015, pelo menos 60% da população miriense recebiam o benefício. Ora, considerando-se que o critério-chave para definição de quem tem direito ao PBF é a condição de vulnerabilidade social da família, podemos concluir que mais da metade da população residente no município encontrava-se vulnerabilizada, uma conjuntura que, a exemplo dos indicadores acima indicados, questiona o conjunto das políticas públicas municipais, sobretudo a área da educação.

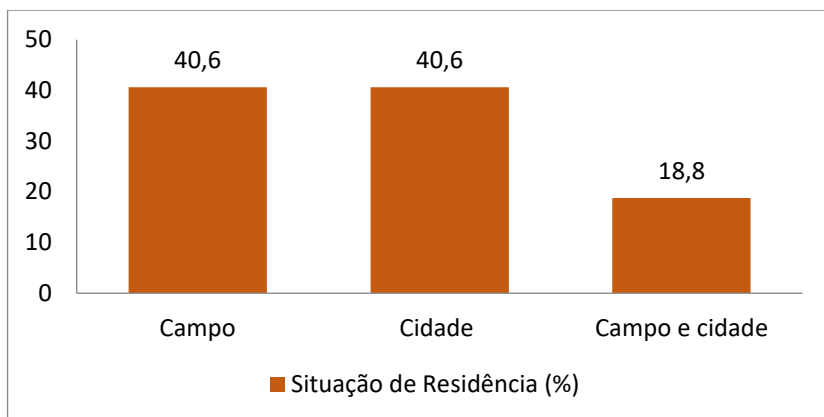
Eis uma demonstração do contexto em que se insere a turma pesquisada, realidade bastante representativa da conjuntura do Baixo Tocantins. Isso significa que o ambiente regional de atuação dos discentes (agora nos estágios e inserções sociais e mais tarde como profissionais da educação) caracteriza-se como um território historicamente marcado por contradições e desafios, especialmente a questão do empobrecimento e negação de direitos, sobretudo o direito à educação.

Por outro lado, a história social de Igarapé-Miri testemunha a capacidade de seus sujeitos, suas comunidades e organizações para construir caminhos que apontam a possibilidade de uma cidadania local conquistada pelo exercício de uma democracia que emerge da participação dos sujeitos na esfera pública. Diversas experiências poderiam ser mencionadas, mas, basta citar o Projeto Mutirão³, um importante laboratório de práticas sustentáveis de produção, gestão socioambiental e educação popular criado pelos trabalhadores rurais vinculados ao movimento de oposição sindical da década de 1980 e por eles conduzido na forma de autogestão.

O que isso tem que ver com a turma investigada? Muita coisa. Basta olhar sua composição. Ela evidencia a diversidade de representações e participação social dos sujeitos graduandos, o que pode ser positivo ou negativo, a depender dos caminhos que eles escolherão quando na atividade docente. Tal diversidade pode ser identificada, por exemplo, quando se considera o local de residência dos discentes. No gráfico a seguir constata-se que alguns desses atores são urbanos, outros moram temporariamente na cidade, mas suas famílias residem na zona rural, ou seja, estão no espaço urbano por uma ou outra necessidade, entretanto, devem retornar às comunidades rurais, e um terceiro grupo possui residência no campo, integralmente.

³ Cf. REIS, Adebaro Alves dos *et al.* Agricultura Familiar e Economia Solidária: a experiência da Associação Mutirão, na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015.

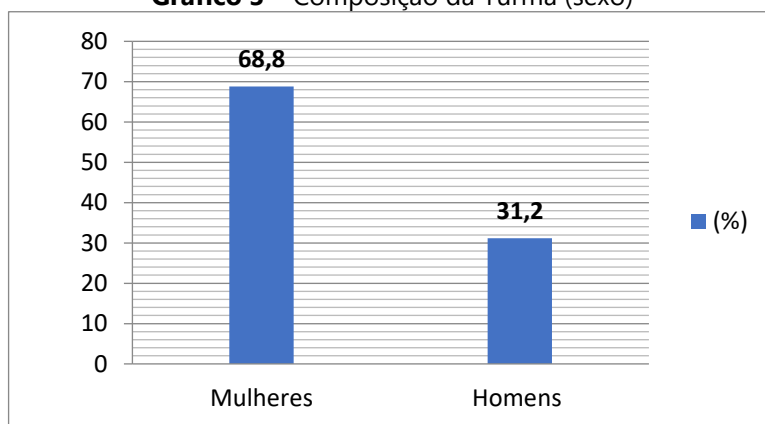
Gráfico 2 – Local de Residência dos Discentes



Fonte: Pesquisa de Campo (2018-2019) – Elaborado pelos autores

Trata-se de uma turma relativamente jovem e com maioria absoluta de mulheres, dois indicadores relevantes tendo em vista a necessidade de se produzirem condições para o protagonismo juvenil e feminino nas diversas esferas da sociedade. O gráfico (3), a seguir, põe em paralelo os percentuais de mulheres e homens na composição da turma, tendo sido considerados apenas os graduandos ativos (32 estudantes).

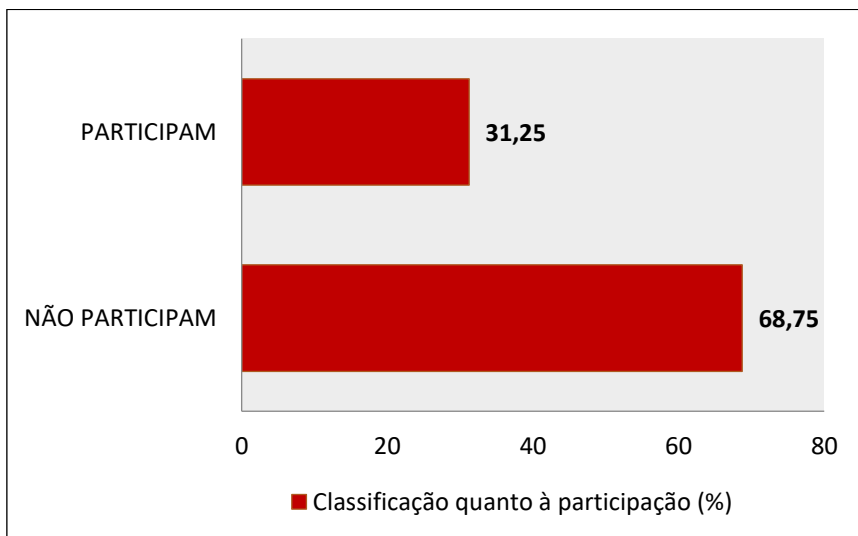
Gráfico 3 – Composição da Turma (sexo)



Fonte: Pesquisa de Campo – Elaborado pelos autores

No que diz respeito ao estado atual de pertencimento dos discentes (Gráfico 4) – o que ora estamos avaliando em função de suas participações em ações coletivas/processos organizacionais –, a constatação a que se chega preocupa, uma vez que o percentual de graduandos que efetivamente possuem envolvimento com um ou mais organismos associativos e sindicais e/ou movimentos é muito baixo, exatamente o oposto do que se esperava tendo em vista o histórico do curso. Há, entretanto, uma fatia do grupo bastante envolvida nesses espaços – alguns (poucos), inclusive, integram direções de entidades. E um fato curioso: entre aqueles que ainda não participam de nenhuma organização social há um interesse recente por temas e atividades do campo social e político (a exemplo de seminários e fóruns regionais), ao que atribuímos uma influência da Licenciatura.

Gráfico 4 – Participação Social e Política dos Discentes



Fonte: Pesquisa de Campo – Elaborado pelos autores

Esta rápida caracterização do ambiente e contexto da pesquisa e breve configuração dos sujeitos interlocutores ajudam a compreender algumas das razões que explicam os comportamentos dos discentes na vivência (ou ausência) do TC, objeto deste trabalho. Na próxima seção pretendemos dar materialidade a tal perspectiva, a

partir de uma análise à experiência vivenciada pela turma de Igarapé-Miri.

A PEDAGOGIA DO TEMPO COMUNIDADE: a experiência de graduandos em Educação do Campo na UFPA – Polo Igarapé-Miri

O curso de Licenciatura em Educação do Campo é uma modalidade diferenciada das demais graduações públicas e que tem como meta formar educadores comprometidos com o processo de emancipação dos sujeitos do campo. Portanto, não se pode compreender a pedagogia da alternância sem a vivência de um Tempo Comunidade, pois, é através dos estágios, de observações e engajamento nos itinerários das escolas camponesas que os discentes podem relacionar os conhecimentos construídos na universidade com os saberes das populações nas quais estão inseridos.

Todavia, as apreensões de campo sugerem que esse movimento de reflexão-ação-reflexão carece de substância e autenticidade. Certamente, há razões para isso. A princípio, a turma foi formada em um período regular, portanto, operando numa dinâmica que contraria os princípios estabelecidos pelo curso. Apenas esse quadro já indica um engessamento das possibilidades de boa execução do TC, já que faltaria aos discentes o tempo adequado à vivência de campo. Em outro momento verificamos que os alunos têm mais interesse no tempo universidade, talvez pela falta de condições para exercício de estágio ou pouca afinidade com os grupos camponeses. Em decorrência disso houve períodos em que os graduandos simplesmente deixaram de acompanhar o cotidiano de suas comunidades, o que deve constituir uma lacuna em sua formação.

Ao que nos parece este foi o primeiro (e mais grave) obstáculo ao exercício de estágio orientado. Mas há outros elementos passíveis de análise, inclusive refletidos pelos próprios discentes por ocasião das entrevistas. Em uma delas, por exemplo, notamos a sensibilidade do graduando para a importância do TC e uma crítica a sua ausência.

O tempo comunidade é o momento onde vamos [re-encontrar] nossa comunidade, nossos costumes, nossa cultura, nossa produção. [Perceber] como a nossa comunidade atua realmente, seu sistema produtivo. Como a gente vai buscar o zelo da ciência pra tentar ajudar a nossa comunidade. Mas, infelizmente, a nossa universidade está deixando a desejar sobre isso, porque na verdade nós não estamos vivenciando mais o tempo comunidade por falta de finanças (C.D.O – residente em Igarapé-Miri, distrito Maiauatá, entrevistado em janeiro de 2019).

Os argumentos trazidos pelos discentes permitem qualificá-los como sujeitos angustiados, tamanha a dificuldade que sentem para atuar em sala de aula. O caso mais preocupante diz respeito ao campo das ciências naturais, área em que denunciam grande ausência de conteúdos (relativos à química e biologia). Por outro lado, analisam que, em se tratando das disciplinas integrantes das ciências agrárias, foram atendidos satisfatoriamente. Como resultado, conseguem relacionar os aprendizados de sala de aula com os saberes tradicionalmente vivenciados pelas populações locais. Tendo em vista que o curso em exame os habilitará nas áreas de Ciências Agrárias e Naturais, a lacuna acima indicada constituiu um grande desafio à atuação profissional desses agentes.

A condução metodológica assumida por alguns professores, inclusive da própria faculdade, às vezes cria embaraços. Notamos, pelo exame de várias cenas, que há práticas nas quais não se vê refletida a proposta do curso: fala-se de posturas em sala de aula nada flexíveis, discursos demagógicos e atitudes que não encorajam os graduandos para uma atuação consciente em sociedade, um dos objetivos da Licenciatura. Curiosamente, encontramos evidências que sugerem, por parte dos professores ditos colaboradores (convidados pela faculdade), abertura ao diálogo de ideias e projetos, flexibilidade no trato das necessidades da turma e habilidade metodológica na hora de relacionar os conteúdos das disciplinas com a atual realidade da educação pública.

Há que se registrar, nesse sentido, que as vivências da turma não operacionalizam adequadamente os tempos e períodos formativos requeridos pelo curso. Em alguns TC houve somente

orientação de estágio, sem inserção em campo. Noutros, aconteceu apenas o seminário para socialização de resultados (teóricos, pois, faltou análise empírica) e num, em particular, não houve a vivência de campo nem o seminário na comunidade: todo o exercício de estágio, até a finalização deste trabalho, aconteceu na sede do município. Em síntese, apenas o primeiro período do curso ofereceu aos graduandos a possibilidade de estudos em sala de aula e vivências de campo. Temos aqui um espaço para crítica, pois, quando falamos em educação emancipatória pensamos num complexo que envolve ações de ensino combinadas (e concomitantes) a estratégias de aprendizagem, o que pressupõe a inserção em campos socioprofissionais.

No caso da Educação do Campo, como defendida por seu movimento, espera-se uma prática político-pedagógica que modifique o padrão de escola rural ainda vigente no Brasil: uma escola que imita a forma urbana. Prática capaz de formar sujeitos crítico-reflexivos, o que não se pode alcançar com o repasse de informações num movimento de fora para dentro. É preciso construir um processo de formação, um exercício que começa com o diagnóstico e acolhimento dos saberes locais, incorporação desses saberes ao currículo escolar e conseqüente diálogo entre essa sabedoria e as inteligências teoricamente mapeadas, suas produções e repercussões. Por fim, é necessário ampliar, qualificar, contextualizar e (quando preciso) reformular o conhecimento já produzido, tarefa para a qual se torna indispensável uma imersão dos atores em formação nos ambientes onde constroem seus modos de vida, suas identidades, as condições de seu pertencimento.

Daí a importância e o sentido maior da Licenciatura em Educação do Campo: através da alternância de tempos e espaços formativos, ela permite fazer a relação entre estudos científicos e conhecimentos tradicionais, exigência há muito defendida pelos estudiosos da educação, como Álvaro Pinto (1960), citado por Vera Barreto (2004, p.84), para quem

[...] educar para o desenvolvimento não é tanto transmitir conteúdos particulares de conhecimento, reduzir o ensino a determinadas matérias, nem restringir o saber exclusivamente a assunto da

natureza técnica: é muito mais do que isso, educar é despertar no educando um novo modo de pensar e de sentir a existência, em face das condições com que se defronta.

Nesse sentido, não se pode entender uma formação de professores que não se sustenta no necessário movimento universidade-comunidade, entendido como facilitador dos diálogos nos quais as teorias são testadas e, as experiências culturais, socioproductivas e políticas dos sujeitos em formação, devidamente reconhecidas. Essa compreensão tem sido amadurecida entre os interlocutores da pesquisa, conforme sugere o depoimento abaixo.

Penso que o que falta pro campo são professores que construam, dialoguem [com os sujeitos locais], compartilhem os seus conhecimentos com os educandos e não levem informações de uma outra realidade. [É preciso] tirar da nossa cabeça que toda turma é igual e que vamos trabalhar os conteúdos da mesma forma que trabalhamos na zona urbana, porque cada turma tem sua especificidade. Eu aprendi isso neste curso da educação do campo, porque aquele curso da graduação passada não me oportunizou esse conhecimento. Eu sentia falta de algo para completar minha metodologia e só encontrei aqui na educação do campo (A.P.V – residente no município de Igarapé-Miri, entrevistada em janeiro de 2019).

Este e outros relatos mostram certa maturidade de seus enunciadores quanto ao papel do TC na formação de que fazem parte. Entendem tal momento como ocasião para re-encontrar a comunidade, levando mais a sério seus costumes, valores e expressões culturais, os sistemas socioproductivos. Um bom momento para reinterpretar os conhecimentos científicos construídos no espaço acadêmico, relacionando-os com os saberes partilhados pelas populações locais: encontro de saberes, partilha de experiências de vida, de relações entre humanos e não humanos e deles com o mundo que os envolve. Essa percepção dialoga com o entendimento de Cordeiro, Reis e Hage (2011), segundo o qual uma característica importante da pedagogia da alternância é a possibilidade que dela

emerge em termos de conhecimento enquanto conquista e construção possível a partir da problematização.

Assumindo o trabalho como princípio educativo, a Pedagogia da Alternância permite aos jovens do campo a possibilidade de continuar os estudos e de ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos não como algo dado por outrem, mas como conhecimentos conquistados e construídos a partir da problematização de sua realidade, que passa pela pesquisa, pelo olhar distanciado do pesquisador sobre o seu cotidiano (CORDEIRO; REIS; HAGE, 2011, p. 116).

Nessa perspectiva, o tempo comunidade torna-se lugar de formação, de escuta da realidade e reflexão sobre a vida. Oportuniza que os acadêmicos amadureçam enquanto sujeitos de práxis, portanto, capazes de criar e re-criar seus próprios conhecimentos desde o lugar e as experiências que compartilham. Por isso, corresponde a um momento que envolve as famílias, sua comunidade, cultura e identidade e de reconhecimento desses elementos enquanto componentes da memória desse território. Esse movimento pode levar os graduandos a desejarem outro padrão de escola para seus grupos sociais, uma escola que valorize as riquezas materiais e imateriais que o campo possui.

Tal compreensão parece consolidada entre os discentes, isto é, há um sentimento na turma de que o Tempo Comunidade é de fundamental importância para a transformação do tradicional modelo de educação rural, do qual eles mesmos ainda guardam resquícios: um ensino orientado por uma matriz pedagógica eurocêntrica/urbanocêntrica, na qual o professor é o único detentor do saber, cabendo-lhe repassar aos alunos (que “nada” sabem) os conteúdos definidos em espaços distantes, estratégia que em última análise silencia os modos de vida das comunidades camponesas.

Mas, afinal, se existe entre os graduandos adequada compreensão sobre a importância do TC, o que explica a deficiência de estágio? Seria apenas um problema de gestão da turma? As evidências mostram que não. Há, além dos elementos já examinados, pelo menos três fatores relevantes: dois relativos à composição da

turma e um terceiro que questiona o papel dos professores formadores.

O primeiro diz respeito à origem dos estudantes. Conforme registramos na seção anterior (Gráfico 2), mais de 40% deles residem na sede do município, são urbanos. Assim, suas rotinas, as relações de parentesco e vizinhança, os modos de sociabilidade e até os sonhos têm o espaço urbano como referência. Embora devamos admitir que alguns tenham parentes na zona rural, possivelmente, não há vínculo imediato e cotidiano entre eles. Além disso, outros mais de 18% encontram-se entre o campo e a cidade, ou seja, moram temporariamente na sede municipal (por necessidade de trabalho, por exemplo) enquanto seus familiares residem nos interiores. Faltam, portanto, comunidades que acolham estes quase 60% de graduandos e das quais eles se sintam parte. Como podem dar gosto ao TC, atribuir-lhe sentido e significado se o chão onde estudam não lhes pertence?

O segundo fator pode ser considerado uma consequência ou prolongamento do primeiro: situa-se no campo do pertencimento socioinstitucional e engajamento político. O que dizer de uma turma cuja composição revela quase 69% (cf. Gráfico 4) de integrantes sem participação em organismos associativos ou sindicais, organizações e movimentos sociais? De que modo os graduandos podem vivenciar as dinâmicas empreendidas por tais seguimentos senão como observadores em períodos de estágio?

Este fato é revelador de um problema de conteúdo, não de metodologia. Conteúdo como ausência, a de uma identidade de classe com raízes comunitárias. Um não pertencimento que, certamente, empobrece as produções do TC, desencoraja os discentes a encontrarem meios para bem realizar os trabalhos de campo e – por que não dizer – compromete a qualidade das discussões para as quais a turma é chamada, como avaliou um graduando: *“quando é pra ir pro debate a maioria da turma não quer ir, porque eles não têm esse vínculo com os movimentos sociais”* (H.C.B – residente no município de Moju, entrevistado em janeiro de 2019).

Por fim, uma terceira evidência de qualidade do TC deve ser examinada. Não bastasse o tipo de condução metodológica utilizada por alguns professores, em descompasso com o que preconiza o

projeto de curso, segundo avaliaram os discentes, uma ausência docente nas experiências de TC é sentida, comprometendo o desempenho dos graduandos em campo, uma vez que lhes faltam orientações. A transcrição de fala abaixo denuncia essa realidade. Tal ausência não se encerra na falta de convívio com os estudantes em períodos de estágio, mas se reflete nos trabalhos resultantes de cada TC. Unanimemente, a turma revelou o que considera uma orientação insuficiente para desafios tão grandes, conforme sugere o depoimento abaixo.

Desde o nosso primeiro TC não tivemos uma orientação sobre o modelo de banner, por exemplo (...). Tanto é que muitos banners não levam título, esquecem o nome do aluno, o e-mail; referências alguns não têm; outros põem um texto enorme e aí fica a aquela letrinha (...). Na verdade, eles não avaliam o banner, avaliam só o artigo. [...] A gente não sabe onde é que tem de melhorar. A gente só tem o primeiro [artigo], alguns alunos têm o segundo. A partir do segundo a gente não teve mais acesso a esses artigos, então a gente não sabe realmente onde errou, onde está acertando, porque até agora não chegou nada em nossas mãos. A gente só sabe da nossa nota, mas não sabe onde errou, onde acertou. Nada! (E.G.P – residente em Igarapé-Miri, distrito Meruu, entrevistada em fevereiro de 2019).

Em síntese, nosso quadro de análise sugere uma significativa contradição entre a proposta do curso, fundamentalmente sintetizada na estratégia de alternância pedagógica, e as experiências vivenciadas pela turma, de modo particular durante o TC. Esse fato pode comprometer, em certa medida, a qualidade ou aproveitamento da formação pretendida, inviabilizando o esperado protagonismo dos graduandos, sobretudo quando docentes, numa desejável dinâmica de transformação das escolas do campo. Por outro lado, causa alegria a notícia de que o curso tem proporcionado importante amadurecimento em termos de concepção sobre o tipo de educação que se pretende construir com as populações camponesas e, por conseguinte, uma nova postura quanto à

necessidade de engajamento social, defesa da sociedade, do espaço público e seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de TC examinada evidencia importantes contradições com os pressupostos teórico-metodológicos defendidos pelas Licenciaturas em Educação do Campo. Cenário que deve incomodar discentes, docentes e gestores dessa política pública, porque questiona a qualidade da formação pretendida.

Isso quer dizer que o descompasso entre o que se pretende como formação de novos educadores para as escolas do campo e as evidências geradas em trabalho de campo sugere uma resposta negativa à questão-problema da pesquisa: a experiência de Tempo Comunidade tem sido vivenciada como espaço-tempo educativo adequado à formação de professores para as escolas do campo? Nas condições reveladas poderíamos concluir que não, por razões já indicadas, entre as quais

- a) insuficiência de estágios/orientação que permitam aos discentes maior penetração nos campos de estudo e atuação social, não só no sentido de presença, mas, de capacidade para bem explorar esses campos.
- b) ausência docente sentida pela classe, tanto nas vivências de campo, quanto nas orientações em função delas. Por conseguinte, uma carência de subsídios que permitam aos discentes qualificar o que produzem.
- c) ausência de uma identidade de sujeitos marcada pelo engajamento e pertencimento territorial. O resultado são produções que pouco incorporam as riquezas que configuram os territórios camponeses.

Entretanto, há que se elogiar uma mudança de perspectiva entre os graduandos, percebida nos seus discursos em seminário

(que revelam maior entrega a uma proposta de emancipação humana), numa postura esperançosa quanto ao futuro das escolas do campo, interesse por eventos e debates com temas relativos, por exemplo, à educação do campo, movimentos sociais e desenvolvimento rural e nos questionamentos que fazem ao modelo de escola rural tradicionalmente imposto às populações camponesas, à conjuntura de perda de direitos produzida pelas contradições do capitalismo e, inclusive, à universidade que lhes possibilitou um espaço de formação em nível superior quando não consegue responder satisfatoriamente aos anseios da turma.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Isaac Fonseca. **Território de Ação Local**: uma experiência amazônica de vida associativa. Curitiba: CRV editora, 2018.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Azevedo de (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2004.

CEFAI, Daniel et al. **Arenas Públicas**: por uma etnografia da vida associativa. Niterói, Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2011.

CORDEIRO, Georgina N. K; REIS, Neila da Sila e HAGE, Salomão Mufarrej. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 115-125, abr. 2011.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas e outros ensaios**. São Paulo: Ebu Editora, 2017.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural**: a formação com base na pedagogia da alternância. Florianópolis: Insular, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis (SC): Insular, 2 ed. rev., 2011.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como realizar pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed., Rio de Janeiro: Record, 2004.

HOBBSAWM, Eric. **Tempos Interessantes**: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. In: MUNARIM, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONTE, Soraya Franzoni; e PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. rev. Florianópolis (SC): Insular, 2011.

REIS, Adebaro Alves dos *et al.* Agricultura Familiar e Economia Solidária: a experiência da Associação Mutirão, na região do Baixo Tocantins, Amazônia Paraense. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 11, n. 22, 2015.

SANTOS, Silvanete Pereira dos. Uma reflexão sobre a alternância na licenciatura em educação do campo. In: SANTOS, Silvanete Pereira dos; SANTOS, Alessandra [et al.], (orgs). **Práticas educativas em Educação do Campo**: experiências e reflexões em Tempo de Incertezas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2017.

SOUSA, Raimundo Valdomiro. **Campesinato na Amazônia**: da subordinação à luta pelo poder. Belém: NAEA/UFPA, 2002.

SOUZA, Armando Lirio de. **Trabalho e desenvolvimento territorial na Amazônia oriental**: a experiência da rede de desenvolvimento rural do baixo Tocantins (PA). 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) - Faculdade de Ciência Econômica,

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural,
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Recebido em: *Abril/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*.

O uso pedagógico de tecnologias digitais da informação e comunicação na educação infantil de escolas públicas

Renata Luiza da Costa¹
Divina Célia Stival Fortunato²

RESUMO

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão próximas de pessoas adultas e de crianças, e de diferentes formas nos dias atuais. Por exemplo, em eletrodomésticos e brinquedos. Devido a isso e a outras razões, nos últimos anos, diferentes governos têm incentivado o uso de TDIC nas escolas, desde a Educação Infantil. A partir dessa realidade, essa pesquisa foi organizada com o objetivo de verificar as percepções de gestores/as e professores/as a respeito das TDIC e de seu uso nas práticas pedagógicas da sala de aula de Educação Infantil. Buscou-se responder a seguinte questão-problema: De que forma as TDIC têm sido compreendidas e utilizadas na Educação Infantil em escolas públicas? Para alcançar esses objetivos, fundamentados no método Materialista Histórico-Dialético, foi desenvolvida pesquisa com coleta de dados envolvendo entrevistas e questionários com participantes de quatro escolas municipais de Educação Infantil da cidade de Inhumas, em Goiás. Foi possível inferir que há um reconhecimento quanto à pertinência e o desejo pela integração e uso de TDIC em situações pedagógicas da Educação Infantil, mas sua concretização é insipiente. Em torno de 30% dos participantes da pesquisa inspiram um discurso instrumental e/ou determinista a respeito das TDIC, associando a inovação pedagógica somente a esses usos. Outra parte reconhece tais tecnologias como importante parte cultural, sem ser o determinante

¹ Doutora em Educação. Professora titular do Instituto Federal de Goiás. Professora no Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação, nível mestrado. Membro dos grupos de pesquisa: Kadjot, NETI e NumBers. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2638-6314>. Email: renata.costa@ifg.edu.br

² Especialista em Docência na Educação Básica e Profissional. Professora do Ensino Básico na Educação Infantil. Pedagoga. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9193-3126>. Email: divinacelia23@hotmail.com

de tal inovação. As dificuldades mais citadas para tal integração foram falta de melhorias na infraestrutura tecnológica das escolas, insuficiente formação continuada de professores e pouco comprometimento dos governantes com a contínua manutenção desses eixos na escola.

Palavras-chave: tecnologias digitais de informação e comunicação; educação infantil; educação pública.

The pedagogical use of digital technologies of information and communication in early childhood education in public schools

ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (TDIC) are close to adults and children in different ways nowadays. For example, in appliances and toys. Due to this and other reasons, in recent years, different governments have encouraged the use of TDIC in schools as well, starting with Kindergarten. Based on this reality, this research was organized with the aim of verifying the perceptions of managers and teachers regarding TDIC and its use in pedagogical practices in the Early Childhood Education classroom. Thus, we sought to answer the following problem-question: How have TDIC been understood and used in Early Childhood Education in public schools? To achieve these objectives, based on the Historical-Dialectical Materialist method, a research was developed with data collection involving interviews and questionnaires with participants from four municipal schools of Early Childhood Education in the city of Inhumas, in Goiás. It was possible to note relevance and desire for the integration and use of TDIC in pedagogical situations of Early Childhood Education, but its implementation is incipient. Around 30% of the survey participants inspire an instrumental and/or deterministic discourse about TDIC, associating pedagogical innovation only with these uses. Another part recognizes them as an important cultural part, without being the determinant of such innovation. The most cited difficulties for such integration were the lack of improvements in the

technological infrastructure of the schools, insufficient continuing education of teachers and little commitment from the government to the continuous maintenance of these axes in the school.

Keywords: information and communication digital technologies; child education; public education.

El uso pedagógico de las tecnologías digitales de la información y la comunicación en la educación infantil en escuelas públicas

RESUMEN

Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) están cerca de los adultos y los niños de diferentes maneras en la actualidad. Por ejemplo, en electrodomésticos y juguetes. Por esta y otras razones, diferentes gobiernos también han fomentado el uso de TDIC en las escuelas, comenzando por el jardín de infancia. Así, se organizó esta investigación con el objetivo de verificar las percepciones de directivos y docentes sobre el TDIC y su uso en las prácticas pedagógicas en el aula de Educación Infantil. Por lo tanto, buscamos responder al siguiente problema-pregunta: ¿Cómo se ha entendido y utilizado el TDIC en la Educación Infantil en las escuelas públicas? Para lograr estos objetivos, con base en el método Materialista Histórico-Dialéctico, se desarrolló una investigación con recolección de datos mediante entrevistas y cuestionarios a participantes de cuatro escuelas municipales de Educación Infantil de la ciudad de Inhumas, Goiás. Fue posible percibir relevancia y deseo de integración y uso del TDIC en situaciones pedagógicas de Educación Infantil, pero su implementación es incipiente. Alrededor del 30% de los encuestados inspiran un discurso instrumental y/o determinista sobre TDIC, asociando la innovación pedagógica solo con estos usos. Otra parte reconoce estas tecnologías como una parte cultural importante, sin ser el determinante de dicha innovación. Las dificultades más citadas para dicha integración fueron la falta de mejoras en la infraestructura tecnológica de las escuelas, la insuficiente formación continua de los docentes y el escaso compromiso del gobierno con el mantenimiento continuo de estos ejes en la escuela.

Palabras clave: tecnologías digitales de la información y la comunicación; educación infantil; educacion publica.

INTRODUÇÃO

Por meio da participação em diversos espaços educativos, os seres humanos vão se tornando um ser social. Conforme vão se apropriando da produção histórica, esta medeia o processo de construção de seus conhecimentos cognitivos, estéticos e morais. Através das relações sociais, os seres humanos se tornam construtores do saber e capazes de transformar a realidade em que vivem. Desta forma, é importante considerar que a escola não é o único espaço educativo das pessoas, mas, talvez, seja o único para educação científica e, por isso, precisa ser espaço de desenvolvimento humano integral, crítico e criativo de toda cultura humana, visando garantir esse direito a todas as pessoas da sociedade.

No conjunto das produções científico-tecnológicas da humanidade, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) têm causado variados impactos sociais. Dentre eles, a acentuada aproximação com as crianças por meio de entretenimentos em geral.

Postman (1999) explica que as mídias, falando em especial da televisão por ser uma das mais utilizada àquela época, são responsáveis de peso pela aproximação das crianças ao mundo dos adultos, inclusive com conteúdos, por muitas vezes, impróprios para esse momento da vida. Analogamente, mas com outras especificidades, atualmente, ocorre o mesmo com o acesso à Internet, além de um uso desbalanceado e insuficientemente crítico das TDIC por pessoas de diversas idades.

Por outro lado, as TDIC são ferramentas dotadas de potenciais, podendo ser seu uso intencional, mediado e direcionado pela ação docente como algo relevante para as crianças. Nessa perspectiva, o tratamento do conteúdo das TDIC no contexto escolar também da educação infantil é oportunidade para seu ensino numa abordagem construtiva e adequada, para além do tecnicismo e determinismo tecnológico, frequentemente, inculcados a respeito

dessas tecnologias. A escola tem por uma de suas funções nos ensinar o que não é ensinado em nosso dia a dia, isto é, o conhecimento científico (LIBÂNEO, 2006). Isso quer dizer que o ensino de TDIC na escola precisa ir além do uso cotidiano, sendo na escola, provavelmente, um dos poucos locais onde se há a possibilidade de desenvolver análises críticas dos usos e apropriações de tais tecnologias, para além do ensino consumista.

Desde março de 2020, quando fomos submetidos a um cenário de pandemia³, foi possível perceber de maneira mais exposta que a sociedade em geral não tinha considerado as TDIC tão indispensáveis para diversos tipos de atividades, dentre elas, o ensino.

No caso das aulas adaptadas para modo remoto, apesar de todos os problemas vivenciados durante a pandemia (ARRUDA, 2020; SCAVINO; CANDAU, 2020), a utilização desses recursos digitais a favor dos processos de ensino-aprendizagem ou, no mínimo, a favor da manutenção de alguma forma de contato com as pessoas, tornou-se essencial. Isso evidenciou o caráter socio-histórico dessas tecnologias, para além de pressupostos deterministas, o que permite afirmar que, se por um lado, ainda há inúmeros problemas quanto às condições escolares, domésticas e de alfabetização digital que dificultam sua integração escolar, por outro, não é possível mais negar sua relevância. Antes, é imprescindível encontrar as dificuldades e buscar superá-las nas instâncias responsáveis.

Diante desse cenário, entendemos que é importante olhar para a realidade das escolas de Educação Infantil, pois, apesar da importância cultural das TDIC para sociedade contemporânea e das recomendações legais (BRASIL, 2017; 2010; 1998) para seu ensino em tal nível, sabemos que existem outros condicionantes envolvidos na realidade concreta das escolas, especialmente, daquelas públicas (SCAVINO; CANDAU, 2020; NASCIMENTO, 2014) e na realidade das famílias. Assim, foi sintetizada a seguinte questão de pesquisa: De que

³ A Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que as complicações de saúde decorrentes de Covid-19, causadas pelo novo coronavírus, é uma pandemia. Segundo a Organização, pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (AGÊNCIA BRASIL, 2020).

forma as TDIC são compreendidas e têm sido utilizadas na Educação Infantil em escolas públicas? O pressuposto que se levanta é de que não ocorre ou pouco ocorre utilização de TDIC na Educação Infantil pública, bem como de que há uma compreensão de que não seja um tema adequado para tal nível educacional.

Com base no exposto, o objetivo geral desse artigo é apresentar discussão sobre como gestores/as e professores/as da Educação Infantil compreendem as TDIC e fazem uso pedagógico delas nesse nível de ensino em escolas públicas.

INTEGRAÇÃO DAS TDIC AO AMBIENTE ESCOLAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: entre leis e cultura, da necessidade à criticidade

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), define e regulamenta o sistema educacional brasileiro público e privado de ensino, com base nos princípios contidos na Constituição Federal, atestando que a educação precisa abranger processos formativos ligados à convivência humana e ao trabalho.

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), atualmente indispensáveis aos processos de exercício profissional e de cidadania, podem estar presentes na Educação Infantil, contribuindo com o desenvolvimento de habilidades essenciais para a formação integral dos sujeitos. É pertinente pensar que a Educação Infantil contemple o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e, dentro dessa integralidade, que as TDIC estejam incluídas como ferramenta pedagógica a favor de processos de ensino e aprendizagem críticos, criativos e dinâmicos, adequando o contexto escolar aos avanços da contemporaneidade. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), pode-se encontrar:

É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e

aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis. (BRASIL, 1998, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010, p. 27) também apontam como uma das práticas pedagógicas na Educação Infantil, “possibilitar a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos”.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também recomenda o uso de TDIC em todos os níveis da Educação Básica (EB) (BRASIL, 2017). Entretanto, quando a BNCC estimula diferentes experiências com as TDIC na EB, parece passar despercebido que a maioria dessas crianças estão matriculadas em escolas da rede pública, as quais, em maioria, não possuem infraestruturas correspondentes e a situação econômica das famílias é ainda mais precária (SCAVINO; CANDAU, 2020; COSTA, 2020).

Apesar dessa realidade, para além dos instrumentos legais, é importante ressaltar que as TDIC são instrumentos culturais e, por isso, precisam fazer parte do ensino escolar:

[...] é necessário entender que esse fato [avanço tecnológico] não ocorreu apenas pelo desenvolvimento do recurso técnico e suas funcionalidades e, sim, pelo uso intencional do homem e pelos significados atribuídos por ele a partir de um contexto histórico, social e cultural. (NASCIMENTO, 2014, p. 32).

Nesse sentido, os papéis intencionais da escola e dos/as docentes aparecem em destaque para que ocorra de fato um ensino integral e emancipador dos educandos:

A escola [...] é um lugar onde os alunos aprendem a razão crítica para poderem atribuir significados às mensagens e informações recebidas das mídias e multimídias e formas de influência educativa urbana. À escola cabe prover as condições cognitivas e afetivas para que os alunos (re) ordenem e (re) estructurem essa cultura, propiciando-lhes os meios de buscá-la, analisá-la,

para lhe darem significado pessoal e produzir conhecimento. O valor da aprendizagem escolar está, precisamente, em introduzir os alunos nos significados da cultura e da ciência através de mediações cognitivas e interacionais que implicam a relação docente. (LIBÂNEO, 2006, p. 37).

Por esses motivos, é importante que as TDIC façam parte do ensino científico escolar, pois é lá o principal local de formação da sociedade, onde é possível vislumbrar uma apropriação crítica e criativa desses instrumentos. Empregar as TDIC em suas práticas na sala de aula sob determinada orientação crítica, é reconhecer que, para além de todos os interesses políticos e mercadológicos, o que deve estar acima disso é a promoção do desenvolvimento humano em sua integralidade visando à não perpetuação de exclusões.

Nessa perspectiva, é necessário aos educadores redimensionar suas práticas, aprender novos conhecimentos, metodologias e agregar novas ferramentas ao seu trabalho, assim como em outras profissões. Com conhecimento disciplinar, técnico e pedagógico é possível analisar criticamente um currículo em confronto com as tecnologias disponíveis e reconhecer seus potenciais ou não para cada objetivo educacional, de maneira a superar usos com viés apenas técnico, vislumbrando processos de inclusão e integração cultural.

Nascimento (2014) ressalta que a mediação do professor é essencial para dar significado ao uso das TDIC como ferramenta pedagógica na Educação Infantil, para que não sejam apenas vistas como aquele brinquedo usado em momentos de descontração. Não se trata de substituir professores por tecnologias, mas de compreendê-las como cultura humana e utilizá-las de maneira intencional, conforme objetivos de ensino emancipadores dos estudantes. Para isso, os professores precisam de regular capacitação técnico-pedagógica:

Assim, as novas tecnologias e, em particular, o computador como artefato de mediação cultural, coloca para a escola e a sociedade uma nova atividade para o professor e, conseqüentemente, novas exigências de competências para o aluno e

para o professor: Isso, implica em saber utilizar a máquina não somente em suas estruturas de mecanismos técnicos, mas explorar suas potencialidades através da internet, na busca de informações e elementos que conduzem a formação de um pensamento mais complexo e elaborado em direção à construção de conhecimento. (ARAÚJO, 2008, p. 34).

Mesmo que as tecnologias sejam heranças culturais pertinentes ao desenvolvimento da criança contemporânea, o professor precisa considerar que são sujeitos pertencentes a diferentes grupos sociais, que seus processos de aprendizagem acontecem de formas distintas. Buscar contribuir com o desenvolvimento de habilidades das crianças tendo as tecnologias como aliadas, vai além do domínio técnico, embora esse também seja essencial. Mais do que nunca, continua imprescindível a mediação docente na condução de um ensino para emancipação do sujeito. Trata-se de complementaridade, não de substituição.

A REALIDADE BRASILEIRA QUANTO AO ACESSO DAS CRIANÇAS ÀS TDIC

Para tratar de integração pedagógica de TDIC nas escolas, é imprescindível conhecer a realidade de acesso nas escolas e nos domicílios, entendendo como acesso, no mínimo, duas dimensões: Acesso ao equipamento digital e acesso ao conhecimento para seu uso. Conhecendo isso, é possível planejar e projetar a superação das dificuldades que podem minar qualquer integração dessas mídias no ensino.

Estudos realizados pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.br) e pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR revelam, com a pesquisa intitulada *TIC Kids Online* no Brasil, que 89% das crianças e adolescentes brasileiros são usuários da Internet, porém, 4,8 milhões das pessoas entre 9 e 17 anos ainda moram em residências sem acesso a ela, o que representa 18% dessa população (CETIC.br, 2020). Além disso, 3 milhões de adolescentes e crianças nunca acessaram a

Internet, o que torna contraditório generalizar que as crianças contemporâneas são nativas digitais (PRENSKY, 2001). Outras pesquisas endossam que o conhecimento e afinidade com TDIC estão mais associados às oportunidades de acesso e aprendizagem sobre elas, por exemplo, as razões mencionadas para o não acesso: Ausência de acesso domiciliar (6%), não saber usar Internet (4%) e não ter vontade de usá-la (4%) (CETIC.br, 2020); e os não nativos digitais das classes A e B que possuem domínio do assunto e acesso aos equipamentos (COSTA, 2020).

Os sujeitos se apropriam dos conhecimentos estabelecidos através de suas relações socioculturais com o objeto de conhecimento e, por meio delas, se desenvolvem e transformam as suas próprias aprendizagens (COSTA; LIBÂNEO, 2018). Por essa razão, a aproximação com as TDIC como algo nato da faixa etária se relativiza devido às desigualdades sociais e econômicas que influenciam muito mais do que a faixa etária.

A pesquisa TIC *Kids Online* Brasil (CETIC.br, 2020), voltada para crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, aponta que 94% das crianças pertencentes às classes A, B e C possuem acesso à Internet, o que caiu para 80% nas classes D e E. O que as classes sociais têm em comum, de acordo com a mesma pesquisa, é que mais de 90% dos acessos à Internet são através de *smartphone*. Ao contrário, quanto ao uso do computador, a diferença se faz grande entre as classes, atingindo o uso de 75% na A e B, enquanto as classes D e E atingem apenas 21%. É importante ressaltar, ainda, que 58% da faixa etária de 9 a 17 anos só pode acessar, exclusivamente, por celular.

Quanto às habilidades, é imprescindível expor que a atividade mais realizada por esse grupo é a de pesquisar, tanto para trabalhos escolares quanto assuntos aleatórios, ficando as habilidades informacionais, de criação e relacionadas a uso crítico da Internet em menor proporção (Id.). Consonante com Scavino e Candau (2020, p. 128), não se pode encarar o direito às TDIC apenas do ponto de vista instrumental, pois “por mais importante que isso seja, deve-se ser capaz de entender a cultura digital e trabalhá-la, de modo crítico, reflexivo e criativo [...]”.

Nascimento (2014) revela, em sua pesquisa que investigou as mídias digitais como instrumento cultural no desenvolvimento

infantil, que a situação econômica também foi mencionada como um dos fatores que pode definir o acesso das crianças às TDIC, podendo ser na escola, para muitas, a sua única oportunidade.

DIFERENTES PERSPECTIVAS DE COMPREENSÃO DAS TECNOLOGIAS

Ao pensar o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramenta pedagógica na educação infantil, vale ressaltar que nunca, como em tempos de pandemia, nos vimos tão dependentes de tais tecnologias. A crise pandêmica confirmou que o acesso a tais tecnologias precisa ser além de sua utilidade técnica.

No período da pandemia, um dos assuntos mais discutidos foi a rendição ao uso das TDIC para processos de ensino-aprendizagem. Rendição porque boa parte das pessoas que considerava essa utilização inadequada em qualquer situação e se negava a pensar possibilidades, ao se ver sem saída, rendeu-se. No entanto, faz-se necessário analisar como fazemos uso dessas tecnologias: Até que ponto elas nos controlam e nós as controlamos? Qual sua relevância cultural para a sociedade? Por que haver resistências específicas a elas em ambientes educacionais de maneira incondicional, quando a produção de tecnologias pela raça humana acompanha sua existência?

Conforme tratado por Arruda (2020), houve intensificação das resistências ao uso de TDIC para uma educação remota emergencial na educação brasileira, algo análogo às antigas resistências à sua integração na educação. Os argumentos são voltados para condições desiguais de acesso e para ideia de que não se pode permitir que tais tecnologias substituam a ação docente. Esses elementos levam à reflexão de que a negação total da integração de TDIC em processos de ensino-aprendizagem também é uma atitude extremista, como aqueles que as colocam como salvadoras dos problemas educacionais brasileiros.

O cenário de caos evidenciado pela adoção de diversas formas de ensino remoto pelo Brasil deixou claro que esse

conhecimento tem sido negligenciado nas escolas, tanto para professores quanto para alunos, sem falar nas condições de posse e acesso a equipamentos nas escolas e em ambientes domésticos, revelando, mais uma dimensão, da ausência estatal na manutenção de escolas públicas e de seus professores. Essas são mais razões para trazer à reflexão como compreendemos o conceito de tecnologia e como o pensamos dentro dos processos educacionais formais.

Feenberg (2003) explica que as tecnologias podem ser vistas como instrumentos controlados pela humanidade e neutros de finalidade, tendo sido criados para satisfazer suas necessidades, o que caracteriza a chamada visão instrumental. Esse mesmo autor explica que há, também, o determinismo tecnológico, visão que compreende que são as tecnologias que controlam os humanos, em prol de uma sociedade que busca de eficiência e progresso.

Na perspectiva instrumental em âmbito educacional, as TDIC são vistas apenas como recursos didáticos controlados conforme interesse do professor (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012). Já na orientação determinista, observa-se a crença de que o uso de tais tecnologias pode salvar a educação brasileira para além, inclusive, dos interesses de cada professor. As tecnologias, nessa última perspectiva, são vistas como salvadoras, independentemente de condicionantes socio-históricas (Id.).

A terceira compreensão das relações sociais com as tecnologias é aquela considerada de fundamento crítico: elas são instrumento cultural desenvolvido ao longo da história humana pelos seres humanos, a partir do conhecimento produzido e acumulado, sendo possível, nesse caso, seu produtor controlar seus usos. Por isso, não neutras, mas sim carregadas de intenções. Feenberg (2003) ressalta que processos decisórios democráticos precisam sustentar não só os usos, mas, também, todo o desenvolvimento tecnológico, de modo que os seres humanos possam assumir e sustentar suas escolhas para com as tecnologias visando o bem da maioria.

Alinhados a essa visão crítica, é possível questionar: Todos os usos de TDIC na escola possuem interesses de massificação e ensino economicista? Negar as TDIC não é também negar a ciência que a sustenta? Não seria mais importante a escola agregar tal conhecimento e desenvolvê-lo de maneira crítica e criativa do que

negá-lo como se fosse uma tecnologia pior do que outras? O período pandêmico ressaltou essas indagações, pois, permitiu mostrar, para quem se negava a ver, que as TDIC são nossos instrumentos culturais, que há uma variedade de formas de utilizá-las para o ensino e que nós podemos decidir como e quando usá-los em nossas aulas. Isso não é ter um posicionamento determinista-tecnológico, mas sim defender a apropriação física e cognitiva das produções humanas para todos.

As tecnologias digitais são heranças socioculturais. Diante disso, não podem ser consideradas apenas como um progresso tecnológico isolado da sociedade e rechaçado, como se fosse sempre ruim ou inferior o seu uso na educação. O contexto é complexo e deve ser analisado com criticidade e em prol do bem comum.

O problema das desigualdades de acesso precisa ser atacado, segundo a linha crítica, como qualquer outra desigualdade. Em vez de aceitá-las, é preciso pensar a questão sob a luz dos condicionantes socioculturais. Negar favorece o *status quo* (COSTA, 2020).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi do tipo descritivo-explicativa (GIL, 2008) orientada pelas categorias constitutivas do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a saber, contradição, mediação, totalidade e historicidade.

Para escolha das escolas, utilizou-se como critérios: a) que fossem públicas; b) que tivessem educação infantil. Assim, foram selecionadas duas escolas que trabalham apenas com a Educação Infantil e outras duas que trabalham com a Educação Infantil e com o Ensino Fundamental, na cidade de Inhumas, em Goiás.

Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e entrevistas, aplicados entre outubro de 2020 e março de 2021, via e-mail, aplicativos gratuitos para webconferência e mensagens instantâneas, conforme desejo do/a participante. Esta pesquisa contou com a colaboração de 2 gestoras e 16 professores/as que aceitaram o convite. Elas atuam na Educação Infantil das escolas municipais selecionadas.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Goiás. Assim, por razões éticas, não foram divulgadas as identidades dos participantes e eles foram nomeados por G1 e G2 (Gestora 1 e Gestora 2) e os/as professores/as de P1 até P16.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, são abordadas as análises referentes às entrevistas realizadas com as gestoras e, em seguida, os resultados dos dados apresentados pelos/as professores/as.

Como as gestoras percebem as TDIC nas práticas pedagógicas da Educação Infantil

A respeito do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, G1 relatou que não havia nada nesse documento que se referisse à integração das TDIC às práticas pedagógicas da Educação Infantil (EI). Porém, com o início da pandemia, ao perceberem que utilizar as TDIC seria a única forma de dar continuidade às aulas, G1 esclareceu que tiveram que fazer uma ressalva no projeto, cientes de que na próxima reformulação do documento seriam essenciais alterações, trazendo as TDIC para o uso efetivo e contínuo.

No PPP da escola da G2 não continha nada que se referisse ao uso pedagógico das TDIC e assim permanece até o momento dessa pesquisa, conforme seu depoimento.

G1 afirmou buscar, durante as aulas, valorizar o ensino com TDIC, devido ser o possível naquele cenário pandêmico:

Sim, considero muito importante ter as tecnologias integradas ao ensino na Educação Infantil, principalmente pelo fato de estarmos vivendo uma pandemia, considero que nossos governantes tinham que se preocupar mais com essas ferramentas, nos oferecer mais suportes tecnológicos. Quando usamos, são televisores, que temos dois. (G1, entrevistada em 23 fev. 2021).

G2 afirmou que considera muito importante a integração das TDIC nas escolas de EI, pois percebe que muitas crianças desde 3 ou 4 anos já possuem acesso a essas tecnologias em casa. Ela destaca que competir com esse hábito é muito difícil, pois concorda que as TDIC chamam muito a atenção por serem ricas em recursos audiovisuais. Nesse sentido, G1 traz uma importante contribuição, quando relata que um dos maiores desafios a ser enfrentado é a forma de uso das TDIC oferecida nas casas das crianças, pois enquanto a professora constrói um olhar educativo na escola, algumas famílias o desconstrói em casa:

Quando o uso das TDIC é realizado na escola com as professoras, elas buscam e até conseguem conscientizar quanto a um uso formativo, mas em casa esse uso é dificultado, pois as famílias também têm que colaborar, pois muito que é construído na escola é desconstruído em casa. As crianças escutam muito as professoras, mas as famílias acabam por disponibilizar as tecnologias somente para fins de entretenimento. (G1, entrevistada em 23 fev. 2021).

Quando as gestoras são questionadas quanto à pertinência no investimento financeiro por parte das escolas em TDIC, para compor o acervo de material didático, ambas consideram importante tal investimento.

G1 relata que as duas televisões que a escola possui foram compradas com verbas conquistadas através de dinheiro arrecadado com vendas de comidas típicas nas festas juninas da escola e, através de muita economia, com o que sobrou do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) (BRASIL, 2019a), que é um programa criado em 1995 que tem por finalidade dar assistência financeira às escolas públicas, para fins de manutenção de estruturas físicas e pedagógicas. Já a gestora G2 visualiza essa possibilidade como projeções futuras, como se fosse algo quase impossível de se ter: *“Seria um sonho ter lousa digital em todas as salas, coisa de primeiro mundo”* (G2, entrevistada em 24 fev. 2021).

As gestoras entrevistadas consideram que as TDIC são recursos que chamam mais a atenção das crianças e oportunizam fugir de metodologias repetitivas. Segundo elas, se trata de um

universo amplo de possibilidades, vários aplicativos unindo o real e o teórico, aumentando as possibilidades de um ambiente escolar mais prazeroso e capaz de uma formação mais dinâmica. G2 (2021) exemplifica citando o filho de 4 anos, quando usa filmes infantis e jogos digitais que ele gosta, como o personagem Sonic, para trabalhar o reconhecimento das letras, dizendo que o mantém interessado por mais tempo.

Foi questionado, ainda, às gestoras quanto à existência de laboratórios de informática nas instituições. Elas relataram que em ambas as escolas não há laboratórios de informática. Quanto a ser importante, foram unânimes em concordar com sua relevância, porém, com uma ressalva: quando existirem tais laboratórios nas escolas, necessariamente, eles precisam de manutenção adequada e monitoria, além de cursos de capacitação (G1; G2, entrevistadas em 2021).

Foi relatado pela G1 que, até meados de 2015, havia laboratórios de informática nas escolas do município. Elas chegaram a vivenciar esse momento, por estarem atuando não só como gestoras, mas como professoras também. No entanto, não era considerado algo essencial ao ensino e eram deixados de lado, sem manutenção dos computadores e sem agentes monitores. Segundo elas, quando havia monitores, eles não tinham preparo adequado para trabalho pedagógico em atividades usando o computador. Os computadores vinham com programas educativos instalados, mas que ninguém conseguia utilizar: *"Instalaram computadores com programas que não se sabe usar"*. (G1, entrevistada em 23/02/2021).

De acordo com a G2, seriam necessários: *"Um professor que tenha formação pedagógica para ser monitor e, também, a capacitação tecnológica, para assim ofertar um trabalho de qualidade e completo"* (G2, entrevistada em 24/02/2021). Esses relatos das gestoras vão ao encontro do que Araújo (2008, p. 36) diz:

É relevante lembrar que a tecnologia deve estar a serviço da educação, sendo que não adianta instalar laboratórios de informática nas escolas se não estiverem definidas as políticas educacionais que orientam a sua utilização. Não se trata de uma visão desacreditada, mas da urgência em pensar e

implementar políticas educativas efetivas para o chamado progresso social da educação.

Antes mesmo de a pandemia começar, no fim do ano de 2019 e início de 2020, G1 relatou que o Ministério da Educação criou um programa em parceria com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) (BRASIL, 2019a) chamado Educação Conectada (BRASIL, 2019b). Assim como o PDDE, o programa Educação Conectada previa uma verba que deveria ser depositada direto na conta das escolas, destinada à implantação de Internet de alta velocidade nas escolas e ao incentivo do uso pedagógico de TDIC na educação básica. Essa verba deveria custear os serviços de instalações e manutenções de Internet escolar. Esse programa começou a ser implementado, mas com a chegada da pandemia foi paralisado.

G1 concluiu dizendo: *“De que adianta uma Internet de qualidade se não se tem ferramentas para delas fazer um bom uso”* (G1, em 23/02/2021). G1 se referia que para além da Internet de alta velocidade, ainda faltam muitas coisas, dentre elas, ter os programas (software) adequados e professores capacitados, dentre outros itens. As TDIC existentes nas escolas são mínimas. G1 acrescenta que existem 2 computadores, mas de uso da secretaria, destinado a serviços administrativos e burocráticos, como realização de matrículas, por exemplo. Não tem projetor, que é uma tecnologia já mais antiga, mas considerada importante por ela, e os *smartphones* são de posse particular, das próprias professoras.

A situação é pouco diferente na escola de atuação da G2: possui 2 computadores, sendo que um estava no conserto e o outro é usado para tarefas administrativas, há 1 projetor, 1 TV grande para uso com revezamento e com pré-agendamento, e um celular da escola, mas que estava estragado e não tiveram condições de mandar arrumar.

A percepção de professores/as sobre as TDIC em práticas pedagógicas

Os/as professores/as participantes dessa pesquisa tinham entre 32 e 57 anos, e de 3 a 20 anos de experiência trabalhando na

educação. Todos/as eram pedagogos/as, sendo 8 pós-graduados/as em diferentes temas relacionados à educação.

Os/as professores/as participantes foram questionados/as sobre o que entendiam por TDIC. Foi unânime a resposta, em diferentes termos, de que se tratam de artefatos tecnológicos que buscam facilitar o encontro de relevantes informações favoráveis a nossos desenvolvimentos e que são facilitadores da comunicação entre as pessoas:

Aparelhos tecnológicos que têm por finalidade auxiliar pessoas a se comunicarem e a aproximar os alunos de diversos mundos culturalmente distantes a se conectarem e interagirem em uma perspectiva de tempo real promovendo a ampliação e a construção de novos conhecimentos (P4, em 14 set. 2020).

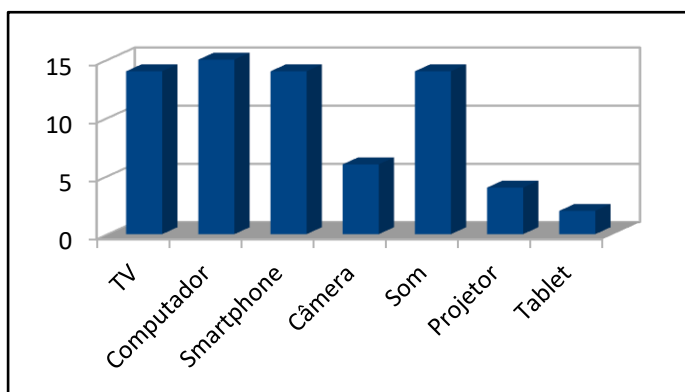
Tecnologias digitais da informação e comunicação são bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas, mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes e ampliando ações e possibilidades para seu uso. Um grande exemplo e um recurso favorável, tem sido a utilização das TDIC para passar conhecimento para nossos alunos em meio a pandemia. (P7, em 13 set. 2020).

É um conjunto de instrumentos tecnológicos que auxiliam o professor em diferentes formas de metodologia no ensino aprendizagem, que favorecem o conhecimento e despertam o interesse e a curiosidade das crianças nas mais diferentes maneiras do aprendizado, por meio de interações através de histórias no DVD, músicas, vídeos, jogos e etc. (P10, em 14 set. 2020).

A maioria apresentou respostas associando as TDIC de maneira limitada ao seu papel de meio de comunicação com pouca conexão com seus significados enquanto parte da cultura humana. Algumas menções associaram à metodologia do trabalho docente. O

Gráfico 1 apresenta quais são as TDIC mais utilizadas pelos/as professores/as participantes dessa pesquisa:

Gráfico 1 – TDIC mais utilizadas pelas participantes da pesquisa.



Fonte: As autoras, pesquisa de campo

Vejam que a TV, o *smartphone* e o aparelho de som aparecem empatados quanto à frequência de uso, sendo utilizados por 14 de 16 professores/as questionados/as. O frequente uso de *smartphones* se refere sempre aqueles uso pessoal.

Quanto ao uso de computadores, equipamento mais citado, são poucos nas escolas e, por isso, são dedicados às necessidades das secretarias, conforme os relatos das gestoras e professoras. Isso evidencia que o frequente uso de computadores por parte de professores/as exposto no Gráfico 1 se refere, também, aqueles de uso pessoal, isto é, trata-se de aplicações feitas em ambiente doméstico, ligadas ao planejamento e atividades acadêmicas, não de uso pedagógico em sala de aula. A professora P16 (em 10/10/2020) endossa: "*Na maioria das vezes, os recursos de TDIC são de uso pessoal, só mesmo a TV e um computador são da escola*". Por fim, se são usados com tamanha frequência é devido à sua importância, seja ora como ferramenta pedagógica, ainda que pouco, outrora como ferramenta de trabalho geral. Não se planeja em cima do que não tem possibilidade. Assim, a escassez infraestrutural nas escolas está no topo da lista dos condicionantes para não se pensar usos

pedagógicos, criativos ou não, de integração entre TDIC e conhecimento disciplinar.

Quando se questiona quanto ao uso das TDIC no contexto das salas de aulas de Educação Infantil, mesmo com o cenário não promissor a isso, percebe-se que os/as docentes analisam conforme, também, os conteúdos a serem trabalhados. Isso é um indicativo de análise crítica por parte dos/as professores/as.

O período pandêmico influenciou as respostas dos/as participantes, pois a coleta ocorreu durante seu primeiro ano, período em que o assunto estava em ampla discussão e as escolas desenvolvendo as primeiras experiências de adaptação para ensino remoto. A pandemia intensificou o uso diário e contínuo dos *smartphones* pessoais, com base na alegação de ser o equipamento de comunicação mais rápida e fácil entre escola e famílias:

Todos os dias uso o smartphone, pois agora na pandemia é por meio dele, que enviamos e recebemos as atividades e, também, videoaulas. (P3, em 28 set. 2020);

Antes das aulas remotas, usava de 2 a 3 vezes por semana, agora no atual momento, tem sido o principal meio para realizarmos nosso trabalho. (P4, em 14/09/2020);

Nossa escola tem uma página nas redes sociais. Todos os dias são enviadas atividades realizadas por nossas crianças como momento cívico, recreação, artes, circuito entre outros. (P5, em 15 set. 2020);

No período da pandemia, estou fazendo uso do celular, com o grupo de WhatsApp, através dos vídeos que gravo e posto para ministrar aulas. (P12, em 03 set. 2020);

Alguns recursos eu uso todos os dias, como som, smartphone e câmera fotográfica. Outros são sempre que houver necessidade. (P16, em 10 out. 2020).

Observa-se que, mesmo que a crise pandêmica tenha oportunizado o maior uso de TDIC para situações de ensino na

Educação Infantil, os depoimentos indicam uma ampliação quantitativa, que não significa qualitativa em termos pedagógicos. Exemplificando, as TDIC são mais utilizadas para enviar tarefas de ambas as partes do que para desenvolvê-las, por exemplo, do que para trabalhar em grupo, pesquisar e construir as respostas coletivamente em ambiente digital. As TDIC nesses usos citados permanecem mais na garantia da comunicação entre as partes do que no desenvolvimento de atividades pedagógicas em ambientes com diferentes recursos digitais.

É importante destacar esse resultado para evidenciar o que as condições concretas proporcionam e que só a posse desses equipamentos não garante interatividade e, muito menos, a produção de conhecimento crítico e criativo por parte dos alunos, conforme mostram as autoras Nascimento (2014), Araújo (2008) e Costa (2020). Por outro lado, consonante com a pesquisa de Hallwass e Bredow (2021), reconhecemos que a familiaridade com aplicativo de mensagem instantânea, especificamente o *Whatsapp*, no cotidiano das pessoas, foi um importante aspecto que proporcionou adaptação mais rápida para o momento emergencial, de modo que, a partir disso, pudessem, inclusive, ver seus potenciais e limites para aplicações educacionais.

Outra importante confirmação com relação à preferência pelo uso de telefones celulares está associada aos dados da Cetic.br (2019) que já registravam ser o equipamento mais presente nos domicílios brasileiros. Ademais, no caso das classes baixas, aquelas mais atendidas pelas escolas públicas, a presença do celular substitui a aquisição de computadores, pois essas famílias baseiam sua escolha no interesse de sobrevivência e de adequação ao orçamento doméstico, obviamente. Assim, ao ter que escolher entre comprar um telefone celular e um computador, possivelmente, consideram: O celular me ajuda com comunicação rápida e fácil com as pessoas e ainda algumas atividades básicas na internet; ou posso ligar pra meus filhos e saberem onde estão. Enfim, como enxergam o computador e seus conhecimentos profissionais associados? Algo distante para quem precisa garantir a sobrevivência.

Outro item relacionado ao equipamento digital mais usado, o *smartphone*, é o pouco conhecimento sobre usos acadêmicos e

profissionais. Os telefones celulares são considerados de mais fácil utilização por leigos, apesar de, mesmo assim, a maioria das pessoas usá-los ainda somente para usos cotidianos e não conseguirem resolver outras questões por meio de suas ferramentas (COSTA, 2020). Conforme asseveram Scavino e Candau (2020), a cultura digital cada vez mais impacta distintas áreas da vida humana, o que demanda pensar suas questões para além da universalização do acesso: “É fundamental promover processos de letramento digital de forma contínua, processual e sistemática, tanto orientada aos alunos e alunas, como aos professores e professoras” (p. 122). Consonante com tais autoras, relevamos, ainda, a importância de estender os processos de alfabetização digital para domínio de usos voltados para estudos acadêmicos e aplicações profissionais a todos os profissionais da educação e pais de estudantes.

O uso da TV também é muito bem considerado, porém requer um uso mais comedido, por terem poucas unidas nas escolas e permitirem menor interação, ou seja, possui outros objetivos.

Por fim, sobre o uso do aparelho e caixas de som na Educação Infantil, que são de fácil utilização e propiciam um encantamento considerável às aulas, a grande maioria faz uso quase diariamente desse equipamento:

Na Educação Infantil faço esse uso todos os dias. Para a Educação Infantil a TV possibilita novos olhares no saber, intervindo no modo de pensar. O equipamento de som possibilita desenvolver os movimentos e aguçar a criatividade e o datashow deixa as aulas mais chamativas (P15, 31 ago. 2020).

Houve um relato de uma professora que considera sua atuação no método tradicional só por considerar que usa pouco as TDIC, isto é, ela acredita que a integração das TDIC no ambiente escolar de Educação Infantil é o que pode significar inovação: “*Em média, utilizo as TDIC entre 2 ou 3 vezes por semana, pois nós professores ainda insistimos no método tradicional de ensino, com apenas quadro, papel e lápis*”. (P8, registrado em 17 set. 2020).

Notemos que a professora P8, assim como outros três participantes, internalizou um discurso determinista tecnológico que

associa a inovação educacional somente ao uso de TDIC, pois ela não menciona a abordagem pedagógica que faz quando usa TDIC ou quando não usa. Entretanto, é a abordagem pedagógica do professor, com as condições que tem, que qualifica o ensino. Há muitos usos, inclusive frequentes e regulares de TIC e TDIC, em que a abordagem pedagógica permanece tradicional (COSTA; LIBÂNEO, 2018).

Quanto às preferências por alguma tecnologia, o aparelho de som apareceu como a tecnologia que mais estimula a interação entre as crianças na escola, sendo apontado por 5 das professoras. A TV e o *smartphone* foram elencados por outros 4 quanto ao estímulo à interação. Apenas uma professora citou o computador como maior fonte de interação entre as crianças. Outras 2 professoras não consideram as TDIC como fonte de interação.

Dentro desse mesmo cenário, a docente P16 (em 10 out. 2020) afirmou: *"Todas as TDIC são de grande importância, acredito que depende da abordagem e da proposta, tem que haver uma intencionalidade e envolvimento no contexto"*. Assim como as professoras P1 e P16, a professora P3 preferiu não ranquear as TDIC: *"Não há como eleger um recurso, visto que a aprendizagem e a interação independem dos recursos tecnológicos. A tecnologia não é a chave do sucesso"* (P3, em 28 set. 2020). Nessa linha, os discursos das professoras P1, P3 e P16 aproximam-se da linha crítica de análise da integração das tecnologias no ensino (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012), distanciando-se das visões instrumental e determinista tecnológica (FEENBERG, 2003).

Quanto à importância de se ter as TDIC como recursos didáticos em suas práticas, P2 (em 13 set. 2020) relata que se esses recursos forem usados com foco na aprendizagem, será um uso muito importante, pois são recursos considerados atuais e criativos. Para ela, além de chamarem muito a atenção das crianças, são também ricos em recursos audiovisuais, que prendem a atenção das crianças e podem colaborar com a aprendizagem.

Já a professora P4 (em 14 set. 2020) afirma que as TDIC são importantes para a sociedade atual mas, ainda mais, para a geração atual que nasceu nessa realidade, e assevera que, apesar disso, o que não pode faltar de forma alguma é a interação com o professor.

A interação tecnológica é importante ao desenvolvimento de habilidades considerando o mundo contemporâneo e objetivos de formação crítica dos alunos, no entanto, ela por si só não é suficiente. As crianças podem estar interagindo com as TDIC sem que haja intencionalidade na construção de conhecimentos, passando a ser um momento apenas de distração. Saber utilizar uma tecnologia sustenta um uso consciente e crítico a partir de uma análise por parte do professor de quando e o que utilizar conforme seus objetivos de ensino. Após ter as condições nas escolas, o primeiro desafio que aparece é a formação docente para uso pedagógico de TDIC numa perspectiva crítica:

o lugar do professor se situa na sua atuação docente ao promover a integração das tecnologias ao processo educacional e isto feito de maneira apropriada, com conhecimento integrado do uso da tecnologia aplicado à educação [...]. (ARAÚJO, 2008, p. 35)

É possível perceber, em meio aos dados, inúmeras colocações que consideram importante o uso das TDIC nas escolas de Educação Infantil. Contudo, foram feitas observações que precisam sempre ser lembradas, pois ressaltam que não se trata apenas da decisão docente em utilizar, é preciso resolver questões ligadas às condições físicas e de formação, da escola e dos domicílios, no mínimo. Não são todas as escolas que possuem Internet aberta para uso de professores e alunos. Nenhuma das escolas pesquisadas contava com laboratório de informática e nem com dinamizador de laboratório (agente monitor), no período em que essa pesquisa foi realizada. Apenas uma professora manifestou-se dizendo ter laboratório de informática na sua escola, porém, estava sem manutenção.

Sobre cursos de formação em TDIC, foi relatado que foram oferecidos de forma muito superficial, já estando no período pandêmico, em caráter emergencial, sempre voltados para reflexões teóricas, sem a utilização em suas práticas pedagógicas. Antes desse período, afirmaram não terem sido oferecidas formações coadunantes com tal objetivo, resultado que confirma as pesquisas anteriores sobre como está a formação inicial e continuada de

professores em uso pedagógico de TDIC: insuficiente de modo geral e quando ocorre é minimamente instrumental (GONÇALVES; COSTA, 2022; SANTO; DOS SANTOS, 2021; ARRUDA, 2020; FRANÇA; COSTA; DOS SANTOS, 2019; VIEIRA; FREIRE, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a finalidade de conhecer compreensões e implementações de integração de TDIC nas práticas de sala de aula de Educação Infantil, essa pesquisa foi desenvolvida sob a hipótese de que não ocorre ou pouco ocorre utilização de TDIC na Educação Infantil em escolas públicas e que poderia haver uma compreensão de que não fosse um tema adequado para ser desenvolvido nessa etapa da educação básica.

Entretanto, em virtude do que foi exposto e analisado no tópico anterior, é possível concluir que a integração das TDIC como ferramenta pedagógica nas escolas públicas de Educação Infantil é vista como pertinente ao desenvolvimento das crianças. Ainda que tenham sido demarcadas ressalvas ligadas às condições das escolas, principalmente, e à formação dos professores, os/as participantes da pesquisa reconhecem a importância desse conhecimento e de precisar ser tratado sob outros enfoques diferentes do cotidiano.

Um dos desafios dos docentes é desenvolver usos de cunho crítico e criativo com TDIC capazes de promover autonomia e formação integral, através de propostas integradas ao currículo diante de uma concepção da importância de cada componente para que o processo se efetive. A distinção está na integração com os demais componentes curriculares, de modo que os processos desenvolvam os conceitos ligados a tais componentes de maneira adequada à Educação Infantil, como, também, iniciação técnica nas TDIC para além das habilidades cotidianas e sua análise crítica. Para isso, é incontornável a necessidade de formação continuada que integre conhecimento pedagógico, conhecimento técnico das TDIC e domínio do componente curricular.

Nos relatos analisados, percebeu-se que a referida integração ainda é vista em projeções futuras, pois o cenário que vivem é limitado pela falta de estruturas nas instituições, por falta de

formação específica e, também, por falta de recursos financeiros, além de uma política de governo para o setor. Percebe-se que tem sido mais fácil homologar leis que regulamentam a educação nacional, a integração e o acesso a diferentes linguagens e recursos desde a Educação Infantil, incluindo as TDIC, do que investir em sua implementação. Assim, percebemos que é necessário fazer com que aconteça, oferecendo, primeiramente, as condições físicas, infraestruturais, estruturais e de formação contínua de professores.

Desse modo, são necessários concretos e contínuos investimentos públicos para formações dos/as professores/as e gestores/as, bem como investimentos nas escolas. É preciso mirar na implementação das leis já homologadas, munir e manter as escolas públicas ininterruptamente, a serviço de uma educação de qualidade, igualitária, colaborando para a formação de sujeitos capazes de viver de forma justa na atual e competitiva sociedade contemporânea. A negação do desenvolvimento dos conhecimentos em TDIC na educação básica é uma escolha que acentua desigualdades. Antes, é primordial encarar a situação das escolas públicas e lutar por uma implementação de qualidade.

Torna-se mais relevante incorporá-los de maneira crítica e criativa na escola, como aliados nas práticas educacionais, do que deixar a manutenção das ideias correntes no cotidiano que, em sua maioria, são voltadas para consolidação das TDIC como salvadoras de vários problemas educacionais e um perfil apenas consumista de tecnologia.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Coronavírus**: Saiba o que é uma pandemia. Brasília-DF, 11 mar. 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2020-03/coronavirus-saiba-o-que-e-uma-pandemia> Acesso em 12 jul. 2020.

ARAÚJO, C. H. dos S. **Discursos pedagógicos sobre os usos do computador na Educação Escolar** (1997-2007). 2008. 178f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2008.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n.1, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 23 p. v. 1,

BRASIL, Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. PDDE. Brasília/DF. 2019a. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/index.php/programas/pdde/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-pdde>. Acesso em 24 jul. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Inovação Educação Conectada**. Brasília/DF. 2019b. Disponível em: https://educacaoconectada.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=195:videos-programa-de-inovacao-educacao-conectada&catid=45:banners. Acesso em 24 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. p. 38,41 e 473.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CETIC.br. Comitê Gestor da Internet no Brasil. **TIC Kids online Brasil – 2019**. Editora compartilhada. Publicações online. Atualizada 23 jun. 2020. Disponível em: <https://cetic.br/pt/publicacao/resumo-executivo-pesquisa-sobre-o-uso-da-internet-por-criancas-e-adolescentes-no-brasil-tic-kids-online-brasil-2019/>. Acesso em 25 jan. 2021.

COSTA, R. L. As Recomendações de Uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para a Educação Básica e a Realidade Escolar Brasileira. **Revista Anápolis Digital**, v.11 n. 2. Anápolis-Go. 2020, p.69-89. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/?p=653>. Acesso 30 ago. 2021.

COSTA, R. L.; LIBANEO, J. C. Educação Profissional Técnica a Distância: A Mediação Docente e as Possibilidades de Formação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100122&lng=en&nrm=iso. Acesso em 22 jul. 2021.

FEENBERG, A. **O que é a filosofia da tecnologia?** Conferência pronunciada para os estudantes universitários de Komaba, junho de 2003, sob o título de "What is philosophy of technology?". Tradução de Agustín Apaza, com revisão de Newton Ramos-de-Oliveira. 2003. Disponível em: <http://www.sfu.ca/~andrewf/oqueue.htm>. Acesso em: 5 dez. 2020.

FRANÇA, F. F.; COSTA, M. L. F.; DOS SANTOS, R. O. As novas tecnologias de informação e comunicação no contexto educacional das políticas públicas: possibilidades de luta e resistência. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 21, n. 3, p. 645-661, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo: Ed. Atlas. 2008.

GONÇALVES, G. I.; COSTA, R. L. Ensino Remoto no Período da Pandemia de Covid-19: Percepções de Estudantes de Ensino Fundamental. **Teoria e Prática da Educação**, v. 25, n. 1, p. 24-41, jan./abr. 2022. Doi: <https://doi.org/10.4025/tpe.v2>. Acesso em 12 Jul. 2022.

HALLWASS, L. C. L.; BREDOW, V. H. Whatsapp como ambiente de interação social e aprendizagens durante o ensino remoto emergencial. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, mai./ago. 2021. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/17128/9309>. Acesso em: 22 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C. Cultura jovem, mídias e escola: o que muda no trabalho dos professores? **Educativa**, v. 9, n. 1, p. 25-46, 2006.

NASCIMENTO, N. A. do. **As mídias digitais como instrumentos culturais no desenvolvimento infantil**. 154 p. Dissertação ao Programa de pós-graduação em Educação/Mestrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia, 2014.

PEIXOTO, J. ARAÚJO, C. H. dos S. Tecnologia e Educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. In: **Educação e Sociedade**. Campinas. São Paulo, v. 33, n. 118, p. 253-268. jan./mar. 2012.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. 1. ed. Rio de Janeiro: Graphia Editora, 1999.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**, Lincoln: NCB University Press, v. 9, n. 5.out. 2001.

SANTO, Eniel do Espírito; DOS SANTOS, Adilson Gomes. Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. **EmRede-Revista de Educação a Distância**, v. 8, n. 1, 2021. Disponível em:

<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/731>. Acesso em 12 dez. 2021.

SCAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de pandemia. **RIDH**, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul/dez. 2020. Disponível em:

<https://www2.faac.unesp.br/ridh3/index.php/ridh/article/view/20/10>. Acesso em 22 dez. 2020.

VIEIRA, F. L. da S.; FREIRE, E. Uma Análise dos Cursos de Licenciatura sobre a Formação Docente para Utilização das TICs na Educação. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2018. p. 469.
Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/issue/view/179>. Acesso em 20 jun. 2020.

Recebido em: *Outubro/2021*.

Aprovado em: *Março/2022*.

A docência dos professores alfabetizadores: a relação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental

Sabrine Borges de Mello Hetti Bahia¹
Samantha Dias de Lima²

RESUMO

Neste artigo, articulamos os estudos sobre a alfabetização e a docência contemporânea, com foco na relação entre Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como lente analítica a perspectiva hipercrítica. Buscou-se problematizar e pensar de outros modos a ação docente, as concepções de culturas infantis e culturas escolares. Interessamo-nos em analisar como são desenvolvidas as ações dos professores que recebem os alunos da Educação Infantil e conhecer as suas expectativas pedagógicas, tanto para o contexto pandêmico, quanto para o retorno pós-pandemia. Nossa metodologia é composta pela ferramenta teórico-analítica denominada Pesquisa (De)Formação, onde foram produzidas 15 narrativas de professores alfabetizadores, no decorrer de um curso de extensão realizado em uma rede pública da região metropolitana de Porto Alegre, no ano de 2020. Como resultados, é possível perceber nas docências contemporâneas uma tentativa de homogeneização das aprendizagens. No contexto pandêmico e pós-pandêmico, entendemos que a heterogeneidade irá aumentar consideravelmente, pois muitas crianças não tiveram acesso à escola,

¹ Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Bolsista Capes. Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2786-6854>. Email: sabrinehb@edu.unisinos.br

² Pós-doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa em Docências na Educação Básica (GPEDEB/CNPq/IFRS) e Integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças (GIPEDI/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4597-5608>. Email: samantha.lima@farroupilha.ifrs.edu.br

nem por meio do ensino virtual, e muitas famílias apontaram dificuldades em auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. As pesquisas já apontam para os desafios do retorno presencial. Nesse sentido, deixamos o desafio de pensar de outros modos as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade, em especial no retorno as aulas presenciais. Esse exercício de problematização não significa apenas ir contra algo, mas desnaturalizar as verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a transição da EI para o EF.

Palavras-chave: alfabetização; anos iniciais do ensino fundamental; educação infantil; professores; docências.

The teaching in teachers who teach reading and writing: the relationship between early childhood education and the early years of elementary school

ABSTRACT

In this article, we articulate the studies on literacy and the contemporary teaching, with focus in the relation between Primary Education and the First Years of Elementary Education, having as analytical standpoint the hypercritic perspective. It sought to discuss and to think teaching processes, school conceptions of children and school cultures in other ways. We are interested in analyzing the way actions of Primary Education teachers are developed and to know their pedagogical expectations for the pandemic and post-pandemic context. Our methodology is composed of the theoretical-analytical tool called (De)Formation Research; 15 narratives of Primary Education teachers were produced, during an extension course offered in a public net of education of the metropolitan region of Porto Alegre, in the year of 2020. As results, it is possible to perceive an attempt of homogenization of the learning processes in contemporary teaching. In the pandemic and post-pandemic context, we understand that the heterogeneity will increase considerably, since many children did not have access to the school, not even by means of virtual education, and many families pointed difficulties in

assisting their children in school tasks. Researches already point to the challenges of the school return. In this regard, we highlight the challenge to think in other ways the multiple dimensions of learning and the power of heterogeneity, especially concerning the school return. This exercise of discussion does not mean merely to go against something, but to denaturalize the truths regarding childhood, teaching and learning, education and the transition from Primary Education to Elementary Education.

Keywords: literacy; first years of elementary education; primary education; teachers; teaching.

La enseñanza de los maestros que enseñan a leer y escribir: la relación entre la educación infantil y los primeros años de la educación básica

RESUMEN

En este artículo, articulamos los estudios en alfabetización y enseñanza contemporánea, con el foco en la relación entre Educación Infantil y los Primeros Años de la Educación Primaria, teniendo como lente analítica la perspectiva hiper-crítica. Buscamos problematizar y pensar de otras maneras la acción de enseñanza, los conceptos de culturas infantiles y culturas escolares. Estamos interesados en analizar cómo las acciones de los profesores que reciben los estudiantes de Educación Infantil se desarrollan y saber sus expectativas pedagógicas, tanto para el contexto pandémico y para el retorno después de la pandemia. Nuestra metodología se compone de la herramienta teórico-analítica llamada Pesquisa (De)Formación; 15 narrativas de profesores fueron producidas, durante un curso de extensión ofrecido en una red pública de enseñanza de la región metropolitana de Porto Alegre, en el año de 2020. Como resultados, es posible percibir una tentativa de homogeneización de los aprendizajes en las docencias contemporáneas. En contexto anterior y posterior a la pandemia, entendemos que la heterogeneidad va a aumentar considerablemente, por lo tanto, muchos niños no tuvieron acceso a

la escuela, ni por medio de la educación virtual, y muchas familias señalaron dificultades en asistir a sus niños en tareas de la escuela. Investigaciones ya señalan los desafíos del retorno a la escuela. En esta dirección, dejamos el desafío para pensar de otras maneras las dimensiones múltiples del aprender y la potencia de la heterogeneidad, en especial en la vuelta a las clases presenciales. Este ejercicio de problematización no sólo significa ir contra algo, pero desnaturalizar las verdades constituidas sobre infancia, educación y el aprender, sobre docencia y la transición de la Educación Infantil para la Educación Primaria.

Palabras clave: alfabetización; años iniciales de la educación primaria; educación infantil; profesores; docencias.

NOTAS INTRODUTÓRIAS: o desafio de pensar de outros modos

Iniciamos este texto com o desafio de pensar de outros modos a relação entre a Educação infantil (EI) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (AIEF), entendendo, de acordo com Veiga-Neto e Lopes (2010), que esse *pensar de outros modos*

[...] não significa ampliar o que já se pensa, ou seja, é mais do que acrescentar conteúdos novos ao que já se pensa e já se sabe. O pensar de outro modo se move a partir de uma atitude de suspeita frente a tudo aquilo que é dado e que parece óbvio e natural. [...]. Possibilita enxergar as coisas de uma maneira que até então não se tinha conseguido enxergar. (VEIGA-NETO, LOPES, 2010, p. 149-150).

É a partir deste entendimento, em articulação com a perspectiva hipercrítica (VEIGA-NETO, 1996), em que o único *a priori* considerado é o histórico, colocando todos os discursos e verdades sob suspeição, que primeiramente articulamos os resultados de nossas duas pesquisas (BAHIA, 2020; LIMA, 2015), uma sobre a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (AIEF) e a outra sobre Educação Infantil (EI), para construirmos o módulo de um curso de extensão. Nosso questionamento inicial foi se seria possível pensar

de outros modos a relação entre EI e AIEF, entendendo que cada uma dessas etapas tem suas especificidades. Nosso objetivo foi analisar os desafios e possibilidades da docência, a partir das narrativas dos professores alfabetizadores que recebem essas crianças que estão nessa *fase de transição*.

Pensar a constituição da docência dos professores alfabetizadores e a tão conhecida *transição* da Educação Infantil para os anos do Ensino Fundamental veio de uma demanda da própria gestão de uma secretaria municipal de educação, quando, em nossa primeira reunião para conhecer as necessidades para a formação continuada, relataram-nos que um dos maiores desafios para os professores era *“como lidar com as diferenças de aprendizagem das crianças que ingressam na escola de Ensino Fundamental”*, e que ainda prevalece o entendimento de que *“a etapa da Educação Infantil deveria preparar melhor as crianças para ingressarem nos anos iniciais”*. A partir dessas duas demandas, *diferenças de aprendizagem e preparação para o ingresso nos AIEF*, organizamos o nosso módulo para o curso, que teve seis horas, buscando construir junto com os professores outros entendimentos e reavaliar as expectativas sobre as relações que se estabelecem entre a EI e o AIEF.

Os materiais analisados foram produzidos pelas autoras enquanto ministrantes de um módulo de um curso de formação continuada de professores de uma rede pública municipal. O curso de extensão foi desenvolvido em uma parceria entre uma universidade e uma Secretaria Municipal de Educação, ambas localizadas na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS, e teve como público-alvo os professores que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, agrupamento conhecido pelos alfabetizadores como Bloco Pedagógico ou Ciclo de Alfabetização. O curso foi realizado no ano de 2020, primeiro ano da pandemia de Covid-19, o qual impulsionou muitas mudanças na Educação Básica e no trabalho pedagógico organizado nas escolas. O curso ainda considerou as demandas já existentes de formação para os professores que atuam nesta etapa da educação básica e buscou abordar: *Por que a escola está fazendo falta? Docência e alfabetização em tempos de pandemia*. Conforme proposto pelas organizadoras, pretendeu instrumentalizar

o professor para o planejamento e o desenvolvimento de práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Em tempos em que a formação continuada, assim como a maioria das outras ações docentes, precisou adaptar-se às demandas da pandemia mundial da Covid-19, o intuito do curso foi promover não somente uma formação on-line, mas oportunizar um espaço de diálogo. Para isso, foram oferecidas 45 vagas para professores que atuam no município parceiro, a fim de dialogar sobre suas dúvidas e incertezas acerca da reconfiguração da escola, em especial nas questões concernentes à alfabetização neste momento e, também, visando as ações pós-pandemia.

Deste modo, organizamos o artigo em seis seções, sendo estas *Notas introdutórias: o desafio de pensar de outros modos* a primeira, seguida das seções: Caminhos metodológicos: a pesquisa *com* não *sobre* professores; Culturas infantis e culturas escolares: a alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental; A heterogeneidade das crianças quando ingressam no EF: as múltiplas formas de aprender; Desafios para pensar docência e a alfabetização pós-pandemia, e Considerações finais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS: a pesquisa *com* e não *sobre* professores

Iniciamos esta seção apresentando de modo mais detalhado os caminhos metodológicos que escolhemos para a escrita do texto, pois os entendemos como “Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica”. (MEYER, PARAÍSO, 2012, p. 15). Esta escolha é intencional, pois acreditamos que, ao compartilharmos os “bastidores” da pesquisa, estamos contribuindo de modo formativo com os leitores, objetivo que está intimamente implicado com a ferramenta teórico-analítica a que nos associamos, a Pesquisa (De)Formação (FABRIS, 2011).

A partir dos estudos que temos desenvolvido em articulação com uma pesquisa mais abrangente (FABRIS, 2018), analisamos como os professores iniciantes em diferentes níveis (Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) têm constituído sua

docência a partir das relações que estabelecem consigo mesmos e com os outros no processo de (de)formar-se. Por meio desta experiência, temos fortalecido esta perspectiva teórico-analítica de uma metodologia que assume o viés formativo e participativo como princípio de sua ação. Neste sentido, os professores que participam da pesquisa (de)formação colaboram com a construção de dados ao mesmo tempo em que participam de formações continuadas, em uma via de mão dupla. Nessa pesquisa, ensino, pesquisa e extensão se tornam o tripé que sustenta o entendimento de *pesquisa com e não sobre professores*.

Assumimos, então, o compromisso de que estas formações tenham como aspectos principais a dimensão colaborativa e dialógica, no sentido de fazer pesquisa *com* os professores agentes de seu processo de (de)formação. Nessa metodologia, os professores das escolas, os gestores, os pesquisadores e os alunos se formam e se (de)formam juntos, ou seja, colocam sob suspeita verdades pré-estabelecidas, com os seus saberes e suas experiências produzidos em diferentes contextos de vida. Neste modo de fazer pesquisa, todos os saberes são valorizados, tais como saberes escolares, saberes da experiência, saberes acadêmicos, entre outros. (TARDIF, 2012).

Cabe dizer, ainda, que deformar, no nosso entendimento, significa alargar as possibilidades, renovar o repertório e ter a possibilidade de aprender e ensinar de novos modos. Neste contexto pandêmico que ainda estamos vivendo, mais do que nunca se faz importante pensarmos nos saberes produzidos em cada cultura, sociedade, família – e, neste momento, também por meio das interações tecnológicas.

O curso foi desenvolvido virtualmente e contou com a participação de 11 professoras formadoras, vinculadas a uma universidade, e 45 professores³ da rede municipal parceira que

³ Nesta pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE) foi enviado para todos os professores por meio de formulário on-line, assegurando que o anonimato seria preservado e que as informações seriam utilizadas apenas para fins da pesquisa e para publicações científicas, bem como indicando que o participante poderia escolher participar ou não da investigação e sair dela quando desejasse, conforme regras constantes na Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2016).

atuavam, no momento do curso, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Tratou-se de uma proposta de extensão universitária que teve 40 horas de duração, com certificação, realizada através de encontros síncronos via plataforma *Teams*, e assíncronos via plataforma *Moodle*.

A programação do curso contou com seis módulos; o segundo deles, intitulado *A docência dos professores dos Anos Iniciais: a relação da Educação Infantil com os primeiros anos do Ensino Fundamental*, como mencionado anteriormente, foi o disparador para organização deste artigo; e foi a partir dele que produzimos o material que apresentaremos na continuidade do texto. Neste módulo, desenvolvemos um momento síncrono pela plataforma *Teams* com duas horas de duração, onde dialogamos com os participantes acerca das temáticas desenvolvidas nas seções deste artigo. Cabe registrar que houve uma participação significativa dos professores, com contribuições e questionamentos, tanto oralmente quanto por meio de interação no *chat*.

Após este momento síncrono, propusemos uma atividade assíncrona, disponibilizada no ambiente virtual *Moodle*, por meio de um *itinerário formativo*. Neste itinerário, foi proposto que os professores assistissem a dois curtas-metragens⁴ e lessem um texto⁵ sobre a temática da alfabetização. Além disso, como proposta sistematizadora, convidamos os professores a escreverem um pequeno ensaio narrativo, a partir de suas experiências e das demandas apresentadas no primeiro encontro. Este ensaio deveria ter até 20 linhas; a pergunta disparadora foi: *qual(is) é(são) o(s) maior(es) desafio(s) no ofício de ser professor alfabetizador e como você faz para lidar com a heterogeneidade de sua turma?* Recebemos o retorno de 15⁶ ensaios narrativos dos 45 professores que participaram do curso, que, em articulação com as temáticas do módulo, permitiram-nos

⁴ **Vida Maria** (2006), disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 e **Alike** (2015), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kQjtK32mGJQ>

⁵ **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos: trajetórias e conceitualizações** (Luciana Piccoli). Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/8961/10285>

⁶ Para manter o anonimato, acordado no TCLE, os professores foram nomeados com o termo professor, com o número referente à sua resposta.

analisar recorrências e silenciamentos a partir de três grupos de sentidos que apresentaremos nas análises a seguir.

CULTURAS INFANTIS E CULTURAS ESCOLARES: a alfabetização nos primeiros anos do ensino fundamental

Apresentar o mundo das letras aos estudantes, sobretudo aqueles menos favorecidos economicamente, é uma das muitas atividades que desempenhamos nesse ofício. Como desafios, aponto a pouca participação da família na vida escolar da criança e a diversidade de bagagem cultural de cada uma. (Professora 12).

Iniciamos esta seção com um excerto do material empírico que sinaliza os desafios vividos no período da alfabetização pelos professores alfabetizadores. Assim como nos traz esta professora, também pensamos ser importante considerar a bagagem cultural. E, para uma melhor compreensão desta ideia, faremos uma retomada acerca do entendimento das culturas infantis e das culturas escolares, tendo as questões da infância e das crianças como pano de fundo da discussão.

É fato que a infância, não como etapa do desenvolvimento humano, mas como *modus operandi* de significação e representação social, é algo muito recente. O que podemos observar sobre os estudos das infâncias é que estes vêm ganhando destaque no Brasil desde meados de 1980, mais precisamente com a promulgação da Constituição Federal (1988), a qual reconhece a criança como cidadão desde o seu nascimento. Para nós,

A infância é mais que uma fase de transição; é uma categoria social permanente. Independentemente das crianças que compõem a infância em determinado momento e lugar, a infância continua existindo, bem como o aparato regulatório e institucional que está ao seu redor. (LIMA, 2018, p. 25).

Neste mesmo período da infância, existem muitos marcos na vida da criança, como a conclusão da etapa da EI, o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental, além da expectativa com a consolidação do seu processo de alfabetização, que, ainda que não seja uma competência a ser desenvolvida na EI, é difícil não ocorrer, considerando o mundo letrado em estão inseridas as crianças.

A presença do conceito de alfabetização aliado ao de alfabetismo e ao de letramento tornou-se corrente na área da educação desde, aproximadamente, a década de 1980. As definições dessas terminologias, entretanto, são distintas, dependendo tanto do contexto histórico no qual estão inseridas quanto das diferentes perspectivas teóricas e metodológicas que as embasam (PICOLLI, 2010, p. 251).

Assim, estudar as infâncias, suas aprendizagens e os modos de ensino que estão se constituindo é algo bem recente. A partir dos estudos de Picolli (2010), vamos apresentar algumas características que compõem o cenário dos primeiros anos – como lugar de “alfabetização”. Podemos observar que os professores alfabetizadores constroem e ressignificam seus métodos e concepção sobre alfabetização à medida que atuam com seus alunos. De acordo com Picolli (2010), independentemente da teoria/paradigma que sustenta a ação do professor, a concepção Freiriana de leitura de mundo ainda é muito difundida.

A concepção de alfabetização freireana é, portanto, um ato político, criador e de conhecimento que pode ser relacionada ao conceito de letramento em uma perspectiva sociológica, já que o entendimento crítico do ato de ler ultrapassa a decodificação da linguagem escrita, estendendo-se na compreensão do mundo e na ação política do ser humano na sociedade. (PICOLLI, 2010, p. 261).

Nesse entendimento, alfabetizar implica mais do que decodificar; quem sabe por esta razão, a ideia de *letramento* ganhe lugar de destaque nas discussões acadêmicas e escolares. Tfouni

(2004), no prólogo do livro *Letramento e Alfabetização*, publicado pela primeira vez em 1995, explicita a utilização do neologismo *letramento* para suprir a falta, na Língua Portuguesa, de uma palavra que pudesse ser usada para designar esse processo de estar exposto aos usos sociais da escrita, mesmo sem dominar a leitura e/ou escrita de modo convencional.

No Brasil, Soares (2003), desde a primeira edição de *Letramento: um tema em três gêneros*, publicado em 1998, explicita esse conceito como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2003, p. 18).

Consideramos importante também ressaltar todo o investimento feito na Educação Infantil. Acreditamos que, neste sentido, a etapa que trabalha com as crianças de quatro e cinco anos possa estar colaborando no desenvolvimento deste letramento, não como uma atividade preparatória, mas como algo desta cultura escolar que está intrinsecamente ligada às culturas infantis.

Isso significa que as crianças fundam suas culturas a partir dos modos como participam dos mundos naturais e simbólicos com os quais interagem. Assim, a vida cotidiana das crianças e a diversidade dos mundos sociais em que elas vivem é um aspecto central para compreender as possibilidades das culturas da infância. (BARBOSA, 2014, p. 651).

Defendemos a ideia de que as crianças compõem um grupo social, geracional, histórico e cultural, sendo produtoras de cultura, e não apenas consumidoras dela. Contudo, a cultura infantil tem atravessamentos da cultura escolar, que pode ser entendida como um conjunto de saberes que, organizado e didatizado, compõe a base de conhecimentos sobre a qual trabalham professores e alunos. (FORQUIN, 1993). É fato que estudantes e professores vivem no espaço escolar criando-o e recriando-o, o que poderia ser entendido como o *habitus* (BOURDIEU; CHARTIER, 2012). A escola possui sua cultura estabelecida para além de uma organização enquanto sistema educacional e institucional constituindo-se enquanto cultura firmada

em um tempo e um lugar próprio. Como podemos ver no excerto do material empírico,

[...] as crianças chegam ao Ensino Fundamental com diferentes experiências/cultura, de distintas realidades, formando os grupos heterogêneos, que estão na escola para serem alfabetizados. Cabendo a nós professores alfabetizadores encontrar alternativas de mostra a esses pais a importância que eles têm neste período. (Professora 14, grifos nossos).

É a escola que promove esses entrelaçamentos de cultura, por meio da potência do trabalho do professor nas ações que visibilizem a cultura infantil. É também na escola que crianças se transformam em alunos; e, em nosso ponto de vista, as crianças assumirem esse papel não é problemático, uma vez que entendemos a escola como lugar de ensino e aprendizagem, sendo o ensino⁷ uma atividade intencional do professor.

No momento histórico em que estamos vivendo, ficou ainda mais evidente a importância do professor, em especial na alfabetização:

Alfabetização é um dos temas mais preocupantes, pois os meios digitais não correspondem as necessidades dos alunos e professores, muito menos da tarefa que é alfabetizar. Mas antes deste desafio tecnológico que nos assombra, muitos desafios nos rondavam. (Professor 6, grifos nossos).

Enxergar as culturas infantis e as culturas escolares, no plural e como potência, possibilita ao professor desenvolver suas atividades com a intencionalidade e a responsabilidade pedagógica de modo indissociável da sua docência, assunto que abordaremos ainda neste texto. O fato é que a escola *inventou* o aluno e agora precisa *reinventar* suas práticas pedagógicas, ainda mais no momento que estamos vivendo. Sabemos que, em algumas situações, existe uma

⁷ Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver BIESTA (2013 e 2020).

ruptura nesta relação entre a EI e os AI, mas ambas as etapas possuem em comum o atendimento às crianças.

A HETEROGENEIDADE DAS CRIANÇAS QUANDO INGRESSAM NOS AIEF: as múltiplas formas de aprender

Iniciamos esta seção com um dos grandes dilemas sobre a transição entre EI e EF, *heterogeneidade dos níveis de aprendizagem das crianças ao ingressarem no 1º ano do EF*. Por esse motivo, decidimos começar apresentando nosso entendimento sobre heterogeneidade, a partir dos estudos de Gallo (2012) e Deleuze (2003, 2006):

A aprendizagem não se faz na relação da representação com a ação (como reprodução do Mesmo), mas na relação do signo com a resposta (como encontro com o Outro). O signo compreende a heterogeneidade, pelo menos de três maneiras: em primeiro lugar, no objeto que o emite ou que é seu portador e que apresenta necessariamente uma diferença de nível, como duas disparatadas ordens de grandeza ou de realidade entre as quais o signo fulgura; por outro lado, em si mesmo, porque o signo envolve um outro “objeto” nos limites do objeto portador e encarna uma potência da natureza ou do espírito (Ideia); finalmente, na resposta que ele solicita, não havendo “semelhança” entre o movimento da resposta e o do signo. (DELEUZE, 2006, p. 48).

Nesse sentido, propomo-nos a pensar a heterogeneidade como potência e não como falta, o que, de acordo com Deleuze, é entender que: “[...] aprender é sempre encontrar-se com o outro, com o diferente, é a invenção de novas possibilidades; o aprender é o avesso da reprodução do mesmo” (GALLO, 2012, p. 8).

A partir desta perspectiva, mobilizamo-nos para pensar a heterogeneidade das crianças que ingressam nos AIEF, que ainda nos parece um tema relevante e necessário, tendo em vista a exacerbação das avaliações em larga escala, que buscam a homogeneização, em especial nos anos de alfabetizações.

Em uma breve contextualização histórica sobre o campo da educação, podemos entender que a concepção platônica ainda é a matriz do pensamento educacional e pedagógico, que toma o aprender como reconhecimento, um processo de voltar *a saber* algo que já se sabia. Ainda sob essa concepção, as teorias pedagógicas do século XX reafirmam que o aprender constitui-se no vínculo entre ensinar e aprender: “só se aprende aquilo que é ensinado; não se pode aprender sem que alguém ensine”. (GALLO, 2012, p.2). Esse entendimento reforça o desejo de homogeneização, que todos aprendam as mesmas coisas, da mesma maneira, que deve haver uma homogeneização nos níveis de aprendizagem das crianças que ingressam no EF. De acordo com Gallo (2012, p. 8):

[...] cada um aprende de uma maneira, a seu modo singular. Ou seja, numa mesma aula, com um mesmo professor, múltiplas aprendizagens acontecem, na medida em que são múltiplos os alunos e que cada um aprende a seu próprio modo. A heterogeneidade de que fala Deleuze é esta multiplicidade. É por esta razão, por ser relação, que o signo implica em heterogeneidade, em diferença, e não em mesmidade, na contramão dos esforços de toda a pedagogia escolar com sua maquinaria de serialização, de produção de subjetividades em série..

A partir dos estudos de Gallo (2012), propomo-nos a pensar de outros modos as múltiplas dimensões do aprender. Considerando o pensamento de Deleuze (2006), entendemos que, “[...] No aprender, não há reconhecimento, retorno ao mesmo para todos, mas há no aprender criação, geração de diferenças, de possibilidades sempre novas que se abrem para cada um”. (GALLO, 2012, p. 8). Nesse sentido, o aprender vai muito além do que os professores ensinam nas salas de aula – um aprender que impõe sua heterogeneidade e diferença. O desafio que se coloca para os professores é “se somos capazes de reconhecer e valorizar essas diferenças, ou se permanecemos, como professores, no papel de tentar trazer todos para o mesmo lugar, mesmificando”. (GALLO, 2012, p. 9).

Dessa forma, propomo-nos a pensar de outros modos a relação entre a EI e os primeiros anos do EF, a partir de um entendimento da potência da heterogeneidade nessa transição. Desde o ano de 2006, quando as crianças passaram a ingressar os AI com seis anos, se tem discutido amplamente como esse processo de transição deve ocorrer. A mais recente Base Nacional Comum Curricular destaca, no ponto 3.3, que a

[...] transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. (BRASIL, 2018, n.p.).

Acreditamos que a criança não deixa de ser *criança* no que concerne a seus direitos e características identitárias como a espontaneidade, a criatividade, a liberdade, a ludicidade, a potência, entre tantas outras, apenas porque ingressou nos AI; mas que essa transição de deixar o tempo/espço da EI deve ser entendida como um processo, e não como uma simples preparação. A Educação Infantil não prepara na perspectiva instrumental, mas proporciona um repertório de experiências que obviamente serão acionadas pelas crianças nos AI. E, também na EI, as crianças assumem lugares de alunos, haja vista a intencionalidade do ensino que também é desenvolvido nesta etapa.

Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base do que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que mostrem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018).

Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, o professor precisa conhecer as aprendizagens esperadas em cada campo de experiências⁸, para compreender como se deu o processo de ensino e aprendizagem na EI, pois estes serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, mas não como condição ou pré-requisito para o acesso a essa etapa. (BRASIL, 2018).

Algo que também que foi muito recorrente, em especial nos AIEF, nas pesquisas que realizamos e que trouxemos para a formação, e conseqüentemente para este texto, concerniu à *heterogeneidade das turmas* e à dificuldade de um planejamento que alcance a diversidade de níveis de aprendizagem, de nível social e de acesso. Vejamos como os professores apresentam essa questão:

Acredito que o maior desafio de ser professor alfabetizador hoje é ter essa heterogeneidade na sala de aula, dar conta do atual não é fácil...pode até ter sido anos atrás, mas hoje já não é! Ouve-se muito os "antigos" dizerem no meu tempo se aprendia raiz quadrada, hoje não ensinam mais, no meu "tempo" as crianças respeitavam o professor, faziam os temas, não faltavam a aula, aprendiam e estudavam. Mas será? Quem mudou? O que mudou? A escola? As crianças? O ensino? A aprendizagem? No meu ponto de vista como educadora há 15 anos, quase tudo mudou, digo quase, pois as crianças hoje são tecnológicas, a velocidade das informações não se mensura. (Professora 4).

O desafio da heterogeneidade e a desmistificação de uma barreira que divide a educação infantil com o ensino fundamental. O primeiro nos coloca alunos com níveis muito diferentes e em meio a tantos mundos nos vemos com dificuldade de conhecer a todos em sua individualidade deixando-os acabar como nos curtas, sujeitos padrão, sem visões de mundo e na vida automática. Já o segundo desafio é

⁸ O eu, o Outro e o Nós; Corpo, Gestos e Movimentos; Traços, Sons, Cores e Formas; Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação; Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.

um suposto vácuo que apenas vem para transformar o início do ensino fundamental em algo formal e separado, trazendo dúvidas aos alunos e dificuldade de reparo aos professores. (Professora 6).

Esse é um tema que aparece muito tanto na literatura quanto nas pesquisas nos AIEF: “[...] a heterogeneidade, sempre existiu, ainda que fosse um tanto sufocada diante do princípio da homogeneidade” (CARVALHO, 2005, n.p.), em que as diferenças entre os alunos eram pouco ou nada atendidas, em uma tentativa de ajeitar as diferentes situações. Eram comuns classes divididas em perspectivas binárias como *fortes e fracas, A e B*, entre outras tentativas de homogeneização. Nesse sentido, os professores também trazem:

Com o passar do tempo e o ingresso nas turmas de alfabetização, reconheci a importância da heterogeneidade, pois aprendemos com os diferentes com o que nos desacomoda, pois promove a necessidade de querer buscar, de aprender. Quando entendi isso, ficou mais claro as possibilidades de planejamento que atendesse a todos. (Professora 14).

Percebi como professora alfabetizadora o quanto os aspectos sociais estão em evidência e o quanto alteram o sucesso da aprendizagem. Devemos a cada novo desafio reinventarmos nossa docência contemplando as diferenças e heterogeneidades das crianças como aspectos e fatores potentes nas nossas aulas. Temos que ver o quanto cada um tem a contribuir nesse processo de alfabetização trazendo as suas experiências com o mundo letrado no seu ambiente social e familiar para dentro do ambiente escolar, valorizando a escola como o lugar onde as aprendizagens acontecem. (Professora 7).

A partir deste entendimento, partimos para a terceira seção deste texto, em que vamos pensar sobre a docência e essas relações entre ensinar e aprender, bem como sobre a escola como espaço público de suspensão do tempo, de possibilidade de um conhecimento comum, de diferença e de dissenso, um lugar onde a heterogeneidade é potência. (LARROSA, 2017).

DESAFIOS PARA PENSAR DOCÊNCIA E A ALFABETIZAÇÃO PÓS-PANDEMIA

Partimos do entendimento de que exista uma especificidade da/na docência dos professores alfabetizadores. Entendemos a docência a partir de uma compreensão que a toma como o exercício da ação de um professor. De acordo com Fabris e Dal'Igna:

Só pode exercer a docência um professor em certa condição. Ele exerce a docência quando no contexto de um processo educativo intencional desenvolve o ensino, junto a um grupo de indivíduos que estão em posição de aprendentes – são alunos. Portanto, a docência pressupõe sujeitos em posições e funções diferenciadas de ensino e de aprendizagem. Isso não impede que as trocas entre professoras e alunas aconteçam de distintas formas. (FABRIS; DAL'IGNA, 2017, n.p.).

Defendemos que a docência pressupõe a ação de um sujeito que está na posição de professor, e de sujeitos que estão na posição de alunos. E caberá ao docente conduzir o processo de ensino e aprendizagem. Ainda que, em modalidades híbridas ou on-line, a função docente pode diferenciar-se, é mantida como a posição do adulto referência. Nesse sentido, afirmamos este entendimento como uma luta política em defesa de que a docência é exercida pelo professor.

Existem especificidades da docência do professor alfabetizador; a primeira delas se refere ao pertencimento e à responsabilidade pedagógica:

Para fazer essa mediação entra em ação o papel do professor, tendo a responsabilidade pela condução do processo de ensino, aproximando a realidade de cada um com os objetivos escolares. Não podemos esquecer de valorizar as culturas de cada criança, percebendo as suas experiências como um laboratório de novas e importantes aprendizagens. Não é uma tarefa fácil conseguir aproximar as realidades de cada criança ao processo de ensino,

mas pensando na intencionalidade pedagógica, no reposicionamento do ensino e na potência das experiências que os alunos estão vivendo conseguiremos tornar as aprendizagens mais pertinentes e significativas para todos. (Professora 7).

Para entender a responsabilidade pedagógica, recorreremos aos estudos de Hannah Arendt, para pensar a criança como recém-chegada e o adulto como referência para os que chegam ao mundo. A responsabilidade pedagógica está ligada a esta transmissão da tradição preexistente, à responsabilidade de ensinar. Não há como mensurar o que cada aluno aprendeu do que foi ensinado, mas essa responsabilidade diz respeito à transmissão da tradição (não de uma transmissão passiva), do ensino e da condução; quando se pensa nos AI, que correspondem ao início da alfabetização, esse conceito mostra-se ainda mais potente.

Alfabetizar, letrar, ampliar as concepções de mundo, inserir e socializar a criança/aluno na escola e, de certa forma, possibilitar a experiência em um mundo comum, preexistente, tal como preconizado por Arendt (1990), são possibilidades para que a escola exista/resista como lócus/lugar para um espaço público e um tempo livre (livre das demandas do mercado), um tempo livre para criação e para o conhecimento. E agora ao pensar sobre a falta que escola está fazendo, podemos pensar que se trata desse lugar em que todos passam (suspensão do tempo); é o único lugar onde crianças, jovens e adultos têm o direito de aprender; é o lugar do conhecimento comum.

Por isso, faz-se necessário pensar a responsabilidade pedagógica por meio do ensino e da aprendizagem e, dessa forma, acolher os novos – como nos traz Arendt (1990), familiarizá-los “[...] com seus saberes, suas práticas e sua história, para que possam usufruir do mundo, e também se responsabilizar por ele, cuidar daquilo que querem conservar e transformar o que está fora dos eixos”. (ALMEIDA, 2013, p. 235). Essa é a tarefa principal da educação escolar, acolher os recém-chegados num mundo comum já existente. Não é necessário inventar a roda novamente, mas, a partir destes conhecimentos, é possível criar novos modos de se relacionar com o mundo.

Masschelein e Simons (2014) entendem que responsabilidade pedagógica se distancia de responsabilização docente, pois atribui ao professor a responsabilidade de (re)apresentar o mundo e o conhecimento comum quando ensina, e não o culpar pelos infortúnios que a sociedade julga serem responsabilidade da Educação. De acordo com os autores:

A professora, assim, sendo deste lugar chamado escola (localizada entre a família e o mundo), é, de um lado, alguém assumindo responsabilidade pelo mundo (ao re/apresentar o mundo quando ensina), uma responsabilidade que se funda em ser um (adulto) representativo desse mundo. Por outro lado, a professora “mais uma vez assume responsabilidade pela criança”, ou seja, pela chance de um novo começo (p. 189). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 172-173).

Esta responsabilidade, segundo os autores, se traduz em duas tarefas: 1) O professor deve libertar a criança de todas as habilidades que atribuem uma função imediata (utilitarista); 2) O professor deve estimular o interesse dos alunos fora do âmbito individual, com interesses que ajudam a formar o que é partilhado entre nós e o mundo comum. Ao assumir essa responsabilidade pelo mundo, o professor também assume a responsabilidade com seus alunos. Partimos da heterogeneidade para pensar o coletivo; e o conhecimento comum é o que pode ser a liga.

Outros conceitos importantes para o nosso argumento são *intencionalidade pedagógica* e reposicionamento do ensino. Para pensar a intencionalidade pedagógica, trazemos os estudos de Enzweiler (2017), que nos auxiliaram a ver aspectos desta intencionalidade pedagógica na docência dos professores nos AIEF. De acordo com a autora, o professor precisa estar atento às capacidades e aos modos de aprendizagem dos alunos, o que implica um exercício pedagógico permanente de atenção à turma. De acordo com a autora:

Essa atenção [aos alunos] é a articulação (ou a própria ação) da intencionalidade pedagógica ao

trabalho minucioso do professor pelo seu olhar recorrente aos avanços, aos percalços e às dificuldades que cada aluno possa apresentar. Porém, diferentemente do respeito aos caminhos individuais dos sujeitos, que não implica uma intervenção intencional e pedagógica, a atenção aos modos de aprendizagem do aluno envolve um constante exercício pedagógico por parte do professor ao sugerir pistas, aproximações e distanciamentos entre aquilo que ele ensina e o que o aluno aprende. (ENZWEILER, 2017, p. 47).

A intencionalidade pedagógica pode ser vista nessa tentativa de que todos os alunos aprendam, por meio de diversificação dos planejamentos, busca de recursos, apoio nos colegas e nos alunos etc. Nesse sentido,

[...] a intencionalidade pedagógica articula-se ao desejo de conduzir pedagogicamente bem aqueles a quem as intervenções estão direcionadas. Assim, um professor deve necessariamente conduzir intencionalmente seus alunos. (ENZWEILER, 2017, p. 48).

Quando falamos que o ensino importa e defendemos que o professor possa ensinar, não temos como intenção uma visão saudosista da escola ou a recuperação de um autoritarismo docente. O que problematizamos é que, muitas vezes, a linguagem da aprendizagem trouxe consigo uma redefinição da função do professor e do conceito de ensino, que passou a ser entendido como

[...] apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendentes [...]. (BIESTA, 2013, p. 32).

Com esse entendimento, não se tem por objetivo desqualificar as aprendizagens que os sujeitos articulam ao longo de suas vidas, em diferentes espaços e tempos. Da mesma forma, não pretendemos anular as aprendizagens cultural, social, linguística e política que cada pessoa tem em seu repertório, como se isso fosse

menor quando comparado às aprendizagens mobilizadas na escola. Muito antes, pelo contrário, nós queremos valorizar essas aprendizagens; afinal, a escola não tem o monopólio do conhecimento e do ensino; o que autores como Masschelein e Simons (2013, 2014), Biesta (2013, 2020), Larrosa (2017), Gallo e Mendonça (2020) têm defendido e problematizado é que a escola, os professores e os alunos tenham um tempo-espço em que, mais do que aprender, os sujeitos possam ser ensinados. Essa é uma das especificidades deste curso, pensar o retorno às atividades com um entendimento de que a alfabetização vai muito além de decodificação, mas abrange os conhecimentos produzidos na cultura, e que as experiências vivenciadas na EI darão repertório para viver os próximos anos no EF.

Reforçamos também a importância de docência engajada (BAHIA, 2020) nos AIEF, pois entendemos que, no momento que estamos vivendo, tornou-se ainda mais potente pensar as especificidades da docência do professor alfabetizador. A constituição desta docência está ligada a um docente responsável pedagogicamente, comprometido com sua função docente e engajado com os processos de ensino e aprendizagem de seus alunos, isso a partir da ideia de pertencimento pelo vínculo que se estabelece entre professor regente/referência (R1) e aluno. Esse vínculo é reforçado durante o ano letivo, pois o professor tem a responsabilidade de planejar e avaliar aquela turma; há a ideia de que “essa turma é minha, eu respondo por ela”. Essa atitude de pertencimento e responsabilidade pedagógica faz com que os professores se dediquem e busquem várias metodologias e recursos para que seus alunos se alfabetizem e, além disso, aprendam a pensar por si mesmos e desenvolvam outras habilidades importantes para seu desenvolvimento.

Temos entendido essa travessia destes tempos pandêmicos como algo a ser pensado seriamente, em especial para as crianças que estão vivenciando esse período de transição da EI para o EF, em um momento que tem se mostrado cheio de desafios, descobertas e possibilidades, tanto para alunos quanto para professores.

As atividades propostas no retorno das atividades presenciais podem ter como foco a valorização do cotidiano e das experiências

vivenciadas em suas casas como recurso potente. Lembrando que a etapa da alfabetização tem muitos desafios, tal como aponta a narrativa a seguir:

Mas, acredito que um dos nossos grandes desafios neste período é desenvolver a consciência do próprio grupo de colegas, para que entendam que as crianças que estão no início do Ensino Fundamental ainda precisam muito do espaço do brincar, pois é através do brincar que as crianças vão experimentando diferentes sensações a partir do corpo desenvolvendo suas aprendizagens e memórias, promovendo habilidades necessárias e fundamentais para o desenvolvimento do processo de alfabetização. (Professora 14).

Para que a relação entre a EI e os AI possa ocorrer de forma integrada, pensamos que primeiramente o professor alfabetizador precisa entender às diferentes especificidades de cada etapa. Na Educação Infantil,

[...] instrumentalizamos as crianças de possibilidades e de estratégias para a resolução de problemas do seu cotidiano a partir das suas próprias ideias. Nosso grande artefato pedagógico é o diálogo, ouvir as crianças. Os anos de Educação Infantil darão repertório para viver os próximos, não porque as crianças foram treinadas e conseguem fazer ações como escrever o próprio nome, mas porque aprenderam explorar sua curiosidade, viver em sociedade, respeitando o próximo e a si; porque descobriram o que gostam de fazer e o que fazer quando não gostam de algo. Defende-se um ensino na Educação Infantil em que convivamos com as crianças com intencionalidade pedagógica e com aprendizagens de ambos os lados, crianças e professores, em que, por meio de atividades, desenvolvam aprendizagens significativas, prazerosas e instigantes. (LIMA, 2018, p. 21).

Por mais inovadora e criativa que seja, a escola sempre será escola e demandará uma função especializada para o professor e

outras posições para os alunos/crianças. Com esse posicionamento, estamos reivindicando uma valorização política do professor, e não o colocando distante do aluno/criança – pelo contrário. Advogamos uma melhor formação para o professor da EI e para os dos AIEF, e uma escola da melhor qualidade para todos os alunos/crianças, para que todos possam encantar-se com o conhecimento, para que possam viajar para lugares distantes e conhecer a vida e o mundo de uma forma desafiadora, criativa, cuidadosa, afetiva, desenvolvendo amizades, conhecendo e vivendo em sociedade de forma harmônica e solidária, para além do que vivem em sua realidade. Por isso, defendemos uma escola que considere a especificidade da docência nos AIEF, que tenha professores competentes e satisfeitos, para que as crianças possam desenvolver-se em todas as suas dimensões e sejam felizes, porque aprendem de muitas maneiras, mas também de forma sistematizada, com responsabilidade e intencionalidade pedagógica, com seus professores que ensinam com qualidade seus alunos dos Anos Iniciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nós buscamos pensar de outros modos formas a relação da EI e dos AI, olhar pela sua potência, e não pela falta – e agora muito mais, ao pensarmos o retorno (on-line e posteriormente presencial). Nossa tarefa primordial como professores é ensinar, mas também precisamos considerar que, neste tempo sem escola, ou ao menos sem a escola no sentido da que tínhamos antes, com aulas diárias, com interações, com socialização, com compartilhamento de tempos e espaços, os alunos vivenciaram renovadas experiências, e isso pode ser um ponto para resgatarmos os modos como a escola e a alfabetização vinham sendo vivenciadas antes dos tempos pandêmicos. Com isso, alertamos que, no retorno presencial, não se tratará simplesmente de recuperar aulas, ou o tempo cronológico, considerado perdido, mas de, com responsabilidade pedagógica e com intencionalidade pedagógica, planejarmos aulas que inspirem nossos alunos a criar outras formas de ser e estar no mundo.

Ao finalizar essa análise, retomamos o entendimento de *pensar de outro modo* a transição da EI para o EF, não a partir de uma

perspectiva de falta, mas a partir de um entendimento de que a diferença e a heterogeneidade em sala de aula podem ser potentes para o processo de aprendizagem e adaptação dos alunos.

No contexto pandêmico e pós-pandêmico, entendemos que a heterogeneidade irá aumentar consideravelmente em nossas escolas, pois muitas crianças não tiveram acesso à escola e a seus professores, nem por meio do ensino virtual, e muitas famílias apontaram dificuldades de auxiliar seus filhos nas tarefas escolares. Assim, pesquisas já apontam para os desafios do retorno presencial.

Consideramos que, neste texto, desafiamos os professores alfabetizadores, a partir das narrativas dos professores participantes, em articulação com os estudos de pesquisadores da área da educação, a *pensar de outros modos* as múltiplas dimensões do aprender e a potência da heterogeneidade, em especial no retorno às aulas presenciais. Esse exercício de problematização não significa apenas ir contra algo, mas desnaturalizar as verdades constituídas sobre a infância, sobre ensino e aprendizagem, sobre a docência e sobre a *transição* da EI para o EF.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers de. **Recém-chegadas e estranhas:** as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. Revista Educação Pública, Cuiabá, v. 22, n. 49/1, p. 229-247, maio/ago. 2013.

ARENDRT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo, Perspectiva, 1990.

BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. **Professores iniciantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a constituição de uma docência engajada.** Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 203 f. 2020. Disponível em:

<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9195>.

Acesso em: 12 jan. 2021.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 43, p. 645-667, jul.

2014. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 9 set. 2020.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BIESTA, Gert. **A (re)descoberta do ensino**. Trad. MONTEIRO, Ana Sebastiana. São Carlos, João e Maria editores, 2020.

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 44-46, 24 maio 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

CARVALHO, Ana Carolina. **A heterogeneidade na sala de aula**. Avisa lá: Formação continuada de educadores, 2005. Disponível em: <https://avisala.org.br/index.php/conteudo-por-edicoes/revista-avisala-24/a-heterogeneidade-na-sala-de-aula/>. Acesso em: 17 nov. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os Signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

ENZWEILER, Deise Andréia. **Intencionalidade Pedagógica**: relações entre ensinar e aprender. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2017.

FABRIS, E.T. H. **As Tramas do Currículo e o Desempenho Escolar**: as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental

(2008-2012). São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2011. [Projeto de Pesquisa].

FABRIS, Elí Terezinha Henn. **Formação, constituição e atuação docente nas escolas públicas brasileiras**: uma análise sobre a situação do professor iniciante. 2018. Projeto de pesquisa - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; DAL'IGNA, Maria Cláudia. Entrevista cedida a João Vitor Santos. **IHU On-Line**: revista do Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, ed. 516, 4 dez. 2017. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7152-nenhuma-escola-esta-imune-as-ondas-de-violencia-e-conservadorismo>. Acesso em: 12 dez. 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GALLO, Sílvio. **As múltiplas dimensões do aprender**. In: COEB. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e currículo, 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. A escola: Uma questão pública. São Paulo: Parábola, 2020.

LARROSA, Jorge. **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LIMA, Samantha Dias de. **Formação inicial em pedagogia**: um outro olhar para as infâncias. 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/128896>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMA, Samantha Dias de. Pedagogias, infâncias e docências: o que narram as acadêmicas sobre suas aprendizagens? **Educação em**

Foco, n. 33, p.13-31, 2018. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1519>. Acesso em: 17 nov. 2022.

LIMA, Samantha Dias de; FABRIS, Elí T. Henn; BAHIA, Sabrine Borges de Mello Hetti. Docências contemporâneas na educação infantil: um ensaio sobre a posição do ensino. **Educação em Foco**. n. 34, p. 104-127, 2021. Disponível em:
<https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/5182>. Acesso em: 17 nov. 2022.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **A pedagogia, a democracia, a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

MASSCHELEIN, Jan, SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisa pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MAYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 15-22.

PICCOLI, Luciana. **Alfabetizações, Alfabetismos e Letramentos**: trajetórias e conceitualizações. *Educação e Realidade*, n.35, p. 257-274. Disponível em:
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961/10285>. Acesso em: 10 set. 2020.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. A Didática e as experiências de sala de aula: uma visão pós-estruturalista. **Educação e Realidade**, 21, p. 161-175, 1996. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71622>. Acesso em: 17 nov. 2022.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD – Educação Temática Digital**, 12, p.147-166, 2010. Disponível em: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-212264>. Acesso em: 2 jun. 2020.

Recebido em: *Setembro/2021*.

Aprovado em: *Março/2022*.

O servidor técnico-administrativo em educação cotista racial na UFSC: o olhar dos gestores

Artur Rocha Silva¹

Carla Cristina Dutra Búrigo²

RESUMO

O presente artigo é resultante de uma pesquisa sobre o servidor técnico-administrativo em educação cotista racial na UFSC. A pesquisa tem como objetivo compreender como se materializa as diretrizes da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (STAE) Cotistas Raciais na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a partir do olhar dos gestores. Para fundamentar esta pesquisa, são apresentadas a revisão bibliográfica da Política Institucional e a Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público. A pesquisa caracteriza-se por ser qualitativa, com aplicação de entrevistas semiestruturadas com gestores ocupantes de cargos estratégicos na Instituição. Os resultados apontam que, ao mesmo tempo que a Universidade é inclusiva conforme a legislação vigente de ingresso de servidores cotistas raciais, a mesma nega a inclusão por falta de uma Política Institucional de Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na Instituição.

¹ Mestre em Administração pela Universitária pela Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-2933> E-mail: artur.rocha.silva@ufsc.br

² Doutora em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente vinculada a Universidade Federal de Santa Catarina. Integra o Grupo de Pesquisa Formação de Professores do CONE SUL/ MERCOSUL da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Instituto de Pesquisas em Administração Universitária (INPEAU) da Universidade Federal de Santa Catarina. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1782-4191>. Email: carla.burigo@ufsc.br

Palavras-chave: política institucional de inclusão; inclusão de cotistas raciais; gestão universitária.

The technical-administrative server in racial share education at UFSC: the managers' view

ABSTRACT

This article is the result of a research on the technical-administrative server in racial quota education at UFSC. The research aims to understand how the guidelines of the Institutional Policy of Access, Inclusion and Permanence of Technical-Administrative Servants in Education (STAE) Racial Quotaholders at the Federal University of Santa Catarina (UFSC) are materialized, from the point of view of managers. To support this research, a bibliographic review of the Institutional Policy and the Public Policy for Access, Inclusion and Permanence of Racial Quota Servers in the Public Service are presented. The research is characterized by being qualitative, with application of semi-structured interviews with managers occupying strategic positions in the Institution. The results show that, at the same time that the University is inclusive according to the current legislation for the admission of racial quota servers, it denies the inclusion for lack of an Institutional Policy for the Inclusion and Permanence of racial quota servers in the Institution.

Keywords: institutional policy of inclusion; inclusion of racial shareholders; university management.

El servidor técnico-administrativo en la educación racial del accionista en la UFSC: la visión de los gerentes

RESUMEN

Este artículo es resultado de una investigación sobre el servidor técnico-administrativo en la educación por cuotas raciales en la UFSC. La investigación tiene como objetivo comprender cómo se materializan las directrices de la Política Institucional de Acceso, Inclusión y

Permanencia de los Servidores Técnico-Administrativos en Educación (STAE) Racial Cuotas de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), desde el punto de vista de los gestores. . Para sustentar esta investigación, se presenta una revisión bibliográfica de la Política Institucional y la Política Pública de Acceso, Inclusión y Permanencia de Servidores de Cuotas Raciales en la Función Pública. La investigación se caracteriza por ser cualitativa, con aplicación de entrevistas semiestructuradas a directivos que ocupan cargos estratégicos en la Institución. Los resultados muestran que, al mismo tiempo que la Universidad es inclusiva de acuerdo a la legislación vigente para la admisión de servidores de cuotas raciales, niega la inclusión por falta de una Política Institucional para la Inclusión y Permanencia de servidores de cuotas raciales en la Institución.

Palabras clave: política institucional de inclusión; inclusión de accionistas raciales; gestión universitaria.

INTRODUÇÃO

As universidades federais possuem um papel fundamental no processo de inclusão de trabalhadores negros no serviço público, sendo, em muitas vezes, as entidades protagonistas na implementação e execução de políticas públicas que tratem sobre a temática (GOMES, 2014). Entre as leis que amparam o processo inclusivo desenvolvido nas universidades federais, destaca-se a Lei nº 12.990/2014 (BRASIL, 2014) que se configura como um mecanismo que traz uma mudança no processo de inclusão do servidor público federal por meio de cotas, relacionando questões que envolvem o combate ao racismo estrutural.

Para Almeida (2019, p. 37), “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional”.

Nesse contexto, Almeida (2019), defende que qualquer projeto nacional deve considerar o enfretamento ao racismo no país e aponta que a população negra constitui maioria na população

brasileira. Diante de tal realidade, sendo difícil conceber a possibilidade de um projeto nacional de desenvolvimento que não considere o aspecto de enfrentamento ao racismo no campo simbólico e prático. Como fundamentação normativa, o sistema de implementação de cotas nas vagas destinadas ao serviço público federal alcança a uma determinação formalizada no Estatuto da Igualdade Racial instituído pela Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010) no Art.39º, e parágrafo 2º que esclarece:

O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.[...]

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

Segundo Chauí (2003, p. 6), “a universidade, mais do que determinada pela estrutura da sociedade e do Estado, é antes um reflexo deles”. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) reflete as decisões oriundas do governo e assim utiliza a Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014), a lei de cotas no serviço público, seguindo a determinação da legislação federal, nos seus processos seletivos para provimento de novos servidores públicos desde 2015. Vale destacar que, emitido pelo Departamento de Desenvolvimento Pessoal (DDP), o Edital nº 142/DDP/2015 (UFSC, 2015) foi o primeiro certame com vagas destinadas a candidatos cotistas raciais realizado na UFSC.

Para tanto, o objetivo geral deste artigo é compreender como se materializa as diretrizes da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) Cotistas Raciais, na UFSC a partir do olhar dos gestores.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, iniciamos o estudo pelo que propusera de mais sólido e próximo, isto é, os servidores técnico-administrativos em educação cotistas raciais, ingressantes na

Instituição por meio da Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014). Em seguida, procuramos conhecer as diretrizes institucionais de acesso, inclusão e permanência de Servidores TAE Cotistas Raciais. Na sequência, buscamos conhecer o processo histórico da Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores Públicos Cotistas. Finalizando, trilhamos um caminho inverso, voltamos ao ponto de partida, objetivando desvelar novos olhares que este caminho metodológico nos proporcionou.

DESENVOLVIMENTO

Servidores Técnico-Administrativos em Educação Cotistas Raciais na UFSC

Os Servidores Cotistas Raciais ingressam na Instituição por meio das prerrogativas prescritas na Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014) e somam 103³ trabalhadores em um total de 5.829, representando cerca de 1,76% do quadro de Servidores Docentes e TAE. Todavia, o foco de interesse da presente pesquisa é nos Servidores TAE Cotistas Raciais, onde esse percentual é de 2,89% de um universo de 3.071 trabalhadores TAE (UFSC, 2019).

A UFSC em sua estrutura administrativa e operacional é constituída por duas carreiras distintas: Técnico-Administrativo em Educação, composta de 3.071 servidores (UFSC, 2019), sendo o total de 1.027 lotados no Hospital Universitário Polydoro Ernani de São Thiago (HU) e 57 servidores cedidos para a Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (EBSERH) (ANDRADE, 2021). Os TAE possuem papel essencial no suporte administrativo necessário para a realização das atividades desempenhadas na Instituição,

³ Segundo dados fornecidos via e-mail pela Coordenadoria de Admissões, Concursos e Contratação Temporária/ Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (CAC/DDP) e pela Divisão de Cadastro/ Departamento de Administração de Pessoal (DCAD/DAP), ambos os setores vinculados à Pró-Reitoria de Desenvolvimento e Gestão de Pessoas (PRODEGESP). Tal consulta informativa foi realizada em dezembro de 2021. Vale destacar que esse número é aproximado, não descrevendo a realidade atual da Instituição, visto que não se contabilizam os servidores que foram exonerados, que solicitaram vacância, aposentaram-se, faleceram ou foram redistribuídos a partir deste período.

compreendendo que “o corpo técnico-administrativo da UFSC é responsável pelo desenvolvimento da atividade-meio, com o objetivo de dar sustentação às atividades de ensino, pesquisa, extensão e de gestão da Universidade” (UFSC, 2020, p. 129).

Em relação ao ingresso de servidores TAE cotista na UFSC, vale destacar que há duas maneiras de acesso ao cargo público com base em cotas. Primeiro, existe o ingresso por meio de cotas às pessoas portadoras de deficiência. Conforme a Lei nº 8.112 (BRASIL, 1990), tal modalidade determina que (BRASIL, 1990, art. 5º):

Às pessoas portadoras de deficiência são assegurados o direito de se inscrever em certames público para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras, sendo que para tais pessoas serão reservadas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso.

A segunda forma de acesso com base no ingresso ao serviço público federal por cotas, é definido por meio de cotas raciais, conforme a Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014), sendo este o fenômeno de investigação deste estudo.

A UFSC, que é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), já utiliza a lei das cotas do serviço público nos seus processos seletivos para provimento de novos servidores públicos, desde 2015 (UFSC, 2015). Por meio da Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014) possui, em termos práticos, um impacto no quadro de servidores na UFSC, desde 2015, sendo a universidade um importante espaço para o desenvolvimento da lei de cotas.

Silva, Vivas e Santos (2011) afirmam que a universidade possui um papel social importante na sociedade, pois é definida como um espaço propício para discussões que envolvam o desenvolvimento humano, acrescentando que seria também um lugar para o debate de políticas públicas que garantam todas essas temáticas.

Para Gomes (2014), as Instituições de Ensino Superior (IES) são tanto agentes promotores da transformação social, como são agentes que sofrem pressões por meio das próprias transformações sociais que efetivam, mantém uma relação recursiva com a sociedade.

Neste contexto, concebemos a universidade como instituição social, com base em Chauí (2001, p.35), compreendendo que “ela realiza e exprime de modo determinado a sociedade de que é e faz parte. Não é uma realidade separada e sim uma expressão historicamente determinada de uma sociedade determinada”.

O papel da universidade, como instituição social (CHAUÍ, 2001), possui importância singular para o desenvolvimento das Políticas Públicas, onde tal impacto perpassa pela gestão universitária, sendo fundamental o conhecimento da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de servidores TAE cotistas raciais na UFSC para a compreensão em uma esfera mais ampla do fenômeno em estudo.

Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores TAE Cotistas Raciais

A Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de servidores TAE cotistas raciais possui como base os ingressantes oriundos da Política Pública, Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014). O desenvolvimento e a implementação das diretrizes da Política Pública na UFSC reflete na sua estrutura administrativa e acadêmica, em seus ambientes institucionais. A exemplo, emitida pelo o Conselho Universitário (CUn), a Resolução Normativa nº 34/CUn/2013 (UFSC, 2013) estabelece as normas para o ingresso na carreira do magistério superior da Universidade Federal de Santa Catarina, regulamentando, entre outros assuntos, as reservas de vagas ofertadas aos candidatos negros, no caso, reservando 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas. A estrutura organizacional da UFSC envolve espaços institucionais que contribuem para o funcionamento e o desenvolvimento da Instituição, e fomentam em suas ações de inclusão servidores cotistas raciais.

A Universidade Federal de Santa Catarina em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (UFSC, 2020) situa a inclusão como um dos valores institucionais definindo-se como (UFSC, 2020, p. 25):

Universidade inclusiva, capaz de olhar para os mais diversos grupos sociais e compor um ambiente em que impera o respeito e a interação para com todas as diversidades, nacionalidades, classes, etnias e pessoas com deficiência, comprometendo-se com a democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de bom nível de qualidade para todos, de forma a superar qualquer desigualdade, preconceito, exclusão ou discriminação, construindo uma sociedade mais justa e harmônica para as gerações vindouras.

A partir do seu PDI (UFSC, 2020) a UFSC define-se como uma universidade inclusiva em sua essência. A essência da inclusão é uma busca social, por uma sociedade mais inclusiva, distante dos preconceitos que historicamente se constituíram. E na interface desta busca social, a universidade tem um relevante papel, como instituição social (CHAUÍ, 2003).

A Política Institucional, materializada pelo processo da gestão universitária, é a essência para a materialidade de uma Universidade Inclusiva. A UFSC possui compromisso com a pesquisa, a ciência e a tecnologia, tanto quanto com a justiça social, a inclusão e o desenvolvimento sustentável (UFSC, 2020). As unidades institucionais da UFSC possuem papel fundamental no planejamento e execução das Políticas Públicas oriunda da Lei de Cotas (BRASIL, 2014) do servidor, tendo a possibilidade de, posteriormente, se materializar em políticas institucionais.

Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público

A Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público possui como um dos seus pilares o arcabouço legislativo que regulamenta e normativas práticas e ações do governo e da sociedade, no intuito de construir relações sociais mais justas e igualitárias com a população negra e parda. Entre as diversas legislações vigentes, como a Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010) que institui o Estatuto da Igualdade Racial e a Lei nº

12.711 (BRASIL, 2012) que dispõe sobre o ingresso de negros nas universidades federais e nas instituições federais, destaca-se a Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014).

A Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014) tem como um dos pilares a urgência ao combate ao racismo estrutural inserido e fomentado nas instituições, sendo ela privada ou pública. Almeida (2019) esclarece que a sociedade é racista de forma estrutural, alegando que as instituições são a materialização ou concretude de uma estrutura social que utiliza o racismo como um de seus aspectos orgânicos, ou seja, a sociedade é racista e gera instituições racistas. Nesse sentido, Almeida (2019, p. 37) acrescenta que:

O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas.

A implementação da Lei de Cotas (BRASIL, 2014) no âmbito do serviço público federal tem a árdua tarefa de impactar o perfil do servidor público brasileiro e combater o racismo estrutural e institucional inserido nas instituições, exigindo uma Política Pública eficaz e inovativa. Assim, a Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014) é uma tentativa legal de garantir aos negros o devido espaço nas instituições governamentais. A Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público possui em seu processo de implantação e desenvolvimento impacto no âmbito nacional.

Para o autor Secchi (2010), a Política Pública deve possuir em sua diretriz a resolução de um problema público ou atividades que visem o bem estar de um coletivo em uma sociedade, como a Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público.

A partir de então, foram realizadas ações do Governo Federal no intuito de fortalecer as ações afirmativas que envolviam questões de inclusão racial no Brasil. Dentre as ações realizadas, Lima (2010) destaca a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), em 21 de março de 2003, Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, transformada em Ministério em fevereiro de 2008.

A SEPPIR teve como inspiração o que determina a Declaração e o Plano de Ação da Conferência de Durban (ONU, 2001), tornando-se uma referência mundial. As discussões em Durban serviram de subsídios para que o mundo se atentasse à necessidade de se elaborar ferramentas de eliminação do racismo, xenofobia, outros modelos de discriminação e de intolerâncias correlatas. Cada país precisava dar cumprimento à sua responsabilidade e, nesse cenário, o Brasil decidiu criar e aprovar um conjunto de leis inéditas e singular (BRASIL, 2018): o Estatuto da Igualdade Racial (BRASIL, 2010).

Silva (2014) esclarece que o Estatuto passa a ser referência legal para instituição de ações afirmativas no País. Nesse sentido, para Moura (2018), a Lei nº 12.288 (BRASIL, 2010) representa um avanço concreto, no tratamento do Estado à promoção da igualdade racial, norteando a atuação do Estado e da sociedade em relação à temática.

Os candidatos negros possuem a reserva de 20% das vagas nos concursos públicos federais conforme determina a Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014). O percentual de 20% visa a equilibrar a proporção da população negra no serviço público federal (30%), com a representação dessa população no Brasil (50,74%), a partir dos dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (FERREIRA, 2016).

Sendo assim, ao defender as cotas raciais em certames públicos, Pires (2015) compreende que tais mecanismos de políticas públicas nos concursos públicos possuem como premissa a ânsia de buscar uma sociedade mais igualitária, almejando um equilíbrio nas oportunidades ofertadas a todas as raças, além do enfretamento às práticas racistas e ações que tragam estruturas hierárquicas de cunho racial.

A universidade é um reflexo dos anseios da sociedade, assim como as mudanças por ela almejadas. Sendo assim, Chauí (2003, p.

5) compreende que "a universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo". Nesse contexto, os gestores das universidades são protagonistas no processo de avaliação e implementação das legislações que resultam na realização da Política Pública que trata do acesso, inclusão e permanência de servidores públicos federais cotistas raciais.

Por fim, a Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais no Serviço Público procura transformar a realidade do perfil dos trabalhadores do serviço público federal, trazendo maior representatividade para um determinado grupo social e colaborando com o desafio de fomentar a participação dos negros no quadro pessoal governamental.

Metodologia

Em relação à abordagem, este estudo reflete uma pesquisa qualitativa, em que se busca interpretar os fenômenos, nas ciências sociais, de caráter subjetivo e exploratório do fenômeno em análise. A pesquisa possui natureza aplicada (GIL, 2008), pois busca mecanismos científicos, para poder contribuir com uma dada realidade, ou seja, no processo da gestão da Universidade Federal de Santa Catarina.

Em relação aos fins, a pesquisa tem o caráter descritivo, pois visa expor e descrever características, percepções, sugestões e expectativas dos gestores da Administração Central, acerca da materialização das diretrizes da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores TAE Cotistas Raciais na UFSC.

Em relação aos meios, a presente pesquisa reflete um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental, possibilitando a investigação de elementos que possibilitem a compreensão do fenômeno pesquisado. Assim como ocorre com os meios e considerando que o estudo foi realizado em uma instituição federal de ensino superior específica, a presente pesquisa se classifica como estudo de caso.

Para esta pesquisa, foi definido a população dos sujeitos todos os gestores ocupantes de cargos de Pró-Reitores, Secretários,

Vice-Reitor e o Reitor. A escolha desses sujeitos justifica-se pelo fato de que tais gestores são responsáveis pela condução do planejamento e materialização das políticas públicas na Instituição, sendo um quadro de servidores que trabalham no nível estratégico da Universidade. Assim, tivemos a decisão de pesquisar os cargos de gestão que compõe as unidades da Administração Central da Instituição.

A presente pesquisa tem como mecanismo de coleta e análise das informações a entrevista semiestruturada de forma remota, devido o contexto da Pandemia do Covid-19 e a análise de conteúdo (SILVA, 2022).

Como o instrumento de pesquisa teve a sua aplicação em seres humanos, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH-UFSC), conforme o parecer nº 5.087.060, assegurando os interesses dos participantes do estudo em sua integridade e dignidade, contribuindo assim para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (SILVA, 2022).

RESULTADOS

Na visão dos gestores entrevistados, a Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação Cotas Raciais na UFSC, se constitui como um processo de fundamental importância das funções administrativas e sociais. Para os gestores, a Política Institucional se materializa no aspecto do Acesso, onde a universidade cumpre os normativos determinados por lei federal, trazendo a possibilidade de acesso a servidores negros, conforme percentual legal estabelecido. No quesito Inclusão, a universidade inclui, porém não de forma específica. A universidade acolhe a todos os servidores sem distinção, pois no processo de lotação não é identificado à unidade os servidores que ingressaram por cotas raciais. Em relação ao aspecto de Permanência, falta um acompanhamento na trajetória dos servidores oriundos de cotas raciais na Universidade. No processo de materialidade da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Técnico-Administrativos em Educação cotistas raciais na UFSC os gestores destacam:

a) A existência da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Técnico-Administrativos em Educação cotistas raciais na UFSC, no entanto, eles concebem que esta Política Institucional está fragilizada e necessita melhorias, pois não identificaram a criação de uma cultura institucional própria, principalmente no quesito permanência de servidores cotistas raciais;

b) A necessidade do desenvolvimento do processo formativo, à medida em que a Instituição não promove ações de capacitação voltadas a esta temática especificamente;

c) A necessidade de que sejam realizadas atividades, ações, processos, metodologias, no que se refere ao desenvolvimento da Política de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Cotistas Raciais na UFSC.

d) Compreendem que a Instituição faz seu papel de incluir os Servidores Técnico-Administrativos em Educação cotistas raciais por meio da reserva de vagas para ingresso em concurso público, contemplada pela Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014), assim como se preocupa em realizar uma inclusão acolhedora no ambiente de trabalho durante o processo de ambientação e ingresso do servidor, havendo um tratamento indistinto, imparcial e receptivo a todos os servidores ingressantes no quadro de pessoal da universidade. Vale destacar que os servidores ingressantes por meio de cotas raciais não são identificados às respectivas chefias nos atos de posse e exercício no serviço público.

A Política Pública trata do acesso ao serviço público garantido por legislação específica que exige a reserva de vagas para servidores públicos cotistas raciais em concursos públicos. Porém, é preciso compreender que não basta dar acesso, é preciso trabalhar a inclusão e a permanência desses servidores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de alcançar o objetivo de compreender como se materializa as diretrizes da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência dos Servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE) Cotistas Raciais, na UFSC a partir do olhar dos gestores, entendemos que é possível pontuar que a UFSC cumpre o seu papel

social de Instituição inclusiva, cumprindo as diretrizes da Lei de Cotas (BRASIL, 2014). Indo além, definindo em sua estrutura como essência, a gestão inclusiva, que busca atender a concepção da universidade como instituição social (CHAUI, 2003).

No final deste Estudo, identificamos uma contradição: ao mesmo tempo em que há uma Política Institucional de Acesso, com base no fato da Universidade cumprir os normativos legais, tendo a Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais como aspectos deficitários, com base também nas diretrizes da Política Pública de Acesso, Inclusão e Permanência destes servidores, esta é negada pela fragilidade no acompanhamento destes servidores ao longo de sua vida funcional. Ou seja, ao mesmo tempo que a Universidade é inclusiva conforme a legislação vigente de ingresso de servidores cotistas raciais, a mesma nega a inclusão por falta de uma Política Institucional de Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC.

Desta forma, com vistas à superação da contradição que se apresenta, bem como no que tange ao fortalecimento da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores Técnico-Administrativos em Educação Cotistas Raciais, propomos algumas ações:

a) Estabelecer diretrizes de uma Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC; b) Capacitar gestores, por meio de cursos, oficinas e seminários, para que desenvolvam ou aprimorem o olhar e os conhecimentos sobre a Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC, atentando, para os aspectos legais dos normativos vigentes, assim como, a função social da Instituição relacionado com a Política Pública; c) Fomentar nas reuniões do Planejamento Estratégico com os gestores da Administração Central, no intuito de consolidar o pensamento estratégico Institucional, pautado na concepção da Universidade como instituição social (CHAUI, 2003), enfatizando sua importância na definição da trajetória e dos rumos que a UFSC almeja percorrer, conforme o seu PDI (UFSC, 2020); d) Fomentar e socializar ações que visem o fortalecimento da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC, atrelada às

diretrizes da Política Pública de Desenvolvimento de Pessoas da Instituição; e) Constituir ações periódicas e conjuntas entre a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades e a Coordenadoria de Capacitação de Pessoas do Departamento de Desenvolvimento de Pessoas (CCP/DDP), no intuito de promover formação e capacitação aos servidores docentes e técnico-administrativos, e colaboradores terceirizados relacionadas à promoção da Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC; f) Propor as empresas que prestem serviços à Instituição exerçam voluntariamente em seus processos seletivos o percentual estabelecido pela Lei nº 12.990 (BRASIL, 2014), assim como os demais dispositivos normativos da legislação vigente; e, g) Propor ações e atividades relacionadas à Política Institucional de Acesso, Inclusão e Permanência de Servidores cotistas raciais na UFSC nos eventos institucionais relativos ao dia 20 de novembro, que trata do dia da Consciência Negra, no intuito do fortalecimento da Política Pública.

Por fim, a Universidade cumpre a sua função de inclusão, como uma instituição social, mas há um longo caminho a ser percorrido de modo a diminuir o abismo imposto pelo racismo estrutural vigente em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

ANDRADE, Alexandra Gabriela Zen de. **O Olhar do Gestor: processo formativo HU/UFSC - EBSERHU**. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 21 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 dez. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 10 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 02 de agosto de 2021.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 dez. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8112cons.htm. Acesso em: 13 set. 2021.

BRASIL. **Promovendo a Igualdade Racial para um Brasil sem racismo**. Editora IABS, Brasília, 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CHAUÍ. A universidade sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, 2003.

FERREIRA, Gianmarco Loures. **Sub-representação legal nas ações afirmativas: a lei de cotas nos concursos públicos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Caio Cesar Piffero. **O papel social da universidade.** Trabalho apresentado ao 14o Colóquio Internacional de gestão. Florianópolis: Universitária-CIGU, 2014.

LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas:** ações afirmativas no governo Lula. Novos estudos – CEBRAP. São Paulo, n. 87, p. 77-95, Jul, 2010.

MOURA, Marfisa Martins Mota de. Estatuto da Igualdade Racial: conquistas de direitos e políticas para o enfrentamento às desigualdades referente à população negra. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória. **Anais** [...] Vitória, 2018. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22688>. Acesso em: 5 mar. 2022.

ONU. **Declaração e Plano de Ação de Durban.** 2001. Disponível: <https://brasil.un.org/pt-br/150033-declaracao-e-plano-de-acao-de-durban-2001#:~:text=A%20III%20Confer%C3%AAncia%20Mundial%20Contra,mil%20participantes%20de%20173%20pa%C3%ADses>. Acesso em: 27 de jan. 2022.

PIRES, Plínio de Melo. **Sistema de cotas como instrumento de ação afirmativa. Estudo sobre o ingresso de negros no funcionalismo público brasileiro.** Dissertação (Mestrado em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SILVA, Artur Rocha. **O servidor técnico-administrativo em educação cotista racial na UFSC:** o olhar dos gestores. 2022. Dissertação (Mestrado em Administração Universitária) -, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, Iza Angélica; VIVAS, Maria Izabel; SANTOS, Maria Cristina Elyote Marques. Educação Superior, Políticas Públicas e Contemporaneidade : o desafio da inclusão social. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO

SUL, 11., 2011, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis, 2011.

Disponível:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/25903/1.3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SILVA, Tatiana Dias. Políticas de igualdade racial no Brasil: avanços e limites. **Revista Ministério Público de Minas Gerais Jurídico**, Belo Horizonte, v. 1, p. 45-52, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Editais de Técnico-Administrativo em Educação (TAE) de 2015**. Edital nº. 142/DDP/2015. Portal da Coordenadoria de Admissões, Concursos Públicos e Contratação Temporária (CAC). 2015. Disponível em: <https://concursos.ufsc.br/editais-de-tecnico-administrativo-em-educacao-tae-de-2015/>. Acesso em: 27 jan. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020 a 2024**. Florianópolis: UFSC, 2020. Disponível em: <https://pdi.ufsc.br/files/2020/06/PDI-2020-2024.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Resolução Normativa nº 34/CUn/2013**, de 17 de setembro de 2013. Republicada com alterações promovidas pela Resolução nº 35/CUn, de 26 de novembro de 2013, e pela Resolução nº 13, de 2 de outubro de 2014. Estabelece as normas para o ingresso na carreira do magistério superior da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://mtm.ufsc.br/RES_NORMATIVA_034_CUn_2013_com_a_13_2014_CUn.pdf. Acessado em: 21 set. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **UFSC em números**. 2019. Disponível em: <http://dpgi.seplan.ufsc.br/files/2020/09/Folder-UFSC-em-n%C3%BAmeros-2019.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Recebido em: *Maio/2022*.

Aprovado em: *Agosto/2022*

A experiência de morar na residência universitária da UVA a partir da narrativa (auto)biográfica de um acadêmico

Andrea Abreu Astigarraga¹

Bruna Gêssica Oliveira²

Rosely Monte Souza³

RESUMO

A Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA tem mais de cinquenta anos de existência. Mas, o Programa de Assistência Estudantil – PAE – do Governo do Estado do Ceará, foi criado há quatro anos. Qual o impacto desta experiência na vida dos acadêmicos? Portanto, esta pesquisa consiste na escuta e análise da narrativa (auto)biográfica de um acadêmico com a finalidade de identificar as dificuldades e facilidades da sua experiência formativa pessoal e acadêmica como morador da residência universitária da UVA. O aporte teórico foi baseado principalmente em Coulon (2017) com o conceito de permanência universitária; assim como Sampaio (2015) e Silva (2019), Larossa (2011; 2002); Astigarraga (2010; 2017), Bragança (2011) e Delory-Momberger (2006). Verificamos que a universidade é um espaço formativo importante, pois facilitou a passagem da graduação à pós-graduação (mestrado), após o acadêmico superar as dificuldades de viver longe da família e de ampliar a sociabilidade dentro da residência com os colegas. Para isso, o PAE –

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Coordenadora-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas (auto)biográficas – GEPAS – CNPq. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9614-1999>. E-mail: astigarragaandrea@yahoo.com

2 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa (auto)biográficas – GEPAS- CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4631-1619>. Email: brunagessicaoliveira@gmail.com

3 Graduanda no Curso de Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú-UVA. Integra o Grupo de Estudo e Pesquisa (auto)biográficas – GEPAS- CNPq. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9535-9088>. E-mail: roselym380@gmail.com

principalmente residência e restaurante universitários – foi essencial no processo de acesso, permanência e conclusão de um acadêmico da classe trabalhadora, oriundo de um município, no entorno de Sobral, onde a UVA está situada. Este resultado poderá ser verificado em uma pesquisa posterior, amplificada com mais acadêmicos/as do mesmo contexto sócio-econômico-cultural.

Palavras-chave: experiência; residência universitária; narrativa (auto)biográfica.

The experience of living in the UVA university residence according to the autobiographical narrative of a student

ABSTRACT

The State University Vale do Acaraú was founded over 50 years ago, while the Student Assistance Program (PAE) was created 4 years ago. What was the impact of this program on the lives of students? The aim of the study was to listen to and analyze the autobiographical narrative of a student to identify the challenges and opportunities of his personal and academic formative experience as a resident of the University Residence. The research was based on Coulon (2017), Larossa (2011; 2002), Astigarraga (2010; 2019), Bragança (2011), and Delory-Momberger (2006). After the student overcame the difficulties of living alone and became socially engaged with his peers, we found that the Residence contributed to his education as it facilitated the transition from undergraduate to graduate studies.

Keywords: experience; university residence; autobiographical narrative.

La experiencia de vivir en la residencia universitaria de la UVA a partir de la narración (auto)biográfica de un alumno

RESUMEN

La Universidad Estadual Vale do Acaraú - UVA tiene más de cincuenta años de existencia. Pero, el Programa de Asistencia Estudiantil – PAE

- fue creado hace cuatro años. ¿Cuál es el impacto de esta experiencia en la vida de los universitarios? Esta pesquisa consiste en la escucha y análisis de la narrativa (auto)biográfica de un estudiante, con la finalidad de identificar las dificultades y facilidades de su experiencia formativa personal y académica como morador de la residencia universitaria de la UVA. El aporte teórico fue en Coulon (2017); Larossa (2011; 2002); Astigarraga (2013; 2019), Bragança (2011) e Delory-Momberger (2006). La universidad es un espacio formativo importante, pues facilitó el pasaje de la graduación a la maestría, después del estudiante superar las dificultades de vivir lejos de la familia y ampliar la sociabilidad dentro de la residencia con los colegas.

Palabras clave: experiencia; residencia universitaria; narración (auto) biográfica.

INTRODUÇÃO

As políticas de assistência estudantil são essenciais para o êxito dos estudantes, sobretudo os mais vulneráveis, já que elas contribuem para o acesso e permanência desses. Nesse sentido, faz-se mister indagar: qual o impacto que a mudança da residência familiar para a residência universitária causa no jovem? A contento dessa indagação, cabe destacar que, no ano de 2021, um aluno egresso do Instituto Federal do Maranhão - IFMA- foi aprovado em mestrado e destacou a importância da política de assistência estudantil. Ele ressaltou que, durante a permanência no IFMA, sempre recebeu auxílio institucional, seja pelas bolsas de pesquisa, seja pela assistência estudantil, o que contribuiu para o sucesso que obteve como estudante e pesquisador. Esta informação nos aponta a relevância das políticas de assistência estudantil no ensino superior.

A princípio, em estudo anterior (ASTIGARRAGA, 2010; 2017), quando ainda não havia o Programa de Assistência Estudantil – PRAE – para as universidades estaduais do Estado do Ceará, realizamos uma pesquisa com narrativa (auto)biográfica com uma universitária egressa do curso de Enfermagem e dois universitários egressos do curso de Direito da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA.

Abordamos o *modus operandi* de jovens egressos do Ensino Superior, oriundos da zona rural, com experiência de trabalho na infância e que acessaram os cursos elitizados da Universidade Estadual Vale do Acaraú, Sobral, Ceará.

A pesquisa (auto)biográfica dialogada foi relevante, tendo em vista que, em suas histórias de vida, as estratégias pessoais e familiares preponderavam diante do contexto de pobreza, subsistência, desde a infância, no Ensino Fundamental, passando pela adolescência, no Ensino Médio, à juventude, na Universidade. As principais estratégias verificadas em suas narrativas estão relacionadas com o capital social (relações interpessoais), os saberes e os valores transmitidos pela família. Verificamos a urgência de políticas públicas de inclusão, permanência e conclusão no Ensino Superior, para atender a uma demanda considerável de acadêmicos/as que não têm acesso a ela ou a acessam com muitas dificuldades.

Posteriormente, descrevemos as dificuldades dos universitários/as do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR, da UVA (ASTIGARRAGA, 2019). Os/as professores-alunos/as do PARFOR, com tempo e experiência de docência, mas sem o diploma de licenciatura no ensino superior, deslocavam-se de seus municípios e precisavam pagar transporte, assim como, custear a alimentação. A partir da implantação do PAE, eles passam a desfrutar parcialmente dos benefícios da residência e restaurante universitários – porque o curso era nas sextas e sábados. Os efeitos positivos provenientes desse apoio institucional no aproveitamento acadêmico foram: alguns acadêmicos passaram a dormir na residência da UVA, economizar no transporte e fazer as refeições com valores acessíveis.

A questão da permanência na universidade é algo que deve sempre ser levado em consideração, pois ingressar no ensino superior é o sonho de muitos estudantes, que muitas vezes não se realiza devido à falta de condição financeira das famílias, levando o estudante a optar pelo trabalho. Ter sua condição de estudante assegurada é um direito e o Programa de Residência Universitária (PRU) é um veículo que pode assegurar esse direito, auxiliando o estudante em sua trajetória na universidade até concluir a graduação.

Portanto, esta pesquisa tem como base o projeto de iniciação científica Narrativas (auto) Formativas dos Residentes: relações interseccionais, vulnerabilidade e construção de perspectivas, do Programa de Bolsas de Permanência Universitárias (PBPU) da Universidade Estadual Vale do Acaraú. A partir dela, escrevemos este artigo que consiste na escuta e análise da narrativa (auto)biográfica de um acadêmico com a finalidade de identificar as dificuldades e facilidades da sua experiência formativa pessoal e acadêmica como morador da residência universitária da UVA. Para tal, apoiamos-nos nos autores: Coulon (2017), Sampaio (2015), e Silva (2019) para conceituar permanência universitária. E em Bragança (2011) e Larrosa (2002; 2011) para conceituar experiência. Enquanto Delory-Momberger (2006), Lima (2015), Rosito (2014) e Passeggi (2011) nos auxiliaram no conceito de narrativa (auto)biográfica.

O artigo está organizado nas seguintes sessões: A primeira trata da permanência dos universitários. A segunda, aborda os conceitos de narrativas (auto)biográficas, memórias e experiências. Na terceira, descrevemos e analisamos a narrativa (auto)biográfica de um estudante morador da residência universitária da UVA. Por fim, a conclusão e as referências.

PROGRAMAS DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL: residência e restaurante universitário da UVA

O Programa de Residência Universitária (PRU) e o Restaurante Universitário (RU) da Instituição de Ensino Superior (IES) da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA, são programas de assistência estudantil, coordenados pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE). Esses programas fazem parte das ações de apoio à permanência e desempenho acadêmico, desenvolvidas pela UVA, e que integram o Programa de Assistência Estudantil do Governo do Estado do Ceará.

Esses programas foram adquiridos por meio do movimento sindical e da reitoria das universidades estaduais no movimento de greve, cuja conquista foi aprovada pelo Monitoramento de Projetos Prioritários do Governo Do Estado – MAPP -, no ano de 2016. Assim,

o funcionamento efetivo desses teve início no primeiro semestre de 2017, demonstrando a importância de tais programas para o acesso e a permanência dos acadêmicos nesta IES, uma vez que, conforme informações do site da própria IES, 70% do público da UVA são oriundos de municípios vizinhos e que, por isso, precisam se deslocar de seus municípios até *campis*.

O PRU assegura moradia a estudantes provenientes de famílias de baixa renda, regularmente matriculados em um dos cursos de graduação presencial desta IES e selecionados mediante avaliação socioeconômica. O estudante admitido no PRU passa a residir, até a conclusão do curso, na Residência Universitária, mantida pela UVA. O total de vagas ofertadas pelo programa são 200 (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2020)

A Residência Universitária é um programa que oferece moradia a acadêmicos com situação de vulnerabilidade econômica e que não residam na cidade de Sobral, cidade sede do *campus*. O programa possibilita a oportunidade de morar perto da IES, o que facilita a participação dos alunos beneficiados, de forma integral, em todas as dimensões que a universidade pode proporcionar. Inclusive, esse programa alivia a rotina cansativa de viagens de ônibus e auxilia no custeio da alimentação, pois os alunos participantes do programa fazem as refeições no Restaurante Universitário (RU) por um preço inferior ao restante do público da universidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2020).

Inaugurado em julho de 2017, o Restaurante Universitário (RU), por sua vez, é um programa que oferece três refeições para o público da IES. Seu público-alvo são os acadêmicos que, em grande maioria, são oriundos de outras cidades. Com esse programa, esses discentes têm a oportunidade de fazer as refeições na própria universidade, o que possibilitou maior participação dos universitários nas atividades em contraturno da universidade (UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ, 2020).

Para participar do PRU, o/a estudante precisa preencher pré-requisitos necessários à vaga. Após preencher uma ficha com os dados pessoais e familiares, o aluno deve provar, mediante documentação, ter perfil socioeconômico de família de baixa renda. Posteriormente, o candidato precisa escrever uma narrativa para

justificar sua candidatura, relatando a sua história de vida, as dificuldades enfrentadas até chegar à Universidade e quais suas projeções para o futuro a partir da graduação.

Antes de tudo, porém, é relevante enfatizar que ingressar na universidade é algo muito importante na vida dos universitários, principalmente se esses advêm da classe trabalhadora e de contextos que envolvem situação de vulnerabilidade econômica, social e emocional. Assim, quando a maioria dos jovens conclui o ensino médio e ingressa na universidade, está imersa em expectativas, almejando a realização de um sonho, querendo vencer na vida, poder fornecer melhores condições para si e para sua família, através da mobilidade social.

Mas, quando ele se depara com a realidade dos processos internos da universidade, tais como infraestrutura precária e a falta de recursos financeiros para compra do material didático, de alimentação podem desestimular os jovens a continuar os estudos e o resultado pode ser a evasão universitária. Além disso, contribuem também para esse desestímulo a ausência de transporte ou a falta de manutenção deste, a carência de professores, a pressão acadêmica quanto às atividades exigidas nos cursos, a não identificação com o curso escolhido no vestibular e a futura atuação profissional.

Por fim, a universidade é um universo de possibilidades, de conhecimento, um espaço multicultural. É um lugar de formação do indivíduo no âmbito pessoal, acadêmico e profissional, ocorre de forma individual e coletiva, onde cada um se desenvolve de acordo com suas experiências. Essas são lições aliadas às memórias que cada um carrega de si.

OFÍCIO DE ESTUDANTE E A AFILIAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Na pesquisa de Coulon (2017) sobre a condição do “ofício de estudante e a afiliação universitária”, o autor acompanhou estudantes franceses na passagem do ensino médio ao ensino superior e as mudanças importantes em sua relação com o saber. Verificamos que o autor caracteriza afiliação do estudante em três momentos, que chamou de “marcadores de afiliação”: 1º momento: se baseia na transição, onde o aluno sai do ensino médio e está se conectando

com a universidade (primeiro contato com a instituição, colegas, professores e normas do curso); 2º momento: é o tempo da aprendizagem e adaptação, em que vai ocorrer a filiação institucional do estudante e o entendimento das regras da universidade; 3º momento: ocorre a filiação completa, quando o mesmo estudante já fez a filiação institucional e intelectual, ou seja, o acadêmico compreende bem o meio universitário, conseguindo se adaptar e seguir as regras.

A realidade do ensino superior é completamente diferente da realidade do ensino médio pois “[...] novos públicos chegaram à universidade com níveis muito heterogêneos, com origens sociais extremamente diferente do que se tinha habitualmente” (COULON, 2017, p.1241). Essa pluralidade de culturas precisa se adaptar da melhor maneira para concretizar a filiação na universidade.

Ao completar sua afiliação, o estudante consegue desenvolver sua autonomia, levando em consideração tudo que aprendeu dentro do espaço universitário, incluindo biblioteca, laboratórios, salas de aula e outros. O estudante que não consegue se filiar à universidade, independente dos motivos, tende a abandonar o curso. Nesse sentido, Coulon (2017) afirma que uma das maiores razões dos abandonos e dos fracassos é o fato de o estudante não decifrar os marcadores de afiliação. Sampaio (2015, p. 207) complementa, indicando que o estudante afiliado institucionalmente:

[...] é aquele que compreende e está apto a seguir as normas da instituição, seu funcionamento e seus prazos. As três atividades que fundam a afiliação intelectual são: ler, escrever e pensar. Elas são, frequentemente, consideradas difíceis pelos estudantes e isso ocorre por conta da autonomia que lhes é atribuída para gerenciar sua própria vida acadêmica, fazendo com que eles não percebam a quantidade de investimento necessário para dar conta da dimensão intelectual da sua nova condição.

Conforme conceitua Coulon (1995, p. 166), afiliação é “o método através do qual alguém adquire um status social novo”, compreende-se que é importante aprender o “ofício de estudante”,

ou seja, assimilar códigos e rotinas do ensino superior. Nesse seguimento, o autor baseia-se na hipótese de que os estudantes que não conseguem se afiliar à universidade fracassam.

Silva (2019), por sua vez, define a entrada do estudante no ensino superior como “um momento importante na vida do sujeito, com impacto nas dimensões profissional e pessoal”. Levando em consideração esta afirmação, é importante ressaltar que para ocorrer uma formação completa do acadêmico, “A universidade precisa oferecer aos estudantes vários espaços diferentes de formação, além da dimensão técnica, em que seja privilegiada uma formação mais ampla que engloba a dimensão ética, crítica, estética e política”. (SILVA *et al*, 2019, p. 974).

EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS FORMATIVOS

Para Larossa (2002, p.25), “[...] experiência é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Em outras palavras, experimentar é vivenciar, é sentir o que nos atinge em nossa existência. Também é compreender e ressignificar cada momento. É trazer para a vida um aprendizado de cada experiência. Afinal, em que medida o acadêmico experimentou verdadeiramente o período em que esteve na residência universitária?

Nesta perspectiva, Larrosa (2002, p.21) reforça esta afirmativa ao pontuar que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Outrossim, as experiências são objeto de estudo para a compreensão da sociedade e para o conhecimento de si, o que nos leva a questionamentos: as experiências vividas pelos acadêmicos são similares? Tocou a todos da mesma maneira? O que aconteceu simultaneamente foi interpretado da mesma maneira? Foi atribuído o mesmo sentido por cada um deles?

Ainda que as respostas a essas perguntas não sejam simplistas, Larrosa (2002, p. 27) nos esclarece que

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe

acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.

Acrescentando à discussão, nas palavras de Bragança (2011, p.159), “são as experiências formadoras, na força do que nos atinge, que nos sobrevivem, nos transformam, inscritas na memória, que retornam pela narrativa, não como descrição, mas como reconstrução”. Dito de outra maneira, isso significa que a subjetividade humana é construída por meio das experiências vividas e a resignificação destas vivências, levando em consideração a relação com o meio social.

Para Passeggi (2011, 149) “[...] entre um acontecimento e sua significação, intervém o processo de dar sentido ao que aconteceu ou ao que está acontecendo”. Portanto, a experiência, em nosso entendimento, constitui-se nessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou. “Isso se faz mediante o ato de dizer, de narrar, (re)interpretar” (PASSEGGI, 2011, p.150). Assim sendo, narrar é representar a significância dos acontecimentos e a experiência é o que estabelece essa relação entre acontecimento e sua significação.

A formação pessoal está ancorada nas aprendizagens experienciais, que não consiste em uma acumulação de informações e saberes, mas na experiência vital do sujeito que se transforma junto com o conhecimento, assumindo novas formas de ser e de estar no mundo e, junto com essas novas formas, as imagens de si, para si e para o outro são resignificadas. “A identidade, assim, afirma-se como a imagem refletida no espelho, vista pelo próprio sujeito e pelos outros, e a formação como aquilo que se processa internamente e permite a configuração provisória que se reflete” (BRAGANÇA, 2011, p.162).

Nesse sentido, a formação humana consiste na aprendizagem adquirida no decorrer das experiências vivenciadas. Desse modo, a identidade é construída através da autorreflexão feita a partir do reconhecimento de si por meio das memórias.

Nessa perspectiva, as memórias são as marcas evocadas pelas experiências. Portanto, a memória é definida como processo cognitivo que permite integrar, reter e recuperar informação e recordar o que aprendemos. É a função mental que permite reter informações, em outras palavras, aprender. Ainda, é o sistema de armazenamento que permite manter informações e capacidade de evocar, de recordar as informações retidas. Ao lembrar momentos estamos acessando informações, isto é, recuperando e recordando a significância de aprendizado pelas experiências.

Bragança (2011) esclarece em seus estudos que o ser humano se constrói por meio de suas relações consigo, com o meio e com os pares. E nessa rede de interdependência, o conhecimento é produzido e compartilhado. Delory-Momberger (2006, p. 363) corrobora com essa ideia, ao dizer que

O que dá forma ao vivido e a experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. A narrativa não é, portanto, somente o sistema simbólico na qual o pôr em forma da existência encontraria sua expressão: a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história de sua vida.

A experiência individual está, pois, inserida em um movimento global que associa intimamente os formandos aos processos formativos e os considera como os autores responsáveis por sua própria formação. Isto sugere que no momento que o autor/narrador está narrando suas experiências de vida ele está revivendo memórias, viajando para o seu passado e analisando tudo que ele viveu, lembrando coisas esquecidas pelo tempo, e assim ele pode refletir acerca do que vivenciou, e se compreender como indivíduo.

NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS

As narrativas consistem na contemplação das experiências de vida do autor/narrador, podendo ser compreendidas por meio de documentos pessoais narrados ou escritos do indivíduo que relata memória de sua vida pessoal e social. Logo, "As narrativas

(auto)biográficas visam a reconstituição de si próprio e possibilitam o encontro do narrador com o seu eu ou do biógrafo /narrador com os vários eus de sua personagem” (LIMA, 2015, p.25).

Para Delory-Momberger (2006, 362), “A narrativa de vida é uma matéria instável, transitória, viva, que se compõe sem cessar no presente do momento que ela se anuncia”. É notório como a narrativa é algo particular, já que cada indivíduo a usa a seu modo. Nesse sentido, podemos refletir sobre a narrativa como responsável pela construção dos acontecimentos, eventos, ações, relações de meio e causa, de meio e fim, fazendo de nós autores e personagens da própria história, ou seja, “nós não fazemos a história de nossa vida porque nós temos uma história; nós temos uma história porque nós fazemos a narrativa de nossas vidas” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Todavia, as narrativas de cada um são diferentes e carregam diversas emoções, lembranças de uma fase da vida, memórias de pessoas queridas, que de alguma forma marcaram a trajetória do narrador, trazem recordações de lugares inesquecíveis e de grande importância na construção subjetiva do autor. Consequentemente, “Histórias de vida em formação fundamentam-se sobre a ideia de apropriação que o indivíduo faz de sua própria história ao realizar a narrativa de sua vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.361)

Rosito (2014, p.23) afirma que: “[...] a narrativa é uma possibilidade de conhecer sobre si, o outro, o mundo e, sobretudo, de alargamento do campo da consciência”. Partindo desta mesma reflexão, no resgate de memórias, o homem pode se redescobrir enquanto sujeito pertencente a determinado espaço, pode tomar outros caminhos e escrever outra história para si, uma vez que “[...] a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido”. (PASSEGGI, 2011, p.378). A autora ainda afirma que:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes

não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

Neste viés, é por meio das narrativas (auto)biográficas, possibilita-se ao sujeito o autoconhecimento e o reconhecimento de si, usando a autorreflexão adquirida das experiências vivenciadas. Ocorre, pois, uma ação de transformação de si e do meio, quando esse ciclo fecha. Delory-Momberger (2006, p. 362) enfatiza, porém, que

[...] à vida contada não é a vida[...] nenhuma prática de formação pode pretender reconstruir por si só o que seria o curso factual e objetivo do vivido; o objetivo sobre o qual trabalham as linhas de formação pelas histórias de vida não é portanto, a vida, mas as construções narrativas que os participantes do grupo de formação elaboram.

A formação e transformação de si ocorrem, portanto, através das reflexões realizadas por meio das narrativas (auto)biográficas. Esse autoconhecimento pode ser realizado mediante narrativas e análise das histórias de vida do sujeito. Pensando nisso, Passeggi (2011, p. 373) considera que:

Em todos os casos, a escrita de si é considerada como um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu percurso de formação formal, não-formal e informal. Consideramos que escrever e interpretar o que foi significativo para determinar modos de ser, seja como aluno seja como professor-pesquisador-orientador, são, ao mesmo tempo, atividades formadoras e podem dar acesso ao mundo da academia visto pelos olhares de seus protagonistas.

Assim, a produção escrita é o meio mais eficaz e menos efêmero de registrar nossas vivências e, com isso, poder compartilhar de forma recíproca com aqueles próximos ao nosso convívio. Trazendo, desta maneira, essa reflexão para o universo acadêmico,

proporciona-se a empatia e a humanização da pesquisa científica, que se transporta de sua condição impessoal e elitista para a um espaço democrático de vivências e produtividade acadêmica.

No mais, estes conceitos serão retomados durante a análise dos dados, o que deve permitir uma melhor compreensão ao serem vinculados às ações dos informantes desta pesquisa. Neste estudo, a perspectiva centra-se na narrativa (auto)biográfica das ações realizadas na trajetória do curso universidade. Interessa-nos a descrição das atividades durante a trajetória universitária, como essa trajetória foi superada, que caminhos encontraram para evitar as situações típicas desse ambiente. Do ponto de vista teórico, o problema de pesquisa aqui apresentado desafia a criar um quadro conceitual que possa delinear o contexto de ação relacionada no percurso formativo no curso de ensino superior da UVA.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Inicialmente, a proposta metodológica previa a realização de uma entrevista narrativa presencial. No entanto, a UVA ficou sem atividades presenciais desde o início da pandemia causada pela epidemia da COVID-19, que teve início em março de 2020 e, por esse motivo, a partir de novembro do mesmo ano, as atividades passaram a ser desenvolvidas totalmente virtuais. Isso impossibilitou o contato presencial com os estudantes, tendo em vista que muitos acadêmicos residiam na zona rural, o que tornava o acesso à internet mais difícil ou escasso. Por este motivo, realizamos um questionário *on-line*, que foi respondido por um universitário egresso do curso de Licenciatura em Geografia, aprovado no Mestrado em Geografia, na mesma instituição de ensino superior – UVA. Para isso, o universitário leu e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, e, para preservar sua identidade, ele será identificado como “A”.

No questionário, abordamos questões pessoais, tais como a motivação para participar do programa, dificuldades e facilidades encontradas na rotina da residência, o impacto causado na mudança de casa e do município para a residência universitária, as dificuldades e facilidades na convivência com os colegas de quarto, as consequências da mudança em sua vida pessoal e acadêmica, a

importância do programa em seu processo de formação e o perfil socioeconômico-familiar.

No decorrer da narrativa, observamos os eventos que constituíram as experiências formativas do residente universitário e a contribuição do Programa Residência Universitária em sua formação.

NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA DE UM RESIDENTE UNIVERSITÁRIO: o ofício de estudante

Para seleção do Programa de Permanência Universitária (PRU) é obrigatório que o aluno esteja apto a todos os requisitos avaliados pela seleção. A respeito desses critérios, o aluno relata que eram bastante burocráticos, com muita exigência de comprovação de documentos. Mas, ele detinha todos e cumpria os requisitos. Apresentou documentação de exigida, tais como, o NIS, comprovação de renda, histórico escolar, perfil socioeconômico familiar. Por fim, anexou todos os documentos numa pasta com identificação, entregou à Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) e foi aprovado na seleção.

Nesta nossa pesquisa, A, tem 23 anos de idade, reside no município de Morrinhos – CE, egresso do curso de Licenciatura em Geografia. Atualmente é Mestrando em Geografia, na mesma IES – UVA. A sua motivação de morar na residência se deu em virtude, inicialmente, do desejo de participar de grupos de pesquisas, eventos e reuniões que ocorriam, muitas vezes, no turno da tarde e ele não poderia comparecer pois não havia transporte do seu município para voltar a Sobral, já que o percurso de sua residência até o *campus* durava em média 1h e 15 min (70,8 km). Outra motivação apontada pelo universitário foi o fato de participar da bolsa da Residência Pedagógica da CAPES, pois necessitava estar presente nos diferentes turnos na escola-campo para o cumprimento das atividades.

Não obstante, a mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes acadêmicos, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida (COULON, 2017). Nesse sentido, prender as regras da universidade e se adequar a elas

é primordial para o desenvolvimento do aluno, o que Coulon (2017) e Silva (2015) chamam de afiliação institucional.

“AFILIAÇÃO RESIDENCIAL”: mudança da casa da família para a residência universitária

Afinal, qual o impacto da mudança de um jovem de sua residência familiar para a residência universitária?

A, começou a morar na residência universitária no segundo edital de convocação, em meados de junho de 2018, e saiu em maio de 2019, quando cumpriu toda a carga horária da graduação e não podia continuar. O universitário lembra que o apartamento onde morou era novo e era o de menor tamanho, cuja capacidade comportava apenas cinco pessoas. O universitário aponta o que ele chamou de “desafios gigantescos” na mudança de casa para a residência universitária, ou seja, o que poderíamos chamar de primeiro momento da sua afiliação residencial. Nas palavras dele,

Ao sair de minha residência (município) e morar no apartamento foi um momento de muitas mudanças, pois muitos dos colegas não conhecia, e não tínhamos móveis fomos compondo aos poucos. As noites de sono foram mudadas, pois tive que me adaptar a dormir no mesmo quarto com alguém que não conhecia e também, ao clima, as comidas do Restaurante Universitário (fiquei até doente) e a nova rotina de estudar e vivenciar a UVA bem de perto, foram desafios gigantescos para mim.

O acadêmico A. considerou a sua transição do ensino médio ao ensino superior bastante rápida porque, logo que concluiu o ensino médio, em 2014, prestou vestibular para Licenciatura em Geografia na UVA e foi aprovado. Para ele, o seu grande desafio ao entrar na universidade foi fazer uma “trajetória pendular cotidianamente do município de Morrinhos para o município de Sobral”. Ao narrar o seu primeiro impacto da transição entre o ensino médio e o ensino superior, o acadêmico A destaca que:

Não conhecia muito bem como funcionava a universidade, por isso que nos primeiros semestres ainda estava muito cristalizado numa mentalidade de estudante de ensino médio, até eu perceber que na universidade é você que constrói sua formação e é necessário ter autonomia para estudar e fazer escolhas importante -principalmente adentrar o mestrado como é meu caso.

Posteriormente, descreve a diferença abissal entre o ensino médio e o superior em relação à formação acadêmica e profissional e as trocas intersubjetivas com os professores que também podem ser orientadores de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso de graduação.

Há um grande abismo diferencial entre a universidade e o ensino médio, e considero que todos sentem isso quando ingressam no ensino superior. Primeiramente, porque a IES ser um espaço científico e de construção profissional, onde você vai se especializando naquilo que gosta de estudar/pesquisar na sua área. Por conseguinte, a relação com o professor universitário ocorre normalmente devido as afinidades de pesquisas, até que por final esse mesmo professor pode ser seu orientador de TCC.

Certamente o acadêmico A soube tirar proveito do período de permanência na Licenciatura em Geografia, realizando atividades de ensino, pesquisa e extensão, estabelecendo relações sólidas com seus orientadores para ingressar no mestrado logo após a conclusão da graduação.

“AFILIAÇÃO AOS NOVOS COLEGAS E ÀS NORMAS DA RESIDÊNCIA”

Sobre as diferenças encontradas na mudança da cidade de Morrinhos para Sobral, o universitário descreveu que ambos os lugares apresentam a mesma característica climática. A diferença que apontou foi a sensação térmica, pois Sobral possui mais prédios e

poucas árvores, tornando-se mais quente, enquanto Morrinhos tem uma sensação térmica mais amena.

O residente relatou ainda que assistia em um apartamento com cinco rapazes, mas nunca tiveram muitos conflitos, pois eram unidos e estavam sempre abertos ao diálogo. Contudo, houve dificuldades nos primeiros meses, sobretudo em relação à limpeza dos cômodos e no estoque de água (tinham que descer e pegar água no térreo). Nesta situação, podemos identificar uma afiliação em relação à convivência com os novos colegas e às normas e à coordenação da residência universitária. Segundo A,

Todos estavam vivendo sua primeira experiência de morar longe de suas casas e de terem responsabilidade ao morar no coletivo, tivemos que estabelecer cronograma de limpeza e de estoque de água por pessoas e, muitas das vezes não havia o comprometimento de alguns, ocasionando discussões. Porém, isso foi se resolvendo com o tempo.

O apartamento onde vivia continha apenas alunos de ciências humanas: três da Geografia, incluindo o universitário participante do questionário; um da História e um da Pedagogia. Em relação à alimentação, os residentes precisavam fazer uso do Restaurante Universitário (RU) e o desjejum era ofertado exclusivamente para os residentes, já o almoço e jantar eram para todos da Universidade.

Na Residência Universitária, os residentes faziam o uso de uma cozinha coletiva, durante a semana, sendo disponibilizada somente a partir das 22 horas, tornando necessário o uso do RU por parte dos residentes; já aos finais de semana, a cozinha ficava disponível em todos os horários. Sobre essa rotina na Residência, o aluno descreveu:

Nossa rotina se dava da seguinte maneira, pela manhã íamos caminhando a pé ao Restaurante Universitário – era longe principalmente por ir três vezes e tinha assaltos constantes no caminho – para o café da manhã, o almoço e a janta, raramente comíamos na cozinha da residência, pois, passávamos o final de semana no nosso município.

Em relação ao deslocamento da residência para os espaços em que estava inserido nesse período, o estudante relatou que a distância do *campus* Betânia (onde se localiza o RU) até o Centro de Ciências Humanas (CCH) de ônibus é de aproximadamente 10 minutos. Enquanto isso, da Residência Universitária a E.E.M. Professor Luís Felipe (Residência Pedagógica), que ficava no bairro Campos dos Velhos, de Veículo Leve sobre Trilhos (VLT), era em torno de menos de 5 minutos. Por fim, a trajetória rotineira da residência universitária ao Restaurante Universitário (RU), A sempre caminhava (ida e volta) para as três refeições, gastando, em média, meia hora por dia indo fazer as três refeições.

Ademais, um grande impacto apresentado por A foi a demora na adaptação à rotina de estudos, pois sempre estavam reunidos no mesmo local e horário, e isso atrapalhava quem estudava, em detrimento das longas conversas. Além do mais, em Sobral, pela correria de sair para estudar e ir as refeições caminhando, quase sempre chegavam cansados e acabavam adormecendo, não finalizando as atividades acadêmicas. Conforme explica A,

O rendimento de muitos dos colegas caiu (como brincadeira apelidamos todos nós como os procrastinadores do AP 303). Em relação às atividades domésticas cada um era responsável pelas lavagens de suas roupas e por fazer suas refeições (merenda), porém, devido ao espaço para enxugar as roupas e o número de prendedores, ocasionava também conflitos quando duas pessoas decidiam fazer isso no mesmo dia e horário.

Sobre a organização dentro do apartamento, esta era coletiva e mediada por cronogramas de atividades, e por regras estabelecidas entre eles para melhor convivência, como não mexer nas comidas dos colegas na geladeira, objetos etc. Já quanto à limpeza, todos ajudavam, desempenhando funções como varrer, lavar banheiro etc. E, por fim, os objetos pessoais eram de responsabilidade de cada um.

Mesmo com a mudança de rotina e a procrastinação (em seu caso), adaptou-se às mudanças e conseguiu concluir suas atividades da graduação. Porém, seu TCC foi feito em sua residência (Morrinhos), depois de desligado da Residência Universitária. Por fim,

a seleção de mestrado ocorreu no final do ano, depois da colação de grau.

Acerca das dificuldades, foi declarado que a maior delas foi tentar compreender e conviver com distintas personalidades dentro de um pequeno ambiente, pois, por mais que houvesse poucos conflitos, tinha colegas que acordavam e passavam o dia com mau humor, e também eram incompreensíveis em determinadas situações. Contudo, como ele mencionou, eram jovens, na época, de 21 anos de idade, estando em processo de amadurecimento e de viver novas experiências. Assim, foi um processo de aprendizagem diante as dificuldades e enfrentamentos em que estavam inseridos.

AFILIAÇÃO COMPLETA: adaptação institucional e intelectual

A residência universitária não foi só importante para ele no quesito de estar presente em Sobral e participar de atividades acadêmicas. Pelo contrário, morar longe de casa trouxe o amadurecimento e responsabilidade em suas tomadas de decisões e atitudes, assim como o desafio de morar de forma coletiva, pois, todas as ações tomadas envolviam a todos e não só dele. Conforme A,

A relação com os colegas de turma, principalmente na UVA, conhecemos estudantes dos diversos municípios da região norte (isso possibilita aprender e trocar muitas vivências e experiências, inclusive) e permanecer importantes eles ainda hoje mesmo depois de graduados.

Ele afirma ainda que aprendeu, “*de certo modo, a respeitar e experienciar a convivência social.*” (A, 2020). Ademais, sobre sua convivência na residência e com os colegas do AP 303, o universitário relatou:

Já se faz mais de um ano que saí da residência, ou melhor do AP 303, no momento há só um de nossa turma residindo por (até antes da pandemia), pois quatro já se graduaram, e as nossas vagas foram preenchidas por outros rapazes. Mas, ainda assim,

nossa amizade permanece, pois, acredito que foi uma experiência maravilhosa e recíproca. Ainda nos comunicamos, apesar de estarmos longe e cada um estar traçando hoje rumos diferentes (trabalho e pós-graduação), temos ainda o nosso grupo do WhatsApp (Procrastinadores 303) e nos comunicamos por vídeo chamada em grupo, para saber onde cada um está, o que está fazendo, e relembrar dos momentos mais engraçados que se passaram por cada um no período de residência.

Sua decisão em tentar uma vaga na seleção no programa foi inicialmente para participar da vida acadêmica e cumprir as atividades de sua bolsa de residência pedagógica. Nisso, necessitaria residir em Sobral, mas ele não tinha condições de arcar com aluguel e o custo de vida em outra cidade. Portanto, a residência contribuiu com sua formação inicial, sobretudo em sua estadia em Sobral para participar de eventos, bolsa de iniciação à docência, e grupos de estudos. Nas palavras dele,

A formação inicial, ou melhor, esse primeiro contato com a universidade é fulcral para construção profissional, científica e humana, posso dizer que essa trajetória que fiz na UVA que foi na minha juventude, embora ainda imatura, ganhei e compartilhei muitas vivências e experiências. Hoje posso dizer que a UVA, ou melhor, a minha formação no curso de Geografia construiu um pouco do “A.” que sou hoje.

Nesse sentido, esse espaço formativo foi importante para sua formação inicial, pois promoveu oportunidades de estar presente em atividades recorrentes na Universidade. Além disso, atribuímos importância desse espaço em sua construção pessoal, nos laços afetivos construídos durante essa experiência, tornando-as memórias significativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o Programa de Permanência Universitária é essencial no fortalecimento do vínculo Universidade e acadêmico, dando um suporte necessário para que o estudante socioeconomicamente vulnerável ingresse na Universidade e tenha um bom desempenho, podendo desfrutar de tudo que o curso e a instituição têm a agregar a sua formação acadêmica.

Também percebemos que o método de seleção dos participantes do programa é um método de autorreflexão, por meio do qual o candidato analisa suas experiências de vida e recorda o processo escolar antes da universidade. Esse processo de autoconhecimento e reconhecimento é muito significativo na formação individual e profissional dos estudantes. O estudante mencionado nesta pesquisa relata suas memórias como morador da Residência Universitária, citando quais as vantagens obtidas, as dificuldades que enfrentou e relatando sua rotina com seus colegas de apartamento.

Nesse sentido, a proposta de filiação universitária utilizada por Coulon (2008) apresenta os marcadores de filiação que, em seu estágio final, o estudante já fez a filiação institucional e intelectual, ou seja, o estudante compreende bem o meio universitário, conseguindo se adaptar, seguir as regras, mas também, interagir, re-criando regras em grupo, dentro da residência e da universidade, como um todo. Na narrativa (auto)biográfica do acadêmico, percebemos também o processo de filiação institucional e filiação nos programas de permanência universitária. Logo, a filiação nesses programas contribuíram para o sucesso acadêmico.

Por fim, cabe-nos afirmar que a universidade é um espaço formativo importante, pois facilitou a passagem da graduação à pós-graduação (mestrado), após o acadêmico superar as dificuldades de viver longe da família e de ampliar a sociabilidade dentro da residência com os colegas. Para isso, o PAE – principalmente residência e restaurante universitários – foi essencial no processo de acesso, permanência e conclusão de um acadêmico da classe trabalhadora, oriundo de um município, no entorno de Sobral, onde a UVA está situada. O que poderá ser verificado em uma pesquisa

posterior, amplificada com mais acadêmicos do mesmo contexto socioeconômico-cultural em questão.

REFERÊNCIAS

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Processo de acesso, permanência e conclusão no ensino superior: de outsider a estabelecido. **Revista De Humanidades**, v. 28, n. 2, p. 373–390, 2017.

<https://doi.org/10.5020/23180714.2013.28.2.373-390>

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. Estratégias de acesso ao Ensino Superior entre jovens universitários com experiência de trabalho na infância. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 12, p. 1–23. 2010.

<https://doi.org/10.20396/etd.v12i0.857>

ASTIGARRAGA, Andrea Abreu. O curren das vidas secas ao ensino superior – PARFOR: narrativas autobiográficas intergeracionais.

Linguagens, Educação e Sociedade, n. 42, p. 187-207, 2019.

LARROSA, Jorge BONDÍA. Experiência e alteridade em educação.

Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.17, n2, p04-27, Jul/dez 2011

LARROSA, Jorge BONDÍA. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto) biográfica. **Revista Educação**, Porto Alegre.v,34. n.2, p.157-164, maio/ago. 2011.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educ. Pesquisa.**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez., 2017.

LIMA, Maria Emília caixeta de castro. GERALDI, Corinta Maria Grisolia. GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte v.31; n. 1, p1-44, jan./mar. 2015.

DELORY-MOMBERGER, Chistine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v32, n2, p.359-371, maio/ago, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição Botelho Sgadari. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, p. 147-156, 2011.

ALUNO do IFMA aprovado em mestrado destaca importância da política de assistência estudantil. **Portal IFMA**, 2021. Disponível em: <https://portal.ifma.edu.br/2021/07/13/aluno-do-ifma-aprovado-em-mestrado-destaca-importancia-da-politica-de-assistencia-estudantil/>. Acesso em: 27 jul, 2021.

ROSITO, Margarete May Berkenbrock. Retalhos imaginativos: a dimensão estética nos processos formativos autobiográficos. **Caderno de Educação**. Pelotas, p.52-65, maio/ago. 2014.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. SANTOS, Georgina Gonçalves dos. A Teoria da Afiliação: Notas Para Pensar a adaptação de Novos Públicos ao Ensino Superior. **Revista Atos de pesquisa em educação**. Blumenau, v. 10, n. 1, p. 202-214, jan./abr. 2015

SILVA, Larice Santos. SILVA, Silvia Maria Cintra da. A Aprendizagem do Ofício de Estudante Universitário: Tempos de Constituição do Ingressante no Ensino Superior. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 960-978, dez. 2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ (UVA). Universidade Estadual Vale do Acaraú 2020. disponível em: <http://www.uvanet.br/> Acesso em: 24 de junho 2020.

Recebido em: *Janeiro/ 2022*

Aprovado em: *Agosto/ 2022*

Desafios da educação na construção dos sentidos de direitos humanos

Jean Mac Cole Tavares Santos¹

Erivelton Nunes de Almeida²

Suzana Paula de Oliveira³

RESUMO

Este artigo discute, tomando como referência pesquisas bibliográficas, a construção de sentidos atribuídos ao termo Direitos Humanos. O objetivo do estudo foi analisar os desafios de educação em direitos humanos na ressignificação dos sentidos e continuidade pela luta pelos direitos sociais e humanos. Ademais, defendemos, com base em Lopes (2012), que os significados de Direitos Humanos são resultados de demandas e negociações políticas e construídos contextualmente. Teoricamente, dialogamos com uma base que prima pelo descentramento conceitual, principalmente com Laclau (2011) e Lopes (2012), do termo Direitos Humanos, que pode assumir diversos significados construídos no contexto social, a partir de demandas, influências e negociações de sentidos. Chamamos atenção para o papel da educação em direitos humanos na reflexão e problematização dos significados de Direitos Humanos,

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba –UFPB, com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor Adjunto do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UERN. Vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Mestrado em Ensino. Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Editor chefe da Revista Científica Eletrônica Ensino Interdisciplinar. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. E-mail: maccolle@hotmail.com.

² Mestre em Ensino - UERN/UFERSA. Advogado. Professor de Direitos Humanos na Universidade Católica do Rio Grande do Norte. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4143-3203>. E-mail: eriveltonalmeida@yahoo.com.br

³ Mestre em Ensino - UFERSA. Advogada. Professora do curso de Direito da UERN. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3517-0590>. E-mail: suzanaoliveira.advogada@gmail.com

principalmente de sua ressignificação e luta contra-hegemônica do termo, alertando que os sentidos são construídos por meio de conflitos e interesses aflorados discursivamente.

Palavras-chave: direitos humanos; sentidos e significados.

Challenges of education in the construction of the senses of human rights

ABSTRACT

This article discusses, based on bibliographic research, the construction of meanings attributed to the term Human Rights. The objective of the study was to analyze the challenges of human rights education in the resignification of the senses and continuity in the struggle for social and human rights. Furthermore, we defend, based on Lopes (2012), that the meanings of Human Rights are the result of demands and political negotiations and constructed in context. Theoretically, we dialogue with a base that strives for conceptual decentralization, mainly with Laclau (2011) and Lopes (2012), of the term Human Rights, which can assume different meanings built in the social context, from demands, influences and negotiations of meanings. We draw attention to the role of education in human rights in reflecting and problematizing the meanings of Human Rights, especially its re-signification and counter-hegemonic struggle of the term, warning that the meanings are constructed through conflicts and interests that arise discursively.

Keywords: human rights; senses and meanings.

Desafíos de la educación en la construcción de los sentidos de derechos humanos

RESUMEN

Este artículo discute, a partir de la investigación bibliográfica, la construcción de significados atribuidos al término Derechos Humanos. El objetivo del estudio fue analizar los desafíos de la

educación en derechos humanos en la resignificación de los sentidos y la continuidad en la lucha por los derechos humanos y sociales. Además, defendemos, con base en Lopes (2012), que los significados de los Derechos Humanos son el resultado de demandas y negociaciones políticas y construidos en contexto. Teóricamente, dialogamos con una base que busca la descentralización conceptual, principalmente con Laclau (2011) y Lopes (2012), del término Derechos Humanos, que puede asumir diferentes significados construidos en el contexto social, a partir de demandas, influencias y negociaciones de significados. Llamamos la atención sobre el papel de la educación en derechos humanos en la reflexión y problematización de los significados de los Derechos Humanos, especialmente su resignificación y lucha contrahegemónica del término, advirtiendo que los significados se construyen a través de conflictos e intereses que surgen discursivamente.

Palabras clave: derechos humanos; sentidos y significados.

INTRODUÇÃO

Muito tem se discutido sobre os atuais desafios da Educação em Direitos Humanos. Porém, algumas vezes são deixadas de lado reflexões mais aprofundadas sobre as construções dos significados próprios do termo Direitos Humanos.

Além disso, temos nos deparado ultimamente, com definições politicamente inócuas, minimalistas e distorcidas intencionalmente por grupos, que de alguma forma, contribuem para a construção de sentidos controversos e conseqüentemente para retrocessos no campo dos direitos sociais fundamentais.

Consideramos em nossa pesquisa que a expressão Direitos Humanos tem conceitos polissêmicos e flutuantes, podendo adquirir sentidos diversos construídos politicamente, através de lutas de grupos que buscam hegemonizar o significado de Direitos Humanos, de acordo com as suas demandas e interesses.

Trouxemos, portanto elementos de uma concepção pós-estruturalista defendidas por Ernesto Laclau (2011) e Lopes (2012), a respeito da impossibilidade de fixação de sentidos.

Diferente de outras matrizes teóricas, o pós-estruturalismo não pode ser entendido como único. “Ele é representado por um conjunto de princípios que engloba autores que dialogam com o estruturalismo, assumindo alguns de seus pressupostos” (LOPES; MACEDO, 2011, p, 36).

Lopes e Macedo (2011), tomando Saussure (2002) como referência, explicam que para o estruturalismo a linguagem é um conjunto de signos composto por significante (palavra) e significado (conceito) que se encaixam quase que perfeitamente (acordo tácito partilhado). Nesse sentido “o pós-estruturalismo partilha com o estruturalismo uma série de pressupostos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).

Porém, diferente das vertentes estruturalistas, que apontam para a existência de bases fixas, que subordina os fenômenos sociais, as perspectivas pós-estruturalistas indicam que a própria ideia de estrutura estaria marcada pela linguagem. Para essa tendência, a estrutura não pode ser vista como uma realidade estática (ou absoluta), mas uma construção discursiva contínua.

Para o pós-estruturalismo qualquer significado pode ser atribuído a um significante, através de luta política, que contingencial e provisoriamente hegemoniza os constituintes de determinado termo. Essas matrizes, ao adotarem uma postura antirrealista, assumem que a linguagem, ao invés de representar o mundo, o constrói, ou seja, cria o que se fala, e não apenas nomeia o que existe.

Defendemos, assim com Lopes (2012) e Laclau (2011), que a subsunção do significado ao significante se dá através de luta política, atendendo demandas contextuais. O contextual não pode ser visto como território fixo, mas um processo ativo de diferentes interesses que projetam e orientam o campo da recontextualização. Como podemos perceber, a partir de Lopes (2012), o significante *Direitos Humanos* é flutuante e seu sentido somente pode ser definido dentro de uma formação discursiva histórica e socialmente contingente.

Nesse estudo realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico. O objetivo da investigação foi analisar a construção dos significados de Direitos Humanos e os

desafios de educação em Direitos Humanos na ressignificação⁴ desses sentidos.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, pois de acordo com Minayo (2009), essa modalidade de pesquisa responde a questões particulares e se ocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser qualificado. Ou seja, “ela trabalha com um universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 14).

DELINEANDO O SIGNIFICADO DE DIREITOS HUMANOS

Entendemos assim como Lopes (2012), que devemos problematizar os conceitos e significados linguísticos. Ao tratarmos a expressão Direitos Humanos com um algo fixo, sem levar em consideração que o termo é impreciso, indecível e constantemente ressignificado, podemos incorrer em uma simplificação do seu sentido e, conseqüentemente, uma limitação do seu entendimento.

Segundo Lopes (2012), pensar em significantes de forma fixa e centralizada não problematiza a luta política pela definição do termo. Alguns autores ainda quando tentam descentralizar, pressupõem identidades fixas na luta pela significação dos termos. Fazendo isso, ao invés de se conceber o significado de Direitos Humanos como uma luta política que constrói os processos de identificação dos sujeitos, alguns autores insistem em afirmar que existem processos pré-estabelecidos que disputam hegemonia.

Nesse contexto, podemos afirmar que o sentido que se dá a expressão Direitos Humanos não pode se revestido de algo fixo e determinado, mas sim construído através de relações hegemônicas que se tornam temporariamente universais, ou seja, são significados construídos por um jogo precário de linguagem, que representa uma demanda de um determinado grupo, em um determinado momento histórico.

⁴ Entendemos por ressignificação os sentidos construídos na/pela sociedade em uma relação de compreensão e tradução das propostas, configurado em projetos híbridos” (BALL, 1994 apud SANTOS; OLIVEIRA, 2016, p. 41).

As relações hegemônicas são frutos do processo democrático dos quais surgem os mais diversos antagonismos ideológicos que impossibilitam o fechamento conceitual. Para Laclau e Mouffe (2015), esse antagonismo cessa toda a possibilidade de reconciliação final. Para os autores, todo consenso é temporário e resultado de uma negociação de sentidos. “Desse modo, as condições necessárias ao estabelecimento de uma articulação hegemônica correspondem à presença de forças antagônicas e à instabilidade das fronteiras que as separam” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 152).

De acordo com Lopes (2012), esses processos de significados são provisórios e dependem de uma negociação desses sentidos. Os sentidos dependem ainda do contexto histórico, político, cultural e também do autor que, ao interpretar o termo poderá lhe dar novos significados. Os conceitos, na verdade, são acordos garantidos por uma relação hegemônica que, provisoriamente, definem os significados construídos politicamente.

Conforme Laclau (2011, p. 66), “a sociedade gera um vocabulário de significantes vazios, cujos significados temporários decorrem de uma competição política”; ou seja, não há significação sem discurso interessado. Em vista disso, essa constante disputa pelo preenchimento dos significantes aponta o caráter contingente do discurso que se torna hegemônico e é uma característica que perpassa os sentidos construídos.

Desse modo, compreendemos, a partir de Laclau (2011), que o termo Direitos Humanos é um significante vazio⁵, pois o seu preenchimento dependerá de demandas atuais de grupos, que politicamente pretendem hegemonizar, mesmo que temporariamente, o significado que melhor se adequa aos seus interesses, tornando assim híbrido o conceito de Direitos Humanos, ou seja, um conceito construído a partir de uma mescla de tendências e discursos interessados.

⁵ De acordo com Lopes (2013), inspirada nos estudos de Laclau, o significante vazio se relaciona com aquilo que todos se identificam pelas suas articulações, são as várias concepções que estão inseridas em uma agenda política. Isso, ao mesmo tempo em que cria muitas possibilidades e entendimentos, acaba por não ter uma definição que possa torná-lo um discurso hegemônico.

Acreditamos que é por meio desse vazio que a expressão Direitos Humanos se torna capaz de aglutinar diferentes demandas e construir diferentes sentidos. Isso se explica porque cada pessoa preenche esse significado baseando-se em suas concepções e capacidade valorativa e principalmente das demandas políticas em que estão envolvidas, levando em consideração sempre as negociações de sentidos e possibilidades de interpretações.

Assim, pensar no conceito de Direitos Humanos é pensar em um significado provisório construído contextualmente. Do mesmo modo que aproximar-se do conceito de Direitos Humanos exige relacioná-lo as demandas de um determinado grupo e a um contexto sociocultural e histórico. Podemos dizer então que Direitos Humanos é uma palavra polissêmica, que alberga vários significantes, sendo capaz, inclusive, de provocar falsos consensos.

Nos aproximamos de Lopes e Matheus (2014) e defendemos que não há como fechar o significado da constituinte Direitos Humanos, pois esse conceito vai variar de contexto para contexto, onde nem mesmo os sujeitos têm identidades fixas.

A falta de um conceito fixo é fator de um processo democrático. Para Laclau (2011) os significantes vazios são importantes para o processo político de construção e significação, não sendo necessariamente uma perda ou uma distorção, e nem tão pouco algo que traz um sentido negativo. A ausência de uma definição e de critérios, apesar da possibilidade de reforçar uma concepção tradicional e conservadora de Direitos Humanos, faz parte desse processo político irrenunciável.

Diante disso, entendemos, assim como Lopes e Matheus (2014), a importância da característica flutuante da expressão Direitos Humanos, pois é no processo de significação do constituinte Direitos Humanos que se observa a construção política do termo.

Pureza (2002) destaca o conjunto de fatores sociais e econômicos que acentuam as desigualdades, principalmente as injustiças sociais, o individualismo e a crescente apatia perante crises democráticas e degradação ambiental, reforçando a necessidade de formação de indivíduos cada vez mais conscientes dos Direitos Humanos, imbuídos do seu caráter transformador.

Santos (2013) instiga a reflexão a respeito dos benefícios trazidos pelos Direitos Humanos, apontando que “a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objeto de discurso de direitos humanos” (SANTOS, 2013, p. 15), destacando ainda a possibilidade de subversão dos sentidos, bem como o risco de solidificar a opressão, e acentuar as desigualdades sociais.

Não que não seja preocupante as concepções conservadoras apontadas por (PUREZA, 2002; SANTOS, 2013) quando defendem que há uma necessidade de um entendimento contra hegemônico de Direitos Humanos, notadamente diante da disseminação da ideologia neoliberal e suas conseqüências.

Embora essa perspectiva não reconheça expressamente a precariedade dos sentidos, acreditamos que assumir uma postura contra hegemônica também implica em apropriar-se do caráter contingente, levando ao embate elementos que podem ser apropriados para a construção dos sentidos de direitos humanos, considerando uma construção de sentidos formada pela “reflexibilidade de diferentes comunidades educativas e desenvolvimento de efetivas interações ético-políticas construtoras e comunidades mais humanizadas, justas e inclusivas” (MOURA; ALCOFORADO; 2019, p.29).

A desconstrução em Derrida (2005) pode ser apontada como o primeiro passo na busca pelo preenchimento da expressão Direitos Humanos. Os autores Santos e Lucas (2015) apontam as contribuições de Derrida (2005) no pós-estruturalismo, e destacam a desconstrução de sentidos:

Na desconstrução, passamos de uma construção para um dismantelamento do sistema. A maior preocupação de Derrida é dirigir nossa atenção para as muitas lacunas em nossos sistemas de discurso que, por mais que tentemos, nunca podemos disfarçar. A desconstrução é uma filosofia que, de modo deliberado, encaminha-se para esvaziar as pretensões filosóficas sobre nossa habilidade de ordenar o mundo, tal qual pretenderam as grandes narrativas racionalistas modernas. (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 48).

Desse modo a desconstrução contribui para romper com sentidos fixos de Direitos Humanos, promovendo uma análise crítica da forma como tais direitos estão dispostos atualmente no meio político, econômico e social.

Derrida (2005) preconiza pensar a diferença na desconstrução dos sentidos:

A teorização da diferença, ao permitir reproposições e redimensionamentos do espaço público, como lugar de produção da política e do jurídico (com ordem simbólica), produziu um faturamento de objetos de conhecimento tradicionalmente fechados, tornando-os abertos, inacabados, imprevisíveis, em muitos aspectos previamente impensados, portanto incontroláveis pelas normas de produção das verdades científicas que estavam há longo tempo estabelecidas (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 48).

A teorização da diferença é ferramenta para compreensão dos diversos sentidos que podem preencher o termo Direitos Humanos, seja ao tratar de inclusão, gênero, direitos sociais e ambientais.

Considerando a *différance* (postergar ou diferenciar) criada por Derrida (2005), alcançar um sentido que preencha a expressão Direitos Humanos é tarefa em constante elaboração. A ausência de fechamento de sentido remete a contingência dos sentidos hegemonizados.

O pluralismo agonístico de Mouffe (2005) pode contribuir para o preenchimento dos sentidos de Direitos Humanos, pois aponta uma maneira de abordar as diferenças entre grupos, promovendo perspectivas contra hegemônicas. Essa abordagem destaca a diferença ao avesso da universalidade, de modo a não promover a exclusão do outro, reconhecendo a sua equivalência.

É construir o “eles” de tal modo que não sejam percebidos como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas idéias são combatidas, mas cujo direito de defender tais idéias não é colocado em questão. Esse é o verdadeiro sentido da tolerância liberal-democrática, a qual

não requer a condescendência para com idéias que opomos, ou indiferença diante de pontos de vista com os quais discordamos, mas requer, sim, que tratemos aqueles que os defendem como opositores legítimos (MOUFFE, 2005, p.10).

Neste sentido as “possibilidades de articulação de soluções a partir de uma sintaxe igualitária formal e universalista são extremamente limitadas” (SANTOS; LUCAS, 2015, p. 47), tendo em vista que não contemplam as demandas de diferentes grupos, bem como não acompanham as suas constantes ressignificações.

Nesse sentido, e considerando que o conceito de Direitos Humanos é algo a ser preenchido, tomando como referência o atual momento político social, nos deparamos com várias tendências que discutem e reconstróem o significado de Direitos Humanos. Porém, duas nos chama a atenção. Uma de cunho neoliberal que reduz o termo Direitos Humanos a defesa de acusados de crimes tentando afastar do Estado sua promoção e outra, mais ampla, de viés social, contemplando demandas de diferentes grupos. Essas duas concepções têm bases e demandas diversas, portanto constroem conceitos diversos de Direitos Humanos.

A princípio essas duas concepções parecem ser totalmente antagônicas, no entanto, esse antagonismo demonstra as constantes disputas para o preenchimento de conceitos de um significante vazio, que é o termo Direitos Humanos.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NA RESSIGNIFICAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS

O Brasil é signatário da Declaração Universal de Direitos Humanos, porém, no cenário político atual, tem se demonstrado crescente aversão à universalidade dos direitos sociais e fundamentais.

Mesmo após a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, no ano de 2006, o processo não tem logrado êxito. De acordo com (CELANTE, 2019, p. 208), “Em consequência do recrudescimento das políticas contrárias à redução das

desigualdades”, tendo em vista que “mesmo que a história tenha deixado como legado as marcas indeléveis das atrocidades cometidas, a compreensão geral dos dispositivos e motivações que tornaram pessoas capazes de cometê-las continua velada” (CELANTE, 2019, p. 207).

O PNHD-3 instituído através do decreto 7.037/2009 representou a terceira tentativa de efetivar essas disposições contempladas na referida declaração, demonstrando não somente a inércia, mas também a força dos grupos contrários à sua materialização.

De acordo com Celante (2019) a escola tem um relevante papel na construção de uma cultura de respeito à igualdade, conseqüentemente na Educação em Direitos Humanos, porém, “algumas tendências são muito mais ratificadoras da ordem social vigente e hegemônica do que da sua transformação, principalmente em função da naturalização das desigualdades” (CELANTE, 2019, p. 208). Na sua visão a naturalização mencionada, muitas vezes decorre do senso comum.

Nesse sentido o autor critica o caráter superficial do discurso de senso comum a respeito de direitos humanos, utilizado como forma de capital político, ao apontar a concepção “relativista, conveniente e flutuante acerca dos Direitos Humanos, que outorga a existência de distintas categorias de humano, portanto, detentoras de direitos também distintos” (CELANTE, 2019, p. 209), trazendo como exemplo de falseamento dos sentidos de direitos humanos o uso como capital político, atacando tais direitos na busca por votos, mas invocando os mesmos direitos quando lhe forem oportunos (CELANTE, 2019).

Defendemos uma função emancipadora da Educação em Direitos Humanos, mas antes disso precisamos entender que o termo Direitos Humanos é um significante vazio, além disso, compreender o difícil momento social pelo qual passamos, onde grupos se utilizam do senso comum para fazer capital político, manipulando os sentidos do termo Direitos Humanos, construindo significados politicamente interessados e até mesmo contraditórios.

Para Oliveira (2019), há um significativo movimento de desqualificação e esvaziamento daquilo que encerra os Direitos Humanos.

A leitura mitigada, a má fé dos princípios nela contidos, justificam e desafiam o surgimento de expressivas ações que expõem a pertinência e a urgência das Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (OLIVEIRA, 2019, p. 335).

O autor destaca que a extinção dessa declaração afeta diretamente a justiça e a dignidade humana, bem como transporta as implicações decorrentes dessa desqualificação para o âmbito escolar, onde constantemente “é necessário significar a relação com outro e redimensionar o que se quer construir com ele, além do que, repensar o contexto macro das relações sociais extra muro da escola” (OLIVEIRA, 2019, p. 335). Dentro dessa perspectiva propôs duas posturas aos profissionais da educação nas discussões dessa temática. Para isso ressaltou a relevância da fala, tendo em vista o seu papel de ressignificação, provocando reflexões sobre os Direitos Humanos utilizando como estratégia o incômodo filosófico e o exercício da fala (OLIVEIRA, 2019).

Além disso, segundo Freitas e Rocha (2019) esse mesmo movimento político, seguindo a lógica conservadora que paira na sociedade brasileira, “marcada por rupturas e reinstalação de velhas práticas que impactam de modo direto e negativo na efetivação das políticas públicas” (FREITAS; ROCHA, 2019, p. 57), busca por meio de cortes orçamentários e investidas ideológicas, enfraquecer a política educacional, limitando ao ensino o viés meramente mercadológico. Dessa maneira buscam desencorajar o pensamento crítico, a discussão a respeito das diferenças sociais, bem como a luta por direitos individuais e coletivos.

A reflexão sobre os significados do termo Direitos Humanos se inicia com o próprio termo “Direito”, que, de acordo com Mota (2019), tem um sentido indefinido.

Segunda a autora, a falta de clareza sobre o que é direito seria um mal universal, “basta abrir os jornais para verificar as populações indignadas com os desmandos de seus governantes sendo contidas

e silenciadas cotidianamente por essa complexa esfera social nomeada Direito” (MOTA, 2019, p. 292). Ainda segundo a autora, “como produto social complexo, o direito não é desvendado sequer pelos profissionais de sua área, os quais também adotam sem reflexão algumas das muitas definições reducionistas existentes” (MOTA, 2019, p. 293).

Corroboramos com Mota (2019) quando ela defende que precisamos entender o vazio dos significantes, para compreender a complexidade da construção dos seus sentidos. Inclusive quando esses sentidos são atribuídos por meio da legislação positivada.

Ter tranquilidade para lidar com essa complexidade sem querer reduzi-la é fundamental para impedir o aprofundamento da complexidade da exploração humana capitaneada pela juridicidade exploratória das elites (MOTA, 2019, p. 293).

Dessa forma é importante compreender a construção, a interpretação e a resignificação da expressão Direitos Humanos por meio de uma concepção pedagógica contra-hegemônica⁶. Concepção apontada por Moura e Alcoforado (2019) quando os autores defendem uma leitura crítica e transformadora, aliadas a uma visão resignificativa que procure práticas discursivas contra-hegemônicas que permitam desnaturalizar e contestar processos de injustiça, opressão e exclusão.

A educação em Direitos Humanos tem vindo a ser entendida como espaço e tempo natural de aplicação e expansão dos Direitos Humanos, capaz de originar processos de mudança social, promovidos por pessoas, enquanto agentes conscientes e críticos de mudanças. (MOURA; ALCOFORADO, 2019, p. 17)

⁶ As Teorias contra-hegemônicas podem ser definidas como teorias que partem do reconhecimento e questionamento constante a própria posição situada e que assumem um compromisso com a transformação de diversas situações de opressões existentes, bem como das concepções que tendem a contribuir para perpetuar, assumindo características de verdadeiros projetos de transformação social. (LOPES, 2012)

Chama atenção os autores Moura e Alcoforado (2019), para a importância dessa reflexão diante do contexto atual marcado pela disseminação da ideologia neoliberal e suas consequências, principalmente a injustiça social, o individualismo, a naturalização da competição, a crescente apatia perante crises democráticas, a degradação ambiental, e a insensibilidade em relação ao sofrimento humano.

Para Silva (2019), o neoliberalismo pode ser entendido como uma ideologia que procura responder à crise do Estado nacional ocasionada da interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias, contestando, inclusive a participação do Estado no amparado aos direitos sociais, dentre eles a educação.

O autor aponta o Neoliberalismo como uma “regressão no campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessa uma grande crise” (SILVA, 2019, p. 427), bem como tece críticas ao caráter mercantilista conferido à educação “essa ideologia segue a máxima de mais liberdade econômica e o mínimo de direitos sociais. No discurso neoliberal a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança” (SILVA, 2019, p. 428).

Os pesquisadores Moura e Alcoforado (2019) apresentam ainda alguns elementos que possibilitam a construção crítica em torno do conceito de Direitos Humanos. Considerando os sentidos voltados à promoção de realidades sociais mais justas e dignas, inclusive que reflitam sobre abordagens tradicionais de Direitos Humanos.

as abordagens tradicionais partem de uma essência, pré-determinada, segundo a qual todos os seres humanos nascem com direitos apenas por serem humanos, independente das suas condições históricas, sociais, culturais, experienciais. Esta pretensa universalidade dos discursos essencialistas estabeleceu, no entanto, uma separação entre as pessoas humanas com direitos e os restantes, os quais a natureza humana era dificilmente reconhecida. (MOURA; ALCOFORADO, 2019, p.20).

Essa pretensa universalização também é criticada por Celante (2019, p. 208), quando o autor aponta a relativização conveniente e flutuante permitida pelo termo humano, “outorga a existência de distintas categorias de humano, portanto detentores de direitos também distintos”. Ainda segundo o estudioso, essa lógica diferenciadora permeia toda sociedade, inclusive o judiciário, quando medidas diferentes são tomadas de acordo com os sujeitos envolvidos.

Um código universal se torna ineficaz diante de culturas tão diferentes, permitindo uma maior abrangência e significação do termo Direitos Humanos. Acreditamos, assim como Duarte, Iorio Filho e Baptista (2019) que é na busca da especificidade, e na análise das distintas maneiras de ser humano, no contexto da prática, que se alcançaria uma análise sistemática das diferenças. “A ideia de uniformização internaliza uma forma etnocêntrica de agir diante do mundo e exclui a relativização como comportamento necessário para o convívio em uma sociedade plural” (DUARTE; IORIO FILHO; BAPTISTA, 2019, p. 438).

Além disso, essa tentativa de universalizar e unificar os sentidos de Direitos Humanos contribui, fatidicamente, para apropriações minimalistas e baseadas em senso comum. Fomentando sua utilização por grupos políticos, que defendem o caráter superficial dessa construção. Essas concepções acabam influenciando e apoiando-se na legislação positivada sobre Direitos Humanos.

[...] de acordo com as críticas pós-colonialistas e feministas, esta concepção eurocêntrica de Direitos Humanos foi-se tornando hegemônica, nomeadamente, em termos legais (normas jurídicas) e epistemológicos (ciência positiva), servindo ideologias coloniais, capitalistas e sexistas, e silenciando outras visões de mundo (MOURA; ALCOFORADO, 2019, p.20)

Dessa maneira a perspectiva universalista dos Direitos Humanos ignora as disputas que envolvem o processo de constituição dos sentidos, cristalizando conceitos e tornando obsoletos diante da conjuntura social. Contudo, de alguma forma,

essas concepções foram também se incorporando ao Ensino de Direitos Humanos, principalmente ao ensino formal, de direitos humanos.

[...] as perspectivas teóricas tradicionais, acerca dos Direitos Humanos, refletem-se numa vontade de construir uma cultura universal de Direitos Humanos na qual a comunidade escolar terá como principal objetivo transmitir um programa curricular baseado na DUDH e declarações subseqüentes. (MOURA; ALCOFORADO, 2019, p.20).

Para Moura e Alcoforado (2019), a carência de reflexão e o entendimento da complexidade em torno do Ensino dos Direitos Humanos podem gerar desigualdades entre as percepções dos alunos, criar sentimento de imposição, gerar exclusões ou ainda aumentar o sentimento de inutilidade da Educação em Direitos Humanos.

Importa devolver aos Direitos Humanos às origens e aís que são entendidos como verdadeiros lutadores – defensores e promotores – face à situação de opressão, violência e sofrimento. A par deste entendimento dos Direitos Humanos como processos contra-hegemônicos reconhece-se a natureza paradoxal do discurso dos Direitos Humanos, através da possibilidade de serem apropriados as concepções hegemônicas, nomeadamente uma concepção individualista, que manipula um discurso de direitos (normalmente reduzido aos direitos civis e políticos), para favorecer a lógica de mercado” (MOURA; ALCOFORADO, 2019, p. 23).

A influência do capitalismo/neoliberalismo não é desinteressada, ela reforça os mecanismos de subordinação sendo favorável a preservação de visão ultrapassada e restrita da expressão Direitos Humanos para atender suas próprias demandas.

Apontamos a necessidade dessa reflexão sobre os sentidos de Direitos Humanos como um dos principais desafios da Educação em Direitos Humanos. Com a percepção dessa construção de sentidos, baseada no descentramento e resignificação podemos vislumbrar

uma Educação em Direitos Humanos direcionada para a emancipação e não para a manutenção dos interesses atualmente hegemônicos.

O Ensino dos Direitos Humanos deve ser, conforme defendem Paschoal e Manzano (2019): um ato político. Uma ação voltada para o desenvolvimento de um ambiente de ensino que mitigue o tratamento discriminatório e dominador. Os autores avaliam ainda que “o potencial transformador da sala de aula, como ambiente de discussão, questionamentos e quebra de paradigmas. De modo a propor novas práticas e comportamentos” (PASCHOAL; MANZANO, 2019, p. 493).

Nesse sentido a quebra dos conceitos pré-fixados e diariamente difundidos pode e deve ser a primeira estratégia para a abordagem dos direitos humanos, aliada a discussão crítica da realidade social numa perspectiva baseada na diferença.

Hooks (2017) atribui ao ensino dos direitos humanos o poder de reflexões essenciais e emancipatórias sobre repressões simbólicas, instaladas por falsas moralidades que norteiam as relações sociais, ou seja, que vá além do transmitir conteúdo descritos em regulamentos.

A educação em direitos humanos pode ser utilizada para gerar, de acordo com Moura e Alcoforado (2019) processos de conscientização crítica e de transformação das experiências de opressão. Valorando de forma incondicional as diferenças (experiência de lutas de significados de dignidade) e da estimulação de uma comunicação que problematize, enriqueça e ressignifique (não homogenize) concepções e práticas de direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo objetivou compreender como se constrói os significados de direitos humanos. Defendemos o descentramento e a instabilidade conceitual do termo Direitos Humanos por meio de elementos da perspectiva pós-estruturalista.

Percebemos que o significado de Direitos Humanos é algo complexo, flutuante e polissêmico, variando socialmente e culturalmente. Diante dessas considerações, vimos que não é possível fixar o conceito de Direitos Humanos, a não ser precário e contextualmente.

Verificamos que o preenchimento desse termo vincula-se a demandas específicas de grupos políticos. Nessa visão, defendemos que definir Direitos Humanos é participar desse jogo político discursivo que representa contextualmente demandas e subjetividades, cujas possíveis definições tomarão posições hegemônicas por um momento em dado contexto.

Observamos, portanto, que não há possibilidade de fixar, de forma definitiva, o significado de Direitos Humanos, sendo esse termo preenchido no contexto histórico e social, por meio de demandas e contingências específicas.

Defendemos que as tentativas de significar o que seja Direitos Humanos vai se constituindo em um ambiente de contestações, de lutas antagônicas e subjetivações políticas. Concluímos, portanto, que as significações atribuídas a Direitos Humanos sofre influências dos documentos oficiais, mas também de movimentos políticos de grupos que tentam hegemonizar alguns conceitos de Ser Humano.

Mostramos, portanto que o significante Direitos Humanos pode adquirir vários sentidos, possibilitando diversas interpretações e contextualizações, já que consideramos como um constituinte a ser preenchido, através de lutas políticas, e não algo fixo com elementos pré-determinados.

Quanto aos desafios do Ensino de Direitos Humanos apontamos uma necessidade de reflexão em torno da construção interessada de sentidos do termo Direitos Humanos, principalmente as hegemônicas pelas perceptivas neoliberais, para que politicamente o ensino possa contribuir para uma concepção de Direitos Humanos emancipadora e contra hegemônica.

Estudar os direitos humanos desconstruindo sentidos fixos historicamente consolidados e usando a diferença como fator de quebra de hierarquia e binarismos propicia a abertura para novos sentidos, conferindo caráter de imprevisibilidade, bem como assumindo que não podem ser controlados.

Incorporar a abordagem agonística de Chantal Mouffe (2005) nas discussões relacionadas ao Direitos Humanos pode contribuir para a desconstrução dessa perspectiva universalista, bem como fomentar as discussões dos elementos que preenchem a expressão através apontando perspectivas contra-hegemônicas.

Defendemos que por meio de uma luta política patrocinada pelo ensino de Direitos Humanos se construa conceitos de Direitos Humanos mais abrangentes e voltados para a compreensão e aceitação das diferenças, da humanização, solidariedade, no sentido fomentar a criação de novas ferramentas para combater as violações existentes, bem como coibir novas violações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF 22 dez. 2009 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 22 dez. 2020.

CELANTE, Adriano Rogério. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: contribuições da pedagogia histórico crítica, in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p.207-215.

DUARTE, Fernanda; IORIO FILHO, Rafael M.; BAPTISTA, Bárbara G. L.; Por uma concepção de direitos humanos que desfaça muros e construa pontes. in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p. 439-445.

DERRIDA, Jacques. **Pensar a desconstrução**. São Paulo: Estação Liberdade, 2005.

FREITAS, K. S. DE; ROCHA, A. F. Políticas educacionais, direitos humanos e formação do professor. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, p. 57-71, 27 nov. 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**. A educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

LACLAU, E. **Emancipação e Diferença**. Ed. Uerj. Rio de Janeiro. 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LOPES, A. C.. **A qualidade da escola pública: uma questão de currículo?** In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio et al. (Org.). A qualidade da escola pública no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 13-29.

LOPES, A. C.. Teoria Pós-Críticas, Política e Currículo. **Educação, Sociedade e Culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2017.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teoria De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. dos S. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003 – 2012). **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, abr/jun. 2014, p 337-357.

MOURA, Adriano; ALCOFORADO, Luís. Paulo Freire e as possibilidades de uma pedagogia contra-hegemônica de direitos humanos. in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p.17-31.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Revista de Sociologia e Política**, n. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/n25/31108.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; GOMES R.; MINAYO, M. C. de S. (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, A. Cristiane. **Direitos Humanos**. 2 ed. São Paulo: Max Limonad, 2019.

OLIVEIRA, Jorge A. Direitos humanos e o incômodo filosófico: o exercício da fala. in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p. 335-341.

PASCHOAL, Thais A.; MANZANO, Felipe A.; Libertar para educar e educar para libertar: a vivência e a prática dos direitos humanos na educação. in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p. 493-499.

PUREZA, José Manuel. Para um internacionalismo pós-vestfaliano. In: SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **E se Deus fosse um ativista dos direitos humanos?**. 2013. Cortez, São Paulo.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. Contexto escolar e sentidos de educação de qualidade para o ensino médio. **Educação Unisinos**, vol. 20 (1): 39-47, janeiro/abril 2016, Rio Grande do Sul, 2016.

Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.04/5229>. Acesso em: 04 jan. 2017.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SANTOS, André Leonardo Copetti; LUCAS, Doglas Cesar. A Importância da Teorização Sobre a Diferença para o Campo Jurídico Uma Trilha nos Pensamentos de Nietzsche, Derrida, Foucault E Lyotard. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, ano 3, n. 6, p.25-50, jul./dez, 2015, ISSN 2317-5389(on line).

Disponível em:

<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>. Acesso em: 04 dez. 2019.

SILVA, Paulo Daniel e. Direitos humanos: educação x neoliberalismo: a contradição em processo. in: NUNES, César A. R.; POLLI, José R. (Orgs.); **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí-SP, Edições Brasil. Editora Fibra. Editora Brasília. 2019. p.425-430.

Recebido em: *Janeiro/2022*

Aprovado em: *Outubro/2022*