

DESAFIOS EMERGENTES NA PESQUISA EDUCACIONAL EM TEMPOS DE INSURGÊNCIAS E RESISTÊNCIAS



ANA CRISTINA COLL DELGADO
CELOY APARECIDA MASCARELLO
CIRLEI GIOMBELLI
MARIA TEREZA CERON TREVISOL
PAULO ROBERTO DALLA VALLE
(ORGANIZADORES)



ANA CRISTINA COLL DELGADO
CELOY APARECIDA MASCARELLO
CIRLEI GIOMBELLI
MARIA TERESA CERON TREVISOL
PAULO ROBERTO DALLA VALLE
(ORGANIZADORES)

**DESAFIOS EMERGENTES NA
PESQUISA EDUCACIONAL EM
TEMPOS DE INSURGÊNCIAS
E RESISTÊNCIAS**



© Dos Organizadores - 2023
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: Tippapatt - Freepik.com
Revisão: os autores

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Enio Luiz Spaniol (UDESC)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dr. Glen Goodman (Arizona State University)
Dr. Guido Lenz (UFRGS)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (UFPel)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)
Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D442 Desafios emergentes na pesquisa educacional em tempos de insurgências e resistências. / Organizadores: Ana Cristina Coll Delgado... [et al.]. – Itapiranga : Schreiben, 2023.
312 p. ; e-book

E-book no formato PDF.
EISBN: 978-65-5440-072-5
DOI: 10.29327/5179841

1. Educação inclusiva. 2. Educação à distância. 3. Educação - currículo. 4. Educação - políticas públicas. I. Título. II. Delgado, Ana Cristina Coll. III. Mascalollo, Celoy Aparecida. IV. Giombelli, Cirlei. V. Trevisol, Maria Teresa Ceron. VI. Valle, Paulo Roberto Dalla.

CDU 376

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
SEÇÃO I – PESQUISAS EM EDUCAÇÃO	
PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS.....	15
<i>Lorita Helena Campanholo Bordignon</i>	
<i>Maria Teresa Ceron Trevisol</i>	
HERMENÉUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO.....	32
<i>Angela Trombini Scartezini</i>	
<i>Maria Fernanda Lago de Mello</i>	
<i>Vanessa Salete Bicigo de Quadros</i>	
A PESQUISA CIENTÍFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE PESQUISADORES DO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....	46
<i>Lucas Lino da Silva</i>	
<i>Milena Alves Rodrigues de Sousa Marins</i>	
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA REDE DE SABERES - UCDB.....	58
<i>Gustavo dos Santos Souza</i>	
<i>Stephanie Miranda dos Santos</i>	
A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES, ATITUDES E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	71
<i>Celoy Aparecida Mascarello</i>	
<i>Paulo Roberto Dalla Valle</i>	
<i>Maria Teresa Ceron Trevisol</i>	
<i>Cirlei Giombelli</i>	
A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PENSAMENTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.....	83
<i>Paulo Roberto Dalla Valle</i>	
<i>Ana Cristina Coll Delgado</i>	
<i>Celoy Aparecida Mascarello</i>	
<i>Cirlei Giombelli</i>	
POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA À EXCLUSÃO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS	99
<i>Silvana Barreto Oriente</i>	
<i>Valdirene de Jesus Ferreira</i>	
<i>Mayra Silva dos Santos</i>	

FAMÍLIA, ESCOLA E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	110
---	-----

Wilian Luiz Artmann

SEÇÃO II – INCLUSÃO E DIVERSIDADE

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM DESAFIO PARA TODOS....	124
---	-----

Juliane Cristiane Toffoli

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE	133
--	-----

Ana Carolina Bertuzzi

Iquéia Maria Canalli Ebbing

Marileine Fátima Biondo Ramos

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	144
---	-----

Diana Maria Grosbelli Casarotto

Graciele Crestina Grosbelli Schumann

SEÇÃO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, O COTIDIANO ESCOLAR E SUAS INTERFACES

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA.....	157
---	-----

Caique Fernando da Silva Fistarol

Isabela Vieira Barbosa

Mariana Aparecida Vicentini

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM.....	171
--	-----

Elaine Leporate Barroso Faria

Paula Lino Loures

AS INFLUÊNCIAS DO AFETO NO ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO.....	185
---	-----

Jonatha Costa Duarte da Silva

Suzana Ramos Vieira Francini

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: PROBLEMATIZAÇÃO E REFLEXÃO DO CONCEITO DE CONSENTO POR FILANTROPIA.....	200
---	-----

Mario Antonio Harres Filho

Carulina da Fonseca

Dirce Welchen

Anderson Luiz Tedesco

O CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES....	214
<i>Nathalia da Silva André Henrique Schneeberger Maria Teresa Ceron Trevisol</i>	
A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO COMO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS....	226
<i>Daliana Löffler Maria Talita Fleig</i>	
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	235
<i>Jaqueline Rodrigues de Souza</i>	
PREMISSAS DO ESTUDO SOBRE A LUTA SINDICAL POR POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE XAXIM- SC: SINDICATO DOS TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE CHAPECÓ E REGIÃO - SC - 2012-2021.....	243
<i>Luiz Paulo Monteiro Valdir Skrzypczak Marli Terezinha Szumilo Schlosser Carmen Rejane Flores</i>	
NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO DE CULTURA DIGITAL E O ENSINO REMOTO - UM ESTUDO DE CASO...	253
<i>Marcelo Martin Heinrichs Deise Cristiane Dereti Gaio Emili Jaeger Mauricio Capobianco Lopes</i>	
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE	268
<i>Maria Bezerra de Sousa Camila Queiroga Vieira José Deomar de Souza Barros</i>	
A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	283
<i>Camila Queiroga Vieira Maria Bezerra de Sousa José Deomar de Souza Barros</i>	
A PRIMEIRA CASA FAMILIAR RURAL DE SANTA CATARINA: A CONSTRUÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO- QUILOMBO-SC E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA.....	296
<i>Luiz Paulo Monteiro Valdir Skrzypczak Marli Terezinha Szumilo Schlosser Carmen Rejane Flores</i>	

PREFÁCIO

O objetivo desta coletânea de artigos é refletir e debater sobre as perspectivas da pesquisa educacional e os desafios frente às insurgências e resistências que se apresentam na contemporaneidade.

Ao contemplar temas que fazem parte do cotidiano escolar e dos dilemas educacionais como: Currículo, Avaliação, Novo Ensino Médio, Formação de Professores, Base Nacional Curricular Comum (BNCC), Educação Humanizadora, Políticas Públicas Educacionais, Educação especial, Gestão escolar, reunimos pesquisas, estudos e relatos de experiências de educadores/pesquisadores, de diversas áreas do conhecimento, potencializando o debate em torno de questões que emergem da docência e do contexto educacional.

As diferentes perspectivas e focos de análise dos vinte e dois artigos que compõem esta coletânea fornecem um panorama complexo e desafiador. Sendo assim, após uma leitura atenta de todos os artigos que integram esta obra, ressaltamos algumas características que consideramos de especial relevância social e acadêmica nos diferentes textos.

A primeira refere-se à diversidade e complexidade das temáticas abordadas. Questões associadas às relações entre educação e história, educação e filosofia, educação e inovação, educação infantil, pedagogia da alternância, pedagogia feminista negra, educação e diversidade entre outras, ocupam o foco dos textos. O conjunto de temáticas evidencia de modo significativo o aspecto interdisciplinar que as relações entre educação e pesquisa suscitam.

A segunda característica evidenciada é a forte ancoragem em pesquisas que os artigos apresentam. Evidenciam um domínio competente dos autores e assinalam contribuições emergentes no que diz respeito à temática foco desta obra, demonstrando o compromisso com a produção do conhecimento, o registro e análise do cotidiano educacional, cultural e político.

Uma terceira e última característica importante diz respeito à postura dos/as autores/as que situam-se num plano de reflexão teórica vinculada às questões enfrentadas pelos/as educadores/as no dia a dia escolar, ampliando e qualificando assim o debate com questões amplas e necessárias para compreender o processo educacional e seus desdobramentos na sociedade.

Indícios da crise educacional são evidentes em nosso tempo, verifica-se que os fatores, supostamente, geradores dessa crise histórica e atual são de diferentes naturezas. Por exemplo, questões como desigualdade social, recursos financeiros escassos, currículos inadequados, teorias desvinculadas da realidade,

práticas vazias de teoria, entre outros, são elementos que, se não são “a raiz” da crise, certamente contribuem com o agravamento da situação.

Contudo, seria injusto compreender que a escola teria condições de resolver problemas históricos, construídos ao longo de um determinado período, em uma sociedade composta de conchavos, de disputas políticas, de relações desiguais de poder onde a injustiça se faz presente. O projeto de formação integral do estudante demanda de uma infra-estrutura, composta de diferentes aspectos, dependendo, inicialmente, da superação destes problemas históricos. Neste sentido, as contribuições apresentadas pelos artigos que constituem esta obra, representam o esforço de pesquisadores/as, professores/as e comunidade acadêmica em propor reflexões que se situam e perpassam questões complexas que emergem do cotidiano escolar.

Dessa forma, os artigos foram agrupados em três seções temáticas, a saber: a primeira pesquisa em educação; a segunda, inclusão e diversidade; a terceira, práticas pedagógicas, o cotidiano escolar e suas interfaces. As seções interseccionam diferentes olhares epistemológicos, teóricos e metodológicos, contemplados em um contexto amplo e convergente, no sentido de oportunizar elementos que favoreçam a compreensão do contexto educacional na contemporaneidade.

A primeira seção, apresenta oito artigos com contribuições relevantes acerca de questões que vêm permeando as discussões no contexto das pesquisas.

Inicia-se com o artigo de autoria de Lorita Helena Campanholo Bordignon e Maria Teresa Ceron Trevisol, intitulado “**Pesquisas em educação: desafios e perspectivas**”. O texto apresenta estudos, discussões e reflexões, promovidos no decorrer do Curso de Doutorado em Educação, a respeito da trajetória, características, avanços, entraves e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil. Assinalam aspectos que seguem demandando rigorosidade por parte do pesquisador, entre eles: a delimitação das abordagens: qualitativas e quantitativas; a necessidade de clareza ética, teórica e metodológica; a trajetória do trabalho de pesquisa, desde sua fase inicial até a análise e divulgação dos resultados. Aspectos como estes podem favorecer que a pesquisa em educação ocupe seu lugar na compreensão e intervenção de fenômenos da realidade.

O segundo artigo intitulado “**Hermenêutica filosófica e educação**”, das autoras Angela Trombini Scartezini, Maria Fernanda Lago de Mello e Vanessa Salete Bicigo de Quadros apresenta, em linhas introdutórias, elementos característicos da hermenêutica filosófica, elaborada por Hans-Georg Gadamer, a partir do olhar e contribuições da pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger e interlocutores, objetivando estabelecer aproximações entre a experiência hermenêutica e a educação. As autoras destacam que a ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica, implica na produção de uma autocrítica que

só pode ocorrer no espaço dialógico, o que exige exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com as possibilidades de assegurar, a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação intervintiva.

Os autores Lucas Lino da Silva e Milena Alves Rodrigues de Sousa Marins apresentam o terceiro artigo intitulado **“Pesquisa científica em tempos de pandemia: percepções de pesquisadores do campo da história da educação”**. O texto desenvolve um conjunto de experiências vivenciadas por dois pesquisadores, do campo da História da Educação, que cursaram o Mestrado em Educação durante o período da pandemia da Covid-19. O artigo enfatiza apontamentos em relação aos efeitos da pandemia sobre a produção científica. Dessa forma, analisa e discute os impactos da transição do modelo presencial para o sistema de ensino remoto. Insere o debate acerca do simbolismo do espaço acadêmico presencial, como lugar de socialização de experiências e saberes, de estabelecimento de relações de afeto e de redes de apoio, fundamentais para o ingresso e permanência dos graduandos e pós-graduandos nos processos formativos. Por fim, discorre sobre um conjunto de enfrentamentos vivenciados pelos autores, no que tange a coleta de fontes documentais.

O quarto artigo, **“Desafios e possibilidades no contexto da educação superior: reflexões a partir do Programa Rede de Saberes - UCDB”**, de autoria de Gustavo dos Santos Souza e Stephanie Miranda dos Santos, desenvolve reflexões a partir da experiência empírica, de um dos autores, durante os anos de graduação em que foi estagiário no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI, e que esteve envolvido nas atividades com os acadêmicos indígenas do Programa Rede de Saberes. O artigo discorre sobre a presença de acadêmicos indígenas, no ensino superior, da Universidade Católica Dom Bosco, com ingresso por meio do Programa Rede de Saberes e das relações socioculturais decorrentes desse processo, articulando vivências cotidianas às discussões teóricas do campo dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais.

Na perspectiva da inovação na educação, segue o artigo de Celoy Aparecida Mascarello, Paulo Roberto Dalla Valle, Maria Teresa Ceron Trevisol e Cirlei Giombelli, **“A inovação na educação e suas implicações nas concepções, atitudes e práticas educativas”**, que tem por objetivo analisar e refletir sobre o caráter polissêmico que o conceito inovação adquire, à medida que vai sendo incorporado por diferentes instâncias públicas e privadas, as quais se materializam por meio da promoção de incentivos, medidas, estratégias e programas governamentais difundidos nos diferentes espectros da sociedade, chegando invariavelmente, ao campo educacional. No artigo, o foco das discussões se volta, particularmente, às propostas de implementação do Ensino Médio (EM).

O sexto artigo, de autoria de Paulo Roberto Dalla Valle, Ana Cristina Coll

Delgado, Celoy Aparecida Mascarello e Cirlei Giombelli, intitulado “**Formação continuada e o pensamento educacional contemporâneo: aproximações necessárias**” procura evidenciar que a formação continuada de professores/as tem se constituído em tema recorrente de investigações, ampliando-se o repertório das discussões envolvendo, excepcionalmente, a preocupação com os desdobramentos da aplicação da Resolução nº 02/2020 no contexto educacional, pois o arcabouço legal tem evidenciado que o foco dos processos formativos, tem se distanciado das dimensões reflexivas, das discussões democráticas, da construção coletiva, do trabalho colaborativo, do desenvolvimento profissional, das questões didático-pedagógicas, da ética, da pluralidade de saberes, em detrimento de uma proposta de formação rápida, desconexa com as demandas que emergem da docência, na contramão da sua essência discutida e refletida ao longo dos últimos anos.

A importância e a necessidade de se pensar em uma pedagogia feminista negra como forma de denúncia e resistência aos altos índices de evasão escolar entre mulheres negras, são analisadas no sétimo artigo, intitulado “**Por uma pedagogia feminista negra como prática de resistência à exclusão escolar de mulheres negras**”, de autoria de Silvana Barreto Oriente, Valdirene de Jesus Ferreira e Mayra Silva dos Santos. O artigo teve por objetivo discutir sobre a evasão/exclusão escolar de mulheres na educação básica e, de modo específico, pontuar o quanto os estudos das feministas negras têm contribuído para evidenciar essa pauta no cenário educacional, e, além disso, contribuir para a produção de artigos e demais trabalhos científicos que visam debater sobre a invisibilidade da mulher negra na sociedade.

No oitavo artigo, último desta primeira seção, Wilian Luiz Artmann investiga “**Família, escola e currículo: aproximações necessárias para uma educação significativa ao processo de ensino e aprendizagem**”. O autor analisa as relações, aproximações necessárias entre família, escola e currículo, como um exercício de construção crítica, reflexiva, ampliando desta forma, a rede de relações e de implicações deste debate, para o processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, realiza uma reflexão sobre como o currículo influencia na forma como se estabelecem as práticas na escola, no promover o interesse dos estudantes em relação aos conteúdos e de como as famílias, conhecendo esses aspectos podem contribuir para os processos desenvolvidos nas escolas.

A segunda seção desta coletânea é composta por três artigos, com foco em investigações e discussões no contexto da educação especial. O primeiro, de autoria de Juliane Cristiane Toffoli e Tania Mara Zancanaro Pieczkowski, intitula-se “**Educação especial e inclusão: um desafio para todos**”. O texto apresenta uma reflexão sobre a educação especial e a inclusão a partir dos textos estudados e abordados no Componente Curricular Educação Especial e Inclusão do Programa de

Pós Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. As autoras ressaltam, ao longo do artigo, que o processo de inclusão é um desafio, seja nas escolas públicas e privadas, nos espaços de lazer, no mercado de trabalho, nas universidades e na sociedade em geral.

No segundo artigo, de autoria de Ana Carolina Bertuzzi, Iquêia Maria Canalli Ebbing e Marileine Fátima Biondo Ramos, intitulado “**Educação especial e inclusiva: histórico e perspectivas na atualidade**” verifica-se uma retrospectiva sobre a inclusão, quando começou e de que forma foi implementada no Brasil. As autoras argumentam que mesmo com as leis e diretrizes que garantem os direitos básicos da educação especial e inclusão, ainda é preciso desmistificar muitas ações e estratégias do Estado, das famílias, das escolas e da sociedade como um todo. É necessário, enfim, garantir o direito à acessibilidade, à educação, à saúde, não com um olhar benevolente, mas observando que estes sujeitos também são cidadãos.

No último artigo desta segunda seção, Diana Maria Grosbelli Casarotto e Graciele Crestina Grosbelli Schumann, apresentam o artigo intitulado “**O papel do professor na perspectiva da educação inclusiva**”, tendo como foco algumas incursões no percurso histórico, que fortaleceram a educação inclusiva. Na sequência, refletem sobre o processo de mediação necessária, no processo de ensino e aprendizagem de alunos, público alvo da educação especial. Nesse sentido, apontam que o papel dos professores, nesta perspectiva, transpõe a organização didático-metodológica, requer sensibilidade para com as diferenças, comprometimento com a construção de alternativas que possibilitem ao aluno a interação, a participação das atividades desenvolvidas, levando-os a sentirem-se pertencentes àquele espaço.

Na terceira seção, apresentam-se onze artigos que representam contribuições teóricas e reflexões, que se estabelecem em diferentes espaços e tempos, com foco no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas.

O primeiro deles, intitulado “**Educação bilíngue: o uso de jogos na aprendizagem da língua inglesa**”, dos autores Caique Fernando da Silva Fistarol, Isabela Vieira Barbosa e Mariana Aparecida Vicentini objetiva discutir a internacionalização da Educação Básica, a partir das políticas públicas de Educação Bilíngue e do uso de Tecnologias Digitais. Nesse contexto, discutem sobre a aquisição da língua inglesa por meio de jogos trabalhados por estudantes em fase de alfabetização. A base de discussões do texto se alicerça em uma pesquisa desenvolvida com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Bilíngue da Rede Privada, situada no sul do Brasil, em que estes sujeitos estão inseridos em um processo de alfabetização, em língua portuguesa e em língua inglesa, através do método fônico.

No segundo artigo deste segmento, “**As habilidades socioemocionais e**

a relação com o processo de ensino aprendizagem”, Elaine Leporate Barroso Faria e Paula Lino Loures abordam como as habilidades socioemocionais influenciam na aprendizagem, trazendo uma definição acerca das habilidades socioemocionais e como estas interferem no processo de ensino aprendizagem. Os autores discutem como o professor pode promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para garantir uma boa aprendizagem e o sucesso escolar, perspectivando o desenvolvimento integral do sujeito.

O terceiro artigo, intitulado “**As influências do afeto no ensino aprendizagem em uma classe de alfabetização**”, dos autores Jonatha Costa Duarte da Silva e Suzana Ramos Vieira Francini, enfatiza o papel da afetividade no processo de aprendizagem de alunos de uma classe de alfabetização. Na perspectiva desses autores, a questão da afetividade não se resume em sentimentos, mas engloba atitudes e ações que influenciam a todos, estudantes, profissionais, podendo potencializar ou não um laço de amizade, um sentimento ou uma paixão.

Na sequência, a problematização sobre a historicidade, a (Des)construção e implementação da BNCC e o consenso por filantropia, orienta as reflexões realizadas por Mario Antonio Harres Filho, Carulina da Fonseca, Dirce Welchen e Anderson Luiz Tedesco no artigo intitulado “**A implementação da BNCC: e o consenso por filantropia**”, orienta as reflexões realizadas por Mario Antonio Harres Filho, Carulina da Fonseca, Dirce Welchen e Anderson Luiz Tedesco no artigo intitulado “**A implementação da BNCC: problematização e reflexão do conceito de consenso por filantropia**”. Os autores contextualizam o conceito de Consenso por Filantropia e denunciam, ainda que de modo inicial, de que maneira fundações filantrópicas ou privadas ligadas a grandes empresas e grupos financeiros foram agentes ativos, dotados de interesses não legítimos, no processo de construção e implementação da BNCC.

O quinto artigo, intitulado “**O currículo nas práticas pedagógicas de professores que atuam na educação infantil: algumas reflexões**”, de autoria de Nathalia da Silva, André Henrique Schneeberger e Maria Teresa Ceron Trevisol, analisa a história da Educação Infantil no Brasil, que se encontra marcada por uma trajetória de luta, reivindicações, dualidades, avanços e também retrocessos com relação ao atendimento às crianças nas instituições que atendem a esse público. Os autores objetivam refletir a respeito de como o currículo vem sendo efetivado na prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil, mais especificamente, compreender se essa relação entre o currículo e as práticas pedagógicas são baseadas em aspectos que advém da formação docente ou efetivada de acordo com concepções teóricas e metodológicas de cada professor/a.

A educação infantil também está em foco no sexto artigo de autoria de Daliana Löffler e Maria Talita Fleig, intitulado “**A unidade de educação infantil**

Ipê Amarelo como colégio de aplicação da Universidade Federal de Santa Maria/RS: desafios e perspectivas formativas”. Através de relato de experiência, as autoras fazem uma reflexão sobre os desafios e as perspectivas formativas que se colocam à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, a partir do seu reconhecimento como Colégio de Aplicação. Dessa forma, instigadas à reflexão sobre o que legitima a unidade de educação infantil Ipê Amarelo como espaço formativo, as autoras evidenciam a necessidade de consolidar um perfil dos profissionais que atuam na Unidade, reiterando o trabalho formativo através da acolhida de bolsistas, estagiários, pesquisas, grupos de professores para visitação e encontros de formação contínua com as redes municipais de educação, por exemplo.

O sétimo artigo de autoria de Jaqueline Rodrigues de Souza, aborda a temática da educação e inovação. A autora analisa as “**Práticas pedagógicas inovadoras no ensino fundamental**”, considerando um levantamento bibliográfico, em produções, que apresentam práticas pedagógicas inovadoras. Os trabalhos selecionados são artigos que versam sobre a visão dos professores sobre o termo inovação, bem como, sobre a prática inovadora como atividade transformadora, com o uso e auxílio das tecnologias, sendo elas instrumentos facilitadores do processo de conhecimento e aprendizagem. Considerou-se, também, os projetos como “prática inovadora”.

O oitavo artigo, escrito por Luiz Paulo Monteiro, Valdir Skrzypczak, Marli Terezinha Szumilo Schlosser e Carmen Rejane Flores “**Premissas do estudo sobre a luta sindical por políticas públicas na rede de ensino do município de Xaxim-SC: sindicato dos trabalhadores do serviço público municipal de Chapecó e região - SC - 2012-2021**” , relata dados de pesquisa, e possui como objetivo fazer uma análise das atribuições do Sindicato dos trabalhadores do serviço público municipal de Chapecó e Região e sua relação com a política educacional do município de Xaxim-SC. O artigo analisa que no atual contexto neoliberal, existe uma perspectiva mais ampliada da precarização de serviço público, por se tratar de uma lógica de redução e escassez evidente dos serviços que são mais utilizados pela população mais empobrecida do Brasil. Urge, segundo os autores, a ação dos sindicatos, para vincular dignidade de direitos aos seus pares, não se tratando exclusivamente somente de salários, mas também de acesso aos serviços públicos e com qualidade à população que mais necessita dele.

O nono artigo, intitulado “**Novo ensino médio: o componente curricular eletivo de cultura digital e o ensino remoto - um estudo de caso**”, de autoria de Marcelo Martin Heinrichs, Deise Cristiane Dereti Gaio, Emili Jaeger e Maurício Capobianco Lopes, analisa quais foram as adequações metodológicas necessárias para o desenvolvimento do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital, do Novo Ensino Médio, de modo remoto. A partir da análise

dos relatos de um estudo de caso, os autores acenam, favoravelmente, para a condição de o Novo Ensino Médio constituir-se, mais uma oportunidade, que a escola tem de promover a inovação. Se o objetivo da escola é elevar a qualidade do ensino, é necessário considerar os interesses dos alunos frente às exigências do mundo em transformação, fazendo conexão com a vida real.

O décimo artigo, de autoria de Maria Bezerra de Sousa, Camila Queiroga Vieira e José Deomar de Souza Barro, “**Estágio supervisionado em ciências naturais: contribuições teórico-práticas à formação inicial**” dedica-se a apresentar as diferentes abordagens que permeiam o estágio supervisionado, formação inicial de professores, desafios encontrados na disciplina de ciências no ensino fundamental e as contribuições da regência de classe para a formação. Apresenta, ainda, a compreensão do processo ensino-aprendizagem na disciplina de ciências no ensino fundamental, de modo a inteirar o leitor das abordagens metodológicas desenvolvidas neste período de tempo que compreende os estágios de observação e regência de classe. Para os autores, o estágio supervisionado permite ao licenciando adquirir conhecimento, por meio das leituras e pesquisas realizadas em torno do exercício das disciplinas, e na prática, analisar possíveis estratégias a serem utilizadas em futura docência, a fim de promover a efetivação de uma aprendizagem de qualidade.

Maria Bezerra de Sousa, Camila Queiroga Vieira e José Deomar de Souza Barro seguem dando sequência ao tema estágio supervisionado com o artigo **A importância do estágio supervisionado na licenciatura: algumas reflexões**. Os autores discorrem sobre o processo de formação docente e a necessidade de ser percorrido tendo por base a equidade entre conhecimentos teóricos e práticos, a fim de contribuir para a constituição profissional dos futuros professores. Destacam que enfatizar e priorizar apenas os componentes teóricos em detrimento da prática acaba por desencadear uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado com a realidade em que o docente deverá atuar. Com essa compreensão, os autores atribuem ao estágio supervisionado a capacidade de ofertar para o acadêmico um conhecimento do real em situação de trabalho, proporcionando conhecimentos do campo administrativos, pedagógicos e também conhecimentos sobre a organização do ambiente escolar.

Encerrando a coletânea, o décimo segundo artigo, intitulado “**A primeira casa familiar rural de Santa Catarina: a construção da Casa Familiar Rural Santo Agostinho-Quilombo-SC e a pedagogia da alternância**” de autoria de Luiz Paulo Monteiro, Valdir Skrzypczak, Marli Terezinha Szumilo Schlosser e Carmen Rejane Flores, discorre sobre o processo de construção histórica da Casa Familiar Rural Santo Agostinho-Quilombo-SC. Os autores relatam como a instituição conduziu esforços no processo de formação dos jovens egressos da

primeira turma do Estado de Santa Catarina a desenvolver uma formação com a Pedagogia da Alternância. Em face do histórico realizado, os autores relatam que a Casa Familiar Rural Santo Agostinho desenvolve atividades educacionais com jovens e famílias que vivem no campo. Caracteriza-se por ser uma das primeiras Casas Familiares Rurais instaladas no Sul do Brasil e, em particular, a primeira no Estado de Santa Catarina, utilizando a Pedagogia da Alternância.

A presente coletânea oferece reflexões e análises, objetivando pensar os horizontes da educação, a partir da manutenção e refinamento do diálogo entre elementos do cotidiano escolar e da pesquisa. A compreensão das relações e dinâmicas que ocorrem no contexto educacional, social, econômico, histórico e cultural, potencializa caminhos para o enfrentamento das questões apresentadas nesta coletânea de artigos.

Desejamos a todos/as uma leitura inquiridora de pensamentos, ressignificação de concepções e mudança de ações nos diferentes espaços em que se encontram envolvidos/as!

Os/As Organizadores/as!

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS¹

Lorita Helena Campanholo Bordignon²

Maria Teresa Ceron Trevisol³

Introdução

O texto seguinte é resultado de estudos, discussões e reflexões promovidos ao longo da disciplina Seminário Avançado II do Curso de Doutorado em Educação, em que as autoras estiveram envolvidas. Logo na justificativa da disciplina, fomos instigadas a refletir sobre questões que permeiam a pesquisa em educação tendo como aporte teórico um conjunto de autores renomados acerca da pesquisa em educação.

O que pesquisar, para que pesquisar, como pesquisar, o que se perspectiva com a pesquisa na área da educação? Que percurso teórico e metodológico se faz necessário para garantir a realização e o alcance dos objetivos com o pesquisar? Que abordagens, finalidades, objetivos, procedimentos caracterizam a pesquisa na área da educação e dos processos educativos? (TREVISOL, 2021, p. 1).

Na perspectiva de alinhavar possíveis respostas às inquietações apresentadas, adentramos a leituras de textos de pesquisadores renomados, tais como: Gatti (2012); André (2001a; 2001b), André (2010), Ferreira (2009), Campos (2009), Nogueira (2021), Alves-Mazotti (2003), Gil (2017) entre outros, possibilitando-nos diálogo, discussões e mediações pedagógicas acerca da pesquisa educacional no Brasil: desafios, limitações e possibilidades.

Assim, nesse texto, de cunho qualitativo, de caráter bibliográfico, se entrelaçam interlocuções com base nos estudiosos citados anteriormente, e se retoma, brevemente, a trajetória, características, avanços, entraves e perspectivas da

¹ Texto organizado a partir de estudos e discussões realizados no Componente Curricular - Seminário Avançado II, no Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd) da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc.

² Doutoranda em Educação pelo PPGEd da Unoesc. Professora na Secretaria Municipal de Educação no município de Santiago do Sul-SC. Bolsista UNIEDU/FUMDES. E-mail: loritabordignon@hotmail.com.

³ Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unoesc. Área das Ciências da Educação. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br.

pesquisa educacional no Brasil. Inicia-se as interlocuções retomando aspectos relacionados à pesquisa no âmbito educacional brasileiro, que segundo Gatti (2001) é marcada por avanços e entraves, envolvendo os diferentes aspectos relacionados às pesquisas científicas.

Mas afinal, o que pesquisar, para que pesquisar, como pesquisar, o que se perspectiva com a pesquisa na área da educação?

Pesquisar é puxar os cordões que ligam entre si as práticas de um mesmo campo empírico em sua continuidade histórica e, ao mesmo compasso, os entrelaçam com os cordões que vinculam e conduzem os entendimentos que de tais práticas se alcançam no campo teórico (MARQUES, 2006, p. 104).

Para Luna (2009, p. 15), pesquisar é buscar por “conhecimento que preenche uma lacuna importante no conhecimento disponível em uma determinada área do conhecimento”. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 79) “pesquisar é conhecer a realidade. É levantar informações significativas e representativas existentes nesta realidade, às quais chamamos “dados”. Segundo Marques (2006, p. 94) pesquisar é ir “à procura de algo diferente, guiado pelo desejo de encontrar o novo, o inusitado, o sequer por nós suspeitado, o original porque descoberta nossa [...]. Corroborando, Gil (2017, p. 01) define que a pesquisa é “procedimento racional e sistemático [...] que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos [...]. Desenvolve-se a partir da “utilização cuidadosa de métodos e técnicas de investigação científica” a partir de um processo composto por várias fases que partem da escolha temática, a “formulação do problema até a satisfação apresentação dos resultados” (GIL, 2017, p. 01). “Pesquisar é um ato singular e não se compartilha” (explicitação oral do Professor Dr. Paulino Eidt, em sua participação no encontro da disciplina em 11/05/2021).

Desse modo, pode-se compreender que pesquisar é um processo constante de tomada de decisões no sentido de conhecer, buscar respostas, elaborar explicações sobre determinada realidade na perspectiva de preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente, em um determinado período histórico.

Para Gatti (2001, p. 12), em educação “pesquisar significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles em seu processo de vida”. E, nesse sentido, o pesquisar não é uma tarefa fácil, particularmente considerando a complexidade dos fenômenos que envolvem a pesquisa em educação.

Nessa perspectiva, André (2001, p. 55) salienta que, enquanto para alguns o objetivo da pesquisa é a geração de “novos” conhecimentos, para outros, é a busca de “questionamento sistemático, crítico e criativo”. Desse modo, para alguns o foco da pesquisa centra-se no processo de desenvolvimento e no conhecimento gerado pela mesma, outros “se preocupam mais com os achados das pesquisas,

sua aplicabilidade ou sua utilidade social”. Nesse sentido, Gatti (2000) observa que muitas pesquisas em educação, desde a escolha do objeto de investigação, têm se caracterizado pela busca imediata da aplicabilidade dos resultados da pesquisa. André (2001, p. 55) observa que “a tendência de recorte excessivamente limitado” a partir de aspectos aparentes dos problemas poderá desconsiderar elementos importantes que se constituem como pano de fundo do objeto pesquisado.

Desse modo, Gatti (2000, p. 7) ao considerar a “natureza e o processo de construção” observa que a pesquisa “não pode estar a serviço de solucionar pequenos impasses do cotidiano”. Isso porque, a ciência da educação, integra diferentes áreas, como a sociologia, a filosofia, a psicologia, a linguística, entre outras, as quais desdobram-se em “vários campos de investigação em educação [...] a questão é saber mesmo com certa flexibilidade e extensibilidade, do que se está falando, e por que, quando se emprega um ou outro termo”. A autora observa também a necessidade de clareza na denominação conceitual por parte dos pesquisadores aos campos de investigação (“ciências da educação ou ciências de ensino, pedagogia ou didática”), pois estes “atendem a um estatuto epistemológico, ou a conveniências institucionais” (GATTI, 2012, p. 18).

Charlot (2006) escreve que seu desejo, é fazer da educação, enquanto ciência do saber “uma disciplina que tivesse uma especificidade mais forte, com seus próprios conceitos e, eventualmente, métodos específicos de pesquisa”, visando, assim, superar espaços saturados de discursos diversos e múltiplos, sobre educação e pesquisa em educação. Pois, conforme o próprio autor salienta “a pesquisa em educação (ou sobre educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico (CHARLOT, 2006, p. 9-10), o que tem se apresentado como grande desafio, considerando que o objeto da ciência, é um recorte da complexidade do real (CHARLOT, 2006).

Segundo Gatti (2001), a preocupação científica relacionada à pesquisa em educação vem desde os primórdios do século XX. No entanto, os estudos mais sistemáticos começam a surgir nos anos 1930, com a criação do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e centros de pesquisa relacionados, contexto em que métodos e técnicas de pesquisas em educação ganham espaço (GATTI, 2001).

Nessa trajetória, de aproximadamente 90 anos, a pesquisa científica em educação, conforme Gouveia (1971) e Gatti (2001), desenvolveu-se a partir de diferentes perspectivas. Gouveia (1971) menciona sobre três períodos, sendo que no primeiro período, em torno dos anos de 1940, estudos voltavam-se aos elementos psicopedagógicos, os quais centravam-se nos aspectos psicológicos que envolviam crianças e adolescentes: “[...] os processos de ensino e os instrumentos de avaliação da aprendizagem e do desenvolvimento psicológico constituem preocupação dominante” (GOUVEIA, 1971, p.2). No segundo período, em meados dos anos

de 1950, “o foco desloca-se para as condições culturais e tendências de desenvolvimento da sociedade brasileira”. O Brasil vivia um contexto que, após um ciclo ditatorial, estava na tentativa de “integrar processos democráticos nas práticas políticas”. Vive-se um momento de efervescência social e cultural, acesso e expansão da população à escolaridade “[...] nas primeiras séries do nível fundamental, em razão da ampliação de oportunidades em escolas públicas comparativamente ao período anterior” (GATTI, 2001, p. 67). Assim, as pesquisas educacionais tendem a focar atenção em objetos relacionados ao sistema escolar e certos aspectos sociais, considerando aspectos regionais (GATTI, 2001; GOUVEIA, 1971).

No terceiro período, compreendido na década de 60, num contexto de instalação de governo militar, os estudos têm como foco a natureza econômica, investimentos educacionais, cenário em que há “demandas profissionais, formação de recursos humanos, técnicas programadas de ensino”, entre outros, como planejamento, eficiência das técnicas e tecnologias no ensino e ensino profissionalizante (GATTI, 2001, p. 67). Um cenário marcado por influências financeiras de órgãos nacionais e internacionais que direta ou indiretamente influenciam as políticas educacionais, assim, conforme escrevem Gouveia (1971) e Gatti (2001), estes órgãos influenciam, também no âmbito do financiamento das pesquisas em educação, priorizando as pesquisas de caráter desenvolvimentista.

Segundo Gatti (2001), nos anos 70, tem-se, no Brasil, a expansão do ensino superior e dos cursos de mestrado e doutorado, cenário em que se ampliou os estudos e aprimorou-se aspectos metodológicos com a utilização de métodos quantitativos e qualitativos. Com isso, uma variedade de temas e problemas passam a ser foco em pesquisa na educação, tais como:

Curículos, caracterizações de redes e recursos educativos, avaliação de programas, relações entre educação e profissionalização, características de alunos, famílias e ambiente de que provêm, nutrição e aprendizagem, validação e crítica de instrumentos de diagnóstico e avaliação, estratégias de ensino, entre outros (GATTI, 2001, 78).

Conforme escreve Gatti (2001, p. 78), no final dos anos 70 e início dos anos 80, muitos dos estudos científicos desenvolvidos na perspectiva taxonômica, os quais operam com variáveis e mensurações, se apresentam como insuficientes para explicar e analisar a diversidade de fenômenos que envolvem as pesquisas no âmbito da educação, inaugurando-se naquele contexto “um período de transição, de lutas sociais e políticas, que constroem a lenta volta a democracia”. Assim, ganham evidência as pesquisas com abordagens críticas, muitas delas inspiradas no marxismo.

Segundo Gatti (2001) e André (2001) as pesquisas em educação seguem na década de 80, 90 até os dias atuais, marcadas pela diversificação de trabalhos,

tanto com relação às temáticas, quanto envolvendo os diferentes níveis e modalidades de escolaridade, que vão desde a organização dos processos de ensino e de aprendizagem, a gestão escolar, políticas públicas, avaliação escolar, trabalho e formação docente, entre outras. Zago (2003, p. 288-289) enfatiza que, sobretudo, nos anos 80, tem-se o predomínio de estudos voltados ao fracasso escolar, e trazem “a dinâmica escolar nos meios populares”. Nesse sentido, há crescimento da produção da Sociologia da Educação, que além de mostrar os avanços nas discussões no âmbito conceitual, também mostra “[...] o reconhecimento das transformações nas demandas da população no que concerne à educação formal e uma atenção sobre as diferenças qualitativas em termos dos investimentos dos atores sociais”.

A trajetória da pesquisa em educação demonstra a complexidade de aspectos que envolvem este vasto campo de conhecimento, destacando os avanços e também as limitações, para o que, de fato, se perspectiva com o desenvolvimento de determinadas pesquisas. Desse modo, a separação de abordagens qualitativas e quantitativas, a carência de clareza teórica e conceitual que envolvem temáticas relacionadas à educação, a insuficiência de conhecimentos relacionados às metodologias e ao conjunto que envolve a pesquisa desde sua fase inicial até a análise e divulgação dos resultados, tem ocupado diferentes espaços de discussão como reuniões da ANPEd, a Conferência Brasileira em Educação, contextos universitários, e, com isso, pesquisadores e estudiosos da temática têm apontado os avanços, fragilidades e perspectivas teóricas e metodológicas para pesquisas no campo da educação (GATTI, 2001). Nessa perspectiva, desenha-se as interlocuções e tessituras que seguem.

Que percurso teórico e metodológico se faz necessário para garantir a realização e o alcance dos objetivos com o pesquisar?

Se alguém nos estranhar, diremos que são abordagens diversas,
teorias outras, caminhos a escolher entre os muitos.
(MARQUES, 2006, p. 36).

Assim, como toda a pesquisa científica, a pesquisa em educação parte do mapeamento, por assim dizer de uma intenção investigativa. Um caminho entre muitos caminhos, que se faz caminhando. Para Martins (2004, p. 291), a “metodologia é entendida aqui como o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades”. Ao iniciar o percurso teórico e metodológico, o pesquisador, ainda mais o inicial, se depara com muitas dúvidas, inquietações acerca do fenômeno a ser investigado, os interlocutores, metodologias a serem utilizadas. Desse modo, “[...] a metodologia vai além da descrição dos procedimentos (métodos e técnicas a serem utilizados na pesquisa), indicando a escolha teórica realizada pelo

pesquisador para abordar o objeto de estudo” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 13). “A teoria é, pois, uma preocupação inicial do pesquisador para formular a pergunta ou questão que orienta a pesquisa” (ANDRÉ, 2010, p. 45). Toda pesquisa parte de escolhas temáticas, recortes, alinhamentos de objetivos, questões que vão se delineando a partir do tema e problema central da pesquisa. Nesse sentido, Eco (2019) observa a importância em determinar temas possíveis, pois, segundo o autor, uma boa pesquisa é aquela possível de ser realizada. Enfatiza, “quanto mais se restringe o campo, melhor e com mais segurança se trabalha” (ECO, 2019, p. 13). Observa ainda que restringir o campo de investigação não quer dizer perder de vista o panorama.

Como isso seria possível? Por meio de leituras, interlocuções teóricas relacionadas ao campo investigativo, o pesquisador “se ampara em teorias que, no confronto com o mundo que lhes concerne, dão indicações, mostram lacunas e encaminham hipóteses” (CARDOSO, 1971, p. 03). Para André (2010, p. 46), na pesquisa, a teoria tem papel fundamental porque “ajuda-nos a compreender mais claramente as questões comumente postas pelos pesquisadores sobre a relação teoria-método”. Segundo a autora, a teoria é um processo que se constrói e se reconstrói nesse caminhar. “As opções metodológicas também vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve” (ANDRÉ, 2010, p. 46). Para a autora, teoria e método sempre estão em “estreita articulação”. Conforme escreve Cardoso (1971, p. 06),

O processo de teorização não é um reflexo direto e mecânico da realidade no plano do pensamento, bem como as teorias não são verdades reveladas. São sempre o resultado de um trabalho difícil e complexo para conhecer o seu objeto, utilizando as teorias e as experiências anteriores, tentando ultrapassá-las e as múltiplas formas do seu reconhecimento, através do estabelecimento do fato científico e do tratamento rigoroso dado a sua relação com ele.

Nesse sentido, a científicidade da pesquisa passa pela rigorosidade das dimensões que envolvem seu planejamento: “a formulação do problema, a especificação de seus objetivos, a construção de hipóteses, a operacionalização dos conceitos [...] os aspectos referentes ao tempo a ser despendido na pesquisa, [...] os recursos humanos, materiais e financeiros [...]” (GIL, 2017, p. 02), entre outros elementos necessários para sua efetivação. O planejamento é decorrente, de muitos alinhavos, de tessituras de pensamentos, ideias, realidades, que convergem e divergem em diálogo com os pressupostos teóricos e metodológicos que, aos poucos, vão sendo convidados a contribuir, de alguma forma com a investigação que vai tomando forma, ganhando corpo, num movimento que mobiliza seus elementos ajustando-os ao andar da pesquisa a fim de que esta, alcance os

objetivos que se propôs, assim tem-se a cartografia da pesquisa⁴. Com base em Gil (2019, p. 4) destaca-se alguns elementos que compõem o projeto de pesquisa: Formulação do problema; Construção de hipóteses ou especificação dos objetivos; Identificação do tipo de pesquisa; Elaboração dos instrumentos e determinação da estratégia de coleta de dados; Seleção de amostra; Operacionalização das variáveis; Determinação do plano de análise dos dados; Previsão da forma de apresentação dos resultados; Cronograma da execução da pesquisa.

A elaboração de um projeto de pesquisa não é tarefa de fácil realização, requer um processo reflexivo, flexível, dinâmico que parte do interesse do pesquisador por um recorte temático que lhe seja de interesse pesquisar. Uma situação não discutida ou não teorizada pela comunidade científica ou que apresente lacunas. Parte-se da *formulação de um problema*, que deverá ser redigido em forma de pergunta clara, objetiva e delimitada: “[...] um problema é de natureza científica quando envolve proposições que podem ser testadas mediante verificação empírica” (GIL, 2017, p. 08), e precisa ser formulado de modo que seja possível uma resposta por meio da pesquisa.

Logo, a construção de objetivos ou metas claras e precisas “devem se iniciar com verbos que não possibilitam muitas interpretações” (GIL 2017, p. 13) e são de certa forma as balizas que darão direção a pesquisa na perspectiva de responder ao problema da pesquisa, afirmando ou refutando a “suposição ou explicação provisória do problema” (GIL, 2017, p. 16). Uma proposta provisória, uma presunção, que requerer ser verificada” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 55), é denominada de hipóteses. Outro elemento importante no planejamento da pesquisa é a *identificação do tipo de pesquisa*, considerando a diversidade das mesmas, que ocorre a partir de critérios adequados. Conforme escreve Gil (2017, p. 24) é “possível estabelecer múltiplos sistemas de classificação e defini-las segundo a área de conhecimento, a finalidade, o nível de explicação e os métodos adotados”.

Assim, também se faz necessário *selecionar a amostra*, deixando claro quais as fontes dos dados? *Deixar claro o que será analisado*, considerando a quantidade e a caracterização destes, sejam eles produtos, pessoas, documentos, entre outros. Nesse sentido, Gil (2017, p. 04) apresenta a *elaboração dos instrumentos e determinação da estratégia de coleta de dados* como elemento que deverá compor o planejamento de uma pesquisa. Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 56) “a coleta de dados compreende o conjunto de operações por meio das quais o modelo de análise é confrontado aos dados coletados”. As autoras evidenciam três questões importantes na elaboração dessa etapa da pesquisa: “O que coletar?”. Trata-se

4 Cartografias, conceito de Deleuze e Guattari (1996) em sua obra “Mil Platôs”. Pode-se dizer que a cartografia é “olhar para o invisível, para aquilo que não está posto, o inédito, o diferente, tornando-o visível. É um tipo de fazer-artista porque esculpe seu objeto, dá-lhe forma e vida, faz dele a sua própria vida, pelo menos temporariamente” (REALI, 2017, p.33).

de definir os dados considerados pertinentes. Com quem coletar? Confere a essa questão a delimitação do campo/contexto envolvido na pesquisa. Como coletar? Refere-se aos instrumentos que serão utilizados para a coleta dos dados. Importante ater-se de que os *instrumentos de coleta* precisam apresentar capacidade de fornecimento das informações “necessárias para testar as hipóteses”; e serem testados “para se assegurar de seu grau de adequação e de precisão (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 56).

Na fase de determinação do *plano de análise dos dados* busca-se apresentar as etapas que envolvem esse procedimento na pesquisa, que para Gerhardt e Silveira (2009, p. 58) inicia-se pela verificação empírica dos dados coletados, análise das informações na perspectiva de interpretar os fatos para que o pesquisador realize a interpretação e “seja capaz de propor modificações e pistas de reflexão e de pesquisa para o futuro”. Nesse sentido, é fundamental prever e descrever de que forma que serão apresentados os *resultados da pesquisa* de acordo com os objetivos da pesquisa. “Se esse objetivo puder ser transformado em pergunta, tem-se nesta parte do texto a resposta a essa pergunta” (PEREIRA, 2013, p. 353).

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, o *cronograma da execução*, “a definição dos recursos humanos, materiais e financeiros a serem alocados” (GIL, 2017, p. 14) são necessários. O cronograma permite ao pesquisador estabelecer a organização das etapas que envolvem o pesquisar. Sua finalidade é de definir “[...] com clareza o tempo de execução previsto para as diversas fases, bem como os momentos em que estas se interpõem” (GIL, 2002, p. 155). O pesquisador, também, munir-se de “equipamentos e materiais necessários ao desenvolvimento da pesquisa. [...] Em outras palavras, isso significa que qualquer empreendimento de pesquisa deve considerar os *recursos humanos, materiais e financeiros* necessários à sua efetivação” (GIL, 2002, p. 19. Grifos nossos).

Conforme escreve André (2001, p. 59) para que uma pesquisa seja desenvolvida e alcance os objetivos a que se propõe, faz-se necessário a delimitação do percurso teórico e metodológico, a começar pela “relevância científica e social, objeto bem definido, objetivos e questões claramente formuladas, metodologia adequada aos objetivos propostos, descritos e justificados”. A autora também observa que “a análise deve ser densa, fundamentada, trazendo evidências ou as provas das afirmações e conclusões”, mostrando o que a pesquisa trouxe de avanço para determinado campo de conhecimento. Para tanto, acredita-se ser fundamental a aproximação do pesquisador com elementos caracterizadores e tem sido norteador do desenvolvimento de pesquisas em educação, o que se dispõe, minimamente, a seguir.

Que abordagens, finalidades, objetivos, procedimentos caracterizam a pesquisa na área da educação e dos processos educativos?

Num sistema de forças correlacionadas produz-se balanceio e reequilíbrio necessários a inteireza do inteiro processo.
(MARQUES, 2006, p. 118)

Iniciamos essa subdivisão, retomando, brevemente a construção do campo científico das ciências naturais e das ciências sociais, como aspectos importantes para melhor compreender as abordagens, finalidades, objetivos e procedimentos que permeiam e caracterizam pesquisas na área da educação e à processos a ela envolvidos. Desse modo, a partir de estudos como de Prigogine e Stangers (1997), evidencia-se que desde o início da humanidade o ser humano tem buscado desvendar e compreender os fenômenos naturais por meio de diferentes pressupostos epistemológicos.

Conforme escreve Bachelard (1996, p. 20) “o progresso científico efetua suas etapas mais marcantes quando abandona os fatores filosóficos de unificação fácil, tais como a unidade de ação do Criador, a unidade de organização da Natureza, a unidade lógica”. Esses fatores que marcaram o pensamento científico no século XVIII, são paradigmas que vêm aos poucos sendo superados. O autor ressalta “seria tachado de pretensioso o pesquisador contemporâneo que quisesse reunir a cosmologia e a teologia” (BACHELARD, 1996, p. 21).

No entanto, em seu estudo intitulado: Critérios de validade científica nas ciências humanas Zavaglia (2008, p. 01) discute o conceito de ciências comparando o “objeto de pesquisa das ciências naturais e o das ciências humanas”, bem como, alguns critérios de científicidade e os limites que tem apresentado por cada ciência. Ressalta a relevância da construção do conhecimento para a humanidade. Seu trabalho assevera sobre a crise da ciência moderna baseada na racionalidade que configura a pesquisa científica baseada em regras, normas e leis rígidas em que seus resultados precisam ser mensurados. A autora, tece interlocuções que evidenciam as limitações do paradigma da ciência moderna, que fundamentam o trabalho científico no contexto atual, e a necessidade de construir um paradigma científico multidisciplinar perspectivando atender as necessidades das diferentes ciências.

Nesse sentido, não com a intencionalidade de esgotar as discussões no que se refere às abordagens, suas finalidades, objetivos e procedimentos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009) que têm caracterizado a pesquisa na área da educação e dos processos educativos, buscar-se-á tecer algumas contribuições e reflexões acerca de conceitos que se entrelaçam no processo de pesquisar.

A pesquisa enquanto processo de aproximação com a realidade é um campo multidisciplinar. As pesquisas têm sido classificadas pelo Conselho

Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq “em sete grandes áreas: 1. Ciências Exatas e da Terra; 2. Ciências Biológicas; 3. Engenharias; 4. Ciências da Saúde; 5. Ciências Agrárias; 6. Ciências Sociais Aplicadas; e 7. Ciências Humanas” (GIL, 2017, p. 24). A subdivisão das áreas se dá com base nos conhecimentos, de acordo com a natureza dos fenômenos a serem investigados “com finalidades de ensino, pesquisa e aplicações práticas”. Tendo em vista os inúmeros fenômenos que podem ser objetos de investigação, têm sido utilizados procedimentos metodológicos que se caracterizam como delineadores, possibilitando cartografar o caminho a ser trilhado a fim de buscar respostas ou não ao problema que se propõe a pesquisa, de acordo com os objetivos traçados (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). O processo investigativo, o olhar, a busca, a análise poderá fundamentar-se a partir de diferentes perspectivas teóricas metodológicas de investigação em educação, de acordo com a afinidade do pesquisador de acordo com a intencionalidade e o foco de interesse com a pesquisa, entre eles: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético, as abordagens dividem-se em quantitativas e qualitativas.

Para Fonseca (2002, p.20) a pesquisa perspectivada pela abordagem quantitativa, centra-se na objetividade positivista que tem na linguagem matemática a forma para descrever o fenômeno e suas causas. “[...] considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros”. Já, a abordagem qualitativa, sem a preocupação de representar numericamente os dados, busca “o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...] centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32). Assim, conforme escreve Minayo (2001) a pesquisa de abordagem qualitativa tem sofrido severas críticas por seu empirismo, pelo envolvimento subjetivo por parte do pesquisador à coleta e tratamento dos dados.

No entanto, o indivíduo pesquisado e pesquisador, subjetivos, não conseguem separar-se do objeto de sua representação. “Não há como separar aquele que conhece do objeto a ser conhecido” a autora assevera a necessidade de controlar a subjetividade, sair de si mesmo para construir conhecimento científico (GATTI, 2001, p. 73). Desse modo, poderá haver, nesses processos investigativos, momentos conflitantes pois, a dialética que envolve o contexto das pesquisas compõe-se de “homens concretos, historicizados, pesquisam uma realidade concreta, dinâmica” o que poderá ocorrer são situações teóricos e metodológicos, também conflitantes (GATTI, 2001, p. 73).

A autora observa que tanto a abordagem quantitativa quanto a qualitativa concebidas de forma dicotômica, podem, em muitas situações, fragilizar tanto a coleta quanto a análise dos dados coletados. Gatti (2001) observa que

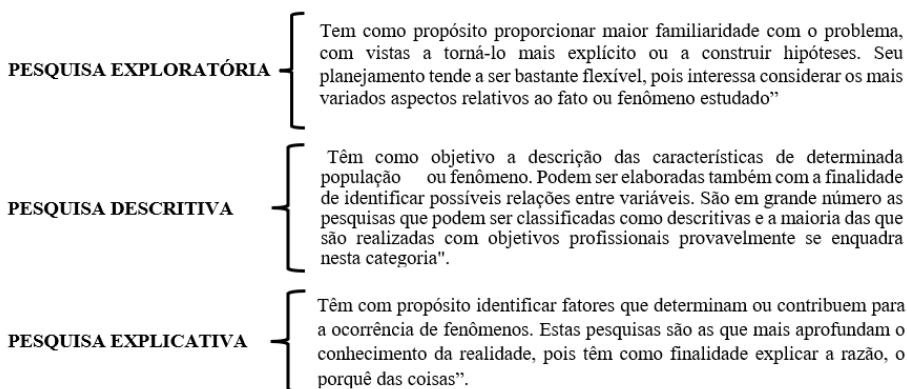
as pesquisas em educação no Brasil, assim como em outros países, têm sido comuns a problemática com os métodos, escolha, uso e apropriação inadequada das técnicas, a rejeição pelas abordagens quantitativas e a exaltação das abordagens qualitativas, que muitas vezes, fragilizam a pesquisa colocando em desconfiança seu próprio rigor científico. “É preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados”. Pois a quantidade é a grandeza com que um fenômeno se manifesta de outro lado, “ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si” (GATTI, 2001, p. 75).

Todavia, o que precisa ficar claro, é que o rigor com a pesquisa e o tratamento dos dados recai tanto para a pesquisa qualitativa quanto quantitativa. Não pode haver banalização com as pesquisas em educação. As confusões comumente observadas em pesquisas do campo da educação revelam a precária e frágil formação que se tem “para uso e crítica tanto dos métodos ditos quantitativos como dos qualitativos”. Ainda que sejam realizados enfrentamentos para sanar alguns dos problemas evidenciados no âmbito das pesquisas em educação, estes requerem rigorosidade científica, principalmente por parte do pesquisador. Desse modo, “nem tudo o que se faz sob o rótulo de pesquisa educacional pode ser realmente considerado como fundado em princípios da investigação científica” (GATTI, 2001, 76).

Quanto à finalidade das pesquisas em educação Gil (2017, p. 25) aponta que, tradicionalmente existem categorias: *pesquisa básica* que se propõe a preencher lacunas no conhecimento existente e a *pesquisa aplicada* para a qual os estudos voltam-se para a resolução de problemas “identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”. Embora com propósitos diferentes ambas, são “[...] com a finalidade de contribuir para a solução de problemas de ordem prática. Da mesma forma, pesquisas aplicadas podem contribuir para a ampliação do conhecimento científico e sugerir novas questões a serem investigadas” (GIL, 2017, p. 25).

No entanto, quanto aos objetivos, estes se diferenciam de acordo com o tipo de pesquisa. Nesse sentido, Gil (2017, p. 26) escreve que as pesquisas podem ser classificadas em três grupos: exploratórias, descritivas e explicativas, conforme figura 1:

Figura 1: Classificação das pesquisas segundo Gil (2017, p. 26).



Fonte: Dados organizados pelas autoras com base em Gil (2017, p. 26).

Tanto Gil (2017) quanto Triviños (1987) escrevem que alguns procedimentos se identificam melhor com determinados tipos de pesquisa. Para Gatti (2012, p. 29) “Conforme o problema, pode-se necessitar, para a sua compreensão, de vários tipos de aproximação, quando combinamos vários procedimentos de busca para conseguir elementos relevantes ao estudo”. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade em compreender o conjunto de elementos que compõe a pesquisa científica. Abordagem quantitativa ou qualitativa? A finalidade é básica ou aplicada? Quanto aos objetivos é exploratória, descritiva ou explicativa? Conforme ilustra a figura 2, os procedimentos são variados e, muitas vezes, tem-se dificuldades em delimitá-los.

Figura 2: Alguns procedimentos de pesquisa, segundo Gil (2002).

P R O E D I M  E N T O S	<p>Bibliográfica – “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.</p> <p>Documental – “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico”.</p> <p>Experimental – determinado objeto de estudo “selecionar as variáveis que seriam capazes de influenciá-lo, definir as formas de controle e de observação dos efeitos que a variável produz no objeto”</p> <p>Ex-post facto – “o estudo foi realizado após a ocorrência de variações na variável dependente no curso natural dos acontecimentos”</p> <p>Estudo de coorte – “refere-se a um grupo de pessoas que têm alguma característica comum, constituindo uma amostra a ser acompanhada por certo período de tempo, para se observar e analisar o que acontece com elas”.</p> <p>Levantamento – “caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”.</p> <p>Estudo de campo – “caracteriza pelas investigações realizadas através da coleta de dados junto às pessoas, somando à pesquisa bibliográfica e/ou documental”.</p> <p>Estudo de caso – “envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos. Busca um detalhamento aprofundado do assunto”.</p> <p>Pesquisa-ação – “realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”</p> <p>Pesquisa participante – “interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”.</p>
---	---

Fonte: Dados organizados pelas autoras com base em Gil (2002, p. 44 – 55).

Evidencia-se a complexidade que envolve o pesquisar e o pesquisador

enquanto um sujeito em construção. Pois, ao olhar o objeto foco de estudo, o faz a partir conhecimentos do senso comum ou científicos constituídos pela trajetória de sua vida acadêmica, profissional, as quais imersas em uma cultura. Pesquisadores/as que de alguma forma canalizam subjetividades e objetividades que disputam entre si espaços ao debruçar-se sobre o objeto a ser estudado. Para Mainardes (2018, p. 6),

Nenhuma metodologia é neutra e, por essa razão, ao explicitar as suas bases epistemológicas, o pesquisador deve preocupar-se com a vigilância epistemológica em sua pesquisa (metodologia, análise de dados, argumentação, conclusões etc.), cuja construção parte da perspectiva epistemológica e do posicionamento epistemológico. Em linhas gerais, o enfoque epistemotológico está relacionado ao nível de coerência entre o referencial teórico, opções metodológicas, análises e conclusões.

Assim, requer-se do pesquisador/a compromisso ético a fim de que seu estudo científico esteja ancorado na rigorosidade que este requer, sem, contudo, perder ou deixar de analisar os aspectos relevantes da pesquisa. Para tanto, faz-se necessário que o pesquisador se desvencilhe de amarras viciadas para adentrar nas frestas, buscando o inusitado, o relevante, a essência, as surpresas que a pesquisa poderá trazer. Segundo Bachelard (1996, p. 24) ao adentrar para a cultura científica, requer que se faça uma catarse “intelectual e afetiva”. Para Charlot (2006, p. 11) existem normas de produção científica. Elas são diversas em relação a alguns pontos, por vezes são até conflitantes, mas essas normas existem. “Se não há regras, ou se não há uma comunidade para controlá-las, não há mais pesquisa, há uma conversa de botequim sobre a educação”.

Desse modo, ao finalizar essa reflexão, traz-se questões inquiridoras que se encontram no texto de André (2001, p. 52):

O que se considera uma boa pesquisa em educação? Devem existir padrões universais dentro desse campo tão amplo e tão diverso de pesquisa? Se vamos responder positivamente a esta questão, quem deve criar esses padrões? Com que meios? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses padrões, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso?

Nesse sentido, Gatti (2012) corrobora ao evidenciar os desafios que vem sendo superados ao longo dos anos no âmbito da pesquisa em educação, visualiza, também as limitações, que ainda precisam ser superadas. Vive-se em tempos que surgem novas aproximações problematizadoras, abrindo um leque de temas à investigação, trazidos com um olhar teórico-metodológico que, em parte, recria ou cria novas posturas para a busca e a interpretação dos dados. Desse modo, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade envolvem a educação enquanto campo de pesquisa, bem como com áreas que de alguma forma constituem e se entrelaçam na teia de relações diretas ou indiretas com os objetos/fenômenos

em estudo por meio de abordagens de sustentação da investigação.

Portanto, ao tecer as linhas finais desse ensaio reflexivo, muitas inquietações aquecem a mente no sentido de ansiar pelo desejo e ao mesmo tempo de dúvidas, medos, incertezas... que envolverão a trajetória de pesquisadora no campo das ciências humanas, cuja disciplina é a educação. Mais uma vez Charlot (2006, p. 10) ressalta que,

Um discurso científico sobre a educação não deve ser um discurso de opinião; ele não é científico se não controla seus conceitos e não se apoia em dados. A pesquisa em educação (ou sobre a educação) produz um saber, rigoroso como o é todo saber científico. Podemos sustentar, e eu particularmente o faço, que há diferentes formas de rigor.

Com pensamento inquieto, aflito, ao mesmo tempo curioso segue-se tecendo reflexões, leituras, no sentido de construir uma boa base teórica que possibilite superar os obstáculos que se apresentarem no percurso da pesquisa, visualizando o grande desafio que se configura pela frente enquanto pesquisadora em fase embrionária no campo da pesquisa científica em educação.

Algumas considerações

A realização do presente estudo possibilitou importante reflexão sobre questões atinentes aos desafios e perspectivas da pesquisa em educação por meio de leituras e estudos que permitiram revisitar e ressignificar os passos que constituem a pesquisa e a construção do conhecimento, também por meio da compreensão de como esse processo foi se estruturando e se construindo ao longo do tempo.

Ao tecer momentos reflexivos a partir das leituras e estudos realizados, evidenciamos que se faz de extrema relevância a escolha de abordagens metodológicas e métodos investigativos que possibilitem apreender o objeto sem destituí-lo de sentido e de significado, tampouco banalizar a científicidade da pesquisa. Possibilitar o reconhecimento da educação como campo científico é de responsabilidade de todos os pesquisadores.

Desse modo, pode-se dizer que a realização desse trabalho possibilitou conhecer um pouco mais sobre a trajetória das ciências humanas na perspectiva de organizar-se a partir de princípios científicos e suas especificidades, compostos por diferentes campos que de alguma forma se relacionam interdisciplinariamente e transversalmente lidam com objetos complexos envolvidos por objetos caracterizados pelo humano e sua relação histórica, social, cultural, portanto, objetos complexos. Desse modo, as ciências humanas já percorreram um longo caminho perspectivando merecido reconhecimento no campo do conhecimento científico no contexto da contemporaneidade.

Dito isso, finalizamos o trabalho destacando a necessidade e a contribuição

para estas profissionais da educação, enquanto estudantes e docentes, do estudo, da reflexão e da visão crítica possível a partir das inúmeras leituras e discussões para elaboração deste estudo, uma vez que foi possível inter-relacionar os passos da pesquisa e do estudo científico, interligando-os à toda complexidade das ciências humanas, e, além do mais, sobre como a pesquisa pode contribuir, a partir de todo esse arcabouço, para efetivamente modificar os diferentes contextos educacionais.

Referências

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Impacto da pesquisa educacional sobre as práticas escolares. In.: ZAGO, Nadir et al. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.33-48.
- ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação:** buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001a. Disponível em: [Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-139X2001000100005&lng=en&nrm=iso). Acesso 20 de março de 2021.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa, Formação e Prática docente. In.: ANDRÉ, Marli (Org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001b. p. 55-70. (Série Prática Pedagógica).
- ANDRÉ, Marli. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa Educacional**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 41-50.
- BACHELARD, Gaston. A noção de obstáculo epistemológico: Plano da obra. In: **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- CAMPOS, M.M. Para que serve a pesquisa em educação? **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.136, p.269-283, jan./abr.2009. Disponível em: [Ing=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-139X2009000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em 20 de março de 2021.
- CARDOSO, Mirian Limoeiro. **O mito do método.** Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1971.
- CHARLOT, Bernard. A Pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n.31, p.7-18, jan./abr. 2006.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs.** Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995-1997.
- ECO, Humberto. **Como se faz uma tese.** Tradução Gilson Cesar de Souza. 27^a edição. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- FERREIRA, Liliana Soares. A pesquisa educacional no Brasil: tendências e perspectivas. **Contrapontos**. Volume 9 n° 1, pp. 43-54 Itajaí, jan/abr 2009.

Disponível em <https://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/974/831>. Acesso em 25 de fevereiro. 2021.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GATTI, Bernadete. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**. n. 113, p; 55-81, jul. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em 20 de março de 2021.

GATTI, Bernadete. **A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios**. RBPAE – v. 28, n. 1, jan/abril. 2012.p. 13-34.

GERHARDT, Tatiana Engel. SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs). **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**, 6^a edição. Disponível em: Minha Biblioteca, Grupo GEN, 2017.

GOUVEIA, Aparecida Joly. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 11-47, jul. 1971.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de pesquisa: uma introdução**. 2 ed. São Paulo: EDUC, 2009. 116 p.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* v. 23 e230034, 2018.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso: o princípio da pesquisa** / Mario Osorio Marques. -5. ed. rev. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. 154 p. - (Coleção Mario Osorio Marques; v. 1).

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa - Seção Teorias, Métodos, Pesquisa Educacional**. São Paulo, v. 51, e07468, 2021. p. 01-13. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/7468/4140>. Acesso em 18 de abril de 2021.

PEREIRA, Maurício Gomes. A seção de resultados de um artigo. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, 22(2):353-354, abr-jun 2013.

PRIGOGINE, Ilya. STENGERS, Isabelle. O projeto da ciência moderna. In: **A nova aliança**. 3^a ed. Brasília: Editora UNB, 1997.

REALI, Noeli Gemelli. **A desobediência menor: Rotas de fuga: cinema e infâncias**. Tese de doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação

(PPGE), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/186523/PEED-1284-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 de abril de 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pesquisa educacional:** da consistência epistemológica ao compromisso ético. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 900-916, jul./set., 2019.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica.** Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora: UFRGS 2009.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. **Plano de Ensino** – Seminário Avançado II. Joaçaba: UNOESC, 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. p. 116-133.

ZAGO, Nadir et al. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa:** perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZAVAGLIA, Tércia. Critérios de validade científica nas ciências humanas. **Educação Santa Maria**, v. 33, n. 3, p. 469-480, set./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/85/59>. Acesso em 18 de abril de 2021.

HERMENÊUTICA FILOSÓFICA E EDUCAÇÃO

Angela Trombini Scartezini¹

Maria Fernanda Lago de Mello²

Vanessa Salete Bicigo de Quadros³

Introdução

A hermenêutica em sua história, considerada sua vinculação etimológica com a figura de Hermes na mitologia grega⁴ (FLICKINGER, 2014), foi constituindo-se a partir de compreensões teológicas, jurídicas, filológicas, filosóficas. Após a influência recebida da teologia diante dos problemas e conflitos em torno da exegese (interpretação) da Bíblia (século XVI), o que gerou posteriormente, a preocupação com os aspectos metodológicos da interpretação quanto à legitimidade da palavra, a hermenêutica aparece compreendida enquanto método (século XIX). Estando o núcleo desta preocupação restrita na interpretação de textos, principalmente, representada por filósofos alemães como Friedrich Schleiermacher (1768-1834) e Wilhelm Dilthey (1833-1911).

1 Mestranda em Educação pelo PPGEd/Universidade de Passo Fundo. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE). Especialização lato sensu em Supervisão Escolar / UNINTER (2020). Graduação em Pedagogia / UNINTER (2019). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do RS desde 2002. Supervisora Escolar desde 2019. E-mail: angela.scartezini@hotmail.com e 180324@upf.br.

2 Mestranda em Educação pelo PPGEd/Universidade de Passo Fundo. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Modalidade II Capes/PROSUC. Fisioterapeuta Preceptor em Programa de Residência Multiprofissional HCPF. Especialização em Fisioterapia Hospitalar UPF/PF (2009). Especialização em Preceptoria no SUS - Hospital Sírio Libanes/SP (2017). Email: 53205@upf.br.

3 Mestranda em Educação pelo PPGEd/Universidade de Passo Fundo. Integrante do Núcleo de Pesquisas em Filosofia e Educação (NUPEFE), da Universidade de Passo Fundo. Bolsista Modalidade II Capes/PROSUC. Especialização lato sensu em Mídias na Educação / UFRGS (2015) e Metodologia do Ensino de Matemática e Física / UNINTER (2012). Graduação em Pedagogia / ULBRA (2017) e em Física Licenciatura Plena / UPF (2008) Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Municipal de Ensino de Carazinho / RS, desde 2013. E-mail: 70049@upf.br.

4 Vinculada à expressão Hermeneia [que significa aproximadamente interpretar ou promulgar] associada à figura do semideus da mitologia grega, Hermes, mensageiro/tradutor das palavras dos deuses aos seres humanos, no Olimpo (FLICKINGER, 2014, p.11).

Ante às críticas tecidas a esta compreensão da hermenêutica enquanto método, a dimensão ontológica elaborada, sobretudo, com base no existencialismo de Martin Heidegger (1889-1976), constituiu um entendimento moderno da hermenêutica. Entendimento legitimado posteriormente, enquanto hermenêutica filosófica por Hans-Georg Gadamer (1900-2002). Filósofo alemão que teve papel fundamental e decisivo no delineamento da hermenêutica como uma postura filosófica, diante de um olhar mais ampliado quanto à finalidade da hermenêutica reduzida a método de interpretação de textos. Assim, a hermenêutica, dentre outras correntes críticas no debate atual da pedagogia perante a racionalidade objetificadora, surge “(...) como experiência universal de nossa abordagem de mundo” (FLICKINGER, 2010, p.7) imbuída da experiência de linguagem e compreensão como acontecimento histórico, existencial e subjetivo.

Nas obras *Gadamer e a Educação* (2014) e *A caminho de uma pedagogia hermenêutica* (2010), as quais recorremos enquanto base para delinear algumas linhas gerais do pensamento gadameriano, Hans-Georg Flickinger desenvolveu um trabalho de retomada do desenvolvimento histórico da hermenêutica até a perspectiva gadameriana. Neste trabalho, Flickinger traz em diálogo elementos fundamentais do pensamento gadameriano em contraposição aos princípios de objetificação e racionalidade instrumental do pensamento cartesiano. Elementos que no desmembramento crítico realizado, são considerados importantes para buscarmos entendimentos acerca do pensamento gadameriano que vem ancorando a discussão de problemas centrais com os quais a educação depara-se confrontada atualmente. Problemas no que tange, por exemplo, a figura e função do mestre (educador) e do aluno (educando), a *práxis* e às relações pedagógicas estabelecidas (ou não estabelecidas?), ao processo de ensino aprendizagem e da formação humana.

Nessa retomada de elementos característicos da posição gadameriana, Flickinger realiza reflexões partindo de elementos que entram em congruência numa compreensão de hermenêutica enquanto postura filosófica na educação. O *primeiro elemento* aponta para uma “despotencialização do sujeito dominador”. Contrapondo ao sujeito conhecedor e soberano do processo de construção do conhecimento oriundo da posição objetificadora, na hermenêutica gadameriana o ser humano descobre-se a si mesmo como sendo sujeito à história e, sobretudo, à linguagem. O *segundo aspecto* contempla a “função produtiva do distanciamento”, trazendo à tona a fundamental disposição de reconhecer o outro na sua autenticidade e do desafio que consiste aqui, em suportar nossa impotência diante da vontade de dominação (FLICKINGER, 2010).

O *terceiro aspecto* destacado por Flickinger (2010), encontra-se no diálogo platônico, metaforicamente antecipado na arte maiêutica de Sócrates. Tomada numa experiência dialógica, o sujeito é levado não apenas a ajudar o outro a

encontrar seu saber antes encoberto, mas, também, a se dar conta da sua própria posição, num movimento de reconhecimento da sua ignorância. O *quarto elemento* marcante da hermenêutica filosófica coloca o seu “fundamento ético”, articulando-se como cada vez mais importante para o processo educacional em vinculação ao reconhecimento do outro na experiência dialógica. Experiência em que somos solicitados por esse outro a repensar a nossa própria postura diante dele e das perguntas por ele realizadas. O *quinto aspecto* recuperado por Flickinger trata da “revalorização do ouvido”, que vem sendo negligenciada no percurso de constituição da racionalidade instrumental. Introduz-se assim, na discussão acerca da contribuição hermenêutica filosófica, a *linguagem* e o *diálogo vivo* como fontes autênticas do conhecimento e fundamentais na relação mestre discípulo (FLICKINGER, 2010).

Partindo da experiência hermenêutica gadameriana tomada enquanto um modo de assumir e colocar-se num movimento ético e dialógico de compreensão e interpretação dos acontecimentos do mundo - diante da historicidade e subjetividade que o constitui -, que situamos a proposta deste texto. Proposta que busca colocar em linhas introdutórias, elementos característicos da hermenêutica filosófica elaborada por Hans-Georg Gadamer, sobretudo, a partir do olhar e contribuições da pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger e interlocutores, no sentido de estabelecer aproximações reflexivas entre a experiência hermenêutica e a educação.

Perspectiva conceitual da hermenêutica filosófica

A perspectiva hermenêutica ao longo do percurso histórico que a constitui enquanto postura filosófica, foi abordada e contemplada sob diferentes compreensões. Tomada como “método de interpretação”⁵, a hermenêutica comprehende traços históricos absolutamente importantes para o entendimento de como foi pensada e constituída, sobretudo, a partir do século XX. Detendo suas raízes na mitologia grega, tem referência à figura do semideus Hermes, ao qual a palavra “hermenêutica” está, de alguma maneira, vinculada (FLICKINGER, 2014, p.11).

Hans-Georg Flickinger trata dessa origem grega resgatando a associação do termo hermenêutica com a tarefa conferida a Hermes, de mensageiro/tradutor das palavras dos deuses ao homem (ou seja, de intermediário entre o mundo divino e o mundo dos humanos). Diante dessa experiência de intermediação entre duas esferas demasiadamente diferentes em intelecção e linguagem, Hermes atuava como mensageiro dos deuses, através do trabalho de tradução. Não se

⁵ Conforme define o *Dicionário Oxford de Filosofia* (BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Consultoria da edição brasileira. Danilo Marcondes; Tradução Desidério Murchu et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.181).

tratava, no entanto, de uma simples transmissão de informações, mas sim, de um movimento de interpretação do significado das palavras (mensagem original no que concernia às vontades divinas), buscando torná-las compreensíveis à linguagem dos seres humanos. Deste modo, a função de traduzir desvela-se, não numa simples comunicação de conteúdo, mas sim, como exigente “de inserir a mensagem traduzida no horizonte de entendimento de quem a recebe” (FLICKINGER, 2014, p.11).

Assim, o interesse pela origem grega do termo hermenêutica repousa no intuito de situar na problemática da tradução, o envolvimento central da questão da interpretação, como aspecto fundamental da hermenêutica, particularmente. Tal retomada, remete a pergunta pelo *o que considerar quando se traduz um texto de uma linguagem para outra, por exemplo?* Conforme Flickinger, a tradução tem de compreender e considerar os sentidos implícitos ou ocultos do texto, ou seja, “sem interpretação, um texto ou uma fala não revelam, por si sós, seu possível sentido” (FLICKINGER, 2014, p.12); circunstância que, fundamentalmente, deu origem ao questionamento da hermenêutica.

Dessa forma, em sua primeira acepção, a tarefa de interpretar na perspectiva hermenêutica, considera o movimento de compreender o *sentido da linguagem* a qual se está buscando traduzir e o entendimento de como a informação, a ideia, poderá ser transmitida em outra língua de forma compreensível. Acepção que denota, indubitavelmente, a complexidade imbuída na ação de interpretar uma mensagem, uma ideia, um discurso. A hermenêutica, de alguma forma, sempre esteve ligada com a dificuldade de interpretar textos, de interpretar discursos e de procurar entender qual a melhor forma de realizar essa tarefa.

Na perspectiva gadameriana, a hermenêutica aponta para o problema que permeia os esforços em compreender algo, seja um texto ou do discurso do interlocutor que quer ser entendido. Diante disso, Flickinger (2014) busca reconstruir em quatro etapas históricas ao longo das quais a ideia da hermenêutica se impôs até sua compreensão enquanto hermenêutica filosófica. Dentre estas etapas, o pensamento grego indica o primeiro movimento significativo no caminho constitutivo da hermenêutica.

O retorno de Gadamer à tradição grega significa a volta à origem da filosofia pré-socrática, aos diálogos platônicos e a arte maiêutica de Sócrates, concebida como aspecto central do seu pensamento. Na busca do saber verídico, Sócrates ajudava seus interlocutores a alcançar um saber que já estava presente neles, só que esquecido e não ativado. Conforme Flickinger (2014, p. 13) “inspirado em Sócrates, Gadamer também buscava levar o interlocutor a ‘re-conhecer’ – no sentido originário desta palavra composta – os enganos e erros que deformam seu saber prévio. Essa, segundo ele, era uma das finalidades mais nobres do diálogo”.

A segunda etapa histórica da hermenêutica se refere à influência recebida da teologia diante dos problemas e conflitos relacionados à exegese (interpretação) da Bíblia (século XVI). O modo de tradução da palavra divina ao homem foi alvo de conflito entre a Igreja, que queria impor suas diretrizes à interpretação das Sagradas Escrituras, e o reformador Martinho Lutero (1483-1546), contrário à esta imposição, dizendo que estas deveriam ser interpretadas somente a partir delas mesmas. Ou seja, a interpretação e a busca por respostas às próprias perguntas deveriam acontecer no confronto direto com os textos sagrados. Conforme Flickinger (2014, p. 14), da teologia surgiu a “[...] preocupação com a interpretação de textos escritos, mais precisamente, de escritos considerados clássicos ou sacrossantos”. Estava sendo questionado aí, em primeira linha, aspectos metodológicos de interpretação, a fim de garantir a veracidade do conteúdo final, elaborado nesse processo.

Posteriormente, essa preocupação com os aspectos metodológicos da interpretação quanto à legitimidade da palavra, configurou a terceira etapa da hermenêutica. No século XVIII, foi utilizada pela primeira vez, como conceito técnico envolvida em debates acerca do método adequado para legitimar a interpretação de textos e o conhecimento científico moderno. Assim, o destaque à hermenêutica ocorreu por ser entendida como um tipo específico de procedimento científico, como alternativa de oposição das ciências humanas e sociais, ao método científico das ciências naturais, considerado objetificador, ou seja, “[...] um método que não consente qualquer influência da pessoa do investigador na investigação” (Flickinger, 2014, p.15). Por mais plausível que pareça as ciências humanas e sociais adotarem esse método, Flickinger coloca que

A separação do sujeito convededor em relação ao objeto da investigação, marca registrada do procedimento das ciências naturais, não é adequada à situação das ciências humanas e sociais, pois estas últimas tratam de problemas dos quais o cientista, ele mesmo, faz parte e não consegue distanciar-se. Mesmo sem querer, a pessoa do cientista encontra-se necessariamente envolvida na área de sua investigação” (FLICKINGER, 2014, p.15).

Recuperada a consciência da diferença entre as ciências naturais e as ciências humanas e sociais, a hermenêutica passou a ser configurada como autêntico método científico. Conforme Flickinger (2014, p.16), do movimento favorável a autenticidade do método científico nas ciências humanas e sociais resultou numa incoerência. Ou seja, por mais que essa oposição à metodologia objetificadora das ciências naturais tivesse impulsionado à articulação da nova autoconsciência metodológica das ciências humanas, a interpretação da hermenêutica como método, foi fortalecida.

Assim, no século XIX a hermenêutica tem sua compreensão enquanto método, onde o núcleo da preocupação hermenêutica se configura restrita na

interpretação de textos, representada por filósofos alemães como Schleiermacher e Dilthey. Entendimento que também veio a receber críticas em contraponto a sua instrumentalização meramente metodológica.

As críticas tecidas a esta compreensão da hermenêutica enquanto método, configuraram a fundamental virada no seu entendimento no início do século XX. A dimensão ontológica elaborada, sobretudo, com base no existencialismo de Heidegger, constituiu um entendimento moderno da hermenêutica, posteriormente, legitimado enquanto “hermenêutica filosófica” por Gadamer. Essa denominação torna a hermenêutica gadameriana fonte inesgotável na discussão de questões centrais da práxis pedagógica, enquanto “[...] autorreflexão da postura intelectual” (FLICKINGER, p.22).

Fundamentos da hermenêutica filosófica proposta por Hans-Georg Gadamer

A linguagem e o diálogo são os meios por excelência que possibilitam a experiência hermenêutica, pressupondo a disposição de ouvir o outro, de prestar atenção ao que o outro quer dizer e que desafia a minha atenção. Tal valorização da escuta remete a uma longa tradição greco-romana.

Para Hermann (2002, p.15), a hermenêutica origina-se de uma longa tradição humanística, relacionada à interpretação de textos bíblicos, à jurisprudência e à filosofia clássica, referindo-se à arte de extrair sentidos explícitos ou ocultos de textos religiosos, jurídicos ou literários.

Flickinger (2010) diz que a experiência hermenêutica tem de renunciar à ideia de uma verdade última e incondicionada onde o diálogo vivo e a busca pela verdade efetuam-se no vaivém das considerações e dos raciocínios de seus integrantes que trazem consigo a carga das diferentes visões do mundo e de sentidos particulares. As convicções particulares vêm-se forçadas a legitimar-se no diálogo entre as opiniões do outro, pondo à prova as supostas certezas de cada um, ameaçando seu chão argumentativo aparentemente seguro, fazendo que cada indivíduo contribua com sua participação no diálogo, no qual se elabora o saber. Aprende-se a fazer jus ao outro, a respeitar seus motivos e a reconhecer as limitações inerentes à própria abordagem e questionamento. É no diálogo que vivemos a irritação causada pela pergunta do outro e o risco de ver nossas supostas certezas postas em xeque. No diálogo vivo é preciso descobrir a precariedade de seu próprio saber.

A hermenêutica como compreensão leva-nos a entender a inevitável historicidade do nosso saber ao encontrar na linguagem e no diálogo vivo seu principal âmbito de expressão da verdade que, segundo Gadamer (2008), ocorre através em sintonia com a tradição. Nesse sentido, Gadamer (2008, p.33) define a hermenêutica filosófica como “uma nova consciência crítica que a partir daí deve acompanhar todo o filosofar responsável, colocando os costumes de linguagens e

de pensamento que se formam para o indivíduo na comunicação com o seu mundo circundante diante do fórum da tradição histórica”. Logo, viver em constante diálogo com as tradições históricas provoca, sendo Gadamer (1997), as melhores oportunidades para exercitar a compreensão de si, do mundo e das coisas.

Gadamer (2000, p. 10), defende que “só através do diálogo é possível aprender”, tornando visível uma compreensão hermenêutica do processo de educar que ocorre através da linguagem. Segundo Hermann (2002, p. 62) “A linguagem é o meio pelo qual se efetiva o entendimento a respeito de algo”. Portanto, na concepção de Gadamer a essência da hermenêutica filosófica, é a linguagem (compreendendo que ela se estrutura sozinha, porém não é autossuficiente para solucionar problemas), onde todo o processo dialógico de produzir sentido se realiza por meio da linguagem, pela qual os interlocutores (locutor e interlocutor) produzem acordo.

Para Gadamer a linguagem ocupa lugar de destaque, considerando que ao pensar e falar o ser humano produz o conhecimento, cabendo ao fenômeno hermenêutico expor essa relação. Segundo Hermann (2002, p.64) “a linguagem mantém uma relação com a própria razão, pois é pela linguagem que fazemos filosofia. Ou seja, o nosso acesso aos objetos só se realiza pela linguagem, pela linguisticidade de ser-no-mundo, que se articula sob o horizonte de toda nossa experiência”.

Foi a ontologia fundamental de Heidegger que fez com que a hermenêutica contemporânea escapasse de sua redução a um mero instrumento metodológico. Gadamer insiste em legitimar a hermenêutica como experiência universal de nossa abordagem de mundo. Gadamer insiste em legitimar a hermenêutica como experiência universal de nossa abordagem de mundo. Logo, pode-se dizer que o conhecimento nasce da relação com o mundo, onde a linguagem é a ferramenta fundamental na qual nos relacionamos com os demais seres, com o mundo e os objetos.

A educação é, por excelência, o lugar do diálogo, portanto o lugar da palavra e da reflexão, que ultrapassa a apropriação dos conhecimentos para nos conduzir a formação pessoal. Desde que podemos dizer a palavra, estamos em constante conversação com o mundo, instaurando a própria possibilidade de educar. (GADAMER, 2002, p.95).

Conforme aponta Hermann (2002, p. 68), “como conclusão dessas análises sobre a unidade entre pensamento e linguagem, pode-se afirmar que conhecer é compreender, e a compreensão só se realiza mediante a linguagem. O que foi dito anteriormente, que a linguagem não é instrumental, tampouco sua função é fazer designação, num movimento da subjetividade para a coisa, levará Gadamer a buscar um outro conceito de linguagem a linguagem como revelação do mundo”.

Para Gadamer a hermenêutica é saber o quanto fica de não-dito quando

se diz algo. Assim, a linguagem tem o papel de recuperar aquilo que não é explicitado e que escapa à nossa atenção. Um aspecto importante à experiência hermenêutica é a função produtiva do distanciamento, pois ao reconhecer o outro, o alheio, na sua diferença intransponível diante de nós, nos coloca o desafio de dominar nossa impotência de dominá-lo. Este outro é ao mesmo tempo o estigma da nossa incapacidade e a condição de nossa autocompreensão.

A transformação da vida social em um objeto de pesquisa leva a desvirtuá-la na sua dinâmica processual, da qual cada um de nós é parte integral. O debate acerca de uma epistemologia autêntica das ciências humanas e sociais apareceu nas áreas onde a pertença do cientista ou pesquisador-intérprete à sua temática parece ser evidente, ou seja, na historiografia, na teologia e no direito.

O trabalho interdisciplinar ajuda a entender que o processo de aprendizagem nos permite entender algo sobre nossa própria postura, além de ampliar o conhecimento e de satisfazer nossa curiosidade. A pedagogia deveria promover a oportunidade do educando e educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que se processa como relação social, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo da aprendizagem intersubjetiva e ético-moral. Nesse sentido, Hermann (2002, p. 83) coloca que

A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das rationalidades que atuam no saber pedagógico. Assim, a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças (HERMANN, 2002, p. 83).

O universal da hermenêutica filosófica é o reconhecimento da finitude, é a consciência de que nossa compreensão depende da linguagem que se realiza no diálogo. Hermann (2002) afirma que é somente no encontro com outras pessoas que pensam de outra forma que podemos superar nossos próprios horizontes. Assim, é através do diálogo que provocamos as experiências que constroem o saber e o agir, firmadas na compreensão mútua das diferenças, questionamentos, identidades de cada sujeito e do mundo.

A pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger: aproximações entre hermenêutica filosófica gadameriana e a educação

A hermenêutica é a ciência ou a arte da interpretação dos textos e das obras humanas enquanto fatos da linguagem. Desta forma, o homem faz-se pela linguagem, institui-se enquanto ser que se comunica e fala de acordo com a concepção hermenêutica. É próprio da natureza da linguagem velar e desvelar o ser - ao lado do dito - manifesta o não dito. A linguagem nunca é o desvelar absoluto e total do ser; é uma relação que manifesta e esconde dimensões da realidade.

O desafio da hermenêutica encontra-se em descobrir o sentido que se mantém oculto naquilo que foi dito ou manifesto pela linguagem - processo realizado pelo desenvolvimento da interpretação.

O processo hermenêutico encontra na figura de Sócrates e em sua postura maiêutica o modelo por excelência do caminho para a verdade. A maiêutica socrática provoca perguntas a respeito dos sentidos não acessíveis à lógica conceitual filosófica e permite-nos ampliar este mesmo olhar para o processo de educação do ser humano que se inicia sempre antes de qualquer reflexão racional consciente. Além da pergunta sinceramente interessada na compreensão do outro, é preciso aprender a ouvir suas respostas sem logo enquadrá-las e julgá-las segundo nossos critérios de verdade. “A pergunta adequada é mais importante e difícil do que a resposta certa.” (FLICKINGER, 2010, p. 36)

Sócrates tomava a sério a posição do outro e o obrigava a tornar transparentes para si mesmo as implicações e pressupostos que alimentam sua própria postura. Levado a compreender-se no confronto com o mestre, o interlocutor percebe e aceita a diferença e a distância em relação ao outro que se configura enquanto resultado do diálogo.

Focando seu olhar na problemática educacional, Gadamer desvela a experiência ontológica na forma como ela se encontra pedagogicamente articulada na maiêutica socrática e na dialética platônica que indicam o diálogo como caminho dialético para a verdade impulsionando um processo autorreflexivo que nos abre a oportunidade de efetuarmos nossos potenciais. Despojada de sua presunção de certeza absoluta, a verdade constitui-se num processo infinito e sempre provisório em que confluem saber e ética em uma relação da qual tanto se ressente a natureza dominadora da razão instrumental. A hermenêutica nasce da desconfiança, da possibilidade, do engano ou da possibilidade da produção da diversidade de sentidos uma vez que, em todo texto, além do sentido já desvelado, há sentidos e mais sentidos a serem conhecidos.

A própria educação deve ser entendida como a experiência estética constituinte do próprio humano, anterior ao processo reflexivamente planejado de educação. Essa postura faz um contraponto à pedagogia contemporânea do século XXI que, cada vez mais, vê os seres humanos que educa como produtos configurados pelas expectativas do mercado de trabalho. Trata-se de garantir a existência de um espaço aberto à experiência social e à autorreflexão para evitar o mero adestramento epistêmico/profissional e garantir um legítimo processo de formação humana.

A instrumentalização e a autoinstrumentalização do ser humano trazem o risco da desvirtualização da pedagogia de seu sentido originário que é a formação e humanização do ser humano.

Os alunos transformam-se em meros objetos do processo educacional que os introduz e adapta às estruturas dominantes da sociedade e da realidade de modo geral. Tendo em vista que a sobrevivência e a orientação no contexto do mundo materialista, competitivo e comunista exigem, antes de tudo, boa preparação profissional, o processo educativo tende a assumir a cisão entre a educação instrucional, de um lado, e a formativa, de outro, privilegiando a primeira e deslocando a segunda para outros ambientes como a família ou instituições religiosas. Resta a esperança de que não se define de modo pleno na prática a resignação imposta pelo domínio da razão instrumental e fique viva a resistência visionária da luta pela formação integral do ser humano. (FLICKINGER, 2010, p. XX)

A partir deste contexto, abre-se um fosso cada vez maior entre a formação técnica profissionalizante e a formação integral, espiritual, ética e estética da pessoa. O desafio posto ao ato educativo consiste em repensar criticamente a postura autoglorificante da razão moderna e ultrapassar seus limites no contexto de uma educação aberta aos espaços da linguagem livre das amarras instrumentais. Flickinger (2010) defende o ponto de vista de que no interior da própria educação começa a despontar uma reação crítica frente à postura autoritária tradicional de enunciar os conhecimentos e habilidades orientados para a instrumentalização profissionalizante das pessoas de acordo com as exigências do mercado neoliberal.

A correlação entre formação e ética redime o humano de sua submissão ao mercado como seu objetivo último, transcendendo-o pelos sentidos emergentes da coabitação, do diálogo e do entendimento com o outro. Da confluência entre a subjetividade e a socialidade, dimensões essenciais ao humano, depende o futuro tanto do indivíduo quanto da sociedade em dimensão universal. “Uma vez falida a visão moderna do sujeito autônomo e dominador, é preciso levar a sério a condição constitutiva do humano como ser histórico e relacional.” (FLICKINGER, 2010, p. XXI) o caminho está na recuperação da pergunta ética como legitimadora do conhecimento.

Desta forma, a educação deve abdicar de sua prática de produção e transmissão de conhecimentos e reconhecer o educando como co-construtor do saber. Assim, altera-se profundamente o paradigma epistemológico e a relação entre teoria e práxis pedagógica quando o rígido vínculo entre educação e racionalidade instrumental é desfeito. A hermenêutica amplia o sentido da educação para além da prevalência da normatividade técnico-científica. “A possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecida para si mesma suas próprias bases de justificação, por meio do debate a respeito das racionalidades que atuam no fazer pedagógico. Assim, a educação pode interpretar seu próprio modo de ser, em suas múltiplas diferenças” (HERMANN, 2002, p. 83).

É a favor de uma abertura de experiência educativa que se situa a afirmação de Gadamer que diz que “educar é educar-se” (GADAMER, 2000a, p.11

apud HERMANN, 2002, p. 85). Tal afirmativa implica reconhecer que o processo de educação é vulnerável e que se educar pressupõe a exposição ao risco. Assim, quem efetivamente aprende, aprende a partir de suas próprias falhas. A ação educativa, enquanto reflexão hermenêutica implica na produção de uma autocritica que só pode ocorrer no espaço dialógico, o que exige exposição ao risco, às situações abertas e inesperadas, coincidindo com as possibilidades de assegurar a tais práticas educativas uma estrutura estável, que garanta o êxito da ação intervintiva. A hermenêutica nos mostra que nem tudo aquilo que é desconhecido é transformado em conhecido.

Para Hermann (2002) o aprisionamento da educação pelo modelo da científicidade cria dificuldades para que a tradição da maiêutica socrática viceje. A experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo. Só podemos aprender pelo diálogo, no sentido de uma constante confrontação do sujeito consigo mesmo, com suas opiniões e crenças, pela condição interrogativa na qual vivemos.

A incapacidade para o diálogo, segundo Gadamer, pode ser tanto subjetiva, resultante da incapacidade de ouvir ou de ouvir mal, como subjetiva, pela ausência de uma linguagem comum. Um diálogo levado a sério pressupõe que o participante esteja aberto para mudar sua própria posição de entrar no jogo com o outro.

Segundo Hermann, “a experiência educativa originária se alimenta da linguagem vivida no diálogo, que dá possibilidade para o homem constituir-se a si mesmo” (2002, p.92).

Neste sentido, a interdisciplinaridade na educação apresenta-se como um diálogo entre sujeitos (ou disciplinas) com a devida humildade de conhecimento (compreensão de inacabado). Logo, o diálogo é a relação de um “eu” frente a um “tu”. Pressupõe, portanto, a existência de saberes nos dois sujeitos que compõem os pólos da relação. O confronto de saberes, porém, requer dos sujeitos a partilha da palavra e a concessão de que seus saberes não são absolutos (FÁVERO, 2002, p.114).

Gadamer (2002) questiona o conceito de diálogo:

O que é um diálogo? De certo que, com isso, pensamos num processo entre pessoas, que, apesar de toda sua amplidão e infinitude potencial, possui uma unidade própria e um âmbito fechado. Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentados algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. Aquilo que movia os filósofos a criticar o pensamento monológico é o mesmo que experimenta o indivíduo em si mesmo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou. O diálogo possui, assim, uma grande proximidade com a amizade. É só no diálogo (e no rir juntos que funciona

como um entendimento tácito trasbordante) que os amigos podem encontrar-se e construir aquela espécie de comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro. (GADAMER, 2002, p. 247).

Gadamer (2002, p.247) aponta “o que faz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo”.

A visão hermenêutica da interdisciplinaridade, apresentado por Flickinger (2010), aponta a “possível reconstrução de pontes entre as disciplinas, no intuito de fazer jus à complexidade crescente dos problemas que se nos colocam e que uma só perspectiva de questionamento não consegue mais abarcar” (FLICKINGER, 2010, p.46). Logo, essas pontes não podem ser edificadas na base unilateral, defendendo ideias indiscutíveis, de saber absoluto.

Considerações finais

A abordagem hermenêutica defendida por Flickinger (2010) revisa alguns pilares do sistema educativo que parece ainda atrelado à camisa de força de uma racionalidade instrumental. A pedagogia deve promover a oportunidade de educando e educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que se processa como relação social numa relação desafiadora fazendo vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e ético-moral.

A esperança é que a redescoberta dos impulsos ontológicos e pré-racionais ajude a depor a mordaça imposta ao ideal de autonomia e liberdade, reencontrando o antigo ideal de formação humana integral.

Não se trata de resolver a ambivalência entre educação racional/objetivista e a formação integral pela decisão a favor de uma ou de outra, mas pelo equilíbrio entre ambas, uma vez que tanto a educação socialmente pertinente quanto a formação integral representam aspectos incontornáveis da educação. O caminho indicado por Flickinger (2010) é o do diálogo reflexivo que pressupõe a abertura, de parte a parte, na busca conjunta de um paradigma autêntico de educação.

A atividade do professor na sua relação com o aluno (ser constituinte de sua própria história e não alheio a ela) passa a ser vista na perspectiva dialógica em que ambos participam da produção do saber. Esta relação dialógica abriga a dimensão ética do respeito pelo outro e pelo diferente; o que implica um esforço de compreensão, de ouvir e responder perguntas e de repensar nossas próprias posturas e convicções.

Neste sentido, nasce uma nova prática de ensino humanizadora, onde a hermenêutica no campo da educação possibilita enxergar o aluno como um sujeito histórico e consciente de sua historicidade construída e fortalecida através

do diálogo, da linguagem e das experiências compartilhadas.

A responsabilidade do mestre constitui sua disposição de aceitar sua tarefa no processo educacional que não se esgota única e exclusivamente na tematização de conteúdos e que exige a exposição de sua identidade intelectual e legitimidade de sua orientação ético-moral no agir.

A hermenêutica filosófica renuncia à concepção de sua validade incondicional de sua onipotência e de seu poder exclusivo de construir nosso conhecimento, contrapondo-lhe uma postura mais humilde de reconhecimento do outro que, ao vir ao nosso encontro, conta com nossa responsabilidade perante ele.

A educação como práxis pode tornar mais esclarecida para si mesma o seu agir também em relação à ética e compreender melhor sua dimensão formativa. O caráter de confiabilidade do agir educacional decorre da percepção da justiça na aplicação das normas. O saber moral que a ética de Gadamer reivindica tem um caráter de virtude moral, aquilo que pode ser aprendido. O saber moral da *phronesis* envolve professores e alunos num processo de aprendizagem em que ninguém pode se subtrair às exigências impostas pela situação. A construção do conhecimento é dada no vaivém das considerações, na interlocução e nos raciocínios de cada uma das concepções, respeitando as concepções advindas das diferentes visões de mundo e de sentidos particulares. Um dos objetivos fundamentais da educação é fomentar nos sujeitos o espírito crítico, demonstrando a necessidade da não aceitação do que é dado como verdade inquestionável.

Para Hermann (2002) a possibilidade comprehensiva da hermenêutica permite que a educação, enquanto processo formativo, vincule o eu e o mundo, de forma a dar sentido àquilo que não vem só de nós mesmos, reconhecer a verdadeira grandeza das produções culturais que abrem o mundo e com isso enriquecer nossa própria interioridade. A formação é uma abertura para o reconhecimento da alteridade, fazendo com que sejamos capazes de dar sentido àquilo que vem de fora de nós, o que significa compreender o outro e o saber cultural.

Na educação, torna-se de grande valia a utilização dos conhecimentos hermenêuticos na reflexão sobre o atual modelo educacional, com a finalidade de melhorar a prática pedagógica, compreendendo a troca de experiências humanizadoras (com o outro e com o mundo) como uma grande ferramenta pedagógica disponível a todos através da linguagem e do diálogo.

A hermenêutica também ressalta a figura ideal do pesquisador como homem experimentado, o qual consegue conjugar a um só tempo teoria e prática, justamente por ser um ser humano experimentado que aprendeu pela sua perspicácia a dimensão inesgotável e tensional da relação entre teoria e prática.

Referências

- BLACKBURN, Simon. *Dicionário Oxford de Filosofia*. Consultoria da edição brasileira. Danilo Marcondes; Tradução Desidério Murcho et al. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.181.
- DALBOSCO, Cláudio Almir. *O mestre na praça: sentido pedagógico das metáforas socráticas*. Revista Espaço Pedagógico, v. 16, n. 1, 17 out. 2017.
- DALBOSCO, Cláudio Almir; SANTA, Fernando Dala; BARONI, Vivian. *A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional*. Revista Educação, Porto Alegre, v.41, n.1, p. 145-153, jan-abr. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.24967>. Acesso em: 05 mar. 2022.
- FÁVERO, Altair Alberto, Org. *Filosofia e Racionalidade*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- FLICKINGER, Hans-Georg. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção Educação Contemporânea).
- FLICKINGER, Hans-Georg. *Gadamer e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. (Coleção Pensadores & Educação).
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Trad. de Énio Paulo Giachini. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2000.
- HERMANN, Nadja. *Hermenêutica e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MÜHL, Eldon Henrique; ESQUINSANI, Valdocir Antonio (Org.) *Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica docente*. In: *O diálogo ressignificando o cotidiano escolar*. Passo Fundo: UPF, 2004, p. 38-51.

A PESQUISA CIENTÍFICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: PERCEPÇÕES DE PESQUISADORES DO CAMPO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Lucas Lino da Silva¹

Milena Alves Rodrigues de Sousa Marins²

Introdução

A chegada da pandemia do vírus Covid-19 no Brasil em 2020 desencadeou um conjunto de transformações imediatas nos mais diversos setores da sociedade. No campo acadêmico, a instauração de uma nova ordem sem qualquer formação prévia, somada ao movimento de sucateamento das universidades públicas já em curso nos últimos anos, gerou impactos significativos sobre a pesquisa científica. Nesse contexto, além da degradação das políticas de fomento à pesquisa e da desestabilização psicológica dos pesquisadores, desencadeada pelo elevado número de contaminações e óbitos, pôde-se identificar práticas de desmoralização da universidade, disseminadas através de *Fake News*, que atribuíam um caráter negativo a esses espaços formativos.

Com base no citado, o ingresso na pós-graduação, almejado por muitos sujeitos que perspectivavam seguir carreiras acadêmicas, foi permeado por inseguranças e incertezas. Em 2020, em decorrência do desconhecimento do vírus Covid-19, as atividades das instituições de ensino em todos os níveis, públicas e privadas, foram paralisadas. Visando assegurar a integridade física dos indivíduos, foi adotado o sistema de ensino remoto, que consistia na oferta de aulas e atividades assíncronas e síncronas, via plataformas como o Google Meet, Zoom Meet e Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP), esta última desenvolvida pelo Governo Federal. Embora a implementação do ensino remoto tenha sido a alternativa mais viável para a continuidade das atividades acadêmicas, muitos estudantes não se adaptaram, gerando altos índices de infrequência, trancamento de matrícula e, em casos mais extremos, desistência.

1 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT (2022). Graduado em História pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão (2020). E-mail – lucaslino.27@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Catalão – UFCAT. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano - Campus Morrinhos (2019). E-mail - milenarodriguesmarins@gmail.com.

Tendo em vista as transformações e efeitos gerados pelo contexto pandêmico sobre a pesquisa científica, mais especificamente sobre a pesquisa documental, este estudo possui como principal objetivo apresentar um conjunto de experiências vivenciadas por dois pesquisadores que cursaram o Mestrado em Educação durante esse período. Sua construção foi norteada pela seguinte problemática: Quais os impactos da pandemia da Covid-19 sobre a pesquisa científica segundo as perspectivas de dois pesquisadores do campo da História da Educação? Embora as reflexões apresentadas partam especialmente do campo da educação, relações com outros campos de estudo também podem ser estabelecidas.

O desenvolvimento desse estudo se justifica pela importância de se evidenciar um conjunto de fatores que envolvem a pesquisa científica, de modo a estabelecer um contraponto em relação à lógica produtivista que tem vigorado nos últimos anos. Através da compilação de experiências acadêmicas, será possível estabelecer aproximações com outros pesquisadores, promovendo uma socialização de saberes entre os pares e resgatando práticas de intercâmbio de ideias, minimizadas durante o período pandêmico. Nesse sentido, o Relato de Experiências (RE), visa, além da descrição e socialização de experiências, “[...] a sua valorização por meio do esforço acadêmico-científico explicativo, por meio da aplicação crítica-reflexiva com apoio teórico-metodológico (experiência distante)” (MUSSI; FLORES, ALMEIDA, 2021, p. 64). Portanto, a descrição e problematização dessas vivências desencadeou uma série de reflexões sobre fenômenos e fatores que influenciaram diretamente a construção de pesquisas científicas ao longo do período pandêmico.

O texto está organizado em três seções que apontam para os efeitos da pandemia sobre a produção científica. Inicialmente, apresenta-se uma discussão sobre os impactos do imediatismo da transição do modelo presencial para o sistema de ensino remoto. A seguir, insere-se um debate acerca do simbolismo do espaço acadêmico presencial, lugar de socialização de experiências e saberes, de estabelecimento de relações de afeto e de redes de apoio, fundamentais para o ingresso e permanência dos graduandos e pós-graduandos nos processos formativos. Por fim, discorre-se sobre um conjunto de enfrentamentos vivenciados pelos autores, no que tange a coleta de fontes documentais.

Com base na discussão apresentada, percebeu-se que a pandemia gerou diversos impactos sobre o campo científico. Afinal, a universidade, lugar de reconhecimento e identificação dos sujeitos, tornou-se fisicamente inacessível, inviabilizando o estabelecimento de redes de apoio e a ressocialização de indivíduos. Além disso, foram vários os percalços da coleta das fontes documentais, ponto que reforça a necessidade e importância do investimento no aparelhamento de acervos. Observou-se ainda que a pandemia atuou enquanto instrumento

de evidenciação de diversas questões que, embora já estivessem presentes no campo da produção científica, eram pouco discutidas.

O imediatismo da transição de sistemas

Nos primeiros meses de 2020, um conjunto de notícias sobre a disseminação de um novo vírus na China colocou todas as nações em estado de alerta. Em 11/03/2020, o diretor-geral da Organização Mundial da Saúde (OMS), declarou que a Covid-19 caracterizava-se como uma pandemia. Anteriormente, em 30/01/2020 a OMS já havia declarado que o surto do novo Coronavírus constituía-se uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII), o mais elevado nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional (OPAS, 2020).

Em março do mesmo ano, o vírus já havia afetado diversos países, superlotando estabelecimentos de saúde, que em sua maioria, não estavam preparados para lidar com as altas demandas. No Brasil, a pandemia foi tratada de formas distintas pelos grupos científico e estatal. Enquanto o primeiro reforçava a necessidade de se estabelecer políticas públicas voltadas à contenção do vírus, o segundo se portava de forma apática sob a prerrogativa que o alarde mundialmente divulgado não possuía fundamento.

Através do Decreto Legislativo n. 6, de 20/03/2020, devido à contínua elevação do número de contaminações e óbitos, foi declarado estado de calamidade pública, ação que impactou diversos setores da sociedade brasileira. Anteriormente a essa declaração, havia sido autorizada a transição do modelo presencial para o sistema de ensino remoto no ensino superior. Segundo o Art. 1º da Portaria n. 343, de 17/03/2020, foi autorizado “[...] em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino [...]” (BRASIL, 2020a). Essa transição imediata gerou efeitos negativos sobre a qualidade dos processos educativos, afinal, professores, alunos e gestores não foram previamente preparados para lidar com o novo sistema de ensino.

Com a publicação da Portaria n. 343 de 17/03/2020, os estabelecimentos de ensino superior ficaram encarregados de definir quais disciplinas seriam ofertadas remotamente. Para isso, o Ministério da Educação deveria ser informado, em um prazo de até quinze dias a contar da data de publicação do respectivo documento, sobre a adesão da instituição ao novo sistema: “§ 2º Será de responsabilidade das instituições a definição das disciplinas que poderão ser substituídas, a disponibilização de ferramentas aos alunos que permitam o acompanhamento dos conteúdos ofertados bem como a realização de avaliações [...]” (BRASIL, 2020a).

Nesse contexto, foram necessárias adaptações e mudanças para que todos pudessesem ter pleno acesso aos processos de formação oferecidos pelas instituições de ensino superior do Brasil. No entanto, os alunos não puderam vivenciar as universidades, espaços repletos de oportunidades, afinal, as interações entre os pares ocorreram exclusivamente por canais tecnológicos, o que inviabilizou a vivência de diversas experiências exclusivas do espaço presencial. Esse estranhamento com relação à nova lógica foi agravado por uma série de outros fatores de ordem política, visto que a instalação do novo sistema ocorreu paralelamente a um movimento de desvalorização da universidade pública, alvo de sucessivos cortes orçamentários que inviabilizaram a disponibilização de bolsas de apoio à pesquisa e de assistência estudantil.

Como citado no parágrafo anterior, nos últimos anos, o financiamento das atividades das universidades e o fomento à pesquisa no Brasil em todos os níveis foram extensivamente questionados, sendo inclusive definidos como mero gasto de dinheiro público, uma das narrativas disseminadas através das chamadas *Fake News*. Esses cortes orçamentários geraram efeitos diretos sobre o ingresso e manutenção dos sujeitos na universidade, resultando no agravamento da evasão e, consequentemente, na diminuição do ritmo da produção acadêmica. Nesse momento, pôde-se identificar frequentes paralisações e atrasos no pagamento de bolsas, fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas e permanência na universidade.

Após três anos de enfrentamento da crise sanitária, as universidades públicas ainda se encontram em estado de calamidade, o que tem afetando o ingresso de novos estudantes, que tem se sentido desestimulados em compor um campo que tem sido alvo de constantes ataques. Ademais, deve-se acrescentar a exclusão gerada pela implementação do ensino remoto, afinal, muitos estudantes não possuíam os recursos e habilidades necessárias para participar desse novo formato. Embora as instituições de ensino superior tenham promovido, conforme os fundos disponíveis, políticas de disponibilização de quantias para aquisição de aparelhos como notebooks, tablets e celulares, o início quase instantâneo das atividades acadêmicas inviabilizou a participação assídua de todos às aulas e demais ações desenvolvidas cotidianamente.

Mesmo com a aquisição desses aparelhos, a falta de uma rede de internet e até mesmo de uma estrutura domiciliar adequada para realização dos estudos, impediu que a maioria dos estudantes se desenvolvesse plenamente nos sentidos intelectual e social, afinal, como já mencionado, o ambiente universitário não atua exclusivamente sobre a construção de competências profissionais, mas também na aquisição de competências emocionais e sociais. Cabe acrescentar que a maioria dessas ações foi direcionada exclusivamente aos estudantes da

graduação, evidenciando certa negligência quanto às necessidades dos alunos de pós-graduação, que não pode ser atribuída apenas às universidades, visto que nesse contexto, como dito, os concursos foram significativamente limitados.

É necessário salientar que o problema da exclusão já integrava a realidade brasileira anteriormente à chegada da pandemia. O que se viu foi a elevação da notoriedade dessa questão, tratada com negligência pelo aparelho estatal. Nesse sentido, é possível afirmar que o período pandêmico atuou enquanto mecanismo de evidenciação de um conjunto de problemas sociais, velados em termos “normais”.

Em meio a essas questões, a educação no Brasil tem ganhado destaque nas discussões sociais, visto que se trata de um dos principais mecanismos de aperfeiçoamento da sociedade. Contudo, a universidade tem sido o principal alvo de cortes de gastos, que tem como suposto objetivo equilibrar o campo econômico e seus abalos gerados pela crise pandêmica. No entanto, a pandemia, se pensada associadamente aos movimentos de sucateamento do ensino público, especialmente do ensino superior, pode ser pensada como uma brecha para a consolidação de contrarreformas que buscam desresponsabilizar o Estado de incumbências básicas. Essas tentativas de retrocesso representam a busca pela manutenção da ordem social, caracterizada pela concentração de renda e poder nas mãos de um grupo seletivo de indivíduos.

Diante disso, o processo de transição das atividades presenciais para o ensino remoto ocasionou diversos questionamentos e eventuais falhas no sistema de ensino brasileiro. Tendo em vista o declínio da qualidade das políticas públicas educacionais e sociais do país e os possíveis resultados desse fenômeno, faz-se necessário repensar os processos educativos pós-pandemia, bem como as possíveis mudanças emergenciais necessárias para o resgate do índice de desenvolvimento alcançado em anos passados.

É necessário relembrar que as instituições de ensino superior no Brasil, assim como já discutido, atuam diretamente sobre a formação integral dos indivíduos, inserindo-os em um ambiente de socialização de experiências e saberes. Sendo assim, a manutenção desses espaços é fundamental no combate às desigualdades sociais.

O simbolismo do ambiente acadêmico

O desenvolvimento da pesquisa científica não é influenciado apenas por questões estruturais relativas à disponibilidade de fontes e afins, mas também por um conjunto de fatores simbólicos e representativos, responsáveis por estimular a continuidade na execução de projetos para alcance de metas e objetivos profissionais e pessoais. A universidade, enquanto espaço de formação, tenciona em três dimensões: socialização universitária, projetos de aprendizado e futuro

profissional; contudo, esses estabelecimentos ainda são orientados por resultados tradicionais, desconsiderando os demais elementos que compõem a formação estudantil (FERREIRA, 2014).

O espaço acadêmico deve ser entendido como um lugar de acolhimento, onde os indivíduos estabelecem vínculos de afeto e identificação, portanto, é necessário refletir sobre como a pandemia ressignificou esses vínculos, indispensáveis para a formação profissional e humana. Como aponta Bourdieu (2013), os sujeitos, seres sociais por excelência, se constituem como tais através das relações que estabelecem com o espaço social. Sendo assim, o contato e a troca entre os pares, representa um canal de desenvolvimento intelectual e humano. Conforme defende Ferreira (2014, p. 128), “A socialização, então, é simultaneamente: a) o espaço de desenvolvimento consciente de competências, relações, identidades e disposições; b) o campo inconsciente de incorporação de representações do mundo e de si mesmo”.

Ao ingressar na pós-graduação, a construção de um sentimento de pertencimento é essencial, afinal, muitos ingressantes permanecem afastados do ambiente acadêmico por vários anos, resultando em barreiras atitudinais e simbólicas, em que esses indivíduos sentem dificuldades em se reconectar a esses espaços.

Parte desses profissionais, mesmo sob condições problemáticas, perceberam na pandemia, mais especificamente na flexibilização da jornada de trabalho gerada pela instauração do sistema de ensino remoto, uma brecha para dar continuidade à sua formação, afinal, as altas demandas de trabalho inter e extra institucionais, somadas às incumbências da vida privada, em muitos casos, inviabilizam a participação em programas de formação continuada.

Embora o contexto pandêmico tenha elevado o interesse da classe docente em participar de cursos de formação continuada, durante os últimos anos (2020-2022), pôde-se constatar que a adoção do sistema de ensino remoto pela universidade resultou em um enfraquecimento dos laços interpessoais e, consequentemente, na diminuição do intercâmbio de ideias e saberes entre os pares, fundamental para a produção acadêmica. Como discorre Ferreira (2014), embora a dedicação às atividades acadêmicas seja fundamental para o desenvolvimento de competências, por si só, não assegura o desenvolvimento do indivíduo. Afinal, a sobrevivência acadêmica, na graduação e pós-graduação, depende do engajamento social e coletivo, em que os agentes estabelecessem redes de apoio, essenciais para a permanência nos processos formativos.

Ainda segundo Ferreira (2014), problematizando os escritos de Bourdieu (1992), a necessidade de combater problemas comuns é um dos principais incentivos à criação de relações sociais no espaço acadêmico. O combate à essas questões demanda o desenvolvimento de competências mínimas, necessárias para o

pleno gozo dos serviços e possibilidades dispostas pela universidade. A primeira competência se refere ao “[...] domínio pessoal sobre as formas de funcionamento do estabelecimento, no sentido do conhecimento dos lugares e das regras administrativas, assim como dos encaminhamentos diante da gestão pedagógica” (FERREIRA, 2014, p. 129). A segunda competência se relaciona à “[...] integração a uma rede pessoal de interações sociais, constituída pelos contatos cotidianos com colegas de sala e com grupos de estudo e trabalhos conjuntos, e mesmo pelo vínculo duradouro com um círculo próprio de amizades no curso” (FERREIRA, 2014, p. 129). Ao observar essas competências, nota-se que o período pandêmico, bem como os ritos do ensino remoto, inviabilizou parcialmente a construção dessas teias de reconhecimento e de troca de informações.

Pode-se ainda acrescentar os fatores estruturais já mencionados na seção anterior, em que parte dos pós-graduandos não possuíam os recursos necessários para participar das atividades online, tampouco habilidades e competências para manuseio das diversas plataformas. Nesse contexto, as políticas estudantis foram planejadas com foco na satisfação das necessidades dos graduandos, reforçando a existência de uma mentalidade que isenta os estudantes de pós-graduação de qualquer demanda material básica.

A relação com o orientador (a) também foi impactada, pois, a adoção das plataformas de videoconferência já mencionadas, embora tenha viabilizado o seguimento das atividades, limitou a troca de códigos, enfraquecendo a troca entre esses agentes. Nesse sentido, a pós-graduação, definida por muitos egressos como um processo solitário, foi marcada por um afastamento ainda mais nítido dos sujeitos. Esse ponto, se pensado a partir da premissa de que a educação, e a própria aprendizagem, é um fenômeno social, reforça a noção do ensino remoto emergencial enquanto instrumento de enfraquecimento das relações entre os pares.

A resignificação da academia também resultou na redefinição dos sentidos do ambiente domiciliar, antes compreendido como um local de descanso e lazer. Nessa nova ordem, o ambiente universitário, bem como seus ritos e ritmos, continuou sendo utilizado como ponto de referência para o desenvolvimento de discussões. Como indica Bourdieu (2013), dissociar o espaço social do espaço físico é uma tarefa difícil, uma vez que seus contornos e limites se convergem. Durante as atividades remotas, o retorno à dita “normalidade” era projetado com constância, evidenciando a importância do ambiente físico como um lugar de pertencimento.

A diversidade de videoconferências, lives, congressos, colóquios, palestras, cursos de formação, reuniões, aulas remotas, dentre outras ações, resultaram em certa aversão e apatia frente aos recursos tecnológicos. Além disso, esse contexto trouxe à tona a lógica produtivista que norteia as atividades acadêmicas nos últimos anos, onde a publicação desenfreada de conteúdos tem sido

colocada à frente de questões qualitativas.

Segundo Sguissardi (2010, p. 01), produtivismo acadêmico consiste em um “Fenômeno em geral derivado dos processos oficiais ou não de regulação e controle, supostamente de avaliação, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção científico-acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade”. Portanto, no atual regime, o nível de qualificação profissional é medido com base no número de textos produzidos, e também na avaliação dos veículos de publicação, representada pelo Qualis. Além disso, pôde-se identificar uma corrida para a promoção de eventos, que embora tenham sido essenciais para a formação dos profissionais/pesquisadores em um contexto atípico, contribuíram com a exaustão dos indivíduos situados no meio acadêmico.

Com a compilação de todas as demandas em um mesmo espaço, foi possível visualizar um rompimento de barreiras atitudinais que delimitavam os tempos para a execução de tarefas profissionais, incluindo aquelas relativas à pesquisa científica. Os índices de estresse e cansaço foram elevados, resultando no aumento de quadros de ansiedade e depressão. Portanto, a evasão da comunidade estudantil das universidades se agravou durante o período da pandemia em decorrência de um conjunto de fatores de ordem econômica, social, e também psicológica. Em meio a isso, pesquisas científicas foram adiadas e até mesmo abandonadas, prejudicando o desenvolvimento dos diferentes campos de investigação, o que reforça que a vivência presencial é fundamental para o desenvolvimento do pesquisador.

Com base na discussão apresentada ao longo dessa seção, defende-se que o ensino presencial é essencial para a investigação científica no Brasil, o que não significa que as tecnologias sejam dispensáveis ou prejudiciais. Afinal, aparelhos, plataformas e ferramentas têm sido essenciais no sentido de otimizar a busca por fontes, a sistematização dos dados, e a divulgação científica.

Percalços da coleta de fontes

Durante a pandemia, o acesso às fontes foi repleto de desafios, afinal, muitos arquivos tiveram suas atividades paralisadas em respeito às indicações de distanciamento social para o controle da contaminação pelo vírus Covid-19. Contudo, mesmo com a reabertura desses estabelecimentos, diversos fatores inviabilizaram a coleta eficaz da documentação, como a falta de organização dos acervos, a inexistência de um catálogo que facilitasse a localização das fontes, bem como a indisponibilidade de um profissional qualificado que orientasse a busca dos materiais. Esses percalços resultaram em um sentimento de preocupação mediante os prazos definidos pelos Programas de Pós-Graduação para defesa da dissertação, obtenção das horas complementares e publicação de artigos e trabalhos em anais de eventos. Esses fatores, somados às tensões geradas pelo

contexto pandêmico, desencadearam uma série de reações de ordem psicológica que reduziram significativamente o ritmo da escrita científica.

Com base no parágrafo anterior, nota-se que as pesquisas em História da Educação, e de outros campos que lidam com fontes primárias físicas, foram significativamente afetadas pelos limites espaciais impostos pela pandemia. Além do fator de impedimento provisório da coleta das fontes físicas, a imersão no universo documental também foi inviabilizada, impedindo que o pesquisador estabelecesse vínculos de proximidade e reconhecimento com seu campo de estudos. Nesse sentido, é possível afirmar que a pesquisa científica não se reduz às relações entre sujeito e objeto, visto que também envolve uma teia de relações que expandem o repertório intelectual do pesquisador.

Consoante as demandas da pesquisa documental, as fontes necessárias para o processo de investigação foram buscadas em acervos do governo estadual e municipal das respectivas cidades das pesquisas, e também em acervos particulares de cidadãos locais e pesquisadores da área. Nesse processo, especialmente com relação aos arquivos públicos, foram encontrados obstáculos relativos à conservação da documentação, resultado da escassez de recursos orçamentários necessários para a organização dos acervos.

Conforme foi apurado, a maioria das pessoas responsáveis pela manutenção dos acervos se enquadrava no grupo de risco da pandemia, o que resultou no seu afastamento provisório. Contudo, não houve substituição desses profissionais, o que impactou diretamente o tratamento e conservação das fontes. Além disso, pôde-se observar que alguns profissionais responsáveis pelo cuidado dos acervos, compreendem esses espaços como propriedade privada, mesmo que localizados em ambientes públicos. De forma mais clara, observou-se certa resistência quanto à disponibilização da documentação, fator prejudicial para a exploração de uma série de objetos.

Em algumas ocasiões foi necessária uma intervenção direta dos pesquisadores na organização do acervo. Assim, durante o processo de coleta da documentação, pôde-se perceber que a falta de investimento na organização dos arquivos resulta na inviabilização da construção de narrativas históricas sobre recortes que ainda carecem de análise. Como exemplo, pode-se citar o caso onde foi localizado uma edição de um livro de matrícula de um estabelecimento de ensino do Estado de Goiás, contudo, não se sabia o local onde as demais edições estavam alocadas, e somente após o contato com outro acervo, situado no mesmo município, esses cadernos foram encontrados. Esse ponto reforça a importância da comunicação entre acervos, especialmente daqueles localizados em uma mesma região, o que pode contribuir com a otimização do processo de busca por fontes, e, consequentemente, com a produção científica.

A partir da discussão acima, observa-se que parte das problemáticas referentes à coleta de fontes documentais identificada ao longo do período pandêmico, já estava presente em períodos anteriores. Esse ponto esclarece que a pesquisa em História da Educação tem se deparado com uma série de questões estruturais e logísticas, que inviabiliza a exploração de diversas possibilidades investigativas. Sendo assim, pode-se reforçar a importância da promoção de políticas públicas de apoio à conservação documental e para digitalização dos acervos, sob pena de perda de parte desses documentos ainda pouco explorados.

A transposição dos arquivos físicos para versões digitais ainda é pouco explorada no Brasil, afinal, demanda investimento e profissionais qualificados. Essa inovação dos acervos é essencial para a preservação das fontes, o que pode ser exemplificado pelas contribuições da Biblioteca Nacional Digital e da Hemeroteca Digital, que abriga uma vasta documentação, essencial para o desenvolvimento de pesquisas em História da Educação. Portanto, as políticas institucionais para digitalização e disponibilização de arquivos públicos e históricos, são necessárias para preservação da memória histórica. Em síntese, é necessário que sejam constituídas políticas públicas para conservação e elevação da acessibilidade da documentação histórica brasileira. Dessa maneira, poder-se-á contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica, em especial das pesquisas do campo da História da Educação.

Considerações finais

Como pôde-se observar ao longo desse texto, a pandemia gerou diversos impactos sobre o campo científico. Amplamente, a implementação imediata do sistema de ensino remoto resultou em um conjunto de inquietações e inseguranças, afinal, embora as tecnologias já fizessem parte do imaginário social, muitos estudantes não possuíam as habilidades e competências necessárias para manusear as plataformas necessárias para participação nas atividades online. Ademais, muitos agentes sequer possuíam aparelhos como notebooks e celulares, demandando uma efetiva intervenção das universidades no sentido de apoiar a inclusão desses sujeitos.

Pôde-se observar que a transição de sistemas também gerou efeitos simbólicos, afinal, a universidade representa um espaço de acolhimento, de socialização de saberes e experiências.

Considerando que muitos indivíduos ingressaram na pós-graduação após terem ficado distantes do ambiente acadêmico por um longo período, o espaço físico da universidade, bem como os agentes que o compõe, contribui com a sua ressocialização. No entanto, a chegada da pandemia e a instauração do sistema de ensino remoto inviabilizou esse fenômeno, promovendo um distanciamento

entre os pares, que afetou diretamente a produção científica.

Sobre os percalços da pesquisa em História da Educação, as problemáticas relacionadas à coleta de fontes, somadas aos fatores já mencionados, foi determinante no sentido de inviabilizar a exploração de um conjunto de possibilidades investigativas. Afinal, muitos arquivos permaneceram fechados por um longo período, não havendo outra opção senão aguardar sua reabertura. Essa espera, associada aos prazos determinados pelos programas de pós-graduação para cumprimento das disciplinas, atividades complementares e para a defesa do texto final, resultou na diminuição do ritmo da produção científica.

A discussão apresentada ao longo desse estudo evidencia a necessidade e importância da elaboração e consolidação de políticas públicas no Brasil associadas às tecnologias, para a transposição dos acervos históricos físicos para versões digitais, de modo a facilitar o acesso às fontes. Portanto, é notório que a crise sanitária que ainda ocorre no país e no mundo, ocasionou certa instabilidade do modo de produção da pesquisa científica.

Referências bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução Sérgio Miceli, Silvia de Almeida Prado Sonia Miceli e Wilson Campos Vieira. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos Avançados**, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142013000300010> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Bw9dSHXsM8mC6bg9X7NLDTH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 02 jan. 2022.
- BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília/DF, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em: 02 jan. 2022.
- BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020**. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília/DF, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/dlg6-2020.htm Acesso em: 02 jan. 2022.
- FERREIRA, Adir Luiz. Socialização da universidade: quando apenas estudar não é o suficiente. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.48, n. 34, p. 116-140, 2014. <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v48n34ID5732> Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/20641/1/socializacao%20na%20sociedade_2014.pdf Acesso em: 3 jan. 2023.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 2 jan. 2023.

OPAS – Organização Pan-americana da Saúde. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic> Acesso em: 11 jan. 2023.

SGUISSARDI, Valdemar. Produtivismo acadêmico. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Livia Maria Fraga (org.). **Dicionário de Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, 2010, p. 253-269.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: REFLEXÕES A PARTIR DO PROGRAMA REDE DE SABERES - UCDB

Gustavo dos Santos Souza¹

Stephanie Miranda dos Santos²

Introdução

A partir dos esforços do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas da Universidade Católica Dom Bosco (NEPPI/UCDB) em fazer da universidade um espaço mais confortável e receptivo aos acadêmicos indígenas, articularam-se novos projetos em prol desses objetivos. Então, no ano de 2005, criou-se no Estado um programa de ação afirmativa, desenvolvido com recursos da Fundação Ford, denominado de “Rede de Saberes” (NASCIMENTO; NAGLIS VIEIRA, 2019, p. 188).

Não era o início das práticas em prol dos povos indígenas, visto que outras investidas já haviam acontecido, entretanto, a criação do Programa teve grande relevância para o aumento do acesso e da permanência de indígenas nas universidades que participaram do projeto. Cabe ressaltar que o Programa também surge por meio de esforços de outras instituições, como é o caso da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) que, em 2003, “implantou em todas suas unidades o sistema de cotas por meio da Lei n. 2.589 de 26/12/2002 e Resolução COUNI/UEMS n. 241 de 7/07/2003” (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013 apud NASCIMENTO; NAGLIS VIEIRA, 2019, p. 188), o que contribuiu para a afirmação do Rede de Saberes.

Visto a breve contextualização, o estudo em tela tem por objetivo apresentar algumas reflexões construídas a partir da experiência empírica de um dos autores durante os anos de graduação em que foi estagiário no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI, onde esteve envolvido nas atividades e com os acadêmicos indígenas do Programa Rede de Saberes.

Metodologicamente, a construção do artigo ampara-se sobre uma investigação

1 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). E-mail: gustaucdb@gmail.com.

2 Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). E-mail: stemisantos@gmail.com.

qualitativa de cunho bibliográfico, da qual foram selecionados textos e teóricos a partir das disciplinas “Formação de Professores para uma realidade Intercultural”; “Interculturalidade e Educação Escolar”; “Políticas Educacionais, Formação de Professores e Diversidade”, do curso de Mestrado em Educação - UCDB.

Longe de estabelecer resultados concretos, o texto discorre sobre a presença de acadêmicos indígenas no ensino superior da Universidade Católica Dom Bosco, com ingresso por meio do Programa Rede de Saberes e das relações socioculturais decorrentes desse processo, articulando vivências cotidianas às discussões teóricas do campo dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais.

Contextualizando o Programa Rede de Saberes

O Programa Rede de Saberes se constitui por meio do Projeto Trilhas do Conhecimento, gerenciado, na época, pelo professor Antônio Carlos de Souza Lima³. O Trilhas, por sua vez, era vinculado à iniciativa *Pathways to Higher Education (PHEI)*, criado pela Fundação Ford em 2001. O programa de apoio financeiro foi/é “uma iniciativa global com recursos totais da ordem de 50 milhões de dólares que busca apoiar esforços que colaborem para transformar instituições de ensino superior fora dos Estados Unidos da América” (VIANNA JR, 2018, p. 13).

Apresentava-se como um programa cujo objetivo era o de viabilizar que estudantes que que advindos de populações marginalizadas e pouco representadas na educação universitária, pudessem encontrar acesso ao ensino superior por meio de mudanças na conjuntura política e pedagógica das instituições. Por meio da PHEI, o Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento - Laced⁴, que já desenvolvia atividades junto aos povos tradicionais, teve o reconhecimento da Fundação Ford, que por sua vez, escolheu o Laboratório para receber o fundo de apoio ao progresso de “sub-representados” no acesso ao ensino superior. Desta maneira, o Laced foi escolhido por mostrar “sua experiência e reconhecimento como centro de excelência em relação à questão indígena e políticas públicas, particularmente aquelas relativas à territorialidade” (VIANNA JR, 2018, p. 19). Pouco tempo depois, surge a proposta do Trilhas do Conhecimento: o Ensino Superior de Indígenas no Brasil.

3 Atualmente é Professor Titular (aposentado) de Etnologia/Dept. de Antropologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. É co-coordenador do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade Cultura e Desenvolvimento (LACED - www.laced.etc.br/)/Setor de Etnologia/Dept. de Antropologia-Museu Nacional/UFRJ. - <http://ppgas.museunacional.ufrj.br/lima.html>.

4 O LACED é um laboratório interdisciplinar de pesquisas e intervenção que reúne pesquisadores trabalhando em contextos urbanos e rurais, junto a grupos sociais e dispositivos de Estado variados – desde povos indígenas e populações ribeirinhas, grupos étnicos de origem imigrante e quilombolas, até as políticas públicas e reflexões intelectuais a eles referidas – enfatizando o papel político-cultural das construções de identidade e as relações sociais que as sustentam. - <http://laced.etc.br/>.

O Projeto Trilhas do Conhecimento (PTC) se consolidou como realidade no ano de 2004, tendo como foco principal as temáticas educacionais indígenas, mesmo sendo pensado primariamente para abranger povos tradicionais. O Laced passou a ficar responsável, no Brasil junto à Fundação Ford, pela organização das doações direcionadas para as universidades que seriam selecionadas através das iniciativas tomadas tendo como intuito o ingresso e permanência de indígenas no ensino superior (AGUILERA URQUIZA et. al, 2018).

As atividades do Projeto Trilhas do Conhecimento, desenvolvidas pela LACED,

teve papel decisivo no estímulo às ações afirmativas para o ingresso de jovens indígenas na educação superior. Contando com o apoio do programa Pathways to Higher Education, da Fundação Ford, o Trilhas do Conhecimento desde 2004 apoiou instituições que estivessem interessadas em promover ações afirmativas voltadas às populações indígenas, além de realizar encontros, produzir materiais didáticos e pesquisas de modo a incluir os povos indígenas nos debates sobre educação superior. O Projeto Rede de Saberes, aqui narrado, foi um dos que contou com o apoio do Trilhas do Conhecimento (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 17).

Dentro do processo de seleção de propostas para receberem a doação da PHEI (Fundação Ford), o caminho do Trilhas se cruzou com o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas (NEPPI/UCDB), onde naquele período, mais especificamente no ano de 2005, se encontrava sob coordenação do professor Antônio Brand. Neste ano, o Programa Rede de Saberes recebeu apoio do Projeto Trilhas do Conhecimento, que direcionou fundos dados pela PHEI, ao desenvolvimento de atividades propostas pelo Rede na Universidade Católica Dom Bosco/UCDB e na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS. Isso ocorreu em decorrência de que,

Em 2001 e 2003, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) ofereceu dois cursos de normal superior, que habilitavam os professores indígenas formados a lecionar no segmento de primeira a quarta série do ensino fundamental. A partir de uma iniciativa conjunta da UEMS e da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), quando o Trilhas teve início, discutia-se a implantação de uma licenciatura intercultural que habilitasse para o ensino em todo o segmento fundamental e médio. Além disso, o Mato Grosso do Sul contava com a única experiência de cotas para indígenas visando aos cursos universais já em funcionamento, implantada na UEMS em julho de 2003 em decorrência de lei estadual aprovada em dezembro de 2002. (BARROSO, 2018, p. 77).

Por ter sido sistematicamente pensado como uma ação afirmativa, o Rede de Saberes acabou por estabelecer uma organização de destaque, frente a proposta estabelecida. Logo, passou a receber uma quantia específica da Fundação Ford, perpetuando a relação com a fundação até os dias atuais, devido a sua disposição e

preocupação em [...] abrir espaços na vida acadêmica para que estudantes indígenas pudessem exercitar atividades universitárias, especialmente por meio da iniciação à pesquisa e de tutorias e cursos específicos. (SOUZA LIMA, 2018, p. 43).

É importante frisar que o Programa Rede de Saberes se dividiu em três momentos, no tocante à recursos para suas atividades:

De 2005 a 2008, foi considerado o primeiro projeto de financiamento da Fundação Ford. A partir de 2008, a UFGD e a UFMS passam, também, a fazer parte do programa e inauguram o segundo projeto de financiamento. Em 2011 e 2012, há um período de transição, quando, sem um financiamento formal, a Fundação Ford, por intermédio de seu escritório no Brasil, concede o que foi conhecido como um “financiamento tampão”, apenas para cobrir os custos operacionais do programa. A partir de 2013, inicia-se uma outra fase, com novo projeto, apontando para novas metas: impulsionar as experiências que vêm dando certo nas várias IES e avançar em direção a novos desafios, como por exemplo, o momento após o período na universidade (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 55).

Dessa forma, após os processos de estruturação e desenvolvimento das atividades por meio de recursos advindos de suas articulações com outros projetos, o Programa Rede de Saberes não se restringiu apenas à graduação, atuando desde o início com o ingresso dos acadêmicos indígenas; durante a permanência, prestando suporte e assistência nas mais diversas necessidades dos acadêmicos; e após o término da graduação, sendo possível identificar essa ação na própria UCDB nos cursos *stricto sensu*, pois “dos programas de pós-graduação stricto sensu oferecidos pela UCDB, o Programa de Pós-graduação em Educação é, possivelmente, aquele que tem maior incidência de indígenas, na realidade brasileira atual (AGUILERA URQUIZA; NASCIMENTO, 2013, p. 56), tendo formado nove indígenas, de cinco diferentes povos (Guarani, Guarani/Kaiowá, Terena, Tuyuka e Xavante).

Isso está dentro do que o Programa Rede de Saberes, ainda hoje, tem como objetivos, dos quais entre eles destacamos

[...] o exercício do “diálogo de saberes”, uma prática da qual a universidade segue distante. Para além de todas as atividades acadêmicas e as propostas pelo programa Rede de Saberes, a busca do diálogo intercultural adquire dimensão inigualável, pois toca na questão das concepções epistemológicas, ou seja, o entendemos por conhecimento e a relação entre as diversas formas de conhecimento. (AGUILERA URQUIZA et. al, 2018).

Articulações teóricas a partir do Programa Rede de Saberes

Quando se pensa em um espaço em que diferentes povos se encontram, é possível visualizar esse espaço enquanto um local que não haveria entendimento devido às diferenças culturais, espirituais, cosmovisão, etc. Nesse caso, um olhar especialmente limitado. Um olhar onde não se consegue ver esse espaço e analisar

a sua riqueza; ao contrário disso, apenas se via a partir das lentes construídas pelo discurso colonial, onde a diferença era, senão um empecilho ao entendimento dos diferentes grupos, algo ruim porque se distanciava da minha mesmidade.

Essa foi a equivocada concepção tida à priori acerca do contato intercultural⁵, até o momento em que o autor pôde transitar pelo Programa Rede de Saberes integrado ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Populações Indígenas - NEPPI/UCDB. O Núcleo/Rede de Saberes foi muito significativo na trajetória do autor em relação aos processos de desconstrução que o ambiente oportunizou, apesar de não ter consciência da riqueza desse espaço no momento em que o vivenciava. Entretanto, hoje, após diversas discussões teóricas realizadas no desenvolver da pesquisa de mestrado, defendida sob o título: “O Programa Rede de Saberes da Universidade Católica Dom Bosco: Potencialidades Decoloniais”.

Durante este processo, houveram desconfortos que contribuíram para fazer emergir um olhar outro acerca do ambiente intercultural e multiétnico. Dentre os “incômodos”, foi de grande relevância a presença de teóricos que analisam as diferenças sob a perspectiva dos Estudos Culturais, trazendo para o campo acadêmico discussões de extrema relevância, principalmente no que diz respeito ao reconhecimento da diferença enquanto parte constitutiva das sociedades humanas (HALL, 2014).

É certo que houve, também, um pouco de angústia ao perceber que durante anos carregou e, por conseguinte, reproduziu um discurso que demonizava as diferenças, colocando-as numa posição de inferioridade, atribuindo-a o sentido mais negativo possível, de maneira ambígua onde se atribui à diferença todo o mal da humanidade. Fanon (2008), discorrendo sobre o contexto colonial dos antilhanos, nos mostra como ainda é presente na sociedade contemporânea o discurso colonial que constrói indivíduos que enxergam-se enquanto constantes perseguidores da mesmidade hegemônica, pois “o colonizado escapará tanto mais e melhor de sua selva quanto mais e melhor fizer seus os valores culturais da metrópole” (FANON, 2008).

E assim também em relação aos povos indígenas sob a ótica do colonizador. Backes (2019) explana, a partir da visão de professores indígenas, o quanto ainda é presente a perspectiva colonizada cujo discurso constrói concepções equivocadas semelhantes a, outrora, minha.

[...] os indígenas ainda são marginalizados em nossa construção histórica nas escolas. Ainda não há respeito e reconhecimento das diferenças e especificidades dos modos de saber e ser dos povos indígenas. Nas escolas, ainda hoje, eles costumam ser vistos apenas como figurantes, e não como protagonistas da história (BACKES, 2019, p. 1121).

⁵ Em seu sentido simples, comproendo apenas como o contato entre diferentes grupos étnico-raciais.

A primeira impressão foi a de que os povos indígenas estavam na universidade enquanto sujeitos que buscavam uma integração à sociedade. Mas, equivocado estava. Não mais têm essa ótica a respeito dos acadêmicos indígenas devido aos processos de desconstrução aos quais foi sujeito, decorrente das relações com os povos indígenas, tanto no campo da pesquisa quanto no pessoal. Hoje, compreendemos que fomos e ainda somos, por isso a necessidade constante de uma vigilância epistemológica, produtos da modernidade que determina o Outro sob uma lógica binária em que o Outro carrega tudo aquilo que desassemelha-se do Eu hegemônico.

A lógica *binária* é uma forma de distribuição desigual de poder entre dois termos de uma oposição. Permite a denominação e dominação do componente negativo que se opõe àquele considerado essencial e, digamos, natural: por sua vez ou simultaneamente, o marginal, o indigente, o louco, o deficiente, o viciado em drogas, o homossexual, o imigrante, a mulher, etc... ocuparam e ocupam os espaços do ser-alteridade; uma alteridade cuja relação com o *eu normal* permitiu progressiva destruição de toda ambiguidade, a aniquilação de qualquer *outro indeterminado* que estjea ou queira estar fora dessa oposição. O outro da oposição binária, então, não existe fora do primeiro termo, mas dentro dele, como sua imagem velada, como sua expressão negativa, como sendo necessitada de correção normalizadora. (SKLIAR, 2003, p. 115)

No rastro dessa discussão, entendemos, pensando com Skliar (2003), que, perante o discurso colonial, a diferença não é aquilo que nos diferencia (pode parecer supérfluo), mas é aquilo que coloca o Eu hegemônico em uma posição de superioridade, porque o Outro é e, dentro da lógica colonial, sempre será o contrário da bondade que o Eu hegemônico carrega, atribuindo ao diferente a anormalidade, ou seja, ele é o outro da norma, “o desvio é o outro da lei à cumprir, a doença é o outro da saúde, a barbárie é o outro da civilização” (SKLIAR, 2003, p. 115). Nessa lógica, o Outro é sempre inventado e fixado a um sentido negativo.

E para que esse Eu hegemônico permaneça em sua posição, dentro do espaço colonial (SKLIAR, 2003), são estabelecidos mecanismos de manutenção e perpetuação do poder. O preconceito e o estereótipo são meios pelos quais se justificam a organização da sociedade excludente que ainda vivemos e são produzidos através da cultura que, por sua vez, concebe-se enquanto processo pelo qual os seres humanos atribuem significado às coisas e interpretam o mundo, a si mesmo e aos outros (BACKES; FETZNER; PAVAN, 2021).

Nesse contexto, o estereótipo, produzido através da cultura, está integrado ao discurso colonial, que prega a ideia de que a existência de sujeitos outros ameaçam à sua mesmidade. Assim sendo, o estereótipo torna-se uma forma como o discurso colonial constrói depreciações das diferenças, no sentido de que elas são ameaças à “pureza” da homogeneidade, pois podem “corromper, estragar, manchar a cultura pura” (BHABHA, 1998). Esse discurso produz uma imagem demonizada do Outro,

fazendo com que esse Outro represente o terror, criando o medo de serem iguais a esse Outro ou que esse Outro adentre em seu espaço. E esse medo é tão grande que, por meio do estereótipo, a verdade colonial produz esse sujeito outro e o posiciona fixamente em uma posição marginalizada, onde tudo o que vem de lá é ruim, não têm valor, é degradante, dentre outros termos de desvalorização (BAUMAN, 2001), reafirmando relações de poder desiguais e hierarquização cultural.

[...] já que todos os seres humanos são capazes de dar sentido às coisas e interpretar as suas ações e as dos outros, reconhece-se que todos os seres humanos são produtores de cultura e que a distinção entre quem “tem” e não tem cultura se torna sem sentido. O que vai fazer com que um sentido seja reconhecido como válido ou mais válido são as relações de poder e não o suposto pertencimento à alta cultura (BACKES; PAVAN; FETZNER, 2021, p.9)

Há ambivalência nesse processo. Em um sentido diferente do que escreve Hall (2014; 2020), Bhabha (1998) nos aponta para a ambivalência que o estereótipo produz à medida em que ela está na produção da característica atrelada ao outro, sempre em sentido negativo, produzindo uma contrapartida à uma característica positiva daquele que inventou o outro estereotipado.

Analizando esse complexo processo de perpetuação do discurso colonial através de mecanismos socioculturais, simbólicos, mas também econômicos, é possível uma reflexão acerca da relação entre o estereótipo e o lugar da sociedade que os povos indígenas foram direcionados. Desde a colonização propriamente dita, os povos indígenas foram direcionados às margens da sociedade (pseudo)homogênea, colocando-os como pedras que “atrapalhavam o desenvolvimento da nação”. Pensando sob a lógica colonial capitalista, o estereótipo está estritamente vinculado à sua manutenção.

Dialogando com Fanon (2008), quando escreve no quarto capítulo do livro *Peles Negras Máscaras Brancas* sobre a situação na África do Sul, onde uma grande maioria negra é submissa economicamente a alguns poucos brancos, em uma proporção de 13 milhões de negros para 2 milhões de brancos, e discorre sobre a invenção da inferioridade, contradizendo a ideia colonial de que a inferioridade está no indivíduo que se sente inferior; o que, na verdade, segundo Fanon (2008), quem cria a inferioridade é o colonizador. Citando Sartre, ele diz: “O judeu é um homem que os outros homens consideram judeu: eis a verdade simples de onde se deve partir... É o anti-semita que faz o judeu” (FANON, 2008, p. 90).

Colocado dessa forma e fazendo uma análise da discussão supracitada acerca do estereótipo enquanto um mecanismo de inferiorização no discurso colonial, é possível perceber que, pensando historicamente no período colonial propriamente dito, mesmo quando o capitalismo se encontrava sob a fase pré-capitalista/ mercantil, o racismo - caracterizado pela concepção estereotipada que os colonizadores atribuiam aos negros e indígenas - era uma forma de justificar

a usurpação das riquezas desses povos, seja no que se refere à extração de bens materiais ou na exploração da mão de obra, os tornando escravizados.

Então, de certa forma, compreendemos que o estereótipo esteja atravessado pelo capitalismo como uma justificativa, uma maneira de atribuir uma posição fixa ao sujeito outro; e essa posição é sempre em uma camada mais baixa, social, cultural e economicamente, e o objetivo é que esse sujeito se mantenha nesse lugar para sempre, pois, dessa forma, o colonizador mantém a sua posição na alta classe, garantindo sua riqueza através da exploração do sujeito, dentro de uma verdade colonial em que esse sujeito merece ser explorado porque “ele é o mal, ele é ruim, ele é avesso aos bons costumes”, ele é tudo aquilo que o Eu - colonial hegemônico - não é; ou seja, ele é o Outro estereotipado que o Eu (hegemônico) inventou (BHABHA, 1998).

Mas por que pensar o capitalismo dentro de uma investigação em que o foco de análise é um programa de ingresso e permanência de indígenas na educação superior e estabelecer diálogo com teóricos na perspectiva dos Estudos Culturais? Certamente que há diferentes motivos para se realizar uma discussão como essa, mas à essa pesquisa interessa, nesse momento, elucidar o capitalismo enquanto parte constituinte do discurso colonial que subalternizou - desde a colonização propriamente dita em sentido geopolítico - e ainda subalterniza as diferenças, referindo-nos mais especificamente aos povos indígenas.

Dentro da lógica colonial, indígenas só poderiam estar na universidade sob um projeto de integração, ou seja, novamente um extermínio da diferença - uma vez que a educação, herança colonial européia, historicamente foi direcionada à uma pequena parcela da sociedade, pensando estrategicamente na perpetuação social, cultural e econômica das classes dominantes. É possível notar isso nos primeiros anos da colonização (com a chegada da Companhia de Jesus em 1549) em que, segundo Melo, Santos e Andrade:

[...] os índios foram deixados de lado pela missão educacional da Companhia de Jesus, que os substituíram pelos filhos dos grandes proprietários agrários. A ação pedagógica jesuítica, na prática, ficou reduzida a formação de um minúsculo estrato social de letreados que, através do domínio do saber erudito e técnico europeu de então, orienta as atividades mais complexas e opera como centro difusor de conhecimentos, crenças e valores (MELO; SANTOS; ANDRADE, 2009, p.3)

Ou seja, pensando os contextos socioculturais da atual sociedade brasileira em que se encontra, assim como a grande maioria das comunidades internacionais, sob uma conjuntura globalizada e estreitamente vinculada ao desenvolvimento econômico sob regime capitalista, interessa à hegemonia econômica perpetuar as estruturas de poder que amparam esse desenvolvimento, de modo que toda ameaça à essas estruturas tendem a ser neutralizadas por rearranjos do discurso

dominante. Assim, nesse contexto, “o estereótipo pode ser visto como forma particular fixada no sujeito, que facilita as relações coloniais e estabelece uma forma discursiva de oposição racial e cultural em termos do qual é exercido o poder colonial” (BHABHA, 1998, p.121), ou seja, uma forma como o discurso colonial domina o colonizado a partir da identificação daquele sujeito e da fixação dele e das suas diferenças em um pequeno local dentro do espaço colonial (SKLIAR, 2003), onde é possível deixar que essa diferença exista, desde que ela seja domesticada e voltada a um processo de assimilação do paradigma colonial.

Nesse sentido a educação escolar, do ensino básico ao superior, historicamente foi um mecanismo estratégico utilizado pelo discurso colonial como forma de formatar os sujeitos, de modo que há a construção da ideia de nação homogênea (CANDAU; RUSSO, 2011), onde há o estabelecimento de uma mesmidade hegemônica que classifica social, cultural e economicamente, quem pode fazer parte dessa mesmidade; e aos que se distanciam disso, recebem posições fixadas nas margens da dita sociedade.

Ora, se nos primórdios da educação do Brasil o sistema escolar não era um serviço Estatal, mas sim religioso, não esquecendo a existência de vínculo entre Clero e Estado, é possível identificar o objetivo da educação escolar e da catequização.

Nesse contexto, a catequização se exibe enquanto forma de negação das diferenças, manifestando o ideal colonial de homogeneização a partir do apagamento das diferenças para que se construa uma nação. Entretanto, é falaciosa a representação de nação unificada ao refletir com Bhabha (1998, p.24) que “a própria ideia de uma identidade nacional pura, ‘etnicamente purificada’, só pode ser atingida por meio da morte, literal e figurativa, dos complexos entrelaçamentos da história e por meio das fronteiras culturalmente contingentes da nacionalidade [nationhood] moderna”.

Compreendendo este complexo contexto, o Programa Rede de Saberes enquanto uma política de ação afirmativa acaba reforça que foi a partir de muita luta que uma perspectiva intercultural emergiu no horizonte escolar. Interculturalidade essa que não se resume conceitualmente ao contato entre múltiplas culturas, mas na perspectiva de romper com a ideia de que o passado histórico colonialista não implicou em condições desumanas para esses povos na atualidade e cooperar na luta para transformar as estruturas que perpetuam a subalternização dos conhecimentos, das culturas, das religiões e das línguas e da estagnação econômica imposta à diversos povos, além da classificação feita sob a ideia de uma hierarquia racial (WALSH, 2009).

Candau e Russo (2011) nos mostram a união dos povos indígenas em prol de objetivos comuns às comunidades tradicionais, onde os povos indígenas acabam ressignificando o sentido pejorativo do termo “índio” e construindo uma

identidade coletiva em torno do termo *indígena* que “passou a uma marca identitária capaz de unir povos historicamente distintos e rivais na luta por direitos e interesses comuns. É neste sentido que hoje todos os índios se tratam como *parentes*”, (BANIWA, 2006, p.31), traçando caminhos e formando resistência frente às ações do Estado que prejudiquem as suas comunidades; e mais, essa coletividade ressignifica, também, o sentido de multiculturalismo/interculturalidade funcional (WALSH, 2009), a medida em que não se resume mais apenas à existência de múltiplas culturas, mas uma relação intercultural em que povos indígenas atuam conjuntamente no âmbito das políticas nacionais, pensando sempre na proteção dos direitos dessas comunidades.

Pensando nessa problematização acerca da mensagem que a concretização do Programa Rede de Saberes e a significativa presença indígena nas universidades por meio dele transmite, emerge a possibilidade de uma interpretação do Programa na qualidade de espaço físico e simbólico de re-affirmação das diferenças enquanto constituintes da sociedade.

O convívio de diferentes povos indígenas no espaço físico da Universidade Católica Dom Bosco como colegas universitários proporciona oportunidades de resistência coletiva e individual⁶. As participações nas atividades acadêmicas disponibilizadas pela universidade como seminários, atividades esportivas, momentos de lazer durante o intervalo das aulas e as próprias aulas, todos se tornam momentos de resistência. A simples presença desses acadêmicos nesse espaço, historicamente projetado para atender e perpetuar a arquitetura socioeconOMICAMENTE hegemônica, desequilibra a estrutura ainda homogeneizadora da academia, ainda mais àqueles que falam entre si em sua língua⁷, já que, segundo Fanon (2008, p. 33), “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”.

Embora pareça simplista relatar sobre o fato de estarem dentro do espaço universitário enquanto ato de resistência, não o é. O transitar dos acadêmicos indígenas em âmbito acadêmico, sempre ressaltando as suas culturas, demonstram não só orgulho de suas identidades étnico-culturais, mas também firmeza na luta contra a influência da modernidade/colonialidade (MIGNOLO, 2010), na tentativa de uma mesmidade (SKLIAR, 2003; BAUMAN, 2001), onde

para poder/tentar/querer ser como os outros - os outros, é claro, a partir de uma perspectiva colonial - o sujeito colonizado deve *desracializar-se* e/ou *desvestir-se* e/ou *desetnizar-se* e/ou *dessexualizar-se*, etc..., enfim, deve despojar-se de suas marcas e de seus traços culturais que constituem sua

⁶ No sentido de que há resistência pensando etnicamente no povo que formou o sujeito, mas não deixando de considerar as resistências em prol de uma identidade coletiva.

⁷ Os acadêmicos do povo Xavante, ao conversar entre si, costumavam falar em sua língua.

diferença (SKLIAR, 2003, p. 109)

Caminhando na contramão da lógica colonial, os acadêmicos indígenas que ingressam à universidade através do Programa Rede de Saberes transgridem as fronteiras impostas pela modernidade/colonialidade (NASCIMENTO, 2014), rompem com o lugar que lhes foi imposto pela estereotipia - enquanto mecanismo de perpetuação das estruturas da sociedade hegemônica (BHABHA, 1998; SKLIAR, 2003) - e contribuem academicamente para a abertura de veredas que possibilitam enxergar horizontes políticos, sociais e epistemológicos outros.

Considerações finais

É certa a impossibilidade de se concluir de forma absoluta uma investigação sobre a temática indígena no contexto educacional ou qualquer que seja o foco. Primeiro, porque ao totalizar um trabalho estaria restringindo-o a uma única visão, limitando assim a pluralidade de interpretações e deixando de contribuir para a formação de um cenário acadêmico diversificado em seus conhecimentos; segundo, porque reconhecemos estar escrevendo sobre questões indígenas, porém, de forma alguma ocupamos o seu lugar de fala e evidenciamos, ainda, que não há melhores para problematizar o tema do que os protagonistas da própria história.

Dessa maneira, longe de uma conclusão, porém ainda caminhando em direção à desconstrução de concepções produzidas pelo discurso colonial, finalizamos esse artigo com a expectativa de ter provocado reflexões outras sobre a presença indígena no ensino superior, através do diálogo teórico a experiência no Programa Rede de Saberes/NEPPI/UCDB.

Não almejamos com esse texto uma solução para as adversidades as quais enfrentam os indígenas nas universidades, entretanto, esperamos que essas discussões tenham apresentado, a partir da articulação com os teóricos dos Estudos Culturais e Pós-Coloniais, uma compreensão outra sobre o Programa Rede de Saberes e os acadêmicos indígenas em sua diversidade e complexidade humana, cultural, social e epistemológica, a fim de romper com a visão estigmatizada produzida pelo colonialismo/colonialidade.

Referências

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. ANTROPOLOGIA E INTERCULTURALIDADE: reflexões a partir das experiências de indígenas na educação superior em Mato Grosso do Sul/Brasil. Ediciones Universidad de Salamanca CC BY NC ND | REA - Revista Euroamericana de Antropología, nº.6, 2018, pp. 47-61.

_____; NASCIMENTO, Adir Casaro. **Rede de Saberes:** Políticas de Ação Afir-

mativa no Ensino Superior para Indígenas no Mato Grosso do Sul. Rio de Janeiro: FLACSO, GEA ; UERJ, LPP, 2013. 86 p.

BACKES, José Licínio. A luta política para a construção de currículos interculturais e decoloniais pelos indígenas. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1115-1130, set./dez. 2019.

BACKES, José Licínio; PAVAN, Ruth; FETZNER, Andrea Rosana. Paulo Freire e os estudos culturais: pistas para convergências possíveis. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2116539, p. 1-16, 2021.

BANIWA, G. J. S.; **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para Todos. Edições MEC/UNESCO. Brasília. 2006.

BARROSO, Maria Macedo. O processo de implantação do projeto Trilhas de Conhecimentos. in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil**: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

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

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Diferenças Culturais e Educação**: construindo caminhos - Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. “Quem precisa da identidade?” In: Tomaz Tadeu da Silva (Org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 106.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Edição 12. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020.

LIMA, Antônio Carlos de. Ações afirmativas no ensino superior e povos indígenas no Brasil: uma trajetória de trabalho. **Horiz. antropol.**, Porto Alegre, ano 24, n. 50, p. 377-448, jan./abr. 2018.

MELO, A. L.; SANTOS, E. J. R.; ANDRADE, G. P. **Ensino superior no Brasil**: do elitismo colonial ao autoritarismo militar. VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. Universidade Estadual de Campinas. 2006.

MIGNOLO, Walter D. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

NASCIMENTO, Adir Casaro. Fronteiras étnico-culturais e fronteiras da exclu-

são e o diálogo com as culturas ancestrais: uma construção difícil, mas possível.
Série-Estudos - periódico do PPGE/UCDB. n. 37, p. 33-46, Jan./ Jun. 2014.

____; NAGLIS VIEIRA, Carlos Magno. O Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB e a formação de pesquisadores indígenas em Mato Grosso do Sul. in: MACIEL, Josemar de Campos (org). **Missão Salesiana de Mato Grosso: 125 anos de compromisso com a educação, cultura e saberes locais.** Campo Grande - MS: Ed. UCDB, 2019.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VIANNA JR, Aurélio. Trilhas de Conhecimentos: a apropriação nacional de uma iniciativa global de mudança institucional na educação superior. in: SOUZA LIMA, Antonio Carlos de; BARROSO, Maria Macedo (orgs.). **O projeto trilhas de conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil: uma experiência de fomento e investigação para ações afirmativas.** - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas.** Rio de Janeiro - 7 Letras, 2009.

A INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS CONCEPÇÕES, ATITUDES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Celoy Aparecida Mascarello¹

Paulo Roberto DallaValle²

Maria Teresa Ceron Trevisol³

Cirlei Giombelli⁴

Introdução

Os constantes discursos sobre inovações e novos modelos de gestão que favorecem mudanças no sentido de gerarem vantagens competitivas, repercutem em diferentes espaços que incluem a academia e a própria escola, como espaço onde se formam os futuros egressos que serão, a um só tempo, consumidores e trabalhadores.

Nessa lógica da competitividade baseada em conhecimentos técnico-científicos aplicáveis, cada uma a seu modo e nos seus espaços tradicionais, ciência e educação são sufocadas pela ideia de inovação presente nos interesses do utilitarismo econômico. Neste sentido, este texto objetiva analisar e refletir sobre o caráter polissêmico que o conceito inovação adquire, à medida que vai sendo incorporado por diferentes instâncias públicas e privadas, as quais se materializam por meio da promoção de incentivos, medidas, estratégias e programas governamentais difundidos nos diferentes espectros da sociedade chegando invariavelmente ao campo educacional. No texto, o foco das discussões se volta, particularmente, as propostas de implementação do Ensino Médio (EM).

O embasamento das discussões propostas no texto se constituiu a partir de um estudo, de cunho bibliográfico, documental e de abordagem qualitativa. O levantamento bibliográfico foi realizado em artigos, livros, dissertações

1 Doutoranda em Educação/UNOESC Joaçaba, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – Bolsista Uniedu. E-mail: celomascarello@gmail.com.

2 Doutorando em Educação/UNOESC Joaçaba, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina –Bolsista Uniedu. E-mail: pauloroberto.dallavalle@gmail.com.

3 Docente da graduação e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd – UNOESC, Campus de Joaçaba. Doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo – USP. mariateresa.trevisol@unesp.edu.br.

4 Doutoranda em Educação/UNOESC Joaçaba, Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – Bolsista FAPESC. E-mail:cirleilh@gmail.com.

e teses, com acesso facilitado, que apresentam, analisam e discorram a respeito do tema, para tal, nos referenciamos em alguns autores, tais como, Carbonell (2002), Demo (2011), Freitas (2018), Rezer (2018) entre outros.

Inovação: aproximações com o conceito no campo educacional

A urgência em adaptar a educação às mudanças que a sociedade está experimentando em termos de conhecimento, tecnologia, informação, novas linguagens, comunicação e pesquisa, levou a incorporar o termo “inovação” como um aspecto central para o novo cenário. Buscou-se formas de inovar na educação para alcançar a modernização de uma escola que exige adaptação aos novos tempos. Porém, uma inovação introduz algo novo em uma determinada situação, algo novo que leva a uma melhoria em relação a uma situação bem definida.

Segundo Rezer (2018) a ideia de inovação vai sendo colocada em diferentes discursos, bem como orientação para distintos processos, com pretensões de desdobramentos para vários setores. Em sua opinião,

A ideia de inovação passa a representar uma indução a “fazer diferente”, em alguns casos uma bandeira que muitas vezes desconsidera aquilo que é “antigo”, em um movimento que parece colocar a tradição em uma condição de menoridade, até mesmo de irrelevância. Mais recentemente, inovação vem sendo adjetivada, em alguns casos, de “tecnológica”. Assim, temos uma expressão cultivada com intensidade na realidade contemporânea [...] a inovação tecnológica. (REZER, 2018, p.113).

Concordamos, pois, com Carbonell (2002, p.19), quando aponta que,

Existe uma definição bastante aceitável que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Ainda para o mesmo autor, na escola a inovação tem um caráter intencional. É um caminho que deliberadamente se propõe a uma melhor condição através de uma intenção congruente com o marco institucional. Ações que acontecem sem uma intenção e um planejamento explícito não se podem considerar como inovadores.

Dessa forma, a inovação é uma ação planejada e sistemática que envolve um processo de evolução e reflexão crítica acerca de si mesma. A sistematização do processo de inovação permite gerar informações contextualizadas que servem de base para a tomada de decisões. Apesar de que não é possível replicar as inovações sem modificá-las porque cada cenário não se repete, há que se aproveitar

as experiências sem desnaturalizar as experiências e aprendizados que se desejam.

Segundo Carbonell (2002), as inovações se concentram mais no processo do que nos resultados, implicam em uma aceitação e apropriação da ideia por parte dos envolvidos. Como ponto de partida, é necessário um acordo entre os responsáveis pela inovação quanto aos objetivos que buscam alcançar. Para que seu impacto seja significativo e os resultados produzidos tenham certa permanência, as melhorias favorecidas devem responder aos interesses de todos os envolvidos.

A inovação gera mudanças nas concepções, atitudes e práticas educativas. A inovação implica em uma verdadeira transformação, uma ruptura nas estruturas que constituem o funcionamento rotineiro a situação que se quer mudar. Quando os processos rotineiros não são alterados, haverá apenas ajustes e não inovação.

Daí a necessidade de que as inovações e a mudança educativa encontrem um justo ponto de equilíbrio entre tradição e modernidade, entre avanço e estabilidade, entre presente e futuro. Além disso, sempre esteve presente de algum modo na educação a velha dicotomia entre Parmênides e Heráclito. Outro olha para o futuro, mais se volta o olhar para o passado, às vezes com ira e quase sempre com nostalgia. Tampouco se deve confundir e sacrificar a mudança, o futuro e toda proposta e comportamento de oposição à situação atual, pois estes nem sempre são acompanhados de um componente progressista e emancipador, sem o que significam simplesmente novas formas de dominação e submissão que mudaram apenas o desenho para manter inalterada a realidade (CARBONELL, 2002, p. 40).

A inovação não é um fim em si, mas um meio para alcançar melhores resultados em qualidade e equidade. Importa destacar que a equidade não se limita à igualdade de oportunidades, mas inclui também a atenção que se deve dispensar à diversidade no cumprimento das funções do sistema educacional.

Há que se destacar a necessidade de refletir sobre o ponto de partida das inovações. “Isto é, quem as propõe? Como e de que forma os professores são convidados a participar do processo? Trata-se de observar para que não se reproduza na escola “a divisão técnica e social do trabalho entre as pessoas que pensam e planejam e as que se limitam a receber instruções e executá-las mecânica e passivamente” (CARBONELL, 2002, p. 27).

Está demonstrado que as propostas que vêm de fora, sem participação e envolvimento dos professores, no geral, circunscrevem-se a mudanças secundárias: normativas, de linguagem e de atualização de alguns conteúdos, que pouco alteram o sentido do conhecimento, das relações cotidianas entre os que ensinam e aprendem e da cultura docente (CARBONELL, 2002, p. 27).

Ainda segundo Demo (2011, p. 9): “Embora não se possa negar o potencial humanizador da educação, no capitalismo comparece sempre como serviçal da lógica abstrata da mercadoria.” Diferentemente, neste espaço o aluno deveria ser estimulado a pensar, a questionar a realidade, não se satisfazer com as aparências.

Por isso lembra: “Ler a realidade para Paulo Freire era precisamente questioná-la, confrontar-se com ela, para poder mudar, intervir”. (DEMO 2011, p. 9).

Eis que superar o instrucionismo imposto historicamente na educação é uma tarefa que implica inúmeros impasses, mas que deve ser enfrentada quando se vislumbra um futuro justo para todos os cidadãos.

É próprio do conhecimento mais profundo questionar – seu primeiro ímpeto é desestrututivo, porque parte para duvidar do que vê ou ouve, não se resigna a simplesmente aceitar; em seguida reconstrói, sabendo, porém, que este gesto é provisório, porque não é viável questionar e impedir o questionamento (DEMO 2009, p. 23).

Nesse sentido, entendemos ser essencial a questão do filtro, em que, o professor oriente o aluno para a leitura crítica, para a escolha de sites confiáveis, para a participação coletiva. Segundo Lévy (1999), devemos optar por uma gestão ao mesmo tempo pessoal e coletiva de saberes. Ele sugere que nos conectemos a fontes relevantes, mantendo o foco naquilo que é mais importante. Dessa maneira, iremos filtrar somente o que realmente interessa, sintetizando as informações e nos concentrando nas mais relevantes. Para isso, no entanto, ressalta que não façamos de forma individual, mas de forma compartilhada, criando espaços coletivos de acesso. Nessa perspectiva, uma ideia fundamental a ser envolvida é o fato de que:

Os alunos aprendem mais com o comportamento docente do que aprendem com o seu conhecimento. Ninguém esquece um bom professor ou professora, e não o esquece não pelo que ensinara, mas pelo que era. Daí a importância da relação pedagógica afetiva, do envolvimento emocional no ato de ensinar, do valor da sedução e da comunicação e de certo encantamento; muito se falou da pedagogia do amor, porque a educação não é mais que um ato de amor compartilhado. Uma visão que se fundamenta na autoridade democrática dos professores e não no autoritarismo do modelo tradicional nem na concepção do professor-companheiro das pedagogias espontaneístas (CARBONELL, 2002, p. 111).

Pensando assim, acentua-se o argumento de que as “tecnologias educacionais tornam-se um importante recurso para o trabalho docente, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica” (MORAN, 2015, s/p). Sabe-se que a inserção das tecnologias no campo educacional pode representar um avanço significativo na organização escolar e curricular, alterando as formas de ensinar e aprender, criando uma cultura pedagógica que implica rever a organização do tempo, do espaço, do papel do professor e aluno e, principalmente a questão metodológica.

A inovação produz mudanças tanto nas concepções quanto na prática. Outra característica importante é a colaboração como indivíduos e como parte de diferentes redes e a capacidade de gerenciar conflitos que inevitavelmente

surgem no processo. Da mesma forma, a capacidade de diagnosticar sua situação, planejar e implementar planos de ação e avaliar tanto seu desenvolvimento quanto seus resultados.

Fontenelle (2012) reflete sobre a inovação analisando as organizações educacionais e o próprio mercado a partir do fenômeno da neofilia, do culto ao novo, da obsessão pelo novo revelada por meio de palavras de ordem: mudança, criatividade, flexibilidade, tecnologia, empreendedorismo e, claro, inovação. A inovação assume assim o papel de imperativo.

Coerentemente ao apontado por Rezer (2018) e presente nas preocupações de Fontenelle (2012), o culto ao novo remete a uma inovação concebida a partir de uma concepção utilitarista e pragmática, de forte tendência instrumental.

A rigor, não se trata de se ser contra a inovação *per se*, mas de expor, por um lado, um certo mal-estar diante de um discurso que parece tirar-nos a possibilidade de qualquer tipo de questionamento, tamanha a sua positividade; e, por outro, de expor também como, sob a lógica do capital, se assume essa busca da inovação com base em uma nova produção de sentido. (FONTENELLE, 2012, p.107).

Esse movimento de valorização inquestionável da inovação não é recente. De acordo com Delgado (2017, p. 769):

A valorização da inovação para o campo do conhecimento, pode ser verificado observando-se algumas ações do Ministério da CT&I, que elegeu 2002 o “ano da inovação”. Quando se realizou a 4.^a Conferência Nacional de Ciência, Tecnologia & Inovação (CNCT&I), em 2010, a educação básica estava entre os temas integrantes da agenda de debates, merecendo uma sessão plenária intitulada “Educação e C, T&I: educação de qualidade desde a primeira infância” (Brasil, 2010a; 2010b). Resultou dessa conferência a noção sobre a necessidade de uma “revolução” desde a educação básica até o ensino superior, defendida devido aos hiatos existentes entre os indicadores educacionais do Brasil e de outros países, particularmente os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os tigres asiáticos e outros emergentes.

O ensino médio recebeu atenção especial, dado seu caráter estratégico de terminalidade da educação básica e etapa que forma egressos para o mundo do trabalho, para prosseguimento de estudos na educação superior ou na educação profissional.

A reforma do Ensino Médio vinculada a inovação

Os procedimentos sugeridos para a organização dos documentos oficiais que orientam a formação no Novo Ensino Médio creditam uma relevância utilitarista aos conteúdos a serem ensinados, o que pode ser observado nas restrições aos conteúdos, entendidos como “ideologizados”, assim como às questões

filosóficas, sociológicas, de gênero e sexo ou, nas competências elencadas na BNCC, que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo. Os documentos oficiais são claros ao apresentar a relação articulada entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura.

Alguns exemplos de inovações podem ser encontrados na política educacional com impacto no ensino médio, como a emenda constitucional n.º 59, de 2009, que alterou o inciso I do art. 208 da Constituição Federal, passando o Estado a garantir a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, a propositura do “Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI” (Brasil, 2009), e, como terceira inovação, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2012 (Brasil, 2012a), derivada do Parecer CNE/CEB n.º 5/2011 (Brasil, 2012b), que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), revogando a Resolução CNE/CEB n.º 3/1998. As novas DCNEM reforçam a indissociabilidade entre teoria e prática e trazem a relação articulada entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura (DELGADO, 2017, p. 771).

A fim de dar conta da indissociabilidade entre teoria e prática na articulação entre trabalho, tecnologia, ciência e cultura, os governos vem buscando apoio no setor privado. Este setor tem atuado de várias formas nos sistemas educacionais em uma realidade complexa e multifacetada. De acordo com Freitas (2018), o atual movimento do capital criou mecanismos onde o setor privado não é apenas concorrente do setor público em termos de oferecimento de serviços, eles estão mesmo imbricados por meio de uma articulação complexa entre o mercado e o Estado. Especificamente em relação a educação,

No processo de consolidação da educação na atualidade, o princípio que a fundamenta nos aspectos de construção da escola pública, laica, democrática, gratuita e universal se contrapõe ao caráter focalizado, instrumental, produtivista e mercantilista que tem conformado as políticas educacionais, em acordo com as demandas de mercado e que possibilitam parcerias com o setor educacional privado e a presença da lógica empresarial na organização de escolas públicas. (BELO, 2009, p.06).

Nesse sentido, Freitas (2018) aponta que a participação de um conjunto de corporações que operam na iniciativa privada tem se dedicado a propor diretrizes para a educação pública revelando estratégias que tem adotado para intervir no setor público. Com a disseminação do discurso da ineficiência e improdutividade da escola pública, pretende-se a legitimação das proposições de tendência neoliberal da eficácia e soberania do mercado como garantidor da qualidade da educação e da eficiência e modernização da economia.

Belo (2009), observa que, no discurso da ineficiência e improdutividade, as corporações deixam claro que há um explícito propósito de deslocamento do campo social e político da educação para o da lógica do mercado. Esse discurso abre

espaço para a terceirização que opera nas escolas, através de projetos e programas educacionais que buscam o desenvolvimento da lógica empresarial nos agentes educacionais mediante desenvolvimento do espírito competitivo empresarial.

Assim, mais que um transplante de técnicas de gerenciamento do setor produtivo para o escolar o que ocorre é a implantação do *modus operandi* empresarial nos agentes educacionais pelo currículo escolar, por vezes de modo sutil, por vezes, nem tanto. A linguagem utilizada nos documentos é carregada de uma conotação emotiva e moral com caráter apelativo, linear e mecanicista, ignorando as contradições do real, de forma que torne difícil seu questionamento ou a produção de mecanismos de contraposição.

Vale registrar um trecho presente no texto introdutório do livro “Competências para a vida”, distribuído às escolas parceiras pelo Instituto Ayrton Sena:

[...] é possível imaginar o que a vida vai demandar dos estudantes de hoje – tanto em aspectos interpessoais e pessoais quanto produtivos – e buscar definir quais oportunidades devem ser oferecidas para as crianças e jovens de hoje para que possam realizar escolhas com autonomia e conquistar realizações ao longo da vida. Essa tarefa conjunta envolve desenhar e implementar iniciativas que efetivamente garantem aos estudantes seu desenvolvimento pleno. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.09).

Considerar a educação como um fator responsável para o desenvolvimento econômico brasileiro é um pensamento recorrente entre os capitalistas. Fato que pode ser comprovado na afirmação de Jorge Paulo Lemann, diretor presidente da Fundação Lemann, “[...] o que pode emperrar o crescimento do Brasil é o baixo nível da educação.” E continua ao dizer que “[...] Precisamos melhorar a qualidade do ensino. E essa é uma tarefa que cabe não só ao governo como também ao setor privado” (ISTO É DINHEIRO, 2015, s/p.).

Evidentemente, tal elevação intelectual assinalada por Lemann é necessária para que o trabalhador acompanhe as transformações que o mundo do trabalho vem sofrendo nas últimas décadas, isto é, um modelo produtivo que incorpora cada vez mais rápido, os avanços da ciência e da tecnologia à produção, a precarização do trabalho e a necessidade do trabalhador aprender a se mover no mundo sem garantias, direitos ou perspectiva de futuro.

Tonet (2012) destaca que além do domínio tecnológico, o novo trabalhador deve ter uma formação “polivalente” que lhe permita executar diversas tarefas, que o leve a aprender a pensar para resolver problemas e imprevistos. Da mesma forma que passe “[...] a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte desta nova forma de produção” (TONET, 2012, p. 14).

Com base num desenvolvimento “pleno” e “polivalente”, desatacamos a perspectiva do Instituto Ayrton Sena que orienta o conceito de Educação Integral [...] é preciso colocar o aluno no centro do processo e construir estratégias para

que ele possa aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.09).

Convém ressaltar que o Instituto, que propõe e implementa na prática o conceito de Educação como Desenvolvimento Humano, foi reconhecido pela Unesco como um centro de reflexão, de pesquisa e produção de conhecimento. O título foi concedido em 2003, em virtude do instituto ter transformado o conteúdo do relatório da Unesco, organizado por Jacques Delors, Os Quatro Pilares da Educação, em práticas nos seus programas sociais pelo Brasil, que atinge crianças e jovens.

O Instituto Ayrton Senna está presente na educação de Santa Catarina, onde existe uma iniciativa desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da Federação das Indústrias de Santa Catarina - FIESC. Esta proposta engloba o suporte à Secretaria para a elaboração de modelos de currículo, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a promoção da educação integral. Esses modelos são validados e aprimorados em escolas da rede, onde educadores e estudantes se tornam coautores das soluções desenvolvidas.

A observação empírica, por parte de uma das autoras deste texto, do trabalho realizado pelo referido Instituto em duas escolas da Coordenadoria Regional de Educação de Xanxerê possibilita afirmar ainda que a intervenção não incide apenas de forma objetiva na administração formal da escola, mas, sobretudo por meio de atitudes transmitidas pelos conhecimentos não manifestos que disciplinam e ordenam as ações da comunidade escolar, e também por meio de uma espécie de poderio que qualificam e desqualificam, incluem e excluem, permitem ou negam atividades e rotinas das escolas.

No caderno de orientação de atividades integradas, uma espécie de “cartilha” que as escolas devem seguir, destacamos o seguinte fragmento:

O Ensino Médio Integral tem como objetivo o desenvolvimento pleno do estudante por meio de metodologias ativas, integração curricular, o protagonismo dos adolescentes e a inserção de um componente curricular especialmente dedicado ao Projeto de Vida. (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2017, p.22).

De acordo com Freitas (2018) para alcançar tal objetivo é necessário a implantação de uma metodologia gerencial na educação, onde a fiscalização e a eficiência das ações serão analisadas mediante a implantação de uma “[...] cultura de avaliação de resultados. Advindos da área empresarial” (FREITAS, 2018, p.94).

Rezer (2018, p.116) entende que nessa perspectiva “[...] vemos crescer o interesse pelas denominadas “metodologias ativas”, pela “Educação do Futuro”

(“Educação 3.0”)⁵, pela “Aprendizagem Baseada em Problemas – ABP”, entre outras “modas” que poderiam ser utilizadas como exemplos”, onde o método se apresenta como o centro e o conteúdo na periferia do processo. As aulas passam a ser com espaço e tempo de interatividade superficial.

Diante deste quadro, é possível afirmar que está em curso uma nova estratégia de privatização do ensino público que se efetiva por meio de uma relação simbiótica entre o público e o privado no atual panorama político brasileiro.

A atual tendência é a estrutura da escola pública com o paradigma de gestão da empresa privada, onde, de acordo com Freitas (2018) há o fornecimento público com gestão privada (privatização da dinâmica escolar).

Nessas ações, a dinâmica empresarial pode cristalizar conceitos e comportamentos definidos pelo empresariado para inviabilizar a contra argumentação de sua lógica. Tal realidade pode produzir um currículo a prova de críticas, bem como, a prova de professor, ou seja, currículo hermético em que o professor deve executar o que foi pensado, não por ele.

Freitas (2018) deixa claro que nessa lógica, estabelecem-se códigos de condutas para a organização escolar mediante o axioma da competitividade empresarial por meio da implementação de mecanismos que definem objetivos, quantificam e compartilham metas, criam instrumentos de acompanhamento e mecanismos para premiar, vigiar e punir as escolas para atingirem as metas. Como exemplo de metas podemos analisar os índices do IDEB. Para tanto se faz necessário uma padronização que é efetivada através da BNCC e verificada pelas avaliações em larga escala, gerando um círculo vicioso, onde a escola, o estado, o país vão sendo ranqueados.

Sob tal ponto de vista, os complexos problemas sociais que afetam a educação são reduzidos ao desempenho de competências e habilidades. São difundidos ainda, conceitos abstratos, genéricos e maquiados por uma retórica motivacional, tais como: coragem, sinergia, motivação, missão, autoimagem, autoestima etc. para a produção da nova subjetividade do jovem, “futuro” trabalhador ao se estabelecer nexos entre o mundo do trabalho e escola.

O jovem e o seu protagonismo permeia todo o texto da BNCC do Ensino Médio. O documento explica que as escolas devem apresentar ao jovem o mundo como um campo aberto para investigação e intervenção. O objetivo é convidá-los a assumir novas responsabilidades de forma a equilibrar e resolver questões deixadas pelas gerações anteriores, valorizando o que já foi feito e abrindo possibilidades para o novo.

⁵ Educação 3.0 é o que autores defendem como a terceira onda da aprendizagem, na qual as características dos processos pedagógicos são alteradas. O termo foi desenvolvido por Jeats e Schimdt em 2007 na tentativa de ressaltar a importância de reformar as estratégias de educação na Era Digital. (MAZETTO, 2019).

Diante dessa realidade, o desafio que se coloca é captar as nuances presentes em conhecimentos não manifestos e disseminados como inovadores pela ação empresarial, que circulam no “currículo oculto” da escola mediante a percepção dos sujeitos envolvidos diretamente no processo: a comunidade escolar. (SILVA, 2004).

É uma tentativa, pois, de compreender como a escola poderia incorporar, reproduzir ou negar as práticas culturais desenvolvidas pela dinâmica empresarial no processo de estabilização do seu poder cultural e político.

E isso se dá, lembrando Stederoth (2013), na medida em que as formas de identificação estrutural se implementam de modo oculto nas instituições de ensino, na ampla atividade que as caracteriza, cada vez mais, como empresa, diminuindo o espaço para a reflexão. Acontece num processo aparentemente contínuo, refatário a críticas e inexorável em seu avanço. A educação é, por sua vez, produção de conhecimento, não mobilização de competências, que vai exigir conhecimento.

Considerações finais

A partir do objetivo deste texto, das análises efetuadas e associadas às experiências profissionais dos autores, podemos apontar uma certa contradição, no sentido de que está havendo uma perda de credibilidade da escola de maneira geral e no EM em particular. As transformações constantes na conjuntura contemporânea do EM que, envolvem a legislação, a revisão da Proposta Curricular, a BNCC, a construção do currículo do território catarinense, etc., em certa medida nos causam um problema, pois acabam por gerar um atraso operacional, político e epistemológico em virtude das relações de poder que giram em torno dessas transformações e tornam difícil entender a serviço de quem estamos trabalhando e qual horizonte estamos nos encaminhando.

Pelo fato de haver uma “falência” do sentido do EM, há uma tentativa em recuperar seu significado de algum forma, buscando não nas bases com as quais a escola se constituiu, mas através da negação de sua própria tradição e buscando uma outra tradição a partir dos elementos que vem do campo empresarial, como por exemplo, a inovação.

Acreditamos que a inovação, em todos os seus aspectos, traz um horizonte para a educação. Buscamos, neste texto, mapear algumas características, reducionismos, contradições e paradoxos presentes em seu contexto e que possam favorecer, ou não, a formação do cidadão para atuar nas mais diferentes dimensões da vida, inclusive no trabalho.

Contudo, seria injusto considerar que a escola seja capaz de resolver problemas históricos, construídos ao longo de um determinado período, em uma sociedade composta de conchavos, de disputas políticas, de relações desiguais de poder onde a injustiça se faz presente. A escola não pode produzir uma formação

integral para o aluno porque não há instância que permita isso. A escola, como espaço de transição entre a vida privada e a vida pública, tem uma potencialidade de preparar as pessoas a partir de sua compreensão. Nesse sentido, ela tem potencialidade para inovar e ir além “do ensinar a pensar”, e buscar “ensinar o que pensar”.

As discussões propostas neste texto, enfatizam a necessidade de estudos empíricos sobre inovações educacionais, especialmente no âmbito do Novo Ensino Médio, onde explorem as distâncias entre as intenções e as realizações, os conflitos, as tensões e as possíveis resistências à sua implementação, pois o espaço escolar é um ambiente complexo, multideterminado e relativamente autônomo.

Referências

- CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Tradução Fátima Murade. Porto Alegre: Aramed, 2002.
- DELGADO, Darlan Marcelo. Inovação em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n.46, p. 764-783, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2IMU-1Du>>. Acesso em: 23 dez. 2022.
- DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2009.
- DEMO, Pedro. **Formação permanente e tecnologias educacionais.** Petrópolis: Vozes, 2011.
- FONTENELLE, Isleide Arruda. Para uma crítica ao discurso da inovação: saber e controle no capitalismo do conhecimento. RAE – **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 1, p. 100-8, 2012. Disponível em: <<http://bit.ly/2JERIy>>. Acesso em: 23 de dez de 2022.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular. 2018.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Competências para a vida.** 2017. Disponível em: <<http://bit.ly/2m4Z0PL>>. Acesso em: 16 dez. de 2022.
- ISTO É DINHEIRO.** Lemann, um bilionário na educação. **Edição nº 933. 11/09/2015.**
- MORAN, José M. **Educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas: Papirus, 2015.
- REZER, Ricardo; CAMILO CUNHA, Antônio. Conhecimento para o “Tempo do Inútil” – Reflexões para o campo da Educação Física. XXI Congresso Brasileiro de Ciências do esporte. **Anais.** 2019. Disponível em: <<http://bit.ly/2mjf0xR>>. Acesso em: 03 de jan. de 2023.
- REZER, Ricardo. **Formação por competências como princípio de Organização curricular para a educação superior: “Efeitos Colaterais”.** Chapecó, 2018.

REZER, Ricardo; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Uma orientação hermenêutica para o trabalho na educação superior. **Educação em Análise – Formação de educadores e produção de pesquisas num contexto de desigualdades socioculturais**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

STEDEROTH, Dirk. A ideia da formação (universitária) e sua deformação econômica: um cântico final. **Espaço Pedagógico**. v. 20, n. 1, Passo Fundo, p. 175-188, jan./jun. 2013. Disponível em: <www.upf.br/seer/index.php/rep>. Acesso em: 23 dez. de 2022.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

A FORMAÇÃO CONTINUADA E O PENSAMENTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

Paulo Roberto Dalla Valle¹

Ana Cristina Coll Delgado²

Celoy Aparecida Mascarello³

Cirlei Giombelli⁴

Introdução

A história recente de nosso país é caracterizada por divergências, dissensos, ataques, e desmonte da educação, da mesma forma se sustenta por um projeto neoliberal de educação a serviço do mercado, e marcada pelo descompromisso com a formação crítica dos seres humanos.

Entre as práticas de agressão à educação, pode-se destacar, entre

1 Doutorando em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)- Bolsista UNIEDU, Mestre em Educação Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Ação Interdisciplinar e os Paradigmas Atuais da Educação com Ênfase em Educação Física Escolar. Graduado em Educação Física. Servidor efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente e Prática Pedagógica – UNOESC – Joaçaba. Email: paulodallavalle@sed.sc.gov.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4159642914759464>.

2 Doutora em Educação - Universidade Federal Fluminense (UFF), Mestre em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialização em Educação – Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Graduação em Pedagogia - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora aposentada UFPEL. Professora do PPGEd – Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). E-mail: anacoll@uol.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2435682042060684>.

3 Doutoranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)- Bolsista UNIEDU, Mestre em Educação Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ). Especialista em Educação e tecnologias. Graduada em Pedagogia. Servidora efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente e Prática Pedagógica – UNOESC – Joaçaba Email:celomascarello@gmail.com. Lattes:<http://lattes.cnpq.br/9106474848522806>.

4 Doutoranda em Educação na Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)- Bolsista FAPESC, Mestre em Educação Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Chapecó. Especialista em Educação - Orientadora Educacional. Graduada em Pedagogia Educação Infantil Servidora efetiva na Secretaria Municipal da Educação na rede Municipal de Concórdia – SC Membro do Grupo de Pesquisa: Formação Docente e Prática Pedagógica – UNOESC – Joaçaba. E-mail:cirleih@gmail.com. Lattes:<https://lattes.cnpq.br/0429748507976398>.

tantas outras, os processos de implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio, as diretrizes de formação de professores instituídas pela Resolução nº 02/2019 (BRASIL, 2019), as diretrizes para formação continuada de professores por meio da Resolução nº 01/2020 (BRASIL, 2020), acrescenta-se também, os cortes nos investimentos em bolsas de estudos e expansão da pesquisa no ensino superior. Somam-se a isso, as investidas contrárias à pesquisa, à ciência e ao conhecimento científico, observadas com os atos negacionistas durante a Pandemia Covid-19.

A história da educação de nosso país tem assentado que sua constituição se estabeleceu por movimentos de lutas, de disputadas, e por processos de políticas públicas que nunca compuseram a agenda política como prioridade. Contudo, com o processo de redemocratização observado mais acentuadamente a partir da década de 1990, novas perspectivas apresentaram-se e delinearam diferentes caminhos para a educação brasileira. A formação inicial e continuada de professores, não passou ilesa por esse processo e tem se constituído em um desafio permanente antes mesmo da independência do Brasil, sendo atravessada por diversos dilemas que se entrecruzam com as condições de trabalho (SAVIANI, 2009), e que tem ampliado o debate diante do contexto apresentado inicialmente.

A Formação Continuada (FC) de professores, nesta conjuntura, apresenta-se como uma ação nevrágica para potencializar entre outras questões o empoderamento teórico e crítico diante das investidas contrárias à educação, bem como, constitui-se em processo que subsidia elementos para o desenvolvimento profissional e para ressignificar as práticas pedagógicas, contemplando ainda outras dimensões que fazem parte do cotidiano escolar e do processo de ensino e aprendizagem.

Neste sentido, buscamos neste texto apresentar algumas sínteses crítico-reflexivas sobre a FC de professores, situando o debate a partir do pensamento educacional contemporâneo. Inicialmente faremos algumas incursões em momentos históricos interseccionando diálogo e contextualização com a importância de percebê-la e situá-la à luz da contemporaneidade e suas interlocuções enquanto objeto de pesquisas. Este movimento dialógico, objetiva aproximar e ampliar o debate sobre a FC de professores, instigando novas proposições reflexivas, portanto, não tem a pretensão de exaurir as discussões ou apresentar delineamentos determinantes a serem tomados como sínteses conclusivas. Deste modo, apresentamos elementos que tem como propósito evidenciar a importância do posicionamento dos professores frente a estes processos, a relevância de lançar mão de pesquisas estabelecidas no campo das proposições emergentes à docência.

Diante dos elementos iniciais, buscamos neste texto apresentar uma breve contextualização histórica da FC de professores e uma crítica ao momento em que ela se encontra. Em seguida, refletimos e deixamos em aberto para

oportunas discussões, como a FC de professores se situa à luz da contemporaneidade em meio às tendências e teorias educacionais. Por fim, estabelecemos algumas considerações a respeito deste movimento dialógico indicando a necessidade de investigações neste campo, bem como, reconhecendo a relevância da FC de professores no e para o contexto educacional atual.

A formação continuada de professores no Brasil: desafio permanente

Reconhecendo a FC de professores como um desafio que se apresenta historicamente e como tal, precisa ser enfrentado, tendo em vista as dificuldades encontradas no percurso da educação, bem como, sua indissociabilidade com as políticas públicas educacionais, almejando a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte a qualidade da educação, considera-se necessário, reconhecer elementos de seu percurso histórico e as possibilidades de abordá-los em pesquisas.

De acordo com Alferes e Mainardes (2011), a preocupação com a formação docente se deu no início dos anos 60, onde o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, juntamente com os cursos de aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro desenvolveram um estudo sobre o aperfeiçoamento docente, constatando que os professores consideravam estes cursos insatisfatórios.

Já na década de 70, a formação continuada no Brasil se expandiu devido à modernização social que ressaltava a importância de formar trabalhadores. De acordo com Andaló (1995), em 1972, Gatti, Mello e Bernardes inserem os termos “treinamento e reciclagem”, estes constituindo processo de aquisição de novas habilidades e conhecimentos.

Enquanto a palavra “treinamento” é mais voltada à “ideia de formação para a aquisição de habilidades específicas”, “reciclagem” refere-se à “preparação num sentido mais amplo para o exercício de uma nova função”. Segundo as autoras, qualquer um destes termos envolve a promoção de mudanças nos conhecimentos e nas atividades dos profissionais. (ANDALÓ, 1995, p. 21)

No início dos anos 80 com a abertura política, os movimentos em favor da educação, da pesquisa e do avanço científico e tecnológico ganharam força, e com estes, ganha notabilidade a ideia da formação dos professores a fim de melhorar a qualidade do ensino e os índices da educação brasileira, reconhecidamente, até então, pelas altas taxas de analfabetismo.

Naquele contexto, entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em

que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente. (SILVA; FRADE, 1997).

Entretanto, ainda que nesta década a FC de professores tenha sido abordada com mais ênfase, não atendia as necessidades dos docentes, pois faltava uma política de capacitação, sendo que as propostas apresentadas pelos governos eram descontínuas e não atendiam as necessidades da escola e dos professores. De fato, os processos de formação eram desenvolvidos à época com a intenção de qualificar os professores para determinadas áreas, conteúdos, finalidades, e tinham uma intencionalidade definida com pouca abertura para as reflexões, constituindo-se, portanto, em ações do aprender a fazer, ou seja, muito associadas a racionalidade técnica.

Na década de 90, observamos outros movimentos instaurados no Brasil, com o capitalismo cada vez mais presente, com a globalização da cultura e da economia, e também com o desenvolvimento tecnológico, o que exigiu cada vez mais mão de obra qualificada, desdobrando-se assim em novas demandas para escolas e universidades que procuraram efetivamente expandir sua área de atuação, provocando os professores a buscarem de fato a formação inicial e continuada, o que começou a se instituir ainda mais fortemente em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96) ao destacar que

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais de educação, assegurando-lhes: [...] aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim; [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho (Art. 67, da LDB 9394/96).

Este reconhecimento e segurança presente no dispositivo da lei, representa um grande avanço para o desenvolvimento e fortalecimento da educação, provocado pelas reformas educativas e pela necessidade de reorganizar o sistema educacional, avançando-se em áreas prioritárias como por exemplo na formação de professores.

Como podemos perceber houve grandes avanços na história da educação e da FC de professores, porém ainda há muito para se aprimorar com estudos nesta área, como por exemplo a efetividade destas ações para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem. Acrescenta-se a isso, o desenvolvimento de políticas públicas, pois observa-se que os processos formativos se alteram de acordo com a alternância de governos, ou seja, fragmentam-se processos, provocando rupturas nas ações desenvolvidas e retrocessos no percurso de formação. Gatti (2008) em seus estudos aponta que a FC de professores passou a compor a agenda de discussões no contexto nacional e internacional expressivamente a partir de 1990, sob dois aspectos fundantes, o primeiro diz respeito às mudanças no mundo do trabalho e a necessidade de mão de obra qualificada, e o segundo

que os sistemas governamentais estavam precários e necessitavam melhorar os indicadores educacionais e a qualidade da educação.

Na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) nos artigos nº 62, 67 e 87, temos manifesto que os sistemas de ensino devem promover a FC de professores, a capacitação ou o aperfeiçoamento profissional - de todos os profissionais da educação. Mesmo com essa seguridade muito tem-se a pensar e a fazer para garantir um permanente processo de formação para professores. Como desdobramentos da LDB 9394/96, vimos surgir leis, decretos e diretrizes que contemplavam a FC de professores em propostas que buscavam dar respostas às demandas emergentes em cada período histórico. Neste viés, Candau (2011, p. 51) aponta que “a formação continuada, constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões”.

É importante destacar que a partir de 2003, com a entrada de um governo popular preocupado com a educação, surgir programas e projetos de formação das mais diversas ordens. Foram conquistas históricas, marcos de desenvolvimento para educação com significativas contribuições para diminuição das taxas de analfabetismo, universalização da educação básica e expansão no ensino médio e superior.

O período entre 2003 e 2014 pode ser considerado de grandes iniciativas e propostas de formação de inicial e continuada de professores no cenário nacional. Essas iniciativas e propostas eram compreendidas como um compromisso público de Estado, parte de um projeto social, político e ético que contribuiu para garantir o direito dos estudantes à educação de qualidade e à consolidação de uma nação soberana, democrática, equitativa, inclusiva e emancipadora, reconhecendo os professores como responsáveis por este processo, portanto, dignos de valorização, reconhecimento e de condições para sua formação.

Passado o período de reconhecimento e valorização como visto anteriormente, a partir de 2019 a FC de professores passa por um processo de reorganização que se caracteriza como retrocesso das ações, até então, realizadas e passa a ser secundarizada. Especificamente com relação a formação inicial e continuada de professores podemos referenciar três grandes momentos que compõem o arcabouço legal: a Resolução nº 02/2015 e mais tarde a Resolução nº 02/2019, que tratam das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais para Educação Básica (DCNs) e a Resolução nº 02/2020 que trata das diretrizes da formação continuada de professores.

Enquanto na primeira “[...] tem-se a clara percepção de que ali estão sintetizados os fundamentos da educação brasileira construídos ao longo de, pelo menos, três décadas pelos educadores progressistas” (BAZZO; SCHEIBE, 2019,

p. 673), na segunda vislumbra-se um movimento contrário, com a prerrogativa da formação rápida para atender os interesses do mercado e do trabalho, sem o compromisso com a formação crítica e reflexiva necessária a formação de uma sociedade democrática.

No tocante a FC de professores, a situação é, para Freitas (2020) considerada ainda mais preocupante quando destaca que ela será tratada de forma separada, de modo divergente das outras resoluções, “[...] a formação continuada de professores da Educação Básica (por) apresentar uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução), por parte deste CNE” (FREITAS, 2020, p. 1), demonstrando assim que, os caminhos até então percorridos, estão sendo desfeitos para atender outros interesses que não o desenvolvimento da educação.

Podemos compreender que a formação continuada de professores da Educação Básica tem sido negativamente impactada pela nova Resolução e que ela vem se perdendo em meio aos pressupostos do mercado educacional, às vezes deixada de lado e, por outras vezes, aparece atrelada a aspectos de compensação. A BNC-Formação (BRASIL 2019b) é prova disso porque se antes existia todo um capítulo nas DCNs 02/2015, com diretrizes sobre ela, agora, na nova Resolução, ela foi deixada de lado. E sabe-se lá se haverá realmente uma legislação própria para ela e como essas diretrizes serão estruturadas. (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 200)

A partir dessas questões, sinalizam-se reiteradas críticas às disposições encontradas na Resolução nº 01/2020 – BNC – Formação Continuada (BRASIL, 2020). A ANFOPE (2021, p. 3), defende que a FC de professores “[...] não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos”. Por sua vez a ANPEd (2020) também se posiciona contrária a concepção e os encaminhamentos dados para FC de professores em nosso país e, rejeita

[...] a compreensão da formação continuada como mais uma etapa da formação docente, como se estivesse complementando, a formação inicial e, reafirmamos a compreensão da formação como direito, e uma condição ontológica e epistemológica que deve ser respeitada, incentivada e proporcionada aos professores pelas políticas de formação, durante o exercício da docência, para que esta se desenvolva intelectualmente na pluralidade de formação e ideias pedagógicas.

Evidencia-se a partir destes, entre outras contribuições presentes em estudos no contexto brasileiro, a preocupação com os rumos e desdobramentos da Resolução nº 01/2020, nos processos de FC de professores, e suas implicações no e para o contexto escolar. A proposição da formação adquire a partir desta proposição um viés economicista, em que se reduz o direito à aprendizagem e

transfere aos professores a incumbência por sua formação, afastando-se assim da compreensão da FC como um processo contínuo que perpassa todos os ciclos de desenvolvimento profissional para um formato estritamente vinculado/associado ou comprometido com as demandas da BNCC com ênfase nas competências e habilidades que o professor deve desenvolver e apresentar no exercício do magistério. Esta percepção sobre a FC de professores está diretamente ligada aos preceitos dos mecanismos internacionais como por exemplo o Banco Mundial, que vem influenciando o sistema educacional, a partir da ideia de formação como treinamento, prescrição, aplicação de técnicas com abordagem de da aplicabilidade de acordo com a racionalidade técnica, cujo interesse maior são os resultados.

Reside neste contexto, um dos desafios contemporâneos que é compreender qual a concepção de FC de professores que têm sustentado os programas e projetos de formação. Silva (2000, p. 95) destaca que o conceito de formação é polissêmico e pode

[...] situar-se em dois polos relativamente distintos: um revelando a dimensão do saber e do saber fazer, numa ótica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exigem saberes e competências especializadas, nas quais e para os quais é preciso formar; outro enfatizando o desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber , o saber fazer e o saber ser numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como multidimensionado.

Observa-se, ainda, em meio as diferentes possibilidades de conceber a FC de professores, que a articulação entre a BNC- Formação Continuada e BNCC se estabelece em um campo de discussões que têm potencializado pensar o pano de fundo existente como uma forma de controle do trabalho dos professores. À medida que se exige que os professores articulem ao seu fazer pedagógico, às demandas do desenvolvimento das competências e habilidades dos alunos, ou seja, a FC de professores está, sob este ponto de vista, a serviço da implantação da BNCC e, portanto, tem características de instrumentalização prática, desprovida do debate teórico-crítico, prevalecendo ações docentes que “ensinam a fazer na prática”. Concepção está já ultrapassada, mas que vem tomando corpo, como resultado das investidas que buscam o controle sobre o trabalho intelectual dos professores.

As características acima, estão na contramão da construção histórica e da práxis pedagógica, adquirindo assim uma concepção mais pragmática, reducionista e técnica. Veiga (2001, p. 84) defende que,

A formação constitui um dos instrumentos privilegiado no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um

processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré-serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda prática profissional, numa perspectiva de formação permanente.

Esta percepção aproxima-se das concepções e defesas de Nóvoa (1995, 2002) e Imbernón, (2010, 2011) a respeito da FC de professores à medida que ela deve se constituir em processo presente na construção da identidade profissional, de revisitar e ressignificar a prática, as concepções e fazeres, bem como, o espaço de reflexão e de análises de situações problemáticas, em que a escola seja compreendida como o *lócus* destas discussões e de intervenções. A base da construção das mudanças desejadas no sistema educacional, perpassa por debater as questões que emergem da docência, da constituição profissional, dos desafios encontrados na escola, e se potencializa pelo debate democrático, pelo protagonismo dos professores, pela troca de experiências, num movimento dialógico entre os conhecimentos pedagógicos, científicos, culturais e políticos, com vista a uma educação que contemple a formação crítica, democrática, igualitária e de respeito.

Percebe-se, desta forma, que no contexto histórico em que estamos inseridos a preocupação com a FC dos professores é uma prática recorrente, dada a sua complexidade, e como tal deve ser percebida e compreendida em cada contexto, com o propósito de subsidiar maior entendimento sobre elas e suas contribuições para com a educação.

Encontramos em Imbernón (2010, p. 19) uma importante contribuição que nos possibilita melhor compreender a situação atual, alertando apenas que ela não nasce neste momento, mas caracteriza-se como um desdobramento da falta de um projeto de educação em nosso país. Neste sentido, afirma

A formação continuada nasce com a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-la as necessidades presentes e futuras. (...) potencializou um modelo de treinamento mediante cursos padronizados que ainda perdura. Tal modelo de treinamento é (...) modelo que leva os professores a adquirirem conhecimentos ou habilidades (...) a partir da formação decidida por outros. (...) Um dos resultados esperados (...) é que se produzam mudanças nas atitudes e que estas passem para a sala de aula.

Deste entendimento, decorre a relevância em problematizar os rumos da FC de professores em nosso país, atentando-nos para a urgência desta ação, pois na atual conjuntura mundial ela já deveria ter sido compreendida, contemplada e desenvolvida com vistas ao desenvolvimento pleno da educação e não estar a serviço do mercado e dos interesses econômicos. Nesse sentido,

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias

implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se fez e por que se faz. (...) deva se estender ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes e deva questionar continuamente os valores e as concepções de cada professor e da equipe de forma coletiva (...) Assim, poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação (IMBERNÓN 2010, p. 47).

Por fim, emerge, como visto, a importância em revisitar as concepções e as práticas de FC de professores, situando-as em dimensões políticas, éticas e constitutivas de um projeto de educação que possa favorecer a construção de uma identidade e práxis profissional e desta forma, tornar o processo de ensino e aprendizagem um processo construtivo, democrático, significativo e com sentido aos estudantes, à medida que possibilite aos estudantes desenvolver suas potencialidades, manifestar seus projetos e realizar suas escolhas.

A formação continuada na contemporaneidade e sua relação com as teorias e tendências no pensamento educacional

Compreender a FC de professores na contemporaneidade e articular a mesma com as teorias e tendências no pensamento educacional é percorrer um caminho complexo que apresenta, muitas vezes, - percalços exigindo esforço maior na tentativa de compreendê-la como uma atividade que está alicerçada em contribuições históricas, na concepção do conhecimento, da educação, da docência, do fazer pedagógico e do entendimento das contribuições filosóficas que se fizeram presentes nesta caminhada.

Para compreendermos como se estabelecem as práticas de FC de professores na contemporaneidade e sua relação com as teorias e tendências no campo educacional precisamos compreender inicialmente o que é a contemporaneidade.

À luz de Agamben (2009) podemos compreender o contemporâneo, como uma possibilidade de mirada crítica sobre nosso tempo e a partir dele perceber não as luzes, mas o escuro que deriva das luzes, ou seja, uma compreensão daquilo que vivenciamos não como resultado daquilo que está posto, mas sim da projeção daquilo que já foi e que hoje se apresenta. Sousa Santos (2002) por sua vez, comprehende que o contemporâneo é visto como um tempo de transição paradigmática, em que os pilares da modernidade se encontram em crise, com vista a algo ainda não bem determinado, portanto algo ainda em disputa.

Tal como comprehende Sousa Santos (2002) a contemporaneidade como um campo de disputas, a FC de professores também situa-se nesta dimensão, visto as construções, reconstruções, rupturas e dilacerações provocadas por diferentes interesses políticos, econômicos observados nos últimos anos e, portanto, são

características da contemporaneidade, por comporem o espaço e tempo de mudanças, de quebra de paradigmas, e, também, da necessidade de um olhar para as emergências que se situam no contexto epistemológico da formação de professores.

Este movimento histórico é constitutivo do pensamento e das práticas sociais, culturais, educacionais, e, por conseguinte da FC de professores, a partir da compreensão da contemporaneidade, também é compreendido como pós-modernidade.

Para Bracht e Almeida (2006), a concepção de pós-modernidade que mais vem ganhando notoriedade em nossa sociedade firma-se no desenvolvimento de correntes antimodernas, que impulsionaram o pensamento mais crítico, questionando o pensamento hegemônico da racionalidade instrumental que dominou a era moderna e que, no campo educacional, também ficou conhecido como a pedagogia histórico-crítica, apresentando críticas à ideologia educacional liberal e à escola capitalista.

Percebe-se, desta forma, que tensões e crises oriundas na modernidade dão origem ao surgimento da pós-modernidade, sendo resultado de transformações e rupturas de paradigmas que se estabeleceram através do tempo e que, desde o medievo, vinham provocando fragmentações e delineando uma nova forma de conceber os caminhos para a sociedade. É certo que este processo de mudança não é linear, tampouco brusco e determinante, mas sim, contínuo e vagaroso, caracterizado pela diversidade de ideias éticas, políticas, científicas, sociais, econômicas e culturais, entre outras, que se alicerçam numa nova visão de mundo.

Este movimento de transição entre a modernidade e a pós modernidade, é um processo que se constitui gradativamente e vai além da definição de um termo para se referir à época e às mudanças ocorridas, uma vez que, a modernidade é plural, caracterizada mais pelo fim do comunismo do que pelo sucesso do capitalismo, o que contribuiu para que esta transição também fosse conhecida como pós-condição, agenda pós-moderna, pós-modernismo e pós-estruturalismo, contribuindo de certa forma, por gerar certa confusão semântica (BRACHT; ALMEIDA, 2006).

A tese de Bauman (2001), sobre a pós-modernidade, é expressa de uma forma um pouco mais ilustrativa, comparativa. Para ele, a modernidade é vista como algo sólido, que impunha a percepção de algo duradouro, usando a metáfora da solidez para se referir a ela, mas que a partir do século XXI, por um movimento natural, fruto da evolução e das transformações nas relações do homem com a natureza, política, sociedade, pensamento filosófico e concepção de mundo, passa a considerá-la como a metáfora da liquidez. É esta oposição entre solidez e liquidez que permite a ele explicar o nosso modo de vida e aquele vivido noutrios tempos.

É preciso compreender diante deste contexto que a transição do século

XIX (determinismo, certeza, simplicidade, cosmos, ordem, necessidade) para XX/XXI (indeterminação, incerteza, complexidade, caos, desordem, contingência, o pós-moderno) constituiu-se em processo inacabado, uma vez que percebemos hoje resquícios das contribuições e práticas do tempo moderno. Tal fato se justifica, pois na educação as mudanças não costumam romper tão drasticamente como em outras instâncias da sociedade.

Para entender o desenho da educação no Brasil tanto nos aspectos da formação de professores como da FC de professores, precisamos alargar à luz da contemporaneidade algumas considerações que corroboram com o momento atual. Em perspectivas atuais algumas contribuições têm caracterizado-se como fortes no contexto do pensamento pedagógico e das teorias e tendências educacionais do século XIX e XX. Em que pese, as discussões sobre a FC de professores, o debate contemporâneo tem se estabelecido a partir de nossa compreensão em um contexto permeado pela multiplicidade de concepções, por argumentações baseadas nas reflexões pedagógicas, filosóficas, ontológicas e gnosiológicas.

Mesmo rememorando e se alicerçando no pensamento e nas teorias de séculos anteriores, vislumbramos como avanços no campo educacional e do pensamento contemporâneo, as aproximações e transformações que se estabeleceram com o avanço científico, descobertas científicas e demais invenções, no entanto, no campo das ideias se produziu pouca coisa nova. Atrevemo-nos a inferir que foram colocadas em prática velhas teorias do conhecimento, com novas roupagens, e isto se deve ao fato principalmente pelo novo olhar que se estabelece na contemporaneidade e pela necessidade como afirma Assmann (2001) de reencantar a educação.

De fato, vivemos em uma era da chamada “sociedade do conhecimento, com informação em tempo real” ou ainda da “sociedade planetária” e isto se deve ao fato da globalização e do modo avançado de produção capitalista, do processo de modernização, do desenvolvimento tecnológico, e das relações que se dinamizam e se estabelecem de forma cada vez mais rápida em uma sociedade hiperconectada, que acabam por impactar diferentes formas de conceber e fazer a educação e os processos de FC de professores.

Surgem ante ao exposto, alguns questionamentos que se apresentam como provocações para novas discussões. Qual ou quais as teorias ou tendências tem alicerçado as discussões no campo da FC de professores? De que forma tem se estabelecido o debate acerca das contribuições, desdobramentos e impactos da FC de professores na contemporaneidade? Como a FC de professores vem sendo tematizada em pesquisas? Qual o ponto de partida, e qual o ponto de chegada se estabelece quando se pensa na proposição ou desenvolvimento das pesquisas a respeito da FC de professores?

Sem a pretensão de dar respostas a estes e tantos outros questionamentos

que surgem quando situamos o debate a respeito da FC de professores, visto que, como mencionado, estas questões apresentam-se como provocações com o intuito de instigar novas reflexões e novas indagações, entendemos que não surgirão novas teorias ou tendências no campo educacional em especial da FC de professores que possam tomar o lugar daquelas que se constituíram ao longo do processo pelo qual a educação percorreu. Assim, compreendemos que na contemporaneidade estamos discutindo estas entre outras questões à luz das contribuições que se alicerçaram ao longo do século XX, agora, com olhares mais críticos e reflexivos com as questões sociais, econômicas, políticas e humanas.

Como efeito destes novos olhares, apresentam-se outras questões que têm despertado o interesse em novas investigações sobre a FC de professores, em especial no contexto brasileiro, como visto inicialmente a partir dos desdobramentos das políticas públicas nesta área e suas intersecções com as diferentes formas de ver, ser, pensar e fazer a educação. Neste sentido, vem se estabelecendo novos diálogos que envolvem pensar: De que formas as teorias e tendências educacionais se modificaram com o passar dos tempos? Como a sociedade e o sistema educacional vem interagindo com estas transformações? Por que não se apresenta uma ruptura entre aquilo que vem se constituindo historicamente e se apresenta como uma nova teoria frente aos desafios que emergem da contemporaneidade.

Sem demagogia e superficialidade, podemos inferir que ainda não rompemos com aquilo que vem se constituindo historicamente, pois nos constituímos gradativamente, e a educação com uma construção permanente não pode abandonar e romper com as práticas, teorias e tendências anteriores, pois de certo modo, ainda não consegue imprimir um pensamento, uma construção teórica epistemológica que consiga acompanhar as mudanças e transformações que ocorrem na sociedade na qual está inserida.

Assim, a educação está constantemente equacionando aquilo que se tem constituído com as demandas que se apresentam, buscando qualificar os caminhos para ser e fazer acontecer, adequando e sistematizando diferentes manifestações e saberes capazes de mobilizar novas alternativas para firmar-se. Este processo se materializa, com o movimento de revisitar concepções, redimensionar conceitos, e potencializar as ações contemplando e acolhendo a inclusão dos aspectos sociais, econômicos, políticos, etc.

Considerações finais

Ao discorrermos brevemente sobre a FC de professores a partir de elementos de sua constituição histórica, de sua relevância, contextualizando-a com as implicações provocadas pelas mudanças por políticas educacionais, podemos vislumbrar que de fato, ela também tem sido alvo das agressões provocadas, nos últimos anos,

pela falta de um projeto de educação como prioridade em nosso país.

Ao alocarmos como foco das discussões, observamos que hodiernamente, a FC de professores tem se constituído em tema recorrente de investigações, ampliando-se o repertório das discussões envolvendo, excepcionalmente, a preocupação com os desdobramentos da aplicação da Resolução nº 02/2020 no contexto educacional, pois o arcabouço legal tem evidenciado que o foco dos processos formativos, tem se distanciado das dimensões reflexivas, das discussões democráticas, da construção coletiva, do trabalho colaborativo, do desenvolvimento profissional, das questões didático-pedagógicas, da ética, da pluralidade de saberes, em detrimento de uma proposta de formação rápida, desconexa com as demandas que emergem da docência, e na contramão da sua essência discutida e refletida ao longo dos últimos anos.

A estreita aproximação e relação entre o dispositivo da Resolução nº 01/2020 (BRASIL, 2020) e a BNCC indicam o caráter da racionalidade técnica presente e que, de certo modo, vem conquistando espaço, motivada e influenciada por organismos internacionais e pelo processo de desmonte vivenciado na educação brasileira nos últimos anos. Como efeito, vislumbramos a descaracterização dos processos formativos, o esvaziamento teórico, o distanciamento reflexivo, e, por conseguinte um progressivo processo de precarização da educação, que estará, caso não haja a mobilização, a serviço do mercado de trabalho, e a formação de mão de obra. A FC de professores, neste sentido, será voltada a capacitação da mão de obra para ensinar conforme as demandas e interesses do mercado de trabalho, a reciclagem das técnicas e metodologias de ensino, incutindo no sistema escolar proposições cada vez mais técnicas.

Contudo, a possibilidade do rompimento desta tendência e abertura de novas possibilidades se vislumbra ampliando-se o debate com pesquisas, acolhendo-se diferentes manifestações e caminhos a serem percorridos, articulando os conhecimentos historicamente produzidos, com as demandas da contemporaneidade. Situar a FC de professores como uma ação nevrálgica ao desenvolvimento do processo educacional, não é um paradigma, é uma realidade que se apresenta como uma investida necessária, mas que precisa ser pensada sob as luzes da racionalidade reflexiva, da construção democrática, do empoderamento e protagonismo dos professores que foram fortemente atacados nos últimos anos.

Por fim, nota-se que o debate contemporâneo sobre a FC de professores tem se mostrado relevante e imprescindível, buscando compreendê-la como um fenômeno, e objeto de estudo, que necessita aproximar-se das discussões e contribuições das teorias e tendências educacionais, subsidiando assim, a ampliação e qualificação das suas intencionalidades e proposições diante das necessidades emergentes do contexto educacional.

Referências

- AGUIAR, M. A.; TUTTMAN, M. T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.
- ALVES, Solange Maria. **Freire e Vigotski: um diálogo entre a pedagogia Freireana e a psicologia histórico – cultural**. Chapecó: Argos, 2012.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ARAÚJO, M. da S. Cenas do Cotidiano de uma escola pública: olhando a escola pelo avesso. In: GARCIA, Regina Leite (org). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação**. Vozes, 2001.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2001.
- BRACHT, V.; ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Baumann**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF, 2010b.
- BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em 10 jun. 2019.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, 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/L9394.htm. Acesso em 10 jun. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento final da conferência nacional de educação - CONAE 2010: construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Brasília, 2010a.
- CERCHI, FUSARI José. **Professor de 1 grau-Trabalho e formação**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos avançados**, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. Editora Paz e Terra, 2016.
- _____. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Editora Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 63^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

- _____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2001.
- GATTI, B. A. (Coord.) e BARETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009.
- GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 57-70, 2008 b.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008a.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NÓVOA, A. **Formação de Professores e Profissão Docente. Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- IMBERNÓN, Francisco. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010
- _____. **Os professores na virada do milênio:** do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999.
- _____. **O regresso dos professores.** 2007.
- TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores.** 2006.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, jan./jun. 2011. Disponível em: </Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/15667-63261-1-PB.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2019
- PERRENOUD, P. **Dez competências para ensinar.** Trad. de Patrícia Crittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- PERRENOUD, P. **Ensinar:** agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. de Cláudia Schilling. 2 ed. Porto Alegre: Artmed. 2001.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SAVIANI, D. **História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos.** Educação. Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, D. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- SILVA, Janaína da Conceição Martins. Formação continuada de professores: vivendo a própria experiência para uma nova perspectiva. **Revista Iberoamericana de Educacón/Revista Ibero Americana de Educação.** n° 55/3 – 15/04/11.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Revista Educação e Pesquisa. vol. 32 n.3. São Paulo Sept./Dec. 2006.** Scielo. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>. Acesso em: 02 de Jul. de 2018.

SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Caminhos da profissionalização do magistério.** 2º. Ed. Campinas: Papirus, 2001.

POR UMA PEDAGOGIA FEMINISTA NEGRA COMO PRÁTICA DE RESISTÊNCIA À EXCLUSÃO ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS

Silvana Barreto Oriente¹

Valdirene de Jesus Ferreira²

Mayra Silva dos Santos³

Introdução

O presente artigo visa propor algumas reflexões acerca da importância de se pensar em uma pedagogia feminista negra como forma de denúncia e resistência aos altos índices de evasão escolar entre mulheres negras. Ele foi organizado a partir das experiências e aprendizados adquiridos no II Curso de Extensão Pedagogia Feminista Negra, que foi realizado sob a coordenação Geral da Prof. Dra. Carolina Santos B. Pinho e coordenação Pedagógica da Prof. Me. Tayná Victória de Lima Mesquita e Prof. Me. Rívia J. Santos.

O Curso de extensão teve duração de 14 semanas, com encontros às quartas-feiras, com duas horas de duração, através da plataforma Google Meet, no período de 14/09 a 14/12 de 2022. Foi direcionado a estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana, professores da Rede Básica de Ensino e integrantes de movimentos sociais ligados à educação de todo o Brasil. O objetivo do curso foi contribuir para a consolidação de uma teoria crítica da educação, comprometida com a transformação da realidade, pautada no antirracismo, a partir do aprofundamento da produção intelectual do pensamento feminista negro.

A partir do entendimento de que é importante fortalecer os polos de resistência da política feminista negra, a educação passa a ser um dos espaços de

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Graduada em Letras e Pedagogia, professora da rede estadual de Educação do Estado do Amazonas. Email: silvana.oriente@estudante.ufscar.br.

² Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Mestrado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa – UFV. Email: vjferreira@estudante.ufscar.br.

³ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (PPG-FOPRED/UFMA). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL). E-mail: mayra.silva9152@gmail.com.

discussão e elaboração de mecanismos e estratégias, a fim de que as diversas formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade brasileira, sejam colocadas em evidência, refletidas e combatidas. Para tal, o curso foi dividido em dois módulos: formulações teóricas fundamentais para a compreensão da Pedagogia Feminista Negra e a prática pedagógica em ambientes de educação formal e não formal a partir da Pedagogia Feminista Negra.

O presente texto teve como objetivo principal discutir sobre a evasão/exclusão escolar de mulheres negras na educação básica e, de modo específico, pontuar o quanto os estudos das feministas negras têm contribuído para evidenciar essa pauta no cenário educacional, e, além disso, contribuir para a produção de artigos e demais trabalhos científicos que visam debater sobre a invisibilidade da mulher negra na sociedade.

A metodologia utilizada partiu de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa e com amparo teórico-metodológico de autores do campo crítico e pós-crítico, principalmente teóricas articuladas ao pensamento feminista negro, como Collins (2019), Hooks (2020), Ribeiro (2019), além de Freire (1967) e Adorno (1985). Apresentam-se, a seguir, duas seções, nas quais pretende-se refletir sobre a pedagogia feminista negra como base epistemológica e posteriormente, sobre a evasão e/ou exclusão das mulheres negras no processo de escolarização da educação básica.

A urgência de uma Pedagogia Feminista Negra

A educação básica no Brasil tem sido um cenário no qual inúmeras discussões se acaloram em torno das pluralidades que constituem a comunidade escolar. Políticas públicas têm sido implementadas, a fim de colocar em evidência uma educação multicultural, que valorize a heterogeneidade do povo brasileiro, entretanto, há ainda, intensos debates em torno da efetivação dessas políticas. A aplicação da Lei nº 10.639/2003, que garante a inclusão obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica, é uma delas. O documento de “Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais” (2006), explica que

várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos (as) negros (as). A sanção da Lei nº 10.639/2003 e da Resolução CNE/CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação (BRASÍLIA, 2006, p. 21).

Moura (2006) denuncia que a escola trata com descaso o reconhecimento

da multiplicidade de “identidades” e culturas dos diversos segmentos que estruturam historicamente o país, sendo que essa sensibilização deveria ser vista como tarefa primordial em um contexto de formação integral para o exercício da cidadania. Segundo a autora,

Os professores precisariam se reconhecer no que ensinam, conscientizando-se da formação pluriétnica do povo brasileiro e aceitando suas próprias origens, para que pudessem ensejar um processo educativo na escola mais adaptado à realidade nacional, levando os alunos a também desenvolver uma atitude afirmativa com relação à sua própria identidade (MOURA, 2005, p. 80).

É de fundamental importância que os estudantes consigam se sentir parte da comunidade escolar, que se identifiquem com suas pautas e temáticas, que o currículo abarque as diferenças comumente menosprezadas nos planejamentos e práticas pedagógicas desenvolvidos ao longo da vida escolar. Patrícia Collins, no prefácio da primeira edição de sua obra, *Pensamento Feminista Negro*, traduzida para o português em 2019, compartilha uma experiência vivida aos cinco anos de idade, em uma apresentação da escola, na qual protagonizava a primavera, destacando o quanto aquele momento foi mágico, mas logo a autora pontua que esse protagonismo foi sendo ofuscado nos anos que se seguiam, posto que

[...] fui percebendo que eu era cada vez mais a “primeira”, “uma das poucas” ou a “única” afro-americana e/ou mulher e/ou pessoa vinda da classe trabalhadora na escola, na comunidade e no ambiente de trabalho. Eu não via nada de errado em ser quem eu era, mas aparentemente muitos outros viam. Meu mundo estava se expandindo, mas eu me sentia cada vez menor. Tentei desaparecer em mim mesma para desviar das dolorosas agressões diárias destinadas a me ensinar que ser uma mulher afro-americana da classe trabalhadora me fazia ser menos do que quem não o era. À medida que me sentia menor, também me tornava mais e mais calada, até me ver praticamente silenciada (COLLINS, 2019, p.18).

Esse sentimento de apagamento e posterior silenciamento faz parte da realidade de diversas mulheres negras que se deparam com um ambiente escolar que faz questão de perpetuar, ainda que de forma inconsciente, práticas opressoras e excluidentes de uma educação patriarcal, sexista e misógina.

O silêncio da escola sobre as dinâmicas das relações raciais tem permitido que seja transmitida aos (as) alunos (as) uma pretensa superioridade branca, sem que haja questionamento desse problema por parte dos profissionais da educação e envolvendo o cotidiano escolar em práticas prejudiciais ao grupo negro. Silenciar-se diante do problema não apaga magicamente as diferenças, e ao contrário, permite que cada um construa, a seu modo, um entendimento muitas vezes estereotipado do outro que lhe é diferente. Esse entendimento acaba sendo pautado pelas vivências sociais de modo acrítico, conformando a divisão e a hierarquização raciais (CAVALLEIRO, 2006, p.23).

Oriente (2022) aponta o quanto a exposição regular a cenários de preconceito e discriminação são prejudiciais a construção da identidade da criança e do adolescente. A autora relata como sua condição de criança negra, pobre, gorda, de uma região ribeirinha do estado do Amazonas afetou sua relação com a escola, colegas e professores, levando-a a uma condição de silenciamento e retração, a qual só não a levou a evasão escolar por conta do suporte familiar, o que nem sempre é realidade das crianças negras.

Ribeiro (2019), em seu livro “Pequeno Manual Antirracista”, alerta sobre a necessidade de pensar alguns caminhos/possibilidades de perceber, dialogar e assumir posturas responsáveis na luta contra o racismo. A autora defende a necessidade de informar-se e enxergar a negritude em todas as suas especificidades, reconhecendo e questionando os privilégios da branquitude. Ressalta também a importância de descontaminar práticas e ideias racistas internalizadas em cada um, conhecer e apoiar políticas educacionais afirmativas, transformando o ambiente de trabalho. Além disso, ler e estudar autores negros, desconstruindo e questionando conhecimentos e práticas hegemônicas.

Hooks (2017, p. 174) destaca que a prática do diálogo é o ponto de partida para que se promova uma educação como prática de liberdade, capaz de cruzar fronteiras e barreiras erguidas “pela raça, pelo gênero, pela classe social, pela reputação profissional e por um sem-número de outras diferenças”. Desse modo, se houver um interesse genuíno em estimular um ambiente em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, é necessário que as tentativas de cruzamentos de fronteiras sejam validadas e legitimadas.

Pinho (2020) acredita que a superação do racismo perpassa por políticas públicas de educação das relações étnico-raciais, e nesse sentido, já existem leis que representam conquistas significativas, sendo necessária, entretanto, uma luta que confronte as estruturas sociais, posto que o racismo estrutura a sociedade capitalista e por isso requer uma pedagogia antirracista, como fundamento da transformação social.

Collins (2019, p. 16) ressalta que o racismo, o sexismo, a exploração de classe, o heterossexismo, o nacionalismo e a discriminação contra pessoas com capacidades diferentes e de diferentes idades, etnias e religiões afetam a vida de toda a sociedade, mas que a população negra, em destaque as mulheres negras, tem vivenciado o impacto dessas práticas cotidianamente, o que tem refletido nos altos índices de evasão/exclusão escolar.

A evasão/exclusão escolar de mulheres negras

Partindo do pressuposto de que uma das problemáticas discutidas pelas feministas negras é a baixa escolarização das mulheres negras, estando inclusas

nesse debate as questões de acesso e permanência no processo de escolarização, esse passa ser o enfoque de discussão. A escolha por focar nessa pauta se deu, por muitos fatores, entre eles podemos citar a imprescindibilidade da educação como um direito de todo cidadão brasileiro, o pressuposto da educação e do acesso ao conhecimento como prática de liberdade (FREIRE, 1967) e a educação como prática esclarecedora, considerando o conceito de esclarecimento de Adorno e Horkheimer (1985). É importante ainda destacar a significância da atuação de mulheres negras como educadoras e/ou pesquisadoras, de modo a ocupar e disseminar pautas ou problemáticas nesses espaços, sendo uma das principais, o combate e a extinção do racismo.

Ao adentrarmos os espaços mais valorizados socialmente é possível verificarmos que a presença de negras (os) tende a ser sempre menor em relação aos brancos, algumas vezes até inexistente. Quando é feita uma análise da educação básica, que contempla o ensino fundamental e médio, é possível perceber que quanto mais se avançam os níveis, mais o número de pessoas negras diminui. Ao considerar o ensino superior, isso fica ainda mais evidente. Ou seja, muitos vão se evadindo, durante o processo de escolarização.

Dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), do ano de 2019, demonstram a diferença entre os índices de pessoas negras e brancas que não estão frequentando a escola, ressaltando que o Instituto não divulgou, de forma ampla, os dados de 2020 e 2021, no que diz respeito à educação. Segundo o IBGE (2022) foi necessário, temporariamente, suprimir a investigação ampla e anual do tema educação, em virtude das dificuldades para coletar os dados, devido ao período pandêmico. Ou seja, eles optaram “por não realizar as suas divulgações específicas com referência nesses dois anos” (IBGE, 2022, p. 3).

Tabela1. Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, por sexo e cor.

Sexo e cor ou raça	Total		Que já frequentaram escola	
	Absoluto (milhões)	Percentual (%)	Absoluto (milhões)	Percentual (%)
Total (1)	10,1	-	9,8	-
Sexo				
Homem	5,9	58,3	5,7	58,1
Mulher	4,2	41,7	4,1	41,9
Cor ou raça				
Branca	2,8	27,3	2,7	27,1
Preta ou parda	7,2	71,7	7,1	71,8

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2019.

Os dados acima evidenciam que 7,2 milhões de pessoas pretas ou pardas não frequentaram ou não estão frequentando a escola, quase o quádruplo de pessoas brancas.

Do total de excluídos da escola, a maioria é negra e parda. E a discriminação não se manifesta apenas na dificuldade de acesso, mas também na continuidade da vida escolar. A diferença entre a média de anos de estudo da população negra e a média de anos de estudo da população branca, que se somam às mais altas taxas de repetência e abandono entre jovens negros parece evidenciar que a discriminação racial interfere de forma significativa no rendimento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Médio (JESUS, 2018, p.7).

O autor usa o termo “exclusão” e não “evasão”, justamente porque partimos do pressuposto de que isso é resultado de um processo histórico de marginalização e discriminação da população negra. Retomando os dados apresentados na tabela, dentre os que não concluem a educação básica, em relação ao sexo, os homens apareceram como a maioria. No entanto, esses dados nacionais contrastam com os resultados de uma pesquisa realizada por Ferreira (2022)⁴, na qual, dentre os entrevistados, a maioria dos que evadem são mulheres.

Considerando isso, sentiu-se a necessidade de realizar um estudo que tivesse como objetivo conhecer a evasão escolar das mulheres, a partir de uma revisão bibliográfica no banco de teses e dissertações da CAPES. Através desse levantamento foi possível constatar que há poucos trabalhos voltados a estudar a questão da evasão escolar de mulheres. Quando aplicados filtros para refinar a pesquisa, a fim de verificar a evasão de mulheres pretas ou pardas, que residem em locais periféricos ou em territórios pouco visibilizados, como a área rural, o número de trabalhos é ainda menor⁵.

Ferreira (2022) aponta em seus estudos dados relevantes para a discussão sobre a realidade educacional da mulher negra. A autora entrevistou 14 moradores (as) do campo, da região de Viçosa, município do Estado de Minas Gerais, conforme se observa a seguir.

⁴ Pesquisa realizada no âmbito do mestrado, que teve como objetivo principal estudar as evasões escolares da população do campo.

⁵ Está sendo realizado um levantamento de dissertações e teses, por uma das autoras, no qual, até o presente momento só foram encontrados três trabalhos que tinham como um dos objetivos discutir sobre a evasão/exclusão escolar das mulheres, mas aparentemente, nenhum deles focou nas mulheres pretas e/ou do campo. Sendo eles: Silva (2010); Avila (2015) e Ratusniak (2019).

Tabela 2. Perfil dos participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Estado civil	Cor	Profissão
Participante 1	20	Solteira	Preta	Dona de casa
Participante 2	21	Solteiro	Pardo	Desempregado
Participante 3	22	Solteira	Preta	Desempregada
Participante 4	22	Solteiro	Branco	Desempregado
Participante 5	23	Solteiro	Preto	Ajudante de motorista
Participante 6	24	Solteira	Preta	Dona de casa
Participante 7	25	Solteira	Preta	Desempregado
Participante 8	32	Solteira	Preta	Agente de fiscalização
Participante 9	33	Solteiro	Preto	Açougueiro
Participante 10	34	Casada	Preta	Dona de casa
Participante 11	45	Divorciada	Preta	Dona de Casa
Participante 12	45	Viúva	Preta	Dona de casa
Participante 13	57	Casada	Branca	Aposentada/lavradora
Participante 14	66	Casado	Branco	Aposentado/Agricultura familiar

Fonte: Ferreira (2022, p. 55).

A partir desses dados é possível fazer diversos apontamentos acerca do perfil dessa amostra, tais como: a questão da idade (nessa tabela consta a idade que o entrevistado possuía no ano da pesquisa, mas há outra tabela que demonstra a idade que possuíam quando evadiram), posto que verificou-se que apenas (5) cinco desses (14) quatorze, eram jovens e os demais eram crianças e adolescentes no momento da evasão; também poderíamos discutir sobre o tipo de emprego que essas pessoas tendem a ocupar e, nesse sentido, levantar a questão sobre os projetos de vida dessas pessoas ou da inexistência deste.

Mas o que, de fato, pretendemos destacar é o fato de que quase todos os participantes, (11) onze no total, se declararam pretas (os) e pardas (os) e dentre esses onze, (8) oito se autodeclararam mulheres pretas. Considerando isso, a partir de agora ao nos referirmos a evasão/exclusão das mulheres, utilizaremos o termo “preta” ao invés de “negra”, uma vez que, quando se fala em negras (os) estamos nos referindo as pessoas pretas e pardas, portanto, a utilização do termo “preta” não é equivalente a usar “negra”, justamente, porque estaríamos incluindo as pardas (GOMES, 2021).

Em contraste aos dados nacionais, o número de mulheres evadidas foi superior ao dos homens, o que desperta curiosidade e nos faz questionar a respeito do fato de esse número de mulheres que evadem variar de acordo com o

seu local de origem. A pesquisa de Ferreira (2022), por exemplo, foi realizada no campo, na área rural, o que nos permite inferir que nos territórios campesinos as condições para as mulheres pretas permanecerem na escola sejam mais dificultadas, em virtude das condições socioeconômicas, familiares e sociais que perpassam seu cotidiano.

Além disso, é possível destacar que a falta de acesso à educação acaba colocando essas mulheres à margem da sociedade, de modo que essas injustiças econômicas e sociais acabam subordinando-as. Em outros termos, “algumas pessoas e alguns grupos, identificados como pertencentes a uma determinada ‘raça inferior’, continuam a ser vítimas de discriminação e de exclusão em razão de seu pertencimento racial” (JESUS, 2018, p.3). Nesse sentido, as evasões escolares são consideradas como exclusões, um problema que ainda não tem sido uma pauta intensamente debatida.

Diante disso, ressalta-se que essa inviabilização da não formação das mulheres pretas, a qual é fruto de um sistema de opressão e discriminação, precisa ser debatida e disseminada, de modo que o Estado proponha políticas de acesso e permanência para grupos minoritários, sobretudo para mulheres negras do campo e as coloque em prática, como forma de solucionar essa problemática. Uma vez que, algumas políticas públicas parecem não ter conhecimento ou simplesmente ignoram esse fato.

As políticas públicas criam um processo de dissimulação desses atos de exclusão do sistema (repetência, evasão), os quais, do ponto de vista político e social, são convertidos em atos do próprio sujeito (aluno), em um processo de autoexclusão a partir das opções que faz, a partir do capital cultural anteriormente reunido em sua convivência na classe social respectiva, a partir das expectativas de classe e do seu esforço pessoal dentro do sistema escolar (FREITAS, 2002, p.310).

Considerando isso, reafirmamos a importância do movimento feminista negro e a necessidade de haver cada vez mais pesquisadoras e escritoras pretas, como nós, que se dediquem a estudar sobre questões como esta em análise. Propor análises das problemáticas relacionadas às mulheres pretas é denunciar e visibilizar práticas de supressão de suas ideias que por muito tempo, foram controladas pelo conhecimento hegemônico branco.

Assim, esse trabalho se situa em um campo epistêmico crítico promovendo debates para a construção de uma consciência feminista negra. Nesse sentido, Collins (2019) sugere que o ensino superior e os meios de comunicação se tornaram instrumentos cada vez mais importantes para a atividade intelectual negra. Nesses espaços, o feminismo negro vem ganhando visibilidade e autonomia. Contudo, é importante estarmos atentas aos processos de invalidação desse conhecimento, os quais podem ser influenciados por homens brancos de elite e

outros grupos hegemônicos.

Por esta razão é crucial a articulação e rearticulação constante desses grupos, em especial de mulheres pretas, dentro do campo epistemológico do feminismo negro, na perspectiva de revalidação da realidade de mulheres negras nas pesquisas em ciências sociais. Além disso, assim como Collins (2019, p. 437) discute, é significativo ter em mente

[...] que o pensamento feminista negro compreende a luta de negras como parte de uma luta mais ampla pela dignidade humana e justiça social. Quando aliado ao princípio epistemológico feminista negro que o diálogo permanece fundamental para avaliar as manifestações do conhecimento, a perspectiva dos domínios do poder apresentada aqui deve servir para estimular diálogos sobre empoderamento.

Diante disso, podemos constatar que nossas pesquisas e produções são formas de dialogar, denunciar e propor alternativas de empoderamento feminino, frente às desigualdades e injustiças sociais que permeiam o cotidiano de mulheres negras. A promoção de uma transformação paradigmática nas estruturas sociais deve partir de nós, mulheres negras, que estamos a todo tempo, lutando, resistindo e propondo novos caminhos na luta contra todas as formas de desumanização e invisibilização.

Considerações finais

As mulheres negras ainda tem sido muito invisibilizadas na nossa sociedade, principalmente quando residem em locais periféricos ou desassistidas pelas políticas públicas socioeducacionais, como é o caso das que moram no campo. Nesse sentido, consideramos necessário reforçar a importância das produções das feministas negras, considerando que é uma forma de enfrentamento aos processos de invisibilização.

Para além disso, é necessário também que mulheres negras tenham acesso à formação básica e superior e que obtenham, a partir daí, chances de ocupar espaços de poder nas mais variadas instâncias institucionais. Por conseguinte, reforçamos também, o quanto é preocupante o número de mulheres negras, que não estão conseguindo concluir a formação básica, assim como constatado na pesquisa de Ferreira (2022). As dificuldades de acesso e permanência na escola precisam ser consideradas e debatidas na perspectiva de propor melhorias nos índices educacionais, principalmente na vida de mulheres negras do campo.

Mascarar a problemática é fomentar e produzir práticas desumanizadoras, hegemônicas e de subalternização que historicamente foram construídas. E é nesse sentido que o feminismo negro propõe um pensamento ativo, na tentativa de abranger as questões centrais para mulheres negras como grupo. Sua

propositiva é a luta contra situações de injustiça, como os casos de evasão abordados nesse texto, de modo a garantir um direito resguardado em lei, que é o acesso e permanência na educação.

Acreditamos que o acesso e permanência de mulheres negras na escola pode proporcionar transformações nas experiências e no cotidiano dessas mulheres, gerando autonomia e visibilidade para esse grupo. E, independentemente dos resultados que essa formação pode ou não proporcionar, ela é um direito resguardado em lei para todos, logo, todos deveriam experienciá-la e internalizá-la, no sentido de aprender, o que for possível, considerando as condições específicas de cada um.

Por fim, trazemos o presente estudo como forma de dialogar sobre a problemática de exclusão de mulheres negras no espaço escolar e a relação do pensamento feminista negro como prática de resistência dessas mulheres, no sentido de pensarmos sobre as injustiças que envolvem os grupos minoritários no âmbito educacional e social. A intenção é fomentar que mais diálogos sejam colocados em prática, permitindo pensar e definir outras realidades, outras formas de viver.

Referências

- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BRASÍLIA. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.
- CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas da cidade de São Paulo. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.
- COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento Feminista Negro**. Consciência, conhecimento e a política de empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.
- FERREIRA, Valdirene de Jesus. **A evasão escolar na educação básica: um estudo com moradores do campo**. 2022. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa-MG. 2022. Disponível em: <https://www.locus.ufv.br/bitstream/123456789/29789/1/texto%20completo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.
- FREITAS, L. C. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Cam-

pinas, v. 23, n. 80, 2002, p.299-325. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

GOMES, Gabriel Pinheiro de Siqueira. Pretos e pardos, uni-vos. Os desafios de (o) ser negro no brasil do século XXI. **Revista desenvolvimento e civilização**, v.2, n.1, 27p., 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/55825>. Acesso em: 13 dez. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2019**. Rio de Janeiro. 2020, 16p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

JESUS, Rodrigo Ednilson de. Mecanismos eficientes na produção do fracasso escolar de jovens negros: estereótipos, silenciamento e invisibilização. **Educação em Revista** [online], n. 34, 18p., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698167901>. Acesso em: 14 nov. 2022.

MOURA, Glória. **O direito a diferença**. In. MUNANGA, Kabengele (Org). Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (Org). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ORIENTE, Silvana Barreto. **Políticas Públicas educacionais que amparam práticas pedagógicas que versam sobre a valorização da mulher no Estado do Amazonas**. Humaitá, 2022. 149 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Amazonas/UFAM.

PINHO, Carolina Silva. **A construção de uma pedagogia antirracista como estratégia revolucionária**. In. BARREIRO, Alex; CAVALCANTE, Nélia Aparecida da Silva; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.) Pesquisas e pedagogias: educação para as diferenças. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

RIBEIRO, Djamila. Pequeno manual antirracista. São Paulo: 1^a Companhia das Letras, 2019.

FAMÍLIA, ESCOLA E CURRÍCULO: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS PARA UMA EDUCAÇÃO SIGNIFICATIVA AO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Wilian Luiz Artmann¹

Introdução

Partindo da indispensabilidade de situar a família e a escola como instituições sociais responsáveis entre outras funções pelo compromisso em possibilitar o acesso e o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e por conseguinte a formação dos seres humanos, e como tal, este processo ocorre em diferentes espaços e tempos, manifestando-se de diferentes formas, cada qual com suas singularidades, particularidades.

As relações que se estabelecem neste contexto, se manifestam e dinamizam entre outros motivos pelo momento histórico em que se estabelecem, e assim, apresentam diferentes dimensões constitutivas. Por sua vez, a dinâmica social em que se inserem estas relações tem ao longo nos anos, passando por corriqueiras mudanças influenciadas especialmente pelas demandas econômicas, que tem desafiado a sociedade de modo em geral a adequar-se a estas novas exigências.

Não obstante, a educação neste processo, tem passado por mudanças que por vezes buscam acompanhar as exigências do mercado de trabalho, adquirindo assim características de um processo educativo a serviço da sociedade e não como agente transformador da mesma. De mesmo modo, as relações familiares têm se modificado em função das demandas econômicas, exigindo das famílias, novas formas de organização de seu tempo, de sua estruturação e das relações que estabelecem com o processo formativo. Estas mudanças têm provocado novas relações entre família e escola, por vezes distanciando-se, outras

¹ Mestrando em Educação (PPGEd) pela UNOESC - Joaçaba - S/C. Possui graduação em Educação Física pela Universidade do Contestado (2008). Especialização em Ação Interdisciplinar no Processo Ensino-Aprendizagem em Educação Física Escolar. Atualmente é Coordenador do EJA da Prefeitura Municipal de Lindóia do Sul – SC, e também Professor Orientador de Convivência - Escola de Educação Básica Benjamim Carvalho de Oliveira - Ipumirim/SC. Membro do grupo de pesquisa: Formação Docente e Práticas de Ensino e Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação (GEPeFE) da Universidade do Oeste de Santa Catarina. E-mail: wilianluizartmann@gmail.com.

aproximando-as, talvez por interesses e necessidades distintas, mas que se potencializam a medida que se reconhece a importância de estabelecer vínculos cada vez mais próximos com o objetivo de diminuir as dificuldades e possibilitar o enfrentamento aos desafios que se apresentam.

Neste sentido, a aproximação da família e escola, precisam estar também contempladas na forma como a organização curricular se apresenta e das intencionalidades que o mesmo apresenta. Reconhece-se assim, que o currículo tem forte influência da forma como se estabelecem as práticas na escola, e com as famílias, visto que, este se alicerça em objetivos, em encaminhamentos muitas vezes que não convergem com os interesses dos alunos, e, é neste momento que a discussão sobre as possibilidades de aproximar os desejos e necessidades ganha espaço e se alicerça no apoio da família.

Desta forma, buscamos neste capítulo refletir sobre as relações, aproximações que se estabelecem entre família, escola e currículo como um exercício da construção crítica reflexiva ampliando desta forma, a compreensão sobre elas, o que nos possibilita perspectivar novos horizontes, potencializando assim o debate em torno das contribuições que este exercício pode proporcionar para o processo de ensino e aprendizagem.

Família e escola: e a responsabilidade pelo processo formativo

Família e escola, dois espaços sociais tão conhecidos e reconhecidos por todos nós como contextos nos quais vivemos diversas experiências, dentre elas, sociais, afetivas, culturais e, estas, têm uma importância fundamental para o desenvolvimento psicossocial, pois apesar de apresentarem funções distintas nesse processo, também se alinham, oferecendo um espaço relacional capaz de contribuir para potencializar o desenvolvimento saudável do tornar-se humano, num processo que abarca a convivência social ética, afetiva, solidária, ou seja, uma convivência baseada no senso de coletividade sustentável (MATURANA, 1999).

O senso de coletividade sustentável diz respeito à possibilidade de que a vida onde todos os seres humanos que ali habitam (independentemente de ser uma comunidade específica, uma cidade, país ou o planeta) tenha a plena vivência da dignidade, garantia de direitos, uma vida de qualidade, sem carências no que diz respeito aos meios de uma boa vida, conforme nos ensina a ética

Nessa direção, podemos pensar que para uma convivência ser efetivamente compreendida como ética, é preciso que os valores e princípios presentes na vivência compartilhada assumam uma qualidade reflexiva que se direcione para a integridade, honestidade, solidariedade, legitimando o outro, como diria como um “legítimo outro”. Estes, entre outros princípios éticos sociais, precisam estar articulados e presentes nas diferentes manifestações e relações dos

seres humanos, em especial naquelas que favoreçam o reconhecimento do outro no processo de construção social e humana de todos.

Ao reconhecer a existência do outro, assumimos a responsabilidade de dar a liberdade para o seu desenvolvimento e a possibilidade de conjuntamente trilharmos caminhos que favoreçam estar novas relações e aproximações. A liberdade nesse contexto assume um contorno importante e pode ser compreendida como uma construção conjunta e interdependente, abrangente da totalidade que inclui as diferenças, em busca da equidade frente à superação de desigualdades.

Este processo de reconhecimento e valorização do outro no contexto educacional e em especial na prática educativa, na escola quanto da família, são processos construídos socialmente, e que apresentam desdobramentos que se observam interseccionados com o ser aprendente e o ser social. Isto significa que de forma interconectada transformam e são transformados pelo contexto social, cultural, econômico de cada tempo e espaço, numa prática social onde todos são seres relacionais, históricos e políticos. Portanto, o desenvolvimento do sentimento de pertencimento social não pode ser um objetivo somente da família.

A escola pode e deve favorecer espaços de vivência para que os educandos desenvolvam comportamentos aceitáveis pela própria natureza da ambientação social. Nesse raciocínio, a afetividade é ponto central e sua vivência saudável certamente não é função exclusiva da família. Família e escola como espaços de maior presença e importância na vida do ser humano são pilares que nutrem o desenvolvimento psicossocial essencial no processo de ensino e aprendizagem.

O educar em ambas dimensões (escolar e familiar) apesar de suas especificidades, responsabilidade, diferenças exige disponibilidade para o escutar, para o diálogo, para a empatia, para a aceitação e validação das diferenças e semelhanças, que se articulam e se demonstram de forma efetiva através afetividade, amorosidade e da resiliência. Neste sentido, Freire (2003), destaca que, pode-se entender o profundo sentido da disponibilidade quando ele se refere a sensibilidade que está presente nas relações, sejam elas sociais, educacionais e que, possibilitam a diferenciação de quem sou eu e de quem é o outro.

Uma das funções fundamentais da educação e da escola na nossa sociedade, diante desta compreensão, é assumir uma prática de convivência éticamente comprometida com a vida neste contexto. A sociedade como espaço de reconhecimento e de respeito ao outro, acolhe e desenvolve, através da prática educativa ações que ampliem a percepção dos educandos sobre as diferentes formas de interação, essenciais ao convívio social, dentre elas a sensibilidade para, ao apropriar-se do conhecimento científico, e contribuir para tornar o contexto em que se encontra em um espaço convergente de relação e desenvolvimento em suas múltiplas possibilidades.

Por sua vez, a família, também considerada como *lócus* de desenvolvimento da sociabilidade, tem a função de criar espaços relacionais onde a afetividade permeia a aprendizagem de pertencimento social saudável de todos os seus membros e assim, aproxima-se e identifica-se com as ações desenvolvidos no contexto educacional como práticas sociais que articuladas com o propósito de contribuir para o desenvolvimento dos seres humanos têm se mostradas tão necessárias diante das mudanças nas relações familiares impulsionadas pelo sistema capitalista.

A fim de estabelecer uma boa parceria entre escola e família para atingir esse objetivo, torna-se necessário que ambas assumam o compromisso da formação humana baseada em aprender a ensinar, aprender a aprender, aprender para ensinar e ensinar para aprender. Este movimento de constante interação requer que as ações se estabeleçam para além do campo das intenções, e sejam efetivamente baseadas em ações e práticas de comprometimento e reciprocidade.

Nesta dimensão aprender a ensinar, pressupõem estar aberto as possibilidades de mediar, de facilitar, de instigar e proporcionar os meios para o outro possa apropriar-se do conhecimento, é propor-se a ressignificar práticas e concepções. O aprender a aprender, representa abertura ao novo, ao desconhecido é despir-se de suas concepções, contemplando o novo, o desconhecido, e desta forma, é reconhecer que estamos em constante processo de transformação, de desenvolvimento.

O movimento de aprender para ensinar, é um processo que se articula com o internalizar, assimilar e desta forma, favorecer e ensinar a aprender como uma prática de libertação, de desalienação a medida que o outro também pode aprender a vir a ser, em suas múltiplas compreensões e significações. Estes processos estão imbricados pelas relações humanas, pela interação e reconhecimento de si e do outro e deste modo, favorecem também o fortalecimento das relações entre família e escola.

Neste sentido, o vir a aprender e ensinar se alicerça na cooperação e corresponsabilidade, onde escola e família em um alinhamento de complementariedade sustentam a aprendizagem no seu sentido mais amplo dando significado ao aprender e ensinar ao mesmo tempo (MOREIRA, 2013), estabelecendo assim, uma aproximação cada vez maior, visto que observa-se certo distanciamento entre as intencionalidades da escola e compromisso das famílias com estas práticas. Realidade esta, que pode ser justificada entre outros fatores pelas relações socioeconômicas e a dinâmica social em curso, que vem estabelecendo outras formas de ver, ser e fazer escola e família.

A construção de uma relação dialógica em que família e escola perspectivam trilhar o mesmo caminho, convergente no horizonte de pleno desenvolvimento das relações educacionais, perpassa pelo estabelecimento de princípios de solidariedade, ética, alicerçados pelo compromisso, pelo comprometimento,

pela aceitação e responsabilidade favorecendo assim oportunidades para transpor as dificuldades encontradas em um contexto educacional muitas vezes excludente, paradigmático, e com práticas tradicionais de promover o processo de ensino e aprendizagem.

O fortalecimento das relações que sustentam a relação entre família e escola, precisam articular-se e constituir fronteiras flexíveis, resultantes de transformação mútua, sem necessidade de definir causas nem procurar “culpas”. Se estabelece, assim, uma relação de corresponsabilidade onde a interdependência dos saberes se expressa no desenvolvimento de atitudes saudáveis, como por exemplo amorosidade, o respeito, a resiliência, que sustentam na aprendizagem e no processo de transformação e construção de uma sociedade solidária, acolhedora, e humana para todos.

A escola neste contexto, possui uma dinâmica própria que a referência como espaço relacional, funcional, sistêmico e organizacional (OLIVEIRA, 2017), talvez não por sua essência, mas sim pela dinâmica que se estabelece em razão das construções históricas e por influência das próprias transformações e reorganizações provocadas pelo sistema educacional que tem atribuído a ela, funções outras para além daquelas convencionalmente conhecidas como o processo de ensino e aprendizagem de forma tão sistematizada como conhecemos.

Por sua vez, a família se insere nesse espaço do sistema escolar, participando de seu cotidiano, propondo algumas vezes certas mudanças nessa dinâmica. Para isso, é preciso ensinar e aprender o protagonismo social criado via redes afetivas, potencializando os vínculos de pertencimento saudável e assim oportunizando espaços potenciais de convivência social sustentável onde os estudantes possam reconhecer no outro como semelhantes e não como sujeito de um sistema que explora. Este reconhecer-se no outro, pode efetivar-se se a escola, proporcionar um ambiente de interação dinâmico, menos excludente e mais acolhedor das diferenças, das potencialidades, das particularidades e organizar sua proposta pedagógica com uma proposta que contemple a subjetividade das relações inerentes ao processo de ensino e aprendizagem e assim aprender e ensinar a cuidar do outro.

O cuidar do outro se apresenta neste contexto como o cuidar da vida é cuidar do humano de cada um, cuidar das infâncias e adolescências é fundamental e se processa através do ajudar crianças, jovens, adultos a pensar sobre a sociedade em que vivem é cuidar da sociedade, cuidar de si e cuidar do outro (LIMA, 2016). Ao cuidar de outro, reconhecendo-se nele, podemos pensar, alimentar a esperança de uma sociedade que possa resgatar e aglutinar ações que valorizem mais a essência do ser humano, do que suas propriedades. Prática esta, desafiadora, em um contexto capitalista em que a métrica de unidade se dá sobre o ter e não sobre o ser.

Para tanto, convém pensar como a escola, através de sua atual organização pode proporcionar caminhos capazes de facilitar uma nova proposta pedagógica que potencialize os alunos a vislumbrarem novas perspectivas.

O currículo numa perspectiva humanizadora: desafios e possibilidades

Uma das questões centrais para proporcionar desdobramentos favoráveis a um processo formativo que conte cole uma formação na perspectiva humanizada, articulando e aproximando escola e família, está na reorganização de seu currículo, de suas intencionalidades e nas formas de efetivar estas mudanças através da prática pedagógica.

As discussões sobre a função do currículo, sua intencionalidade, organização os desdobramentos na prática de professores e no processo formativo, vem se constituindo em tema recorrente, dados os questionamentos de sua natureza reprodutiva e acrítica, o que estaria longe de socializar um sentido pedagógico que promova a transformação da sociedade em direção a uma comunidade de solidariedade e respeito aos direitos humanos.

Surge assim, a necessidade de regressar a valores fundamentais que fazem parte do ser humano, como o desenvolvimento de consciência crítica e ética, capaz de contribuir para tornar a escola e a família propulsores de mudanças e transformações nas relações que se estabelecem em sociedade. Contudo, uma das questões emergentes neste contexto, reside em identificar como o currículo tem contribuído para efetivar essa formação desejada. De fato, as discussões se ampliam à medida que reconhecemos que o currículo se constitui por disputas ideológicas, concepções de sociedade, entre outros elementos, o que já aponta o horizonte que este perspectiva.

Assim, é coerente que, por meio da práxis social desenvolvida sejam promovidas abordagens pedagógicas alternativas que valorizem temas desprezados pela abordagem tecnocrática ou tradicional, como por exemplo, os valores éticos, sociais, culturais, o respeito, a tolerância, o acolhimento, tão negligenciado no atual contexto. Desta forma, transporíamos a cultura curricular hegemônica, engessada, e de certo modo, tradicional que vislumbramos hoje, ampliando assim os caminhos para tornar a educação de fato, uma prática social, cultural alicerçada nos conhecimentos científicos com sentido e significado ao desenvolvimento dos estudantes.

Nesse sentido, a formação escolar vigente é um tema que envolve toda a sociedade, seja por sua natureza obrigatória e seu potencial de moldar a cultura (GOHN, 2006) e como tal precisa ser refletida com a perspectiva de favorecer outras práticas que possam contribuir para uma formação dos estudantes de forma mais significativa, como por exemplo, possibilitando o desenvolvimento

do senso crítico, da contextualização histórica, da compreensão das relações que se estabelecem neste campo, como também, instigando-os a colocarem em prática os conhecimentos historicamente produzidos a favor da transformação da realidade em seu entorno.

Uma das possibilidades que se apresenta neste sentido, é pensar o currículo como as experiências escolares e suas contribuições para estabelecer novas e significativas relações sociais de modo a favorecer a construção de uma identidade para estudantes e também para sociedade (SILVA, 1999). Esta compreensão é justificada por Moreira e Candau (2007, p. 20) ao refletirem sobre suas ações, intencionalidades e desdobramentos e reconhecendo ainda o “[...] potencial que o currículo possui de tornar as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de ajudá-las a adquirir os conhecimentos e as habilidades necessárias para que isso aconteça”

Na mesma toada, Goodson (1995), contribui ao afirmar que o currículo é um testemunho das intencionalidades que se modificam através de um constante processo de disputas e desta forma se estrutura a partir destes movimentos constitutivos. Assim, na perspectiva que defendemos de aproximação entre escola e família na busca de uma formação humana para o estudante, precisamos pensar o currículo como uma “[...] a mudança educativa como uma reforma de nós mesmos. A mudança educativa nos olha agora com esse rosto que vai se descaracterizando de tanta maquiagem sobre maquiagem” (SKLIAR, 2002, p.1999). Dito de outro modo, pensar o currículo como campo de disputa para novas perspectivas formativas, requer primeiro considerar plausível e necessária a mudança educativa a partir da nossa própria compreensão como sujeitos desta mudança.

De fato, se almejamos uma aproximação entre família e escola como imprescindível para sustentar um projeto de educação mais significativa e de qualidade, precisamos reconhecer que estamos imersos em um contexto marcado por profundas e dilacerantes mudanças um tanto quanto antidemocráticas e,

[...] a partir destes cenários de mutações e incertezas que ora vivenciamos, novos currículos emergiram e vêm compondo os mosaicos da educação contemporânea. Conceitos como deslocamentos, fragmentações, multiplicidades, diferenças, indiscutivelmente, passam a ser importantes ferramentas para as movimentações analíticas destes tempos. (SILVA, 2010, p. 44).

Ao reconhecer que estamos envolvidos em um contexto de incertezas, de necessidades, de urgências e principalmente carentes de um projeto educacional, onde, “um novo conteúdo curricular tem urgência em pervagar todas as atividades pedagógicas e educacionais. É preciso estar aberto para as coisas novas e iniciar-se no mundo da criatividade”. (STRIEDER, 2002, p. 271). Para

tanto, identifica-se como necessário discutir amplamente e compreender qual a concepção, de homem, de sociedade, de escola, de família e de educação que temos e que almejamos, pois só assim, poderemos vislumbrar outros horizontes contemplativos para nossas intenções e projeções.

Em outras palavras, vale a pena referir-se ao processo de internalização estabelecido por Vygotsky (1991) ao explicar que o desenvolvimento das pessoas não pode ser interpretado fora de um contexto histórico-cultural. Tendo como base epistemológica a perspectiva antagônica das classes sociais que Marx coloca e tudo o que isso tem implicado nas desigualdades sociais, surge uma perspectiva crítica da educação ou também conhecida como pedagogia crítica, o que levanta a ideia de que a educação deve ser realizada por professores que assumem o papel de intelectuais reflexivos, transformador, e consciente dos problemas sociais da escola.

Do mesmo modo, urge pensar sobre a elaboração de uma proposta curricular que perspective como fim, melhorar os processos educacionais de forma contínua e abrangente, buscando favorecer não apenas professores e alunos, mas fornecer subsídios pedagógicos que contribuam para os processos de toda a comunidade educativa em geral (ROSENDÓ; LAPA, 2018), ampliando assim, as possibilidades de compreender as relações que se estabelecem entre as diferentes instituições sociais responsáveis pela educação, entre elas, a família e a escola.

Esta empreitada torna-se menos árdua, se nos dispusermos construir uma proposta curricular de que contemple questões, organizações e práticas a partir da ética e dos valores humanos, considerando ainda características do atual contexto global, tanto da sociedade quanto da escola, a fim de especificar os aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais e de conhecimento, que estão acontecendo no mundo e no país e que pode influenciar, tanto no processo de socialização da infância (TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019).

Um currículo emancipatório surge como uma alternativa pedagógica para promover novas estratégias inclusivas, para a construção de um desenho curricular equitativo e de qualidade, promovendo assim uma educação integral e transformador onde toda a comunidade educacional é convidada a participar, com consciência ética contrária à lógica do mercado e coerente com uma lógica comunitária de solidariedade.

Ao assumirmos a necessidade de um currículo emancipatório, buscamos construir uma educação que multiplique oportunidades a partir da cooperação fraternal; ou seja, a educação seria colocada no papel de geradora de uma grande mudança social, que, ao mesmo tempo, promoveria a evolução da sociedade para um espaço mais justo, livre e inclusivo.

Neste contexto, convém considerar a equidade educacional e as teorias

da justiça que buscam explicitamente contribuir para o compromisso social e o desenvolvimento crítico dos agentes sociais. Essa constatação de que o processo de pedagogia, currículo e avaliação estão envolvidos em processos formativos complexos e importantes, imprime na educação seu caráter inevitavelmente político para a criação de outra proposta educacional.

Assim, para evitar que a educação se torne um processo mecânico e desumano, é essencial buscar formar pessoas que não estejam em conformidade com o conhecimento padrão e que reflitam sobre os múltiplos fatores que condicionam a realidade, sendo necessário para tanto, ampliar inicialmente o debate sobre as intencionalidades da educação, e as demandas que emergem do contexto em que nos encontramos. Convém, ainda, estabelecer nexos entre o momento vivenciado em que a educação, a ciência, o conhecimento é constantemente agredido das mais diferentes formas, em detrimento de um projeto político voltado à formação para o mercado do trabalho e o de enfrentamento que se faz necessário.

Por fim, é possível ressaltar que diante da expectativa de uma formação na perspectiva humanizadora e na busca pela aproximação entre família e escola, convém estabelecer novas relações formativas, perpassando pela reorganização curricular e prática pedagógica de professores. Assim, ampliam-se as oportunidades de mudanças almejadas, especialmente aquelas que buscam um espaço mais democrático, acolhedor, inclusivo em que todos possam ter as oportunidades necessárias ao seu desenvolvimento.

O currículo para além da organização de componentes curriculares e conteúdo

As propostas curriculares empregadas foram definidas como aqueles documentos que estabeleciam que tipo de conteúdo de ensino em que momento devem atingir, em que medida e com que profundidade devem ser tratados, como eles devem ser apropriados pelos alunos e qual deve ser o resultado no desenvolvimento da formação do ser humano neste processo. Isto é, os programas indicam quais conteúdos/conhecimentos os alunos devem aprender, quais são as competências e habilidades que devem desenvolver, com o objetivo de, ao final do processo formativo escolar compreenderem aquilo que se coloca pela escola como necessário para que este possa compreender e interagir com a dinâmica da sociedade.

De fato, a seleção, escolha de determinados assuntos, conteúdos, sempre está articulada com a concepção de homem, sociedade, educação que tanto professores, escola, e sistema educacional tende desta forma, se organizam para potencializar e privilegiar o mesmo no processo de ensino e aprendizagem. Importante considerar que mesmo com as recentes tentativas de dinamizar este processo e com as reconfigurações curriculares, provocadas pela BNCC, os

jovens são considerados protagonistas de sua formação, contudo, as ideias sub-jacentes a este discurso, não se observam no contexto escolar.

Para além, de reorganizações curriculares, é preciso redimensionar democraticamente como se estabelecem estas ações na escola, sob a perspectiva de quem de fato faz acontecer este processo, bem como, daqueles que estão sujeitos a ele. O esforço neste sentido, se dá em dar vez a voz dos professores e alunos, e a partir destes (sem absolutizá-los), construir propostas de currículo que considerem as suas expectativas em diálogo com o contexto socioeconômico em que se inserem. Esta realidade não se observa especialmente no momento histórico da educação brasileira, que se vê organizada a atender os interesses do mercado de trabalho, com uma formação cada vez mais direcionada para este fim.

Aliado ao exposto, compreendemos que, o processo formativo sob esta perspectiva tem privilegiado cada vez mais um currículo na área das ciências exatas e colocando as ciências humanas e sociais em outra dimensão, corroborando assim, com a formação de seres humanos cada vez menos críticos, questionadores, reflexivos, tal como o mundo do trabalho tem requerido no atual contexto brasileiro. Contudo, a constituição histórica da educação não se construiu para este fim, o que requerer, outras formas de olhar para o currículo, prática dos professores, intencionalidades da educação e do processo formativo.

Para tanto, consideramos importante, que a escola a partir da organização dos professores, busque refletir sobre as possibilidades de reorganização dos encaminhamentos e da própria postura destes, frente às imposições que se apresentam, como por exemplo, o currículo organizado a partir da BNCC sem um processo de formação para que os professores pudessem compreender as intencionalidades desta proposta. Aliás, reconhecemos que a falta de uma ampla discussão sobre a BNCC por si só, já é uma investida contra os professores, para que estes não questionassem aquilo que se propunha. Ao não ampliar o debate, impõem-se as diretrizes e professores e as escolas que se organizem de modo a “fazer como dá”, mas sempre buscando resultados que elevem os índices educacionais.

Estas entre outras incongruências, provocadas no contexto escolar, bem como, compreensões e práticas por vezes desarticuladas, desconexas e apenas com o propósito de dar sequência ao processo de escolarização, sob um novo discurso, o discurso alicerçado no desenvolvimento de competências e habilidades, que se apresentam numa etapa superior às próprias “mudanças” tensionadas com o ensino fundamental de nove anos, também podem ser percebidas. Concebemos desta forma, que diante das mudanças requeridas, os professores mais uma vez foram considerados apenas executores das orientações, e nesta caminhada tiveram que aprender a aprender para então ensinar.

Uma sólida formação didática e pedagógica, para que professores, não foi

pensada, tampouco propiciada, e diante desta realidade, convém refletir sobre como, estes poderão ressignificar a sua prática pedagógica. Por compreendermos que a escola necessita não de especialistas em determinados assuntos, mas sim, de educadores capazes de instigar os alunos a apropriarem-se do conhecimento a partir da aprendizagem significativa, e também possam articular na proposta curricular o envolvimento da participação corresponsável das famílias, etc., atendendo às competências éticas.

Por meio dessa ação, incentiva-se a transformação da educação, lembrando que, pela necessidade de construção de processos de avaliação abertos, flexíveis e compartilhados, será facilitada a possibilidade de abertura e diversificação de opções de formação, e particularmente, processos educativos que localizam claramente a pedagogia como um processo ético que vai além dos muros escolares e espaços curriculares, aos quais é essencial adicionar a recriação do ambiente sociocultural.

As propostas curriculares, assim como, seus processos avaliativos devem indicar com mais detalhes os caminhos pelos quais esses objetivos de entorno de uma formação mais significativa e articulada com as demandas que se apresentam na contemporaneidade, como por exemplo, saber interagir com as competências socioemocionais, podem ser alcançados. No entanto, levando em consideração a construção de um currículo que toca e envolve os alunos e também os educadores que assumem a responsabilidade (querendo ou não) de educar e não apenas transmitir informação, constituísse em um desafio contemporâneo, dadas as divergentes intencionalidades e as próprias dificuldades e resistências dos professores, que devido sua formação inicial não considerarem-se preparados para esta rearmada em sua prática.

Finalmente, deve-se notar que o exposto anteriormente está associado aos objetivos de desenvolvimento sustentável presentes na Agenda 2030 das Nações Unidas (CAPPONI et al., 2021), cujo objetivo é melhorar o bem-estar das comunidades locais, o cumprimento dos direitos humanos, da coesão social e da luta contra a pobreza e as desigualdades. Portanto, para garantir uma educação que desenvolva a ética, que seja inclusiva, equitativa e verdadeiramente de qualidade, é essencial que uma atualização do currículo escolar seja promovida baseada, principalmente, em uma distribuição equilibrada das horas de ensino sobre as diferentes disciplinas escolares que contribuem para a formação humana.

Este processo de atualização, reorganização do currículo, inicia a nosso ver pela sensibilização dos próprios professores em mobilizarem-se no sentido de buscar maior inserção nos momentos de debate quando oportunizados, como também, de potencializarem as discussões e buscarem representatividade que de fato, defendam os interesses da educação com um direito e uma construção histórica. Da

mesma forma, os professores precisam, a partir de sua prática no cotidiano escolar, delinear caminhos que possam apontar aos alunos a necessidade de desenvolverem o senso crítico e reflexivo sobre a realidade e sobre a sociedade.

Considerações finais

As relações humanas têm se constituído de forma muito dinâmica, modificando-se à medida que os seres humanos, pertencentes a uma sociedade que estabelece constantemente novas organizações em função das demandas sociais, políticas, econômicas, também se transformam por estes, entre tantos outros motivos que são presentes no cotidiano.

Estas transformações e mudanças fazem parte do processo constitutivo e de desenvolvimento das instituições sociais, dentre elas, a escola e a família, que neste contexto se constituem em espaço de reflexão, dadas as suas aproximações e contribuições para compreender, instigar e favorecer o processo de ensino e aprendizagem, como também, o fortalecimento dos vínculos necessários a formação de seres humanos críticos e reflexivos, capazes de interagir e posicionar-se no contexto em que se situam.

A aproximação aqui pretendida, busca de fato, retomar as discussões acerca das relações entre família e escola e neste espaço incluir no debate o currículo e seus desdobramentos na prática escolar, como elementos que interseccionam a formação humana. Para tanto, reconhecemos a existência de particularidades e singularidades em cada um destes elos constitutivos da dinâmica educativa, mas, compreendemos estarem articuladas com o propósito de uma educação mais significativa.

Contudo, a reflexão sobre o cotidiano escolar consoante à realidade e as dinâmicas da sociedade, tem apontado fragilidades e distanciamentos no cumprimento do papel da família e da escola. De um lado é recorrente o discurso da desestruturação familiar, motivada por diferentes razões que perpassam desde questões econômicas como também afetivas, que acabam por implicar no compromisso das mesmas com o processo de ensino e aprendizagem. Na outra direção, encontramos a escola que vem sentindo os efeitos dessa desestruturação familiar, com a ausência dos pais, com a falta de compromisso no acompanhamento da vida escolar e no processo educativo principalmente com os princípios morais e éticos.

A escola neste contexto, se vê fragilizada e não consegue por vezes dar conta de desempenhar a sua função educativa de proporcionar o processo de ensino e aprendizagem, pois não encontra respaldo e apoio das famílias para com questões elementares desta ação, como por exemplo o desenvolvimento do senso de responsabilidade com os estudos, o respeito, etc.

Em meio a esta realidade, observa-se a necessidade de retomar as reflexões

sobre o papel da escola, da família no processo educativo, dada a complexidade que se observa no cotidiano escolar. De igual modo, convém repensar as intencionalidades, organização e sistematização do currículo escolar e das práticas pedagógicas de modo que estes possam contribuir para significar também projetos e processos de mudança, que passem a contemplar outros olhares, outras expectativas para além de ensinar conteúdos e cumprir com as orientações curriculares.

Faz-se necessário, novas práticas, dentre elas, olhar para o aluno com ser humano que se constituiu a partir das experiências, da dinâmica social, e como tal, necessita ser compreendido, ouvido, acolhido. Reside aí, um dos desafios contemporâneos da educação, olhar para o aluno e a partir dele planejar, pensar e desenvolver uma proposta curricular que se articule com as demandas que se apresentam. Não se trata de abandonar aquilo que está posto e criar um novo currículo escolar, e sim, flexibilizar, adequá-lo as reais necessidades.

Ao contemplarmos e acolhermos esta proposta como viável e necessária, estaremos contribuindo para reaproximar a família à escola, visto que nesta caminhada é necessário efetivar ações que assertivamente coloquem a família ao lado do protagonismo dos alunos, acompanhando-os e sensibilizando-os para uma formação significativa, participativa e que tenha sentido e significado para seu desenvolvimento.

Desta forma, as reflexões aqui apresentadas representam o movimento de retomada deste importante debate que envolve o cotidiano escolar, e como tal, requerem maior aprofundamento teórico, e diálogo com as emergências e percepções da escola, da família e dos próprios alunos, ampliando e qualificando assim, as possibilidades de fazer um processo formativo com sentido e significado, numa perspectiva de educação humanizadora.

Referências

- ABED, A. L. Z. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Construção psicopedagógica**, v. 24, n. 25, p. 8–27, 2016.
- AGUIAR, M. Â.; DOURADO, LUIZ FERNANDO. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- CAPPONI, N. F. et al. Educação ambiental e Agenda 2030: percepção de gestores de uma rede de ensino básico e superior privado. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. e3210312895–e3210312895, 3 mar. 2021.
- CORTELLA, M. S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- FREIRE, P. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GOHN, M. DA G. Non-formal education, civil society participation and councils structures in the schools. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 1, n. 1, p. 1–12, 2018.

cação, v. 14, n. 50, p. 27–38, mar. 2006.

LIMA, M. DO S. **Propostas de educação na produção intelectual de Carvalho Neto (1926-1948)** : formação e ética do advogado, educação prisional, exercício do magistério e educação para o trabalho. 3 jun. 2016.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MOREIRA, J. S. S. **Família e escola: parceiros estratégicos no trabalho em rede para garantia de direitos de crianças e adolescentes**. In: A.M. (Org.), *Direitos Humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*. Curitiba: CRV, 2013.

OLIVEIRA, M. A. **Fundamentos da Psicopedagogia**. Curitiba: IESD Brasil, 2017.

ROSENDO, D.; LAPA, F. Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. **Revista Espaço do Currículo**, v. 3, 31 dez. 2018.

SILVA, N. M. A. DA; FREITAS, A. S. DE. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1, p. 217–233, abr. 2015.

TAILLE, Y. DE L.; OLIVEIRA, M. K. DE; DANTAS, H. **Piaget, Vigotski, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. 28^a ed. Summus Editorial, 2019.

TOMAZ, M. S. D. C. **ORTEGA Y GASSET E PAULO FREIRE: um diálogo entre educação e política**. Dissertação (mestrado)—São João Del-Rei – MG: Universidade Federal De São João Del-Rei, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social Da Mente**. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1991.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: UM DESAFIO PARA TODOS¹

Juliane Cristiane Toffoli²

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski³

Introdução

A educação de pessoas com deficiência por muito tempo foi compreendida como um apêndice do sistema educacional. A partir de meados da década de 1980, a educação especial no Brasil assume destaque e o público dessa modalidade de ensino passa a ser compreendido como sujeitos de direitos, dentre eles, o direito à educação.

Diversidade e educação inclusiva, são termos que ganham representatividade e a diferença passa a ser vista como um direito humano. Contudo, em uma sociedade neoliberal marcada pela competição, competitividade, lógica do mérito individual, falar em inclusão e educação inclusiva é um grande desafio. É importante lembrar que quando se fala em educação inclusiva não se fala

1 Este artigo tem por finalidade apresentar uma reflexão sobre a educação especial e a inclusão a partir dos textos estudados e abordados no Componente Curricular Educação Especial e Inclusão do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, sob a coordenação da professora Tania Mara Zancanaro Pieczkowski.

2 Graduada em Ciências Biológicas – Licenciatura Plena pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2009); Especialista em Diagnóstico Ambiental e Recuperação de Áreas Degradadas pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ (2012); Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci – UNIASSELVI (2016). Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Atualmente atua no cargo de Assessora de Direção na rede estadual de ensino de Santa Catarina na Escola de Educação Básica Raimundo Corrêa, localizada no município de Seara – Santa Catarina. Integrante do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. E-mail: jutoffoli@unochapeco.edu.br.

3 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Especialista em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Graduada em Pedagogia pela Fundeste. Professora, pesquisadora e atualmente coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unochapecó. Integrante da Linha de Pesquisa Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas. E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br.

somente em pessoas que apresentam alguma deficiência, mas é necessário levar em consideração toda a diversidade existente na sociedade. Dessa forma, são considerados aspectos como a cor da pele, a orientação sexual, a diversidade religiosa, a forma de pensar sobre determinado assunto, a etnia, enfim, isso significa dizer que somos diferentes e isso se torna ainda mais evidente quando essas diferenças encontram-se reunidas em um espaço comum como, por exemplo, uma escola, ou ainda mais específico, uma sala de aula.

Considerado um recorte da educação inclusiva, temos a educação especial, que tem como foco a educação de pessoas cegas, surdas, com deficiência física, intelectual, múltipla, pessoas com altas habilidades, com Transtorno do Espectro Autista, entre outras especificidades. Assim sendo, torna-se necessário um olhar atento e inclusivo, de forma a tornar a convivência humana algo natural, sem preconceito e discriminação, superando posturas históricas de caridade, benevolência, comoção sem consequência, inferiorização e capacitismo na relação com pessoas com deficiência.

Nos espaços de educação formal, nas salas de aula, também temos estudantes com diversas especificidades, tornando desafiador o trabalho dos professores, gestores e demais funcionários da escola, a fim de reconhecer e valorizar a diferença, garantindo o acolhimento e bem-estar de todos.

A escola, reflexo da sociedade em que está inserida, geralmente segue padrões pré-estabelecidos de funcionamento, seja na estrutura física, organizacional, administrativa ou pedagógica. Essa concepção padronizadora da escola, dificulta, de certa forma, a concretização da educação inclusiva de forma significativa e produtiva.

Diante de pessoas com alguma deficiência, frequentemente ocorrem reações como sentimentos de solidariedade e os interlocutores tentam ajudar de alguma forma, ser úteis, algumas vezes até demais, ou então tentam fugir da situação e fingem que não viram a pessoa, mesmo que ela esteja precisando de ajuda. Esses comportamentos são muito comuns em nossa sociedade, pois ainda se tem a imagem de que uma pessoa em uma cadeira de rodas, por exemplo, é uma pessoa que precisa de ajuda, é subalternizada, invisibilizada, e sua deficiência é considerada antes da própria pessoa.

Como destaca Skliar (1999, p. 19) “os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem.”

Neste sentido, o mesmo autor destaca que “é necessário inverter aquilo que foi construído como norma, como regime de verdade e como problema habitual” (SKLIAR, 1999, p. 18). Assim, a maneira como a deficiência é vista é algo construído ao longo do tempo pela sociedade, em que os aspectos históricos, sociais e culturais influenciam muito mais do que o próprio aspecto

biológico em que a deficiência se apresenta (SKLIAR, 1999).

Lopes e Fabris (2020) explicam que a norma pode tanto se aplicar da mesma forma ao corpo quanto a uma população que se quer regulamentar. Serve como medida de comparação na referência de um grupo a um único indivíduo, em que se estabelecem critérios construídos nos grupos sociais. A norma determina como as coisas devem ser, ou seja, tem caráter prescritivo. “A norma age ou provocando ações que homogeneízem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários” (LOPES; FABRIS, 2020, p. 42).

Ainda, segundo as mesmas autoras, definida a norma, se identificam os sujeitos, como normais e anormais, ou seja, é considerado normal todo aquele que atende aos critérios estabelecidos pela norma. “A normalização parte do apontamento do normal de do anormal dado a partir das diferentes curvas de normalidade, para determinar a norma” (LOPES; FABRIS, 2020, p. 42).

De acordo com Skliar (1999, p. 16),

A alteridade deficiente é um exemplo da voracidade com que o mundo moderno, sem soluções, inventa e exclui a esses outros. O lugar no mundo dos outros deficientes tem sido permanentemente relacionado e confundido com seu lugar institucional, e seu lugar institucional foi frequentemente profanado pela perversidade de pensá-lo todo nos termos estreitos de inclusão/exclusão.

E, especialmente, quando se fala em inclusão e exclusão, a discussão normalmente se volta para a esfera escolar. Contudo, a inclusão deve ser pensada para além da escola, no domínio da cidadania, do direito de ser diferente. Contudo, se a sociedade partir de um suposto padrão de normalidade a diferença é subalternizada. Nesse sentido, Larrosa e Pérez de Lara (1998, p. 08): afirmam:

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização, o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade.

Concordamos com Pieczkowski (2005) quando afirma que a constituição da escola inclusiva requer romper com os mitos, romanceamentos ou temores presentes na educação especial. Para isso, é preciso tensionar os conceitos de deficiência e aprendizagem, promover a formação de professores que conteemple a compreensão de que a educação inclusiva pressupõe o exercício da alteridade e entender a deficiência/diferença no contexto onde se manifesta.

Aspectos históricos da educação de pessoas com deficiência

De acordo com Lobo (2017) a educação de pessoas com deficiência no

Brasil tem suas primeiras ações de institucionalização entre os anos de 1854 e 1857 com a criação de instituições para pessoas cegas e surdas. Essas primeiras instituições tinham o objetivo de isolar pessoas com deficiência da sociedade, eram locais onde se colocavam cegos, surdos e loucos, essas pessoas ficavam nesses locais por um determinado período ou por toda a vida.

As primeiras instituições foram locais de muitas críticas, pelo fato de isolarem as pessoas com deficiência da sociedade, porém deram o direito à vida, à assistência e à instrução para muitas pessoas que até então eram mantidas confinadas dentro de casa, escondidas de tudo e de todos e em caso de desordem eram enviadas para prisões (LOBO, 2017).

Segundo Thoma e Kraemer (2017), o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência na história brasileira é apresentado em três contextos: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo de Estado. Percebe-se assim um avanço significativo e importante neste aspecto, direitos garantidos por lei e pensados para as pessoas com necessidades especiais, porém sabe-se que ainda temos muito para avançar e melhorar.

A inclusão como reclusão compreende os acontecimentos em que as pessoas com deficiências permaneciam isoladas da sociedade, trancadas dentro de casa. A inclusão como integração se caracteriza pelo fato da deficiência estar presente na pessoa que deverá se adequar às condições do espaço físico existente, onde são pensadas as melhores condições para a maioria. Por sua vez, a inclusão como um direito imperativo de Estado impõe que as estruturas devem ser adaptadas com o objetivo de atender às necessidades de todos os estudantes seguindo a legislação vigente.

Segundo o resgate histórico, (Lobo, 2017), evidencia que o processo de institucionalização das pessoas com deficiência no Brasil, tem-se em 1852 a criação do Hôspício Dom Pedro II no Rio de Janeiro e em 1854 Dom Pedro II criou o Imperial Instituto de Meninos Cegos, foi o marco inicial da educação para cegos no Brasil. No ano de 1946 foi criada a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, essa instituição fazia a impressão de livros em braile. Logo após, em 1950 ocorreram as primeiras tentativas de integração de alunos com deficiência visual no Brasil.

Segundo Lobo (2017) entre os anos de 1930 e 1940 ocorreram mudanças relevantes no aspecto educacional no Brasil:

[...] a educação como um direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral e extensiva aos adultos; a gratuidade de ensino na escola pública; a criação de fundos para uma gratuidade ativa; a vinculação obrigatória de percentual de impostos dos Estados, Municípios e União em favor da educação escolar; e a assistência aos alunos necessitados (LOBO, 2017, p. 28).

No ano de 1937, ocorre a Constituição Tirana que deixava claro que os

ricos podiam escolher realizar seus estudos no sistema público ou particular e os pobres tinham como destino as escolas profissionais, para que o quanto antes pudessem ser inseridos no mercado de trabalho (LOBO, 2017). Nesse período a escola pública deixa de ser gratuita e o ensino secundário público era destinado às elites. O resultado de todo esse processo foi evidenciado no censo de 1940, onde a taxa de analfabetismo era de 56,17% da população com idade superior a 15 anos.

Em 1954 surge a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais no Rio de Janeiro, sendo um marco importante na organização dos direitos humanos e a autonomia para que as pessoas com deficiência pudessem decidir o que fazer da própria vida, o que não era possível até a metade da década de 1970. Nos dias atuais temos várias unidades de Apaes instaladas, que atendem pessoas com deficiência intelectual e múltipla e também prestam serviços importantes na área da educação, saúde e assistência social (LOBO, 2017).

Segundo Lobo (2017), na Europa, as primeiras medidas concretas foram para as pessoas que possuíam deficiência visual, em 1784, na França, registra-se a criação da primeira escola para cegos. A Espanha até os dias atuais é um país referência na área técnica e científica para atender pessoas com deficiência visual. Em 1938 ocorreu a criação da Organização Nacional de Cegos Espanhóis (Once).

Dessa forma, é possível perceber que vários movimentos aconteceram em distintas partes do mundo em prol da educação para todos porém nem sempre os processos são simples e ocorrem da maneira que se planeja ou que se espera. É importante considerar que mesmo em meio a tantas dificuldades, nos dias atuais, busca-se a convivência, na sociedade, de pessoas com deficiência, como um direito essencial e necessário.

O processo de inclusão escolar

Nos últimos anos, especialmente a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), os indicadores de matrículas apontam para o aumento de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Esse fato merece ser comemorado, contudo, não é suficiente para o êxito do processo. O direito de estar tem se consolidado. O movimento que ganha expressividade é pelo direito da aprendizagem, do reconhecimento da diferença sem discriminação.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;

transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A amplitude desse objetivo evidencia que a educação inclusiva não acontece descontextualizada, pois ultrapassa os muros da escola e passa a ter um significado de maior amplitude, ou seja, de luta pela busca de uma identidade sem estigmas depreciativos e pela autoestima desses sujeitos.

Por muito tempo os processos de inclusão tiveram o objetivo de corrigir o indivíduo diferente e torná-lo normal, ou seja, adequá-lo às normas definidas em cada tempo. A sociedade cria normas e considera normal o que se encaixa dentro destas normas, tudo o que for diferente é visto como anormal, ou seja, precisa ser diagnosticado e corrigido. Assim também, percebe-se na escola, o aluno que apresenta um comportamento diferenciado é alvo e precisa ser investigado. Uma das formas de classificação e controle muito presente na escola contemporânea é a busca por um laudo médico que registre por escrito o diagnóstico, a explicação para tais comportamentos. Em muitas situações o diagnóstico, a nomeação, a deficiência fica mais evidente do que a criança.

Sklar (1999, p. 25) enfatiza:

Em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão aparece sempre a ideia de que se trata de uma propriedade ou carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc.

Dessa forma, tem-se garantido o direito à educação, porém percebe-se que na prática o processo de inclusão não é simples. Como ser uma sociedade inclusiva quando na forma de ser “normal” na sociedade neoliberal que vivemos é produzir e consumir; é ser competitivo, empreendedor, inovador?

A escola inclusiva demanda acessibilidade nas suas diferentes dimensões: atitudinal, arquitetônica, instrumental; comunicacional (BRASIL, 2015). A acessibilidade é compreendida na Lei Brasileira de Inclusão, em seu Art. 3º. Inciso I, (BRASIL, 2015) como:

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

A mesma Lei, no Art. 3º, prevê também

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; (BRASIL, 2015).

Essas medidas destacadas estão em consonância com o conceito de pessoas com deficiência presente nessa Lei, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, no sentido de que a deficiência não está localizada no sujeito mas também no contexto, que pode atenuar ou acentuar a deficiência do sujeito.

De maneira geral, para atender ao que está previsto em Lei, as escolas demandam de uma série de adaptações, não somente na parte física e estrutural, mas também na formação da equipe gestora e pedagógica da escola, dos docentes que atenderão os alunos com deficiência e no preparo da turma que vai receber esse aluno.

Nas universidades o processo não é diferente, cada vez mais pessoas com deficiências chegam até os cursos de graduação buscando uma formação acadêmica para o mercado de trabalho ou para a realização pessoal. Nos dias de hoje é comum encontrar pessoas com deficiência física, visual, auditiva ou intelectual nas salas de aula das universidades, que também teve que se adaptar a esse contexto.

Sobre o processo de inclusão Skliar (2015) destaca quatro elementos importantes em seu estudo: observou que já se avançou muito no reconhecimento jurídico, criterioso, justo, apropriado à situação mundial, regional e local das pessoas com deficiência. Em nosso continente existem níveis de financiamento relativamente adequados, mas estes foram relacionados de forma direta com o conteúdo e as pretensões dos textos jurídicos relativos à inclusão, sendo que estes recursos foram utilizados para implementar mecanismos parciais e insuficientes de formação e capacitação docente. É muito baixa a porcentagem da população com deficiência em idade escolar efetivamente dentro do sistema educacional, em nossos países da América Latina apenas de 1 a 5% da população com deficiência em idade escolar se encontra no sistema educacional. Não existem formas de acompanhamento dos projetos de inclusão das pessoas com deficiência no sistema educacional, ou seja, não existe um acompanhamento da vida escolar desses alunos.

Três condições são necessárias para que a ideia de inclusão esteja relacionada com a ideia de justiça: a educação inclusiva deve iniciar nas instâncias mais precoces e se estender até a formação profissional, a liberdade dos pais, das

famílias de poder escolher o sistema educacional para seus filhos (a localização geográfica e o tipo de projeto educativo e institucional) e o direito das crianças de expressar suas opiniões (SKLIAR, 2015).

Para Skliar (2015) “a inclusão “é”, ao fim e ao cabo, o que fizermos dela, o que fizermos com ela. Não “é” em si mesma, nem por si mesma, nem a partir de si mesma, e nem mesmo por própria definição”. Os dados mostram uma realidade mundial, em que ainda temos muito por fazer para que o processo da inclusão seja efetivado de fato em nossos ambientes de educação. Somente os números no sistema educacional também não garantem a inclusão, é necessário estar disponível, ser responsável pedagogicamente e abrir-se para a existência do outro.

Considerações finais

O processo de inclusão é um desafio, seja nas escolas públicas e privadas, nos espaços de lazer, no mercado de trabalho, nas universidades e na sociedade em geral. A partir dos textos expostos na disciplina, e com base nas discussões e reflexões feitas, percebeu-se que já se avançou significativamente, mas ainda tem-se um longo caminho a percorrer.

Incluir não é tarefa fácil, é necessário determinação, visão adaptada, muitas tentativas frustradas, mudanças de estratégias e de modo de trabalho. Em sala de aula o desafio se torna ainda maior, uma vez que o processo de ensino aprendizagem exige total empenho, dedicação e empatia por parte dos envolvidos.

Garantir a inclusão dos estudantes, seja na escola de educação básica ou na universidade, vai muito além do simples ato da matrícula, vai muito além da garantia de índices, muitas vezes mascarados por intenções mal planejadas de governos que buscam apenas promover jogos econômicos por trás das políticas de inclusão. Percebe-se, neste contexto que muitas ações governamentais têm grandes impactos, onde o olhar para a inclusão se direciona apenas para os interesses econômicos de uma sociedade totalmente capitalista.

Assim, conclui-se que as melhores condições ainda são pouco acessíveis, o poder de aquisição de equipamentos que garantem a qualidade de vida para as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, ainda é realidade da minoria das pessoas que realmente necessitam, a desigualdade social é evidente e precisa ser reconhecida.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 21 dez.2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm Acesso em: 13 abr. 2022.

LARROSA, Jorge; Pérez de Lara, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

LOBO, Lilia F. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In: THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Graciele Marjana. **Educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1. Ed. Curitiba: Apris, 2017. p. 23-35.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. 1 ed.; 3^a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. Escola: espaço para a alteridade. In: LEBEDEFF, Tatiana Bolívar; PEREIRA, Isabella Lima e Silva. **Educação especial**: olhares interdisciplinares. Passo Fundo: UPF, 2005, p. 240 -251.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: FACE/UFRGS, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro: Artes de educar, v. 1 n. 1, p. 13-28, fev./mai. 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Gracieli Marjana (Orgs). (2017). **A educação de pessoas com deficiência no Brasil**: políticas e práticas de governamento. 1 ed. Curitiba: Apris.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA: HISTÓRICO E PERSPECTIVAS NA ATUALIDADE

Ana Carolina Bertuzzi¹

Iquéia Maria Canalli Ebbing²

Marileine Fátima Biondo Ramos³

Introdução

O cenário da sociedade atual está atrelado a grandes desigualdades, e, por assim ser, a violência, a intolerância, a discriminação e o preconceito tem lugar de destaque. Partindo deste pressuposto, é sabido que a educação deve ser mais do que um instrumento de democratização, uma vez que dizer todos têm acesso não é o mesmo que garantir direitos; logo, na prática, é necessário que ela contribua para a transformação e emancipação dos sujeitos.

Para melhor compreender o processo de uma educação inclusiva é necessário que se faça uma retrospectiva, a fim de rever quando a inclusão começou e de que forma foi implementada no Brasil.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência sempre estiveram amarradas às determinações políticas do poder. Lobo (2017) relata que as primeiras ações voltadas aos processos de institucionalização da educação para pessoas

¹ Discente Especial na Disciplina Educação Especial e Inclusão, do Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - UNOCHAPECÓ; Especialista em Educação para Infância: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação - ESAP (2018); Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Pato Branco - FADEP (2018), Graduanda em Geografia pela Universidade Cesumar - UNICESUMAR (2022) anacarolber@hotmail.com.

² Mestranda em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unocharpecó; Especialista em Extensão em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2016); Pós-graduada em Ciências Sociais: Geografia e História, pelo Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - Faculdade de Getúlio Vargas (2005); Graduada em História pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (2005) iqueiamaria@gmail.com.

³ Discente Especial na Disciplina Educação Especial e Inclusão, do Mestrado em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó - Unocharpecó; Especialista em Literatura Brasileira pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1999); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Estrangeira: Espanhol e Inglês pela Faculdades Integradas do Vale do Ribeira (2001); Especialista em Tecnologias da Educação pela Pontifícia Universidade do Rio de Janeiro (2011); Graduada em Letras - Português / Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (1997) marileine@sed.sc.gov.br.

com deficiências se deram a partir da criação de instituições para cegos, em 1854, e surdos, em 1857, e que estudos sobre como eram estas instituições começaram a ganhar relevância somente mais tarde, a partir de 1990.

Conforme a autora, estes sujeitos permaneciam nas instituições afastados do convívio social, reclusos, seguindo rituais que lhes eram impostos. Porém, mesmo com as críticas às instituições, deu-se o primeiro olhar a estes sujeitos “estranhos”, oferecendo-lhes direito à vida, à assistência e à instrução, uma vez que algumas famílias mantinham as pessoas com deficiências confinadas em seus lares por não haver vagas suficientes nas instituições, e por estas serem exclusivamente destinadas às pessoas do sexo masculino.

Lobo (2017) aponta a educação no Brasil Colônia e Império como um período de reclusão, que bania ou escondia da sociedade qualquer indivíduo diferente dos padrões impostos pela sociedade da época. As pessoas cujo comportamento criasse desordem pública eram encaminhadas para tratamento num local específico, o Hospício Dom Pedro II, criado a partir de 9 de dezembro de 1852, no Rio de Janeiro, ligado à Santa Casa de Misericórdia.

De modo geral, as pessoas com deficiência foram segregadas na sociedade. Conforme Pieczkowski (2019), a partir da promulgação da Constituição Federal de 16 de julho de 1934, que se incorporaram as propostas do Manifesto dos Pioneiros, garantindo a educação como um direito de todos. Este documento teve influência dos partidários do movimento “Escola Nova” cujos objetivos mostraram-se relevantes para o panorama educacional. Dado este acontecimento, estabeleceu-se uma lei específica que nortearia a educação, com discussão das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) com o compromisso de um Plano Nacional de Educação.

Considerando estes desdobramentos, o processo de construção de direitos da educação inclusiva permite conhecer o modo como a sociedade está vinculada às políticas de governamentalidade. Neste percurso acontece a construção de diretrizes e conquistas de direitos para pessoas com deficiência até a atualidade, com vistas no entendimento sobre governamento e a evolução na maneira como a sociedade comprehende o que é a diversidade.

Neste sentido, o intuito deste estudo é abordar a produção social da identidade e da diferença, através de uma reflexão de autores acerca de outra forma de conviver com o diferente, entendendo o processo de construção de uma sociedade que consiga atender ao todo, considerando as particularidades dos sujeitos.

Partindo deste pressuposto, cabe adentrar na importância da mediação do professor na sala de aula. É o docente a peça fundamental para que o ensino aconteça através de um processo de apropriação, de compreensão, de investigação e de descoberta do conhecimento para todos, visto que é a escola o espaço onde famílias

e alunos especiais depositam sua confiança para que seus direitos sejam validados.

O panorama atual evidencia os importantes avanços que a Educação Especial já vivenciou, mas sua trajetória não foi facilmente construída. Segundo Pieczkowski (2019), o movimento de inclusão escolar de pessoas com deficiência na conjuntura brasileira é apresentado em três contextos: a inclusão como reclusão, a inclusão como integração e a inclusão como um direito e imperativo de Estado.

Breve histórico

De acordo com Pieczkowski (2019), relata-se que até meados do século XX, as pessoas com necessidades especiais eram consideradas “anormais”, algo complexo para as famílias lidarem. As pessoas com deficiência não tinham nenhum controle e não podiam tomar nenhuma decisão sobre sua própria vida. As famílias, por não terem o entendimento ou a clareza necessária à situação, permitiam que as políticas públicas tomassem decisões por elas.

Pieczkowski (2019) elenca as conquistas significativas de integração das pessoas com deficiência, como a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, no Rio de Janeiro, que logo propagou-se pelo Brasil. Outras ações foram assumidas pelo governo federal, promovendo campanhas e adequações educacionais, entre 1960 a 1990. Nesse período, de inclusão como integração, foram desenvolvidas políticas, planos e legislações que orientaram a participação de pessoas com deficiência na sociedade e na escola, integração adaptada no tempo e no espaço pensados para todos os alunos.

As escolas especiais e as classes especiais se proliferaram nas décadas de 1970 e 1980. A educação das pessoas com deficiência estava centrada no desenvolvimento de aprendizagens relativas às rotinas diárias, como vestimenta, alimentação, comportamento e higiene. A formação para o trabalho acontecia por meio das oficinas protegidas, com atividades relacionadas às artes, tapeçaria, marcenaria, entre outras. A alfabetização e outras atividades cognitivas poderiam ser ofertadas, se algumas pessoas, denominadas então de excepcionais, manifestassem desenvolvimento diferente do padrão para os frequentadores daqueles espaços (PIECZKOWSKI, 2019, p. 256).

Tal movimento objetivou inserir as crianças excluídas da escolarização ou separadas em instituições especializadas na escola regular. Em alguns casos, crianças que permaneciam reclusas junto às suas famílias passaram a frequentar escolas especiais, quando considerada essa necessidade. O movimento de matricular todos os alunos, sem distinção, na rede regular de ensino é chamado de *o princípio da normalização*, viabilizando o que atualmente chamamos de inclusão escolar.

A necessidade de políticas de inclusão escolar como prática de superação às diferenças tornaram-se imprescindíveis. A classe especial deixou de existir como espaço privilegiado de atendimento do público-alvo da Educação Especial

e desapareceu dos documentos legais. A pessoa com deficiência passou a ser encaminhada para a escola, agora inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 2008, tornou-se um marco histórico para a garantia da efetivação desta proposta de inclusão no contexto escolar.

Assim, o Estado compreendeu que, para efetivar a proposta de escola inclusiva, é necessário implementar um atendimento que conte com toda a demanda social do público-alvo, de modo que todos os alunos consigam acompanhar a turma nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, integrando-os à proposta pedagógica da escola.

Este serviço de atendimento individualizado para os alunos com deficiência é intitulado Atendimento Educacional Especializado (AEE), e define-se como um “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizados institucionalmente e continuamente”, conforme o inciso 1º do art. 2º do Decreto no. 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011).

A Educação Especial passou a desenvolver este atendimento nas escolas como forma de garantir a produção de estratégias e ações, que possibilitem junto com os docentes das classes regulares, a participação dos alunos com deficiência nas atividades curriculares propostas. Iniciativas como estas buscam a superação da segregação e da exclusão.

A inclusão como direito e imperativo de Estado impõe que as estruturas sejam adaptadas, com o objetivo de atender as necessidades de todos os alunos seguindo a legislação vigente. As estratégias de normalização elaboradas com o intuito de descrever e classificar estes sujeitos, levando-os a uma conduta do bem, da ordem e da produtividade, são ações deste imperativo de Estado, através das quais é possível torná-los sujeitos dóceis, disciplinados e produtivos.

Diante de tal cenário, evidenciam-se muitos esforços ao longo da história, que buscavam integrar a pessoa com deficiência na sociedade e na educação. Tensionar, porém, a inclusão significativamente, é olhar de uma forma outra e atuar promovendo a percepção da diferença, a partir da realização de ações para que todos estejam reconhecidos e sintam-se parte integrante do processo.

As diretrizes sobre a inclusão de alunos com deficiência

Foi aprovada, em maio de 2015, a *Declaração de Incheon*, onde a UNESCO organizou a participação de mais de 100 países, que reunidos em Conferência na Coreia do Sul estabeleceram as diretrizes da educação mundial para os 15 anos seguintes. O documento defendia uma educação para todos, cujo principal indutor era o compromisso de defender uma educação inclusiva de qualidade e a melhoria dos resultados de aprendizagem.

Nesta perspectiva, “a inclusão na educação significa garantir que todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados, e que possam desfrutar de um verdadeiro sentimento de pertencimento” (UNESCO, 2020, p. 8). Assim, vão se construindo leis para garantir que todos estejam incluídos no sistema de educação, porém, mesmo dentre tantas leis e diretrizes, ainda há lacunas abertas, grupos segregados em um sistema que inclui e ao mesmo tempo exclui em uma linha paralela.

A Constituição Federal de 1988 estabelece inúmeras diretrizes sobre a educação: garantir o direito à educação para todos como um dever do Estado e da família, bem como fundamenta as condições de acesso e permanência na escola. Estabelece também, que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, indo de encontro aos objetivos da UNESCO, quando assume o compromisso com vários países do mundo de garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Ainda quanto às diretrizes da Constituição, consta em seu Artigo 3º, Inciso IV, que é de extrema precisão o respeito com a diversidade. Desta forma constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 2008).

Ao pensar o Estado a partir desta perspectiva, sustenta-se uma compreensão que Lockmann (2020) defende, do *princípio político comum*, que pensa um sistema maior sem segregar uma classe ou diferenciar, enxergando de modo geral, não dividindo e classificando a sociedade com modelos ideais, mas sim, enxergando o ser como ele é, garantindo seu desenvolvimento e valorização na sociedade.

A Constituição Federal Artigo 208, Inciso III também oferece preferencialmente na rede regular de ensino o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, ela garante a todos os alunos a frequência no ensino regular, com base no princípio de igualdade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394/96, destaca no Capítulo III, art. 4º, inciso III que é dever do Estado a gratuidade de ensino para pessoas com deficiência sendo preferencialmente na rede regular de ensino.

Consta no art. 58 § 1º no Capítulo V, a LDB 9.394/96, que deve haver, quando necessário, o serviço de apoio especializado para atender as necessidades e peculiaridades de cada aluno que possua necessidades especiais, de professores com especialização em nível médio ou superior, visando a integração dos educandos nas classes comuns.

Em Santa Catarina, a Proposta Curricular fundamenta-se nestas diretrizes para promover a educação inclusiva nas escolas, entendendo que é primordial a oferta do ensino para todos. Importante que todos os agentes públicos estejam envolvidos nos programas e projetos para efetivar a construção de uma sociedade inclusiva e democrática.

O papel do professor e da escola no processo da inclusão

A mediação pedagógica requer que seja assegurada a acessibilidade, que em muitas situações, é condição para a aprendizagem e é compreendida como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias” [...] (BRASIL, 2015, art. 2º).

Neste contexto de sociedade diversificada e contemporânea, os órgãos governamentais e as instituições escolares constroem, constantemente, estratégias para viver a inclusão na educação, primeiramente em um espaço físico adequado e acessível para garantir um ensino de qualidade para todos os alunos e proporcionar o conhecimento de diversas formas, impulsionando o ensino integral para sua vida, considerando suas vivências e os conhecimentos que adquirem em outras esferas sociais.

A escola precisa cumprir com o currículo estabelecido, ensinar conteúdos, pensar na educação inclusiva, na igualdade de oportunidades, e ao mesmo tempo, estar atenta às particularidades de cada um. É uma missão desafiadora, onde o docente necessita abrir mão dos conceitos pré estabelecidos, dispondo-se a aprender para poder ensinar.

As habilidades pedagógicas necessárias para uma mediação efetiva do professor compreendem novos métodos de ensino para uma aprendizagem que aguace e impulsiona os alunos em seus processos evolutivos. Segundo Freire (1996) a curiosidade tanto para o professor quanto para o aluno é essencial no processo de ensino e aprendizagem, pois o professor deve promover situações de aprendizagem diversas para que o aluno possa interagir, expor, indagar, questionar e demonstrar o que aprendeu.

Partindo deste pressuposto, é sabido que o professor deve buscar conhecimento constante para agregar a si e aos educandos de formas diversificadas e abrangentes que abordem o ensino reflexivo. O trabalho docente requer habilidades didáticas necessárias para desenvolver competências nos sujeitos, considerando as particularidades de cada um.

Quando se fala em um bom professor, Cunha (1989) refere-se à sua prática, sua forma de ensinar, o quanto deposita amor pelo que faz, seus valores, sua criatividade, sua busca por novos conhecimentos para proporcionar aos seus alunos a autonomia do seu protagonismo.

Segundo Pieczkowski (2019, p. 15),

Foucault nos ensina a tensionar, a desnaturalizar o que está posto, o que pensamos e fazemos, e criar novas alternativas para a ação. Nos ajuda a compreender a complexidade do processo de inclusão e de mediação pedagógica com estudantes com deficiência. Nesse processo, os professores

são desafiados a aprender com a diferença, apropriar-se de conhecimentos relativos às tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos à aprendizagem das diferentes deficiências, criar novas possibilidades de organização de espaços e tempos, repensar o que é ser professor, desenvolver nova percepção da escola, das formas de aprender, de ensinar e de ser docente (PIECZKOWSKI 2019, p. 15).

Inclusão é compreender os vários significados para a desconstrução de olhares padronizados. Nesta medida, o professor é instigado a constatar as demandas particulares de cada um. Mesmo que o aluno esteja classificado em uma categoria (deficiência física, intelectual, visual) é preciso olhar para o sujeito como um ser de direito e observar qual sua necessidade, para que seja possível exercer a integração de forma efetiva.

Neste encontro de saberes sobre inclusão, é importante compreender que todos estão incluídos no processo, cada um dentro de suas particularidades e é desta forma que se deve atuar, não somente em sala de aula, mas também na sociedade, buscando respeitar a forma de aprender e vivenciar os momentos que cada indivíduo possui, objetivando minimizar os estranhamentos que as amarras políticas causam sobre os direitos humanos.

Trata-se, assim, de uma luta constante. Mesmo com as leis e diretrizes que garantem os direitos básicos, ainda é preciso desmistificar muitas ações e estratégias do Estado, das famílias, das escolas e da sociedade como um todo. É necessário, enfim, garantir o direito à acessibilidade, à educação, à saúde, não com um olhar benevolente, mas observando que estes sujeitos também são cidadãos.

A inclusão no contexto de governamentalidade e no contexto escolar

Conforme citado anteriormente, este processo ainda tem vitórias a serem conquistadas e barreiras a serem rompidas, pois culturalmente carrega-se o pré-conceito, o qual necessita ser bem trabalhado e superado.

Trata-se de criar formas outras de existência que tomem o princípio político do comum, como um modo de vida, que nos convoque a viver junto com o outro, colocando o agir comum como mobilizador das nossas formas de ser, estar, viver e existir no e com o mundo (LOCKMANN, 2020, p.74).

Primeiramente, faz-se necessário entender o que é o imperativo do estado neoliberal conservador. Segundo estudos intencionados por Lockmann (2020), o papel do Estado é apresentar projetos e programas que assegurem os direitos para todos. Porém, inúmeras são as indagações feitas, e o resultado da pesquisa permite observar que inclusão e exclusão são linhas paralelas e, por isso, andam juntas. À medida que o Estado garante direitos a todos, os sujeitos estão submetidos a estratégias de governamento.

É o Estado, portanto, que conduzirá todos. Diante de uma regra geral, os sujeitos estão socialmente determinados a um modo de ser e de agir. Ao mesmo tempo em que o Estado assegura direitos, educação, saúde, assistência e empregabilidade, o sujeito está permanentemente ligado à ação do governo, ao que Lockmann denomina de imperativo neoliberal.

A inclusão tem se constituído como um imperativo do nosso tempo! Isso significa dizer que a inclusão se constitui como algo inquestionável, como uma verdade que se impõe a cada um de nós, produzindo efeitos em nossas formas de ser e agir no presente. A inclusão torna-se, assim, um princípio regulador que incide em nossas vidas, pautando nossas maneiras de nos conduzirmos e de conduzirmos aos outros (LOCKMANN, 2020, p. 19).

O imperativo neoliberal democrático no Brasil teve suas ações pautadas dos anos 1980 até 2016. A partir de então, constitui-se uma nova configuração, o imperativo neoliberal conservador. Este novo jogo de poder não faz desaparecer a inclusão, mas aciona a exclusão como fundamento das práticas de governo, que amparam-se no preceito do direito.

Neste sentido, Lockmann (2020) relata em sua pesquisa que esta política de governo não garante o inverso da exclusão. Não irá garantir a inclusão dos sujeitos o tempo todo, bem como não é pensada apenas para dentro da escola. Então, pode-se dizer que certos grupos da população não estarão incluídos. Exemplo disso é a intolerância religiosa, o modelo de família tradicional, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade.

Assim, podemos considerar que, uma camada da população ainda sofre um certo *racismo de Estado*, pois segundo Lockmann (2020, p. 72),

Negar suas formas de ser e de viver, subjugar sua existência e produzir seu desaparecimento social, são práticas contemporâneas de exclusão que colocam em xeque a manutenção do imperativo de inclusão como forma privilegiada do governo atual (LOCKMANN, 2020, p. 72).

Diante disso, é necessário buscar uma nova razão de mundo e Lockmann provoca uma indagação muito pertinente, de como resistir a este processo que produz formas de vida pautadas em práticas de exclusão, individualização e responsabilização dos sujeitos.

Um projeto de uma forma outra de ver o mundo, como expõe a ideia, seria idealizado como forma de resistência às imposições excludentes, dando aberturas a projetos comuns, produzindo e movimentando práticas que possibilitem outras formas de existência. O princípio político comum, como é chamado, não é um megaprojeto que substitui a racionalidade neoliberal, mas que oportuniza uma forma de convocar para viver junto e com o outro, sem causar estranhamentos e diferenciações de normal e anormal.

Para que se entendam essas diferenciações, é preciso perceber o indivíduo como identidade e diferença. Esta diversidade não é apenas uma linguagem ou um signo descritivo, ela é o resultado de criações sociais e culturais. Silva (2014) cita que é necessário perceber que esta identidade e esta diferença são resultados de um processo de produção simbólica e discursiva, de relação de poder, e tem como característica percorrer uma definição entre o incluir e excluir, demarcar fronteiras, classificar e normalizar (aquilo que é normal daquilo que não é normal).

Consolidar certa identidade como norma é uma das maneiras beneficiadas pela hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é uma atuação de forma mais delicada pelo qual o poder se apresenta por este cenário.

A questão da identidade e da diferença é também uma questão pedagógica e curricular, pois crianças e adolescentes estão inseridos no espaço da escola, como Silva (2014) aborda, e forçosamente estarão interagindo. Para este meio, é importante ressaltar estratégias pedagógicas, como estimular e cultivar bons sentimentos no que chamamos de diversidade cultural. Outra estratégia seria trabalhar o preconceito, perceber que a diversidade é natural, proporcionar aos alunos uma sensibilização para atitudes inadequadas, além de, como o autor menciona, trabalhar a diversidade como um ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciações.

Em certo sentido, “pedagogia” significa precisamente “diferença”: educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto. É nessa possibilidade de abertura para um outro mundo que podemos pensar na pedagogia como diferença (SILVA, 2014, p. 101).

Em linhas gerais, Silva (2014), sugere um currículo e uma pedagogia da diferença como uma abertura para um outro mundo. Desta maneira, procura-se desnaturalizar esses estranhamentos para poder resistir e re-existir afirmando novas formas de existência, contribuindo para uma melhoria da construção social, onde permeia o caminho da educação, além de sensibilizar a sociedade.

Considerações finais

A escola segue, constantemente, a adaptar-se da melhor maneira possível para atender todos os alunos, de forma que sejam valorizadas suas individualidades, remodelando o espaço físico, o fazer pedagógico e a prática docente, para que possa efetivar-se a verdadeira inclusão.

Sabe-se que não basta ter boa vontade nem refazer paradigmas, trata-se de algo muito mais abrangente, que precisa ocorrer em todas as instâncias dentro e fora da instituição educacional, tendo como suporte políticas apoiadoras.

A convivência com pessoas com deficiência desafia a pensar e a ter olhares

diferentes, tensiona a transformar a mediação como docente e a maneira de viver e valorizar a vida, a partir do entendimento de que cada sujeito é único dadas as suas particularidades, e que estas devem ser respeitadas.

Cada sujeito tem uma visão própria do mundo e dos acontecimentos porque está condicionado ao contexto e a cultura em que está inserido. Sendo assim, duas pessoas podem ter visões e compreensões diferentes do mesmo tema, e por isso torna-se imprescindível respeitar o modo de ser, pensar e conviver do outro.

É necessário, assim, conceber um conjunto de ações que precisam ser efetuadas e fortalecidas por todos os envolvidos, para que se propague uma educação de qualidade e inclusiva, tensionando um processo cultural que envolva a sociedade, extinguindo preconceitos e visibilizando renovações constantes.

Referências

- BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 23 de dezembro 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro De 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 01 de outubro de 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2022.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 14º Edição. Campinas, SP: Papirus, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LOBO, Lilia Ferreira. Dos processos de institucionalização da educação de pessoas com deficiência. In THOMA, Adriana da Silva; KRAEMER, Gracieli Marjana (Orgs.). (2017). **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 23-35.

LOCKMANN, Kamila. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogía y Saberes*, 52, 67–75. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-1102>.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento. *Reseñas: Fractales Poliphônales. Resenha*. v. 3, n.3, p. 251-258, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/554638>. Acesso em: 26 setembro de 2022.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. **Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência.** Educação, Santa Maria, v.44, 2019.

ISSN: 1984 doi.org/10.5902/1984644428452. p. 1-21 Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 27 de Setembro de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.**

In: SILVA, T. T. (Org); HALL, Stuart.. WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p.73-102.

UNESCO. 2020. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: **Inclusão e educação para todos**. Paris, UNESCO.

UNESCO. 2016. Educação 2030. **Declaração de Icheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4**. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por?posInSet=2&queryId=c76304c9-a1b8-42d1-9be6-12709995e02e. Acesso em: 08 de outubro de 2022.

O PAPEL DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Diana Maria Grosbelli Casarotto¹

Graciele Cristina Grosbelli Schumann²

Introdução

A história da educação especial no Brasil tem seus primeiros registros formais no início da segunda metade do século XIX, quando pessoas com deficiência passaram a ser institucionalizadas, pois até então este público viveu às margens da sociedade, sendo confinados, escondidos, abandonados, negligenciados e segregados. Os primeiros esboços de uma educação formal se deram em hospitais psiquiátricos ou, no caso dos cegos e surdos, em instituições especializadas.

Na década de 30 a Constituição Federal apresenta a proposta de um ensino primário público, gratuito e para todos, bem como indica a destinação de um percentual do valor arrecadado com impostos a ser investido em educação, e assim, consequentemente, percebe-se a necessidade de uma lei que trace as diretrizes da educação no país. Nos anos 40, o governo passa a realizar algumas campanhas voltadas às pessoas com deficiência, podemos citar, como exemplo, a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), mais tarde, na década de 50, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e, em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Um ano depois, em 1961, foi sancionada a primeira lei de diretrizes e bases para a educação, a Lei 4.024/61, lei esta que condenava qualquer tratamento desigual, seja por convicção filosófica, política ou religiosa,

1 Graduada em Letras Português - Licenciatura Plena pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras – FAFI (1998); Especialização em Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa pela Faculdade de Educação São Luís (1999); Especialização em Mídias na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG (2011). Atualmente atua na função de Supervisora Regional de Gestão de Pessoas na Coordenadoria Regional de Educação de Seara - Santa Catarina.

2 Graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas - Licenciatura Plena pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNICS (2004); Especialização em Ensino de Línguas pelo Centro Universitário Diocesano do Sudoeste do Paraná - UNI-ICS (2006); Especialização em Gestão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci - Uniasselvi (2016). Professora efetiva da rede estadual de ensino de Santa Catarina, atualmente no cargo de Diretora na Escola de Ensino Fundamental Batista Paludo, localizada no município de Seara - Santa Catarina.

bem como qualquer preconceito de classe, raça ou condição.

Faz-se importante ressaltar que durante este período a sociedade civil fundou organizações que desempenharam, e ainda desempenham, papéis de extrema relevância para a sociedade, destaca-se a Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC), Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

No início, as ações de cunho educacional brasileiras voltadas às pessoas com deficiência tinham uma ideia de correção, uma tentativa de normalização da sociedade. Com o passar do tempo houve o entendimento que tal tentativa estava equivocada e que o Brasil precisava desenvolver uma política de educação especial.

Com a aprovação da segunda lei de diretrizes e bases da educação, em 1971, não houve muitos avanços, porém em 1988, a Constituição Federal afirmou ser dever do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Em seguida, a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, preveem o atendimento educacional especializado e a efetiva integração social das pessoas com deficiência. Em 1994, surge um dos grandes marcos para uma educação inclusiva, a Declaração de Salamanca, documento elaborado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais realizada em Salamanca, Espanha, em 1994, a qual abordaremos a seguir.

Em 1996 a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96, dedica um capítulo para discorrer sobre a educação especial, prevê apoio especializado nas escolas regulares, formação de professores, currículos e recursos pedagógicos que atendam às peculiaridades da clientela da educação especial. Em 2001 são instituídas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e publicado o Plano Nacional de Educação. Já em 2008 é implantada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Diante desse breve contexto histórico em que situamos nossa discussão, temos por objetivo, refletir sobre o papel do professor na perspectiva inclusiva. Para tanto, organizamos o presente capítulo apresentando inicialmente algumas incursões no percurso histórico que fortaleceram a educação inclusiva, e na sequência buscamos refletir sobre o processo de mediação necessário no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial.

Por fim, apresentamos as considerações finais, que sintetizam o processo reflexivo a que nos propomos, evidenciando a importância do professor dinamizar suas atividades e a escola articular-se e organizar-se em promover a inclusão, garantindo a estes alunos a partir das adaptações e flexibilizações necessárias ao acesso as atividades desenvolvidas neste espaço, como também, estar e fazer parte do seu cotidiano.

Declaração de Salamanca: um dos grandes marcos da educação inclusiva

A Declaração de Salamanca é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o intuito de definir diretrizes gerais para criar e reformular políticas e sistemas educacionais que respeitassem os preceitos de inclusão. Promovida pela Organização das Nações Unidas - ONU, a conferência aconteceu entre os dias 07 e 10 de julho, com representantes de 88 países e 25 organizações internacionais cujo intuito foi debater a inclusão na Educação para Todos, firmada em Jomtien, em 1990. O preceito “Educação para Todos” fica claro no item 2 da declaração:

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 8 - 9)

Percebe-se que o documento aponta a necessidade de que se desenvolvam políticas públicas que atendam a todos igualmente, destaca também a necessidade de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, respeitando suas particularidades, garantindo assim, não apenas o acesso às escolas regulares, mas também sua permanência e o direito ao ensino de qualidade.

Aos governos, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial através da declaração de Salamanca recomendam:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.
- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos

com necessidades educacionais especiais.

- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas. (UNESCO, 1994, p. 9 e 10)

Tais recomendações provocam os governos a reverem seus sistemas de ensino no que concerne à educação inclusiva com vistas às políticas educacionais, projetos pedagógicos, formações para profissionais, bem como, envolvimento da comunidade escolar no processo educativo. Tais recomendações consideram o aluno como centro do processo a fim de que se obtenha a tão almejada educação para todos, com qualidade e respeito às diferenças, sejam crianças portadoras de alguma deficiência ou não, ressaltando em vários pontos do documento a expressão “necessidades educacionais especiais”, a qual abrange toda e qualquer criança que necessite de atendimento diferenciado no que concerne ao processo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca contribuiu para que, no Brasil, se implementasse a Política de Educação Especial em 1994. Nas palavras de Leal (2008, p.170):

Com a chegada das políticas de inclusão no ano de 1994, representadas principalmente pela Declaração de Salamanca, as discussões sobre a educação das pessoas com algum tipo de deficiência nos espaços regulares de ensino geraram inúmeras polêmicas, permitiram grandes embates e levaram à extensas reflexões, tanto por parte de órgãos governamentais quanto por parte de pais e/ou grupos de professores que atendiam a este público-alvo.

Como demonstra a autora, o tema requer inúmeras reflexões, inicialmente, faz-se necessário compreender alguns conceitos básicos, conceitos estes que serão abordados a seguir.

Integração, inclusão, exclusão

Ao pensar a educação inclusiva precisamos entender o que este termo significa, para tanto, apresentamos o conceito de inclusão segundo Magalhães *et al* (2005, s/n):

[...] significa reestruturar a nossa práxis, reavaliar as interações do nosso cotidiano escolar e adequá-las à realidade social e cultural de nossos alunos. A escola inclusiva deve ser aquela que busca construir no coletivo uma pedagogia que atenda a todos os alunos e que compreenda a diversidade humana como fator impulsionador dessa nova forma de organizar as aprendizagens.

Quando refletimos sobre este conceito e analisamos a realidade vivenciada na maioria das escolas brasileiras hoje, nos questionamos: estamos, de fato, implementando uma educação inclusiva? Na busca por responder este questionamento apresentamos a afirmação de Pieczkowski e Naujoks:

[...] a concepção de integração tenta localizar a ‘deficiência’ na pessoa, a qual deve ‘adequar-se’ ao sistema vigente, contanto que suas condições (as da pessoa) permitam. Tratando-se do espaço escolar, permite-se a participação de todos os estudantes, desde que estes se adaptem às estruturas existentes. Já, o termo inclusão pressupõe adaptar as estruturas para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes (2014, p. 130).

Tais conceitos nos remetem ao preceito “Educação para Todos” abordado na Carta de Jomtien e na Declaração de Salamanca e nos convida a refletir sobre o que Veiga-Neto e Lopes nos apresentam no artigo “Inclusão e Governamentalidade”:

[...] as instituições que garantem o acesso e o atendimento a todos são, por princípio, includentes, mesmo que, no decurso dos processos de comparação e classificação, elas venham a manter alguns desses “todos” (ou muitos deles...) em situação de exclusão. Isso significa que o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se assim que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão (2007, p. 13).

A análise dos conceitos, demonstra que há uma grande diferença entre eles, incluir é muito mais que matricular e inserir os alunos em uma classe. Incluir é garantir que cada estudante seja reconhecido, respeitado em suas diferenças, permitir que todo aluno tenha acesso ao conhecimento seja qual for a abordagem ou ferramenta necessária para tal. Incluir é muito mais que fazer ou ser parte, muito mais que alargar portas e construir rampas. Se, inicialmente, buscou-se desenvolver políticas públicas para que todos tivessem acesso à educação, hoje nosso desafio é ir além, buscar meios para que a inclusão realmente se concretize, ultrapassando o simples ato de integrar.

É necessário portanto, que todo aluno possa sentir-se parte e que não haja nenhum tipo de discriminação, que a diferença seja vista como tensionadora de conceitos, de pré-conceitos e, assim como descreve Pierucci (2013, p. 07), reconhecer “que nós, os humanos, somos diferentes de fato” e que, ainda segundo o autor, as diferenças deviam ser vistas como componentes inevitáveis da sociedade humana. Assim como cita Solomon (2015, p. 42), “o movimento pelos direitos [das pessoas com deficiência, por exemplo,] procura, no nível mais básico, encontrar um lugar para a diferença, em vez de apagá-la”.

Ainda nesse contexto, pode-se afirmar que “nem todas as igualdades são idênticas e nem todas as diferenças são iguais, portanto, a necessidade de

uma igualdade que reconheça as diferenças e uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades" (LEAL, no prelo *apud* LEAL, 2016, p.171). Ao considerar esta citação, percebemos como há de se tomar cuidado ao analisar os conceitos, pois o próprio movimento de diferenciação pode ser visto ou entendido como um movimento que também pode gerar a segregação, quando não se entende o direito de ser pessoal e diferente dos outros, respeitando qualquer tipo de diferença.

Assim,

[...] torna-se difícil utilizar, em nossas análises, a caracterização de incluído e de excluído de forma separada, pois qualquer sujeito, dentro do seu nível de participação poderá, a todo momento, estar incluído ou ser excluído de determinadas práticas, ações, espaços e políticas. (LOPES, LOCKMANN, HATTGE e KLAUS, 2010, p. 5-6)

É nesse sentido que há de se entender que apesar do contexto histórico, que apresenta avanços e retrocessos, e de todos os esforços para garantir a inclusão como um direito de todos, em muitas ocasiões produz-se desigualdades, posicionando os sujeitos a todo instante em processos de in/exclusão. Tanto na sociedade, quanto nos espaços educacionais, temos questões que podem indicar a inclusão de um grupo e ao mesmo tempo, a exclusão de outros, como por exemplo, o racismo, a intolerância religiosa, a imposição de um modelo de família, a exclusão das discussões de gênero e sexualidade, entre tantos outros temas que permeiam o ambiente escolar e que precisam ser entendidos e mediados pelo professor junto com o conhecimento científico.

Nesta perspectiva, Luiz *et al* (2012, p.650) ao discutir as relações que se estabelecem no contexto escolar, corroboram afirmando complementarmente que a educação especial e a inclusão escolar "[...] permitem ao aluno com necessidades educacionais especiais frequentar o ensino comum, por meio de apoios apropriados à sua condição específica" enquanto Poker e Oliveira (2002, p. 234) compreendem que, para que ocorra de fato a educação inclusiva, é preciso articular, "[...] transformações na dinâmica , tanto da escola como da aula planejada pelos professores, uma vez que as escolas devem oferecer as melhores condições para todos virem a desenvolver seu potencial máximo".

A relação entre educação especial e educação inclusiva no cotidiano escolar pode ser melhor compreendida a partir do disposto na Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008, p. 1), ao definir a educação inclusiva como,

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança na relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Diante de tantas discussões sobre a educação inclusiva nas escolas e sobre a prática dos docentes frente aos processos de in/exclusão ou da simples integração dos alunos no espaço escolar precisamos entender qual o papel do professor nesse contexto e a importância de se efetivar a mediação pedagógica, o que traz questionamentos e reflexões sobre o que é ser professor e o que é fazer inclusão nos possibilitando romper com paradigmas e ampliar horizontes de compreensão que se ampliam a medida que acolhemos a concepção de educação inclusiva como aquela que contempla a todos.

Mediação pedagógica - papel do professor no processo

Ao refletirmos sobre a educação inclusiva e o papel do professor, é recorrente a dúvida e a dificuldade quanto ao ensinar sob a “lógica da inclusão”. De imediato o não estar preparado recai sobre o fato de a formação acadêmica não ofertar os conhecimentos necessários para trabalhar com esse público-alvo da educação, ofertando disciplinas com carga horária reduzida. Percebe-se, muitas vezes, que a busca por conhecimento pelo próprio profissional também é reduzida, aspecto este de suma importância. Outras vezes, supõe-se que são muitas as relações educativas que deverão ser estabelecidas e diferenciadas para o atendimento às especificidades de cada aluno, principalmente daqueles com deficiência, transtorno ou superdotação.

Diante deste contexto, encontramos inúmeras outras dificuldades que se acentuam, a medida que a prática dos professores em sala de aula, requer conhecimento para promover as adaptações e flexibilizações curriculares necessárias, dentre elas, o reconhecimento de que, os processos de formação continuada, oferecidos pelas redes de ensino, raramente conseguem suprir a formação necessária exigindo assim dos professores um esforço maior para promover a mediação pedagógica em sala de aula, e atender as especificidades do processo educativo no contexto da educação especial.

Neste sentido, comungamos com Lago e Santos (2011, p. 947), ao destacar em relação a mediação pedagógica e o papel do professor, que é:

[...] libertar-se das classificações que geram exclusão e abrir-se para um universo de possibilidades e inovações. [Isto porque,] Sabe-se que somente a legislação não é suficiente para garantir uma prática inclusiva [...], que, historicamente, desenvolvem uma rotina que se pode chamar excludente. Atualmente espera-se que o professor capacite-se para ensinar na lógica da inclusão, sob a perspectiva de um ensino que possa atingir a [todos...], independente de suas condições sociais ou intelectuais.

Sob a perspectiva de que o professor deve abrir-se para um universo de possibilidades e inovações, nota-se a necessidade de uma estruturação da prática

pedagógica, para que o professor, mediador do processo ensino-aprendizagem, torne a aula acessível para todos, buscando encontrar novas estratégias de trabalho para potencializar a autonomia e a criatividade, contribuindo para que os alunos apropriem-se do conhecimento de forma significativa, considerando assim, suas limitações, mas também as possibilidades e condições que estes apresentam para significar esta apropriação, pois o trabalho pedagógico comprometido com esta perspectiva,

[...] postula uma reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos, sem distinção de raça, classe, gênero ou características pessoais, baseando-se no princípio de que a diversidade deve não só ser aceita como desejada (BRASIL, 2008, p.41)

Para tanto, ao professor é necessário buscar formação, apropriar-se do conhecimento atrelando-o à experiência e vivências, estando sempre atento e percebendo o aluno como um ser completo, complexo e detentor de uma história e trajetória. Neste sentido, faz-se necessário observar que:

[...] processos de formação adquirem sentido, na medida em que se articulam com os saberes que os educadores desenvolvem, tendo em vista as duas histórias de vida individual, as suas relações com a sociedade, com a instituição escolar, com os outros atores educativos e os lugares de formação. Nessa perspectiva, a inclusão [...] [requer] muito além de mudanças pontuais, mas transformações paradigmáticas e culturais no sistema organizacional, assim como o desenvolvimento de concepções, estruturas relacionais e referências culturais capazes de agenciar a complexidade e o conflito inerentes à interação entre diferentes sujeitos, linguagens, interesses, culturas. (MIRANDA; GALVÃO FILHO, 2012, p. 12)

Ao longo da história é perceptível que as legislações contribuíram muito para que se desenvolvessem políticas educacionais inclusivas mais efetivas, mas que apenas elas, não bastam, visto que o desdobramento destas políticas na prática pedagógica dos professores, perpassa por outras dimensões, dentre elas a própria compreensão sobre seu compromisso em proporcionar as condições necessárias ao processo de ensino e aprendizagem, considerando as particularidades e necessidades adaptativas de seu aluno. Nota-se que, quando o professor aceita a diversidade, ele consegue lidar com a inclusão, entendendo as relações interpessoais de uma forma diferenciada, entendendo que cada indivíduo é único e suas relações com o outro são uma troca constante, e este reconhecimento e acolhimento do outro em suas singularidades é ponto fulcral para promover a inclusão no contexto escolar.

Ainda, sobre a inclusão, Leal (2016) nos chama atenção que ela é muito mais que simplesmente ter a presença de uma criança com necessidades

educacionais especiais na sala de aula.

Para exemplificar o processo inclusivo, Leal (2016), utiliza-se dos sentidos atribuídos a prática docente expressados por uma pedagoga cega (Dália) refletindo ainda as impressões sobre o que é ser professor e fazer inclusão. Ao referenciar este caso, a autora potencializa o debate sobre questões mais amplas e complexas que fazem parte do cotidiano dos professores, como por exemplo, como ensinar quando não se dispõem dos recursos e conhecimento necessário sobre determinada deficiência, transtorno ou superdotação.

Aproximamo-nos desta forma das contribuições de Leal (2016) pelas palavras de Dália, para refletir e compreender porque existe tanta polêmica com relação a isto, destacando que muitos de seus professores, mesmo sem formação ou recurso adequados, fizeram a inclusão, reiterando que hoje, com tantos recursos, tecnologia e formação, ainda existem professores que continuam segregando ao aceitar o aluno em sua classe, mas não fazendo nada por ele.

Dália nos demonstra que atitudes simples podem fazer toda a diferença:

A professora Isabel colocou-me na sala de aula dela e deixava todas as primeiras carteiras disponíveis para eu ir alternando de local. Conforme ela ia escrevendo eu ia perdendo o campo de visão. [...] Eu tinha que ficar de frente para a escrita! Se ali eu já não conseguia ver, então, tinha que ir mudando, mudando... passando em todas as primeiras carteiras que a professora deixava disponível, até conseguir enxergar. (LEAL,2016)

Diante do relato de Dália nota-se como os vínculos estabelecidos entre professores e alunos são essenciais para que estes acreditem em si e progridam em seus estudos, criando uma relação de confiança, contribuindo para a efetiva inclusão e o quanto é necessário que o professor considere a deficiência como um processo natural.

Magalhães *et al.* (2005, s/n) corroboram com o exposto e destacam que ao professor é preciso sensibilidade para,

[...] saber escutar, refletir, apreender a lentidão, dialogar com o outro, para enxergar a diversidade dos saberes, tendo consciência de que somos seres inacabados enquanto estivermos convivendo e experimentando com o outro o prazer da busca do conhecimento.

O exercício sensível em perceber o outro (o aluno) é essencial, para que os professores possam compreender o comportamento do aluno, identificar as estratégias de ensino que ele mais se identifica, quais suas facilidades, suas limitações, e as possibilidade de avançar no processo de ensino e aprendizagem. Esta prática está diretamente ligada ao processo de mediação pedagógica que o professor estabelece em sala de aula, concebida por Cunha e Isaia (2003, p.374) como,

Processo no qual o participante é imerso em um ambiente construtivista

capaz de oferecer condições de interatividade produtiva e aprendizagem colaborativa, sendo mediado e mediando em um processo continuado. Esse processo desenvolve zonas de possibilidades que vão emergindo no processo interativo, situando-as em contexto virtual similar ao ideal de uma comunidade acadêmica que partilha seus saberes e (re)constrói suas práticas. É, portanto, o tear em que se vislumbram as possibilidades de um ambiente virtual como espaço formativo do professor universitário, colocado-se na base da ruptura com modelos de uma Pedagogia Universitária tradicional e na direção das inovações da Educação Superior como organização aprendente, em que os sujeitos do processo interatuam como interlocutores, acessando os recursos tecnológicos como elementos de mediação entre os saberes, as pessoas e as práticas sociais, estabelecendo relações ampliadas, complexas, multiculturais e multirreferenciais, instituindo novas significações (CUNHA; ISAIA, 2003, p. 374).

Na definição apresentada, destaca-se a mediação pedagógica no viés acadêmico, mas tal conceito aplica-se a qualquer nível de ensino. Este conceito nos demonstra pontos de suma importância: fazer educação é um ato de interação, onde a máxima “professor detentor do conhecimento e aluno aprendente (como sujeito passivo)” já não é mais aceita, o que percebe-se no processo é uma troca de conhecimento, é a interação entre diferentes graus de saberes, onde cabe ao professor reconhecer os conhecimentos trazidos pelo aluno, aprimorá-los, ampliá-los, desconstruir e construir conceitos, utilizando toda e qualquer ferramenta necessária para que o ensino se efetive, buscando meios para que todos os alunos tenham suas habilidades reconhecidas e valorizadas, bem como suas dificuldades identificadas e minimizadas.

Se tal postura dos educadores é tida como ideal, ao se tratar de alunos com deficiência, transtorno ou superdotação, o papel do professor como mediador é ainda mais necessário, pois considera-se fundamental para que a inclusão de fato se concretize, nas palavras de Pieczkowski (2019, p. 13) “a inclusão pelo prisma da aprendizagem está em grande parte sob a responsabilidade dos docentes”. E acrescenta:

Nesse processo [de inclusão e de mediação pedagógica], os professores são desafiados a aprender com a diferença, apropriar-se de conhecimentos relativos às tecnologias assistivas e recursos didático-pedagógicos específicos à aprendizagem das diferentes deficiências, criar novas possibilidades de organização de espaços e tempos, repensar o que é ser professor, desenvolver nova percepção da escola, das formas de aprender, de ensinar e de ser docente. Descobrem a pluralidade da inclusão, passando a compreendê-la como uma palavra de múltiplos significados, que provoca tensionamentos, angústias, desassossegos, mas também gera mobilidade, apropriação do novo e desconstrução de olhares padronizados. Deparar com a diferença provoca a ruptura com formas mecânicas de pensar, ser e fazer, ao constatar que mesmo que o estudante seja colocado em categorias (deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência múltipla,

etc.) é único e possui demandas particulares (PIECZKOWSKI, 2019, p. 15).

A autora nos provoca, enquanto educadores, a perceber o aluno com deficiência como uma oportunidade de nos tornarmos ainda melhores, enquanto profissionais e seres humanos, nos demonstra que a presença deles em sala de aula nos desafia a buscarmos conhecimento para que possamos fazer a diferença em suas vidas, que assim como os demais, merecem ser vistos e considerados, incluídos e não apenas integrados, nos desafiando a percorrer novos caminhos e deles, sair fortalecidos.

Considerações finais

Refletir sobre a educação inclusiva é reconhecer que ainda temos muitos desafios a enfrentar, mas que tal reflexão é imprescindível para que possamos superá-los. Sabemos que alunos com necessidades especiais precisam de atendimento diferenciado, que vai muito além do acesso e permanência no cotidiano escolar, requerem adequações e flexibilizações curriculares que lhes possibilitem apropriar-se do conhecimento historicamente produzido e mediado na escola. O papel dos professores nesta perspectiva transpõe a organização didático-metodológica, requer sensibilidade para com as diferenças, comprometimento com a construção de alternativas que possibilite ao aluno a interação, a participação das atividades desenvolvidas, levando-os a sentirem-se pertencentes aquele espaço.

Ao ampliarem as oportunidades e permitirem diferentes possibilidades de acesso e desenvolvimento dos alunos, os professores diminuem as dificuldades, barreiras e diferenças entre os alunos, promovendo assim a inclusão que se estabelece a medida que todos podem respeitadas as suas diferenças apropriarem do saber comum a todos. Convém reconhecer a complexidade encontrada no cotidiano escolar, que por vezes acentua-se com a formação inicial de professores pouco significativa, que contribui para ampliar as barreiras encontradas, vislumbrando-se por vezes que os professores “fazem aquilo que dá” na tentativa de dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Podemos ainda destacar, que a inclusão na escola se constitui em oportunidade de aprender com a diversidade, e que o convívio com o diferente, beneficia a todos, pois favorece o desenvolvimento dos princípios éticos, morais, de solidariedade, respeito, resiliência, elementos tão necessários ao bom convívio e nas relações sociais sejam na escola, seja na sociedade.

Esta caminhada reflexiva nos proporciona também entender e acolher que todos têm direito à educação, que o processo de aprendizagem é diferente para cada indivíduo e que todos são capazes de aprender, mas que cada um tem o seu tempo. Assim, quando os professores compreenderam estas diferenças no

modo e tempo de aprender é que de fato inicia-se o verdadeiro processo de inclusão e seu trabalho torna-se mais significativo.

O papel do professor na perspectiva da educação inclusiva reside, portanto, em ampliar as possibilidades do aluno apropriar-se do conhecimento, diminuindo as barreiras que se apresentam neste processo, buscando desenvolver maior autonomia aos alunos, desenvolvendo diferentes formas de comunicação, interação, proporcionando ainda, através das adequações necessárias, favorecer que os alunos façam parte das dinâmicas e das relações do cotidiano escolar.

Por fim, para que a inclusão ocorra, cabe a todos nós combatermos o preconceito, sendo o conhecimento a arma mais poderosa para combatê-lo. Enquanto educadores, temos a oportunidade de fazer a diferença, basta respeitarmos os diferentes ritmos de aprendizagem, focarmos nas competências e habilidades dos alunos, minimizando as dificuldades. Como professores, devemos assumir um papel integrador para garantir que a educação inclusiva seja efetivada.

Referências

- BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar (Orgs.). **Formação de docentes de Instituições de Ensino Superior.** Mediação pedagógica (Verbeite). In: MOROSINI, M. C. et al. (Org.). Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 368-375.
- LAGO, M.; SANTOS, M. P. Inclusão em Educação: desafios da formação docente. In: **Anais do III Seminários de Educação Brasileira.** Plano Nacional de Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos. Campinas, SP: CEDES, 2011. p. 944-958.
- LEAL, D. Educação inclusiva pós-Jomtien e Salamanca: rumos, avanços e desafios. In: LEAL, D. (org.). **História, memória e práticas em educação inclusiva.** Curitiba: Intersaber, 2016.
- LEAL, Daniela. **Sentidos atribuídos à prática docente em tempos de educação inclusiva por uma pedagoga cega.** Plures Humanidades, Ribeirão Preto, v. 17, n.2, p. 169-186, jun/dez. 2016. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/285/184> Acesso em: 10 ago. 2022.
- LUIZ, F. R. et al. Inclusão de crianças com síndrome de down. **Psicologia em estudo.** Maringá, v. 17, n. 4, p. 649-658, 2012.
- LOPES, M., LOCKMANN, K., HATTGE, M. e KLAUS, V. (2010). **Inclusão e Biopolítica.** Cadernos IHU Ideias, 144, 1-30.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MAGALHÃES, A. G. [et al]. A formação de professores para a diversidade na perspectiva de Paulo Freire. In: V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 2005. Anais Eletrônicos. Recife: Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas, 2005. Disponível em: http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PARA%20A%20DIVERSIDADE%20NA%20PERSPECTIVA%20DE%20PAULO%20FREIRE.pdf. Acessado em: 13 dez. 2016.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. Apresentação. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO

FILHO, T. A. (orgs.) O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 9-13.

POKER, R. B.; OLIVEIRA, A. A. S. Educação inclusiva e municipalização: a experiência de Paraguaçu Paulista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marilia, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 235-247, 2002.

PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governamento. Reseñas: Fractales Polyphônales. Resenha. Vol. 3, Núm.3, págs. 251-258 / ISSN: 0719-7438 Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/554638>. Acesso em: 29 set. 2021.

PIECZKOWSKI, Tania. Mara. Zancanaro. Mediação pedagógica na relação com universitários com deficiência. v. 44. Educação, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao> Acesso em: 29 jun. 2020. ISSN: 1984 doi.org/10.5902/1984644428452. p. 1-21. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/28452>. Acesso em: 15 ago. 2022.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. & NAUJORKS, M. I. (2014). Inclusão no ensino superior: discursos e expectativas de estudantes com deficiência; en: Pieczkowski, T.M. Z.; Naujorks, M. I. (Orgs.) Educação, inclusão e acessibilidade: diferentes contextos. 2014 (pp. 129-161). Chapecó: Argos.

PIERUCCI, A. F. Ciladas da Diferença. 3.ed. São Paulo: Editora 34, 2013.

SOLOMON, A. Longe da Árvore – pais, filhos e a busca da identidade. 3.reimp. Trad. D.M.

Garschagen, L.A. de Araújo e P.M. Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

UNESCO. Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 28 (100) - Especial, 2007, p. 947-963. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000300015>.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE: O USO DE JOGOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Caique Fernando da Silva Fistarol¹

Isabela Vieira Barbosa²

Mariana Aparecida Vicentini³

Introdução

O cenário educacional brasileiro tem passado por transformações desde a homologação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e a proposta pedagógica de atualização e de instalação de um currículo que abarca a aprendizagem em uma perspectiva de percurso formativo pautado nas áreas de forma mais interligada e contextualizada. Nesse ínterim, o componente de língua inglesa engloba diferentes conceitos existentes nos documentos oficiais até a homologação da BNCC e, por consequência, reflete nos aspectos propostos em sala de aula, nas interações entre professores, estudantes e nos materiais utilizados para a criação de possibilidades interacionais (SCHUTZ, 2011). Estas interações fazem parte da construção de conceitos, em meio a práticas que possibilitam a aquisição de conhecimentos por parte dos estudantes, alguns deles, desde o início de sua caminhada escolar.

Esse movimento de atualização e de construção dos currículos pelos municípios e estados a partir da homologação da BNCC, bem como da concepção de língua, linguagem e de língua inglesa, ocorreu, intencionalmente, para que haja maior aproximação e congruência entre a Educação Básica e o Ensino Superior – seja pelas demandas contemporâneas da sociedade, seja para alinhar currículo, formação e práticas docentes nos âmbitos de Escolas e Universidades.

[...] existe atualmente no Brasil um conjunto de ações oficiais e não estatais mobilizadas com intenção de aproximar os currículos da Educação Básica aos requerimentos, demandas e expectativas da internacionalização – um

¹ Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Blumenau – SC. Coordenador Curricular de Língua Inglesa, da Educação Bilíngue e da Educação de Jovens e Adultos. Doutorando em Educação (FURB).

² Universidade Regional de Blumenau - FURB, Blumenau – SC. Doutoranda em Educação (FURB) em período Sanduíche na Pädagogische Hochschule Weingarten (Alemanha).

³ Centro Universitário de Brusque - UNIFEDE, Brusque – SC. Professora do Curso de Letras do Centro Universitário de Brusque - UNIFEDE. Doutoranda em Educação (FURB).

movimento evidente e expressivo na Educação Superior e que avança para este nível de ensino (THIESEN 2019, p. 421).

Neste sentido, a presente pesquisa é um recorte de um projeto maior⁴, no qual está inserida, que tem como objetivo discutir a internacionalização da Educação Básica a partir das políticas públicas de Educação Bilíngue e do uso de Tecnologias Digitais (TD). Vale destacar que a presente pesquisa ocorreu com estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Bilíngue da Rede Privada, situada no sul do Brasil, em que estes sujeitos estão inseridos em um processo de alfabetização em língua portuguesa (L1) e em língua inglesa (L2) através do método fônico.

As crianças desenvolvem a capacidade de usar a língua para compreender os outros e expressar seus próprios significados nos anos pré-escolares e, assim, nos anos escolares, essa capacidade se desenvolve. Aprender a ler dá um grande impulso à consciência metalinguística. Ver palavras representadas por letras e outros símbolos em uma página leva, então, a criança a uma nova compreensão de que a linguagem tem forma e significado. Um dos aspectos mais impressionantes do desenvolvimento da linguagem nos anos escolares é a apropriação de novos vocabulários, em meio ao contexto interacional/sitacional intencionalmente planejado pelo professor nas diferentes práticas.

Outro desenvolvimento importante nos anos letivos é a aquisição de diferentes registros linguísticos. Desse modo, as crianças aprendem como a linguagem escrita se difere da linguagem falada, como a linguagem usada para falar com o professor é diferente da usada com os colegas, ou, ainda, como a linguagem de um relatório científico é diferente da linguagem de uma narrativa.

Ao abordar a alfabetização, Piccoli e Camini (2012, p. 20) definem que esse processo, inclui, entre outras etapas, a conscientização fonológica, que visa a “identificação das relações fonema-grafema, as práticas de codificação e de decodificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita”. Entretanto, compreendemos, nesta pesquisa, que os processos de ler e escrever não representam toda a necessidade do sujeito. Por isso, defendemos que, além de apropriar-se dos processos de tradução, é necessário que os estudantes se engajem em práticas de letramento.

Assim, os letramentos, proporcionam “a imersão das crianças na cultura escrita, a participação de experiências variadas com a leitura e a escrita, o reconhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 20). O estudante engajado nessas práticas consegue não apenas decodificar grafemas e fonemas, mas alcança a capacidade de

⁴ Esse artigo apresenta a atuação da FAPESC como instrumento de fomento.

desenvolver um conjunto de processos “que permite ao sujeito raciocinar sobre o próprio uso que faz da língua, ou seja, sobre a forma como emprega ou vê serem empregados os recursos linguísticos” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 102).

Para a criança, o desenvolvimento dessas práticas de aquisição dos conhecimentos esbarra, também, nas necessidades e nos interesses que ela possui. Vigotski (2000) destaca que, para a criança, o brinquedo é capaz de fornecer “ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência” (VIGOTSKI, 2000, p. 135). O autor ainda destaca que “a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas - tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar” (VIGOTSKI, 2000, p. 135).

Neste sentido, para este artigo, objetivamos discutir reflexões sobre a aquisição da língua inglesa (L2) por meio de jogos trabalhados por estudantes em fase de alfabetização. Por conseguinte, o presente artigo estrutura-se com os caminhos percorridos para geração e análise dos dados, apresenta reflexões das observações realizadas, bem como as considerações finais.

Os caminhos percorridos

Nesse sentido, refletimos sobre os jogos não apenas como aspecto lúdico de aprendizagem, mas como “artefatos” (BARTLETT, 2013, p. 78) que proporcionem – associadas a sequências didáticas – a aprendizagem da língua inglesa e a aquisição de conhecimentos.

Para compor o grupo de sujeitos da presente pesquisa, foram selecionados estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular bilíngue do sul de Brasil. As observações (BOGDAN; BIKLEN, 1994) ocorreram em duas turmas de 1º ano de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, durante o primeiro semestre do semestre de 2019. A escolha para o desenvolvimento da pesquisa na presente etapa de ensino pode ser justificada, posto que, nos primeiros meses do 1º ano do Ensino Fundamental, os estudantes recém-chegados da educação infantil ainda estão em fase de adaptação e de aquisição da leitura e da escrita tanto em L1, como na L2, foco desta pesquisa.

Nesse sentido, vale destacar que a Educação Bilíngue possibilita o biletramento, definido como todas as oportunidades em que a comunicação ocorra em duas línguas tanto na escrita, quanto na verbalidade (HORNBERGER, 1990). Essas práticas de biletramento são ofertadas em diferentes artefatos culturais (BARTLETT, 2013, p. 78) e mídias, como livros, músicas, jogos e outros materiais utilizados no processo de ensinar e de aprender. Compreendemos, ainda, que a Educação Bilíngue se destaca por ter como objetivo planejar os processos de ensinar e de aprender em duas línguas, nas quais essas línguas não

são apenas objeto de aprendizagem, mas um meio para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem (HORNBERGER, 1991).

Assim, a presente pesquisa de perspectiva etnográfica (FRITZEN, 2012), realizou-se através de observações do componente curricular de língua inglesa cujo foco no 1º ano do Ensino Fundamental – conforme os documentos da Escola – é de alfabetizar em língua inglesa os estudantes através do método fônico. Some-se a isso o fato de que as duas turmas observadas possuíam 23 e 25 alunos, respectivamente.

Além das observações realizadas no 1º semestre de 2019, foram realizados alguns registros fotográficos, autorizados pela Escola e pelos responsáveis dos estudantes, mas que, ainda assim, optamos em preservar suas imagens e possíveis logotipos ou referências que identificassem a instituição.

Para a análise dos dados, recorremos às teorias dos letramentos (cf. STREET, 2007; SOARES, 1998; PICCOLI; CAMINI, 2012), dos estudos da teoria histórico-cultural, de Vigotski (2000; 2001) e da teoria do *input* de Krashen (1988; FIGUEIREDO, 1997).

Soares (2007, p. 33) define como letramentos “o que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre esses processos e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais”. No caso em questão, teoricamente, concordamos com Soares, apenas efetuando uma substituição: ao invés de habilidades, da perspectiva que adotamos, que não é a de uma hierarquia de aprendizados, por exemplo, em que determinado sujeito é “mais hábil” do que outros, utilizamos o léxico “processos” ou “práticas”. Nessa perspectiva, defenderemos a compreensão de que o ensino de língua inglesa deve ocorrer não apenas por meio da aquisição do código linguístico e das normas gramaticais, mas dentro de uma contextualização que possibilite ao estudante compreender os usos sociais da leitura e da escrita.

Englobando os diferentes conhecimentos durante o processo de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, através de uma perspectiva socioantropológica, embasada nos Novos Estudos dos Letramentos, compreendemos que este trabalho também se ancora no âmbito da perspectiva sócio-histórica, uma vez que, em nossa compreensão, para a aprendizagem da língua inglesa, não apenas os conhecimentos escolarizados e as capacidades cognitivas dos estudantes são mobilizadas, mas a relação com o meio no qual estão inseridos e a interação dos estudantes com diferentes mídias utilizadas irão atuar como facilitadores da interação na L2 (VIGOTSKI, 2000; 2001).

Estabeleceremos, também, neste artigo, aproximações teóricas entre a teoria sócio-histórica desenvolvida por Vigotski (2000; 2001) com a teoria do *input* de Krashen (1988; FIGUEIREDO, 1997), por compreendermos que há uma

proximidade nas teorias em relação ao que os autores defendem sobre aquisição da língua e construção de significados durante o processo de ensinar e aprender. Os autores ainda se destacam pela definição do papel do docente como mediador da aprendizagem dos estudantes, tanto em L1 como em L2.

Let's play a game: Aprendendo inglês

Neste artigo, objetivando discutir reflexões sobre a aquisição da língua inglesa através de jogos por estudantes de uma Escola Bilíngue da Rede Privada, observamos estudantes de faixa etária entre 6 e 7 anos, que cursam o 1º ano do Ensino Fundamental de Anos Iniciais. Isso, porque ouvir uma língua estrangeira é um trabalho complexo, especialmente para crianças pequenas. Nos estágios iniciais, por exemplo, os alunos podem passar muito tempo ouvindo o professor enquanto jogam jogos simples, cantam músicas, dizem rimas ou ouvem histórias e instruções simples.

Durante essa faixa etária, os estudantes ainda se encontram em processo de aquisição da linguagem escrita e de leitura. Muitos estudantes nessa faixa etária ainda não consolidaram seus conhecimentos acerca da leitura e da escrita, e encontram-se em um processo de aquisição dos códigos para a decodificação dos grafemas e fonemas. Leffa (1988, p. 212) define aquisição como “o desenvolvimento informal e espontâneo da segunda língua, obtido normalmente através de situações reais”. Assim, os estudantes dessa Escola Bilíngue da Rede Privada pesquisada foram observados no processo de alfabetização por práticas de letramentos em língua inglesa, visando a aquisição dos códigos linguísticos na L2 e da compreensão dos usos e das práticas de linguagem.

Para que esse estudante seja capaz de se apropriar e desenvolver competências, com intuito de se comunicar de forma efetiva, é necessário ofertar aos estudantes uma espécie de matéria-prima compreensível. A partir disso, Krashen desenvolveu a hipótese do *input*, que se baseia em observações acerca do processo de aquisição. Desse modo, para que o processo de aquisição seja processado, é necessário que se passe de um estágio da língua para o outro, e que o *input* esteja situado além do estágio incial do indivíduo em fase de aquisição.

A partir da citação de Krashen (apud Figueiredo, 1997), podemos compreender que o *input* ofertado pelo docente possibilita a aquisição da linguagem pelo estudante. Os insumos oferecidos pelo professor, especialmente visando o desenvolvimento da oralidade e da compreensão auditiva, se mostram essenciais para a consolidação dos conhecimentos de em língua inglesa.

A hipótese do *input* acrescenta, ainda, que o estudante necessita de informações relevantes e adequadas para a construção de seus conhecimentos. No caso da L2, as bases linguísticas devem sempre desafiar o estudante, indo além

do que ele já sabe, porém respeitando, também, suas limitações, não se limitando apenas a normas gramáticas fixas (cf. FIGUEIREDO, 1997).

Nesse sentido, visualisamos na visão de Krashen (cf. FIGUEIREDO, 1997) uma aproximação a concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) desenvolvida por Vigotski (2000). A teoria da ZDP destaca que esta é

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2000, p. 92).

Vigotski (2000), ao descrever a ZDP e a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), aborda a crença de que as crianças devem ser sempre desafiadas na sua aprendizagem, se distanciando de teorias nas quais o estudante é visto apenas como um aprendiz limitado e o professor um transferidor do conhecimento. Para atingir a ZDP, o estudante deve se sentir desafiado, tendo sempre que mobilizar seus conhecimentos para a resolução de problemas, algo que se aproxima da hipótese do *input*.

Reitere-se que a hipótese de Krashen (1988 apud FIGUEIREDO, 1997) ressalta que o processo de aquisição da língua, seja ela adicional ou materna, ocorre sempre quando é acrescentado um nível de dificuldade, elevando-o a partir do que o aprendiz já domina, de forma contextualizada. Em consonância com os estudos dos letramentos (cf. STREET, 2007; SOARES, 1998; PICCOLI; CAMINI, 2012) e dos estudos da teoria sócio-histórica de Vigotski (2000; 2001), a teoria do *input* se contrapõe ao uso de estruturas gramaticais descontextualizadas e inflexíveis no contexto de aprendizagem.

Ao despertar a curiosidade dos estudantes para o que é trabalhado, Barbosa (2019) ressalta que isso possibilita, ao mesmo tempo, usufruir da presença de diferentes artefatos culturais que propiciam a introdução e revisão do vocabulário. O engajamento que aparece através da utilização de metodologias lúdicas, como os jogos, resgata a curiosidade dos estudantes e estabelece uma conexão com o contexto em que os usos da língua inglesa e dos conhecimentos prévios poderão ser mobilizados, visando solucionar a situação problema estabelecida pelo jogo.

Para Krashen (1998),

o aluno só adquirirá o que estiver no ponto certo de seu desenvolvimento maturacional, não importando a freqüência com que ele é exposto, e nem o grau de dificuldade envolvido. Assim, as estruturas que esteja além de seu desenvolvimento serão apenas memorizadas, sem, contudo, serem integradas, o que significa uma não capacidade desse aluno de usá-las efetivamente (KRASHEN, 1988, p. 10).

Krashen (1988) destaca que a elevação do grau de dificuldade proposta pela teoria do *input* – e também resgatada na teoria sócio-histórica de Vigotski (2000; 2001) acerca da ZDP – requer que o nível de dificuldade seja adequado à maturidade biológica e maturacional do estudante, evitando, assim, que os conhecimentos abordados em sala de aula não sejam apenas memorizados, mas parte da aprendizagem do estudante.

Para ilustrar a fala anterior, em consonância com a teoria de Krashen (1998), apresentamos a Fig. 1, relacionada às observações que foram realizadas na turma de 1º ano bilíngue. Barbosa (2019, p. 87) complementa que “muitas vezes essas oportunidades [de aprendizagem] aparecem para os estudantes através das diferentes mídias, como livros, revistas, materiais expostos, músicas e até mesmo jogos”. Por esse motivo, optamos em proporcionar, aos estudantes, uma atividade que eles pudessem efetivamente utilizar seus conhecimentos, dentro de suas capacidades cognitivas em L2.

Na imagem que iremos ver em seguida, é possível observar a realização de um jogo com o intuito de desenvolver o vocabulário em língua inglesa e, também, o reconhecimento dos grafemas em letra maiúscula e minúscula.

Foto 1 - Puzzle



Fonte: acervo pessoal

A escolha pelo referido jogo ocorreu em consonância com a fala de Krashen (1998), uma vez que os estudantes no 1º ano do Ensino Fundamental ainda estão no processo de aquisição da escrita e da leitura. Um dos conteúdos a ser trabalhado nessa faixa etária, tanto em L1 quanto na L2 é a aquisição dos

grafemas. Desse modo, os estudantes em fase de alfabetização reconhecem as letras maiúsculas (caixa alta), que são utilizadas no processo de alfabetização. Ao iniciarem a consolidação desses conhecimentos, estes estudantes passam a utilizar, também, as letras minúsculas.

Assim, visando engajar os estudantes no tema, o jogo de encaixe dos grafemas, tal pressuposto está consonância com as teorias sócio-históricas de Vigotski (2000, p. 134), uma vez que o autor afirma que o brinquedo “cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que é na realidade”.

Esse processo de aquisição da escrita, que aparenta certa facilidade para aqueles que já dominam o código escrito, representa uma dificuldade para os estudantes de 6 e 7 anos, uma vez que estes tentam estabelecer relações entre a letra maiúscula e sua aparência escrita e a letra minúscula a qual começam a estabelecer seus primeiros contatos. O jogo, então, tenta estreitar esses laços, por meio de uma atividade lúdica de juntar os maiúsculos e minúsculos.

Krashen (1998) aborda que as atividades que buscam apenas memorizar ou decorar os conteúdos não proporcionam que os estudantes utilizem efetivamente os conhecimentos apropriados. Nesse sentido, ao contrário disso, o *puzzle* desenvolvido, por exemplo, se respalda nos conhecimentos orais e visuais dos estudantes, como “ball” e “banana”, para que os estudantes possam, então, relacionar as letras maiúsculas e as letras minúsculas.

Além disso, Gee (2005) discute que a aquisição dos letramentos constitui a apropriação de práticas discursivas orais e escritas que se desenvolvem como parte de como as pessoas dão sentido a sua experiência no processo de sua socialização. Por isso, na aquisição de práticas discursivas, não só adquirimos certas habilidades como também certos valores, atitudes, motivações, perspectivas e maneiras de interagir, todas as quais, de acordo com o apontado por Gee (2005), acabam sendo mais importantes que as habilidades para obter ganhos na Escola. Esta é a razão pela qual os letramentos não estão apenas vinculados a formas de pensar, mas também a formas de sentir e valorizar em relação a si mesmo.

A pesquisa de Leffa e Pinto (2014) discute usos de jogos entre a população em idade escolar na relação com a aprendizagem. Para esses estudiosos, dentre vários fatores, jogos podem despertar a motivação, interesse e aprendizagem, o que descreve um cenário almejado por muitos professores em sala de aula (LEFFA; PINTO, 2014). Nesse sentido, pode-se inferir que a aprendizagem está relacionada às questões identitárias de um sujeito, conforme discutido a seguir.

Durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as interações “são etapas que permitem aos estudantes mobilizar conceitos prévios, vivenciar a

aprendizagem de forma lúdica e consequentemente formular novos conceitos que os permitem refletir sobre esses momentos que vivenciaram” (BARBOSA, 2019, p. 102). Essas interações podem ocorrer entre estudantes, ou, ainda, através da mediação do docente.

Na figura a seguir, iremos observar um outro jogo realizado na sequência da Fig. 1, no qual o grau de dificuldade – respeitando as teorias do *input* e da ZDP – elevou o grau de dificuldade, propondo novos desafios aos estudantes, respeitando, ainda, as limitações dos mesmos.

Foto 2 – *Memory game*



Fonte: acervo pessoal

Na Fig. 2, observamos novamente como que esses estudantes, em grupos, tentaram mobilizar seus conhecimentos prévios, relacionados ao vocabulário trabalhado oralmente, refletindo sobre suas ações seguintes.

Podemos observar, através da imagem, que as cartas apresentam faces com letras, apresentando os grafemas dos quais os estudantes tentam se apropriar, e faces das cartas com imagens, como podemos observar de um chapéu (*hat*). O propósito do jogo é associar as letras iniciais com as figuras que iniciam com este fonema. A atividade, então, requer que os estudantes mobilizem os conhecimentos orais prévios, como vocabulário, para identificar as imagens que precisam ser relacionadas aos grafemas. Requer, também, aos estudantes, que mobilizem os conhecimentos linguísticos, para identificar os grafemas, realizar a leitura e relacioná-los às imagens.

Essa mobilização realizada pelo segundo jogo, no qual os estudantes precisam associar a letra inicial a uma imagem, destaca os diferentes modos de ler e escrever em seus respectivos contextos sociais (STREET, 2007, p. 466). Os

estudantes que ainda não dominam os códigos de leitura e escrita em L2 passam, por meio dessas atividades, a compreender os diferentes sentidos de leitura, engajados em práticas de letramentos contextualizadas conforme suas faixas etárias e também seus contextos de aprendizagem, pois “a aquisição do segundo idioma com práticas bilíngues proporciona à criança diferentes estímulos, através da exposição a novos conhecimentos de múltiplas áreas” (BARBOSA, 2019, p. 87).

A necessidade de se utilizar a língua escrita, para Vigotski (2000), faz parte do processo de aquisição de um sistema simbólico de representação da realidade. O desenvolvimento de gestos, ou, ainda, através dos desenhos e do brinquedo simbólico, são atividades do caráter representativo, que se utilizam de diferentes signos para representar significados. No caso dos jogos apresentados na Fig. 1 e na Fig. 2, os estudantes tentam relacionar o que já faz parte de sua bagagem simbólica, através das práticas de oralidade e de compreensão auditiva, com suas representações da realidade, seja através dos desenhos das figuras, seja através da representação do grafema.

Nesse sentido, pensar tanto a interação dos sujeitos com jogos, como as relações que tecem em torno deles e da aprendizagem de um idioma, indica que reconhecer as práticas de letramentos fora do contexto escolar dos sujeitos como ideológicas, sociais e situadas permite compreender a “centralidade de suas identidades” (ZAVALA, 2010, p. 81) em práticas de letramentos escolares. Essa visão pode resultar em um melhor entendimento do impacto das relações de poder na relação dos sujeitos com a escrita, leitura e oralidade, permitindo enxergar as interações vernáculas (GEE, 2005) como formas legítimas de construção de sentidos.

Acerca desse processo de aquisição da leitura e da escrita, Krashen (1982, p. 10 – tradução nossa) ressalta que “[o]s alunos normalmente não estão cientes do fato de que estão adquirindo uma língua, mas estão, apenas, cientes do fato de que estão usando a língua para comunicação⁵”. Por conseguinte, as interações com os diferentes modos de ler e escrever precisam fazer sentido para o estudante, para que essa aquisição resulte em uma aprendizagem efetiva.

Brown (2001) destaca a importância das interações na sala de aula na aprendizagem de línguas, e a função que os jogos exercem nessas integrações. Conforme o autor, os jogos, quando realizados em grupo, possibilitam a interação através da linguagem, uma vez que podem ocorrer trocas e negociações entre os estudantes, em busca de soluções, no âmbito da significação a respeito do conteúdo e das regras do jogo (cf. BROWN, 2001). Tudo isso é possibilitado, ainda, de forma afetiva, onde os estudantes colaboram entre si em busca de um

⁵ “Language learners are not usually aware of the fact that they are acquiring language but are only aware to the fact that they are using language for communication”.

objetivo comum, as correções acontecem de forma lúdica e a abertura para críticas e negativas ainda é possibilitada de formas mais dinâmicas, despertando a autonomia dos estudantes.

A responsabilidade dos estudantes em um trabalho de grupo permite o progresso dos estudantes não apenas no que diz respeito à aquisição do conhecimento, mas na tomada de responsabilidade diante do grupo, das decisões exigidas para o funcionamento e a gerência da equipe, e a colaboratividade entre os estudantes que, diante de processos e de competências distintas, unem-se para atingir objetivos diversos. Lima (2012, p. 163) ressalta que “a aprendizagem real se situa apenas em ambientes culturais específicos, onde há interação com os artefatos culturais e com outros seres humanos” (2012, p. 163) e, desse modo, os jogos possibilitam a interação entre artefatos culturais e outros seres humanos ao mesmo tempo e de forma lúdica.

Vale destacar que, ao longo da realização dos jogos, a docente atuou auxiliando e motivando os estudantes, em alguns momentos pontuando correções necessárias, incentivando-os a participar e auxiliando na revisão do vocabulário e da decodificação dos grafemas para a execução do jogo.

Depreendemos, nessa perspectiva, que a motivação é um artifício muito importante para manter os estudantes interessados em seus próprios aprendizados (cf. SPRENGER, 2005). Entretanto, Harmer (2001) ressalta que cabe ao docente atuar nas correções, para que haja a verdadeira aprendizagem por parte do estudante, mas que estas correções e inferências, por parte deste, devem ocorrer de forma cuidadosa e encorajadora, para não desmotivar o aluno.

Considerações finais

O desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem organizar todas essas ações e todo o complexo processo de transição de um tipo de linguagem escrita para outro. Devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas também a fala (VIGOTSKI, 2000, p.134).

Partimos dessa fala de Vigotski (2000) para defender que o uso dos jogos, dentro do ambiente escolar e de aprendizagem, pode ir da utilização de ser mera apresentação de atividades lúdicas e divertidas proporcionadas aos estudantes. Isso porque o autor ressalta que o brincar, assim como o desenhar, são percursos importantes e obrigatórios para o desenvolvimento e posterior aquisição da linguagem escrita (cf. VIGOTSKI, 2000). Assim, aos docentes cabe a missão de organizar seus planejamentos e estratégias, visando oportunizar diferentes práticas dentro da rotina pedagógica que possibilitem aos estudantes práticas de

letramentos voltadas para a aquisição da linguagem.

A transição da oralidade para a escrita requer, da criança, a compreensão de que os processos de desenhar podem, também, incluir as palavras, os sentimentos e tudo aquilo que, até então, ela expressava apenas oralmente, e que o desenvolvimento da oralidade deve ser visto como uma fase prévia de introdução da leitura e da escrita.

Schutz (2006) destaca que o processo de aprendizagem representa o fato de o estudante ser capaz de receber as informações, conseguir mobilizá-las e transformá-las em conhecimento para, através da memória, conseguir guardá-lo para diferentes usos posteriores.

Durante a realização dos jogos observados, foi possível compreender que os alunos efetivamente se apropriaram dos conhecimentos por meio da metodologia lúdica, em vez de simplesmente decorarem os vocabulários e os grafemas respectivos. Os estudantes, ancorados nos conhecimentos prévios orais, mobilizaram as informações recebidas previamente e, ao encontrar imagens que representavam esses conhecimentos, os associaram aos grafemas que efetivamente representavam a letra inicial da palavra. A aquisição da língua inglesa, assim, ocorreu de forma contígua a aprendizagem e decodificação dos grafemas, caracterizando-se assim, como uma prática de letramento contextualizada.

Diante disso, vale destacar que as práticas de letramentos (cf. STREET, 2007; SOARES, 1998; PICCOLI; CAMINI, 2012) refletem a importância de os estudantes compreenderem não apenas o que lê e se escreve, mas a finalidade desse processo de ler e de escrever. Nesse sentido, “poderíamos dizer o que se deve fazer é, ensinar às crianças a linguagem escrita e não apenas a escrita de letras” (VIGOTSKI, 2000, p.134). A atividade proposta possibilitou às crianças que compreendessem que a linguagem escrita não se resume apenas a letras e a questões didáticas, mas faz parte de todo o universo grafocêntrica em que elas estão inseridas, seja através de leitura de livros, de placas, ou até mesmo de regras e de jogos.

O jogo pode atuar, então, não apenas como ferramenta de aprendizagem, proporcionando aos docentes um novo jeito de elaborar os processos de ensinar, mas deve ser encarado como parte do processo maturacional dos estudantes, por meio do qual eles se desenvolvem biologicamente, pedagogicamente e criticamente. Para isso, se requer, do docente, a compreensão de que “as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche necessidades da criança nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar” (VIGOTSKI, 2000, p.121). Isso porque o brincar nada mais é do que uma adequação à maturação e às necessidades da faixa etária dos estudantes.

Referências

- BARBOSA, Isabela Vieira. Multiletramentos e interdisciplinaridade na educação bilingue. *Revista Querubim*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 39, p.97-104, out. 2019.
- BARTLETT, L. Situated identities and literacy practices: to seem and to feel. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 73-96, 1º sem. 2013. Disponível em: <http://200.229.32.55/index.php/scripta/article/view/8742> Acesso em: 12 dez. 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação (MEC): Brasília, 2017. Disponível em: < <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/> > Acesso em: 04 dez. 2022.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.
- FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Aprendendo com os erros: uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas*. Goiania: EDUFG, 1997.
- FRITZEN, Maristela Pereira. *O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas*. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. (Orgs.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem*. Blumenau: Edifurb, 2012. p. 55-71.
- GEE, J.P. Good Video Games and Good Learning. *Phi Kappa Phi Forum*, v.35, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.jamespaulgee.com/sites/default/files/pub/GoodVideoGamesLearning.pdf>. Acesso em: 12 dez, 2022.
- HARMER, Jeremy. *The practice of English language teaching*. 3rd ed. completely rev. and updated. Essex: Longman, c2001. xii, 370p, il.
- HORNBERGER, Nancy. The Continua of Biliteracy and the Bilingual Educator: Educational Linguistics in Practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Pennsylvania, v. 7. Issues 2&3, p.155-171, 2004.
- KRASHEN, Stephen D. *Second language acquisition and second language learning*. Hertfordshire: Prentice Hall, 1988.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and practice in Second Language Acquisition*. Oxford, 1982.
- LEFFA, V. J.; PINTO, C. M. Aprendizagem como vício: o uso de games na sala de aula. *(Con)textos Linguísticos*, v. 8, 2014. p. 358-378.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESAN, P. *Tópicos de linguística aplicada*. Florianópolis: EDUFSC, 1988.
- LIMA, Alberto José Ferreira de. *Letramento digital e letramento informacional na literatura nacional e internacional em língua inglesa*. 2012. 204 f. Dissertação (Mestrado) – UFSC, 2012.

trado em Educação) – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patricia. *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade: eixos Linguísticos da Alfabetização*. São Paulo: EDELBRA, 2012.

SCHÜTZS, Ricardo. *A idade e o aprendizado de Línguas*. Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-mapre2.html>>. Online. 24 de fevereiro de 2008. Acesso em 22/09/2018.

SCHÜTZ, Ricardo. “*Assimilação Natural x Ensino Formal.*” English Made in Brazil <<http://www.sk.com.br/sk-lax11.html>>. Online. April 20, 2018.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

SOARES, Magda, *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SPRENGER, Marilee. *How to teach so students remember*. 1. ASCD, 2005.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo*. São Paulo, n. 8, p. 465-488, 2007.

THIESEN, Juarez. Currículos da educação básica brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização.

RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Araraquara, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun. 2019.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95

AS HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS E A RELAÇÃO COM O PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

Elaine Leporate Barroso Faria¹

Paula Lino Loures²

Introdução

Desde muitos anos é que se tem uma preocupação com a aprendizagem do sujeito, mas afinal qual seria o conceito de “aprender”? Tradicionalmente, o aprender é descobrir o mundo, sua organização e seus aspectos físicos, biológicos e sociais (BOHN, 2001). Deste modo, aprender é uma ação que leva a transformação, interação, criação e o amadurecimento do sujeito e, esta ação, envolve fatores emocionais e a relação do sujeito com o ambiente, o que promove a socialização (ALVARENGA, 2022). Dessa forma, nota-se que o ato de aprender ou a aprendizagem são processos que envolvem questões sociais e emocionais.

Em se tratando da aprendizagem, destaca-se a teoria interacionista de Jean Piaget, e seu pensamento na defesa de que “o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto” (FERRACIOLE, 1999, p. 181). Sendo assim, o conhecimento não nasce com o indivíduo, nem lhe é atribuído pelo meio social, mas sim, depende da interação e condições do indivíduo com o meio (DARSIE, 1999).

A partir das concepções de aprendizagem apresentadas é possível identificar a importância da interação, do meio social e da relação que essas têm sobre o sujeito e a aprendizagem, e sobre o desenvolvimento cognitivo e integral do

¹ Mestre em Psicologia na linha de pesquisa Desenvolvimento Humano e Processos Socioeducativos pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2011). Mestre em Psicopedagogia pela Universidad de La Habana - Cuba (2002). Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del Rei (1995). Atualmente é Professora efetiva e pesquisadora da Universidade do Estado de Minas Gerais/Campus Barbacena atuando nos Cursos de Graduação Pedagogia e Ciências Sociais e na Coordenação de Extensão. Tem experiência na área de Psicologia e Psicopedagogia, com ênfase na área do desenvolvimento humano e educação. E-mail: elaine.faria@uemg.br.

² Graduanda em Pedagogia pela UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: plino870@gmail.com.

sujeito. Pode-se, também, relacionar as habilidades socioemocionais já que são evidenciadas na interação social, na relação com o outro e nas condições desta relação que, muitas vezes, nos ambientes escolares são vivenciadas pelos alunos interferindo no processo de ensino aprendizagem, no desenvolvimento e na sua vivencia em sociedade.

A partir desta visão, o presente estudo aborda como as habilidades socioemocionais influenciam na aprendizagem, e traz em um primeiro momento uma definição acerca das habilidades socioemocionais; em segundo momento aborda-se como as habilidades socioemocionais interferem no processo de ensino aprendizagem e, por fim, num terceiro momento, discute-se como o professor pode promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais para garantir uma boa aprendizagem e o sucesso escolar pensando no desenvolvimento integral do sujeito.

Definindo habilidades socioemocionais

A sociedade está em constante transformação, com isso, necessita-se de um novo olhar para a instituição escolar e os educandos nela inseridos, pensando na formação de sujeitos-pensantes, críticos, criativos, construtores do seu conhecimento e que saibam se relacionar com o outro (LOBO; SILVA, 2021). Entende-se, então, que o aprender vai muito além dos aspectos cognitivos, envolvendo questões emocionais, afetivas e sociais (TIJIBOY; PEREIRA; WOICIECHOSK, 2009). Portanto, a função da escola é romper com a mera transmissão de conhecimento e desenvolver habilidades que permitam aos alunos saber lidar com a transformação da sociedade e com o seu processo de ensino aprendizagem (ABED, 2016).

Algumas das habilidades necessárias para o desenvolvimento dos sujeitos são as Habilidades Sociais e as Habilidades Socioemocionais (HSE), sendo que as habilidades sociais se ocupam de comportamentos desejáveis para o estabelecimento de relações interpessoais com o outro de forma satisfatória para ambos (SANTOS et al., 2022). Dessa forma, ao interagir com o outro, os sujeitos tendem a aprender a desenvolver habilidades sociais em conjunto, aprimorando seus comportamentos como os de relacionar, expressar, solucionar problemas, possibilitando, assim, um maior engajamento nas atividades que lhes são atribuídas no dia a dia na sociedade. Já as habilidades socioemocionais diferem-se por serem mais amplas do que as habilidades sociais, pois envolve, além das interações sociais, questões cognitivas, comportamentais e emocionais (DAMÁSIO, 2017). Assim, as habilidades socioemocionais possibilitam ao sujeito um maior autoconhecimento, já que ao se relacionar com o outro, enfrentar vários sentimentos e emoções distintas exige autocontrole, auto eficácia e empatia.

Pena, Alves e Primi, afirmam que:

As habilidades socioemocionais são um conjunto de características pessoais no âmbito das emoções e relações sociais em sua interação com pensamento e inteligência em três núcleos centrais: regulação e controle voluntário do comportamento e motivação; regulação emocional; e habilidades interpessoais. Elas possibilitam a mobilização, a articulação e a prática de conhecimentos, valores e atitudes necessários para se relacionar com os outros e consigo mesmo, estabelecer e atingir objetivos, assim como enfrentar diferentes situações de maneira mais criativa e construtiva. Além disso, manifestam-se na forma de padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos e são moldáveis, ou seja, podem ser aprendidas em contextos formais e informais de aprendizagem. (PENA; ALVES; PRIMI, 2020, p. 133).

Algumas das habilidades socioemocionais a serem desenvolvidas são a motivação, perseverança, capacidade de trabalhar em equipe e a resiliência diante de situações difíceis. (ABED, 2016). Outras habilidades socioemocionais nomeiam-se como autoestima, autoconhecimento, confiança, autocontrole, tomada de decisões responsáveis e empatia. Todas essas habilidades fazem parte integral do desenvolvimento do sujeito e interferem, de maneira significativa, no seu modo de pensar, agir, produzir, relacionar-se e tudo o que envolve os processos de ensino-aprendizagem.

Pesquisas têm demonstrado que pessoas com maiores níveis de HSE apresentam atitudes mais positivas em relação a si mesmo, incluindo maior autoestima, autoeficácia, maior persistência frente a objetivos, melhores relacionamentos interpessoais, maior comprometimento e desempenho escolar, etc. (DAMÁSIO, 2017, p. 2044).

Desse modo, pensando na aprendizagem do aluno e na sua formação integral, temos, em âmbito nacional, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular; documento que define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver em toda a educação básica, assegurando os direitos de desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos (BRASIL, 2018). Essas aprendizagens devem ocorrer com base nas dez competências gerais da BNCC, pois essas competências abrangem os conhecimentos dos conteúdos, procedimentos e as habilidades práticas, cognitivas e socioemocionais dos alunos a serem desenvolvidas (BRASIL, 2018).

Dessa forma as habilidades socioemocionais estão inseridas nas competências gerais da BNCC, onde são mencionados conceitos socioemocionais, entre eles, o de empatia, as emoções, a autonomia, responsabilidade, resiliência, determinação, cooperação, etc. Como a BNCC constitui um documento que contempla toda a educação básica, alguns conceitos socioemocionais são encontrados na etapa de educação infantil, presentes nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, assim como no campo de experiências, e se tratando do ensino fundamental e médio esses conceitos se encontram nas competências

específicas de alguns conteúdos.

Dentre os documentos que regulamentam o sistema educacional temos a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e o Art.2º que destaca: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). Entende-se que, para o pleno desenvolvimento do educando é necessário envolver suas várias multiplicidades. Sendo assim, o Art. 29 trata da educação infantil e do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais. Já no Art.32, tratando do ensino fundamental, o parágrafo III apresenta que a aprendizagem é realizada através de aquisição de conhecimentos, habilidades e formação de atitudes e valores; e, se tratando do ensino médio, na LDB Art.35-A §7º, os currículos do ensino médio deverão contemplar a formação integral do aluno nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (BRASIL, 2017).

Diante dos dados, não há como negar que a educação está tomando novos rumos em que se tem um aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e do desenvolvimento do estudante. O aprender vai muito além apenas do desenvolvimento cognitivo, porque quando um estudante entra na sala de aula, ele não traz consigo somente a vontade de aprender, mas sim, conhecimentos, sentimentos e emoções que serão ressaltados durante todo o processo de aprendizagem e desenvolver essa consciência, tanto professores quanto estudantes, é a base para uma aprendizagem significativa e transformadora, que levará o sujeito ao seu pleno desenvolvimento.

Habilidades socioemocionais no processo de aprendizagem

Pensar na aprendizagem e no atual cenário da educação brasileira, abrange vários fatores. Presencia-se uma falta de motivação e interesse por parte dos alunos, principalmente na rede pública de ensino, onde se depara com uma grande evasão escolar, violência e indisciplina (MAZER; BELLO; BAZON, 2009). A maioria desses problemas estão relacionados a fatores psicossociais e contextos de aprendizagem. É importante salientar que a aprendizagem acontece em diversos ambientes e diferentes contextos, como família, comunidade e escola podendo ser classificadas como uma aprendizagem formal, não formal e informal (OECD, 2015). Conforme Patrício (2019) define:

Podemos associar a educação formal às aprendizagens que têm lugar num ambiente organizado e estruturado, que confere uma qualificação e está associada aos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de ensino superior. A educação não formal realiza-se por aprendizagens

organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral. A educação informal é um processo espontâneo de aprender. Ela ocorre das aprendizagens involuntárias, não organizadas nem deliberadas, mas com sabedoria e baseadas na experiência, realizadas em contextos da vida cotidiana em socialização com amigos, família e comunidade (PATRÍCIO, 2019, p. 105).

Assim, é importante considerar que a aprendizagem não se dá apenas por fatores cognitivos e formais. Dentro da sala aula emoções vêm à tona e representam os vínculos do aluno com seu meio social e cultural (ABED, 2014). Se estes fatos são ignorados pelo professor, a possibilidade de uma aprendizagem ser significativa para o aluno é desconstruída, pois a aprendizagem não é oferecida pensando o aluno como sujeito integral. Na teoria de David Ausubel, a aprendizagem significativa decorre em associar os conhecimentos prévios dos alunos com os conhecimentos novos, dessa forma o aprendizado torna-se mais rico, pois o ponto de partida para a aprendizagem é o que o estudante já conhece. (AUSUBEL, 1963; MOREIRA 2014, 2016 apud AGRA, et al. 2019, p. 259). Sendo assim, os conhecimentos sociais e os comportamentos são valorizados, assim como os processos cognitivos.

Visto que os fatores cognitivos são fundamentais na aprendizagem, os fatores emocionais e sociais também interferem no processo, pois é necessário saber autorregular as emoções durante atividades avaliativas, por exemplo, ter autonomia e autoconfiança para poder se expressar na resolução de tarefas, saber se relacionar com o outro para resolução de atividades em grupos, assim, pensando no enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem.

Há que considerar que as habilidades socioemocionais se relacionam com os conteúdos em sala de aula e estudantes que têm mais autoconfiança, perseverança e autocontrole, provavelmente, poderá apresentar melhor desempenho nos conteúdos de ciências e matemática, apresentando mais habilidades em leituras, na realização de tarefas e projetos científicos (OECD, 2015). Assim, estudantes com autoconceito e autoeficácia apresentarão mais motivação e sucesso escolar, por se tratar de autopercepções de si mesmo (MARTURANO; LOUREIRO, 2003). REGÔ E ROCHA pontuam sobre a alfabetização emocional:

A alfabetização emocional no contexto escolar constitui-se em um novo caminho para inserir as emoções e a vida social nos currículos formais. As lições emocionais podem fundir-se naturalmente com leitura e escrita, saúde, ciência, estudos sociais e também com outras disciplinas padrão. Algumas lições são dadas até como parte da aula de matemática, despertando aptidões básicas de estudo, como forma de afastar distrações, motivar-se para estudar e controlar impulsos, para acompanhar o ensino. (REGÔ; ROCHA, 2009, p. 144).

Entende-se que a motivação é um dos pilares mais importantes no processo

de aprendizagem, pois essa levará o estudante ao engajamento com o objeto de estudo na busca por melhores respostas e soluções para as tarefas. A motivação na aprendizagem leva o estudante a sair da sua zona de conforto na busca pelo aperfeiçoamento em determinadas tarefas, e no caminho para seu sucesso. Porém “a motivação do aluno para se manter na tarefa vai depender do valor subjetivo que atribui à tarefa e à disciplina e da sua percepção de competência nessa disciplina” (REBELO, 2012, p. 12). A sua autopercepção de competência entrará no seu nível de autoeficácia e autoconceito.

Outro aspecto que entra no quesito da motivação são as emoções, que são inerentes ao ser humano, cujo significado consta do valor que o aluno atribui nas tarefas e nas disciplinas curriculares. O medo, o entusiasmo, a ansiedade, a angústia e a alegria sempre estarão presentes em todos os contextos. Mas, se o aluno só sente emoções adversas a determinados conteúdos, provavelmente ele terá uma visão dos conteúdos curriculares como algo abominável, mas se tiverem atitudes positivas, provavelmente terá mais sucesso, fazendo mais sentido para a sua vida (REBELO, 2012).

Além da motivação, outros fatores que interferem no processo de ensino-aprendizagem são os problemas internalizantes e externalizantes. Os problemas internalizantes estão vinculados a depressão, ansiedade, o que leva ao isolamento social e os fatores externalizantes estão relacionados ao comportamento externo, como a agressividade tanto física quanto verbal-o que pode levar o sujeito a atitudes opostas para chamar atenção desafiando os educadores (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Ambos os comportamentos estão associados com questões sociais e emocionais, conforme assinalam DEL PRETTE e DEL PRETTE:

As dificuldades interpessoais que caracterizam esses dois grupos de problemas decorrem basicamente de um repertório pobre de habilidades sociais, principalmente em termo de empatia, expressão de sentimentos, e resolução de problemas, com correlatos cognitivos e emocionais como baixa autoestima, crenças e atribuições disfuncionais, impulsividade, e temperamento difícil, entre outros. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 19).

Sendo assim, esses problemas podem afetar, diretamente, o processo de ensino aprendizagem, pois o aluno que apresenta tais características terá muita dificuldade em se ingressar no meio de outros alunos, podendo apresentar dificuldades em se relacionar com o professor, de se posicionar, podendo apresentar, também, comportamento de isolamento social por ter uma percepção de que não é capaz, ou associar que não é bem-vindo naquele ambiente. Contudo, é fundamental que a escola promova o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, e o professor precisa estar mais atento a essas questões, buscando sempre compreender o porquê de tal comportamento.

Considera-se, também, que baixos níveis de habilidades socioemocionais

podem gerar dificuldades na aprendizagem e baixos níveis de competência acadêmica podem gerar problemas socioemocionais.

Um desses processos envolve a maneira como as crianças avaliam suas dificuldades acadêmicas, de modo que formas específicas de atribuição da dificuldade levam diretamente a sentimentos de desconforto emocional internalizado ou externalizado. Assim, crianças com desempenho escolar pobre que remetem tal dificuldade a um senso fixo de incompetência pessoal geram sentimentos de vergonha, dúvida sobre si mesmas, baixa autoestima e alienação em relação à aprendizagem, passando a apresentar problemas socioemocionais internalizados. Alternativamente, crianças que atribuem os problemas acadêmicos à influência de pessoas hostis ou não apoiadoras geram sentimentos de raiva, alienação acadêmica e hostilidade para com os outros, ou seja, manifestações socioemocionais predominantemente externalizadas. (ROESER; ECCLES, 2000 apud MARTURANO; LOUREIRO, 2003, p. 269).

Portanto, reconhece-se que a aprendizagem e o ambiente escolar têm que ser algo inovador e desafiador de modo a valorizar todas as experiências que os alunos já construíram e que ainda vão construir, possibilitando uma integração do conteúdo com o campo emocional, sendo que “as respostas emocionais desenvolvem-se conjuntamente com o desenvolvimento cognitivo e/ou neurológico” (MARTINS, 2021, p. 7). Desta forma, para que a aprendizagem seja mais profunda e eficaz deve ser pautada através da iniciativa do aluno, do seu sentido de descoberta, para analisar e resolver problemas (ALMEIDA, 2002).

No entanto, romper com a pedagogia tradicional de mera transmissão de conhecimento não é tarefa fácil e, sim, muito desafiador, mas as demandas sociais do século XXI exigem essa transformação, exigem o desenvolvimento de sujeitos, críticos, criativos e reflexivos que saibam se posicionar diante das demandas da sociedade. Conforme assinala ABED (2014, p. 6) “não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções”, tendo em vista que irão utilizar dessas habilidades no decorrer da sua vida e nos momentos de interação social.

Desenvolvendo as habilidades socioemocionais

Já se sabe que o ensino tradicional, onde o professor só repassa o conhecimento e manda o aluno resolver questões dos livros didáticos não é suficiente para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral do sujeito. Porque, muitas vezes, esse tradicionalismo torna o ensino chato e monótono, não estiga o aluno a querer aprender, diante de tantas distrações que o mundo pode oferecer o aluno

tem que ser instigado para querer estar naquele ambiente, naquele processo. A sociedade está cada vez mais evoluída tecnologicamente, os alunos tem cada vez mais acesso a informações, a escola tem que acompanhar essa evolução e instigar o aluno a pensar e aprender. Por isso, defende-se que deve haver um maior investimento na educação e que os professores devem estar preparados para motivar seus alunos a aprender a pensar, se conhecer e resolver problemas (ALMEIDA, 2002).

Sendo assim, pensando em recursos para desenvolver as habilidades socioemocionais e romper com o tradicionalismo nas escolas, tem se os recursos lúdicos. Reganham e Parra relatam que:

Acredita-se que existem muitas razões para o trabalho com a ludicidade. Primeiro os alunos tem a oportunidade de aprender brincando, além de possibilitar a oportunidade de desenvolver reação positiva face à adversidade, capacidade de liderar, de trabalhar em equipe, dentre outros benefícios. Segundo é uma circunstância conveniente para lidar com situações da realidade e da convivência com o próximo. (REGANHAM; PARRA, 2016, p. 12).

A ludicidade é uma didática mais dinâmica e, por isso, pode ser atrelada a vários conteúdos e a vários objetivos de aprendizagem. Por abarcar várias linguagens como música, dança, teatro, jogos e brincadeiras, tornam-se um meio de expressar e entrelaçar corpo, emoção e linguagem. (BNCC, 2018). Além disso, a ludicidade proporciona a expressão de emoções e sentimentos e desenvolve habilidades sociais, emocionais, afetivas, cognitivas e física (Reganham; Parra, 2016). Na sala de aula, o lúdico proporciona mais motivação e engajamento dos alunos para realizar as tarefas e, pensando assim, a resolução de problemas, a colaboração e empatia, também aflora por propiciar mais integração entre os alunos.

Nessa perspectiva, comprehende-se que o jogo é um dos recursos lúdicos mais eficaz para utilizar em sala de aula, por promover a aprendizagem através da relação com os conteúdos, por promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais e propiciar mais engajamento do aluno, além de poder ser utilizado com diversas faixas etárias da educação básica, já que existem diversos tipos de jogos que se adequam a faixas etárias diferentes e que promove conhecimentos variados. Ramos (2020) esclarece:

Os jogos envolvem regras, desafios, objetivos e competência, possibilita a imersão do aluno em diferentes papéis e vivências fazendo com que ele possa ressignificá-las, e reorganizar melhor suas experiências de modo a experimentar novas emoções e competências. Além disso quando os jogos são desenvolvidos socialmente ele proporciona um conjunto de habilidades socioemocionais, como colaboração, controle de impulsos, respeito as regras, paciência, negociação, conflito, possibilitando a empatia com o outro e a resolução de problemas. (RAMOS, 2020, p.11/12).

Assim, os jogos contribuem nas experiências dos estudantes como práticas

sociais de colaborações e conhecimento das emoções, pois integram situações de sucesso como a vitória ou situações de perda (RAMOS, 2014). Essas experiências tendem a trabalhar a autorregulação, pois sempre almejam a vitória e, que nem sempre se alcança, mas o modo como irão lidar com este fato, requer que o indivíduo aprenda sobre a aprendizagem autorregulada, que pressupõe se que os alunos criem objetivos, estratégias, e possam revisá-las e/ou modificá-las quando acharem necessário a fim de atingir um objetivo de forma voluntária e intencional (FREIRE, 2009). Dessa forma, os alunos devem ter um papel ativo na aprendizagem para autorregular seus comportamentos, emoções e sentimentos e, assim, atingir seus objetivos na aprendizagem, uma vez que, ao vivenciar situações de perda e vitória a maneira como enfrentarão tais situações dependerá do processo de regulação emocional.

Portanto, os jogos são ótimos aliados no desenvolvimento de habilidades socioemocionais no conceito de autoeficácia que para Albert Bandura “são definidas como a confiança na capacidade pessoal para organizar e executar certas ações” (BANDURA, 1996, 1997 apud NUNES, 2008, p. 29). Através da autoeficácia é que o aluno pode se sentir mais engajado nas atividades, se sentindo capaz de realizá-las com sucesso, trazendo mais motivação e prazer na realização. Além da autoeficácia, os jogos desenvolvem habilidades de autorregulação, habilidades de relacionamento e tomada de decisões responsáveis.

Outro recurso lúdico que favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são as histórias, como os textos literários, contos de fadas, narrativas e poemas. As histórias possibilitam experimentar emoções diferentes, pensar e expressar sentimentos, proporcionam a percepção de realidades, onde o aluno pode se ver em diferentes situações e imaginar como seria estar diante daquela situação, como as ressolveria e quais emoções despertam, perante aquela realidade que está sendo representada, através da história.

As histórias são um auxílio primordial pra ajudar as crianças a compreenderem melhor seus medos, inquietações, angústias, abandonos. É importante que nesse sentido, as mesmas busquem aprendizagens como: compartilhar, ser honesto, confiar, ter coragem, amar, cooperar, respeitar, ser paciente, ter empatia, felicidade, autonomia, despertar a imaginação, o senso crítico e criatividade. (MESQUITA, 2021, p. 22).

Diante de tantas possibilidades que as histórias abarcam em relação ao autoconhecimento, autorregulação, condutas que levam os alunos a refletirem sobre seus comportamentos, a interação entre o real e o imaginário é um ótimo recurso que o professor pode utilizar durante as aulas, entre a dinâmica de trabalhar questões cognitivas e socioemocionais em conjunto relacionando com a realidade dos alunos, já que é um meio que aborda várias diversidades de textos, e pode ser pensada para atingir diversas faixas etárias, desde que se aprimore os

níveis dos textos e histórias.

Considera-se, também, a música como um recurso lúdico viável para se trabalhar as habilidades socioemocionais na sala de aula, sendo que as letras das composições e as melodias inseridas nas músicas são compostas para despertar sentimentos e emoções dos sujeitos ao qual podem se identificar com o que se escuta. Segundo Costa et al. (2021), através da música a criança pode exteriorizar sentimentos e emoções. A música, também, pode ser uma grande aliada na promoção da interação social, muito utilizada na educação infantil no contexto de aprendizagens, podendo ser trabalhada no ensino fundamental e médio, já que muitas crianças e jovens utilizam esse recurso no seu dia a dia.

Contudo, diante de tantos recursos possíveis para promover o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, outro fator importante para garantir o sucesso escolar é a mediação pedagógica, isto é, o olhar que o educador tem sobre o estudante. O modo como trabalha a metodologia pedagógica dentro da sala de aula faz total diferença uma vez que o professor tem que pensar que está formando um ser humano, que possui valores, sentimentos e pensamentos próprios. Segundo Abed (2014) a mediação pedagógica tem que ser realizada de modo que estabeleça a relação do aluno com o objeto do conhecimento, mas, também, que resgate o prazer de dialogar, refletir, posicionar-se, incluindo sentimentos pessoais, sentimentos, vibração e emoção.

Neste caso, é resgatar a simplicidade e o respeito na prática pedagógica, pois o conhecimento é construído de forma coletiva, pois tanto o professor pode ensinar quanto aprender com seus alunos, se ele entende e permite que seus alunos se expressam nas diversas situações, o processo de ensino aprendizagem tem de se tornar mais rico. O importante é que na mediação pedagógica o professor não qualifique os conhecimentos dos alunos como certos ou errados e, sim, integre esses conhecimentos e os aprimore para o objetivo que quer alcançar. Às vezes, desmotivações dos alunos em sala de aula, podem demonstrar que não tem lugar de fala naquele ambiente e isso influencia, diretamente, nas questões socioemocionais dos alunos e na sua aprendizagem.

A forma como o professor descreve seu aluno, também, influenciará no seu comportamento, segundo Del Prette e Del Prette:

Os professores costumam criticar e elogiar seus alunos, mas, na maioria das vezes, as críticas e os elogios apresentam características muito negativas. Grande parte das críticas e elogios é do tipo generalizante, ou seja, em vez de identificar o(s) comportamento(s) que pretende destacar, o professor faz referência excessivamente abrangente, por exemplo: Tudo o que você fez está errado! Outra característica é a de transformar o que a criança faz em um qualificativo a ela aplicado, por exemplo: Ivan, você é muito agressivo/; Marta, não seja tão egoísta!). Os termos que generalizam ou absolutizam são usados como punição ou desabafo; já os ternos

atributivos ganham um estatuto de explicação e costumam ser, posteriormente, tomados como causa do comportamento que o gerou (Ivan age assim porque é agressivo!). As qualificações são bastante perigosas para a criança, pois uma vez aceitas influenciam a avaliação que ela faz sobre si mesma. (DEL PRETTE; DEL PRETTE; 2005, p. 65/66).

Assim, ao dar feedbacks aos alunos sobre seus comportamentos, o professor tem que refletir sobre como vai dialogar com seus alunos e os sentimentos que vão despertar neles com o comentário, comentários sempre negativos tendem a desenvolver no aluno o tipo de personalidade que sempre lhe é enquadrado e tende a deixar sua perspectiva de autoeficácia baixa, assim como o autoconceito de si mesmo, além de colocá-los em situações que podem ser consideradas constrangedoras diante dos seus colegas o qual pode inibi-los durante as práticas escolares.

Por isso, a mediação pedagógica é tão importante no processo de ensino aprendizagem e na promoção de habilidades socioemocionais na sala de aula. Um professor que saiba gerir todo o processo de forma diversificada e que coloque o aluno no centro de todo o processo respeitando seus limites, tende a conquistar cada vez mais seus alunos, e tornar o ambiente de sala de aula mais integrador e inovador, já que os estudantes podem passar a apresentar atitudes mais positivas em relação a si mesmo e aos outros que estão ao seu redor, possibilitando maior cooperação, empatia, resolução de problemas, autocontrole, aprendendo a construir caminhos que o conduz para o sucesso acadêmico.

Considerações finais

O ser humano é composto por aspectos cognitivos, sociais e emocionais, sendo assim não tem como desassociá-los durante o seu desenvolvimento, já que ambos os aspectos interferem de maneira significativa no seu desenvolvimento e no processo de ensino- aprendizagem. Como observado os aspectos cognitivos e emocionais tendem a aflorar nos ambientes de maior socialização, já que aumenta a demanda de processos que os seres humanos tendem a enfrentar e um desses ambientes é o ambiente escolar, pois este apresenta muitas novidades e demandas que requer dos alunos um maior nível de habilidades socioemocionais.

Sendo assim é importante salientar que é necessário ressignificar o ambiente escolar, trabalhando as habilidades socioemocionais, o ambiente tende a ser mais propício para a aprendizagem, uma vez que o aluno, podendo expressar seus sentimentos, emoções, opiniões e vivências no processo de aprendizagem torna mais significativo, para ele todo o processo. O professor, também saberá o que aflige seus alunos, o que lhes deixam entusiasmados, intervindo com base nessas questões, torna sua prática pedagógica mais efetiva, pois conhecendo as

demandas de seus alunos, talvez o processo de ensino aprendizagem baseado na aprendizagem autorregulada das emoções torna o ambiente mais significativo na vida do aluno.

Assim, todos que estão inseridos no ambiente escolar tendem a se beneficiar de uma educação que desenvolve os aspectos socioemocionais, pois a relação dentro daquele ambiente tende a melhorar, possibilitando uma maior rede de respeito e entendimento entre todos. As pessoas que estão fora do contexto escolar também se beneficiarão, já que a aprendizagem perpassa os muros das escolas, pois assim como o aluno aprende, ele também ensina. Trabalhar as questões socioemocionais na escola é o caminho para o desenvolvimento integral do sujeito e de uma sociedade mais colaborativa, receptiva, empática, enfim, um caminho para uma sociedade melhor.

Referências

- ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141569542016000100002&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 02 jul. 2022.
- ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: 2014.
- AGRA, Glenda et al. Análise do conceito de Aprendizagem Significativa à luz da Teoria de Ausubel. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 72, p. 248-255, 2019.
- ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2002, v. 6, n. 2 [Acessoado 22 Agosto 2022], pp. 155-165. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>>. Epub 16 Dez 2010. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572002000200006>.
- ALVARENGA, Angélica Maria Abílio. Aprendemos com nossas emoções. In: COSTA, H. C. da et al. (Orgs.) **Educação socioemocional: desafios e práticas pedagógicas**. Itapiranga: Schreiben, 2022, p. 10-20.
- BOHN, Hilario I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: a necessidade de des (re) construção de conceitos. **LEFFA**, p. 115-123, 2001.
- BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- COSTA, Ana Rita Saraiva et al. **A influência da música no desenvolvimento**

neurocognitivo. 2021. Dissertação de Mestrado.

DAMÁSIO, Bruno Figueiredo e Grupo Semente Educação Mensurando Habilidades Socioemocionais de Crianças e Adolescentes: Desenvolvimento e Validação de uma Bateria (Nota Técnica). **Trends in Psychology** [online]. 2017, v. 25, n. 4 [Acessado 11 Agosto 2022] , pp. 2043-2050. Disponível em: <<https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>>. ISSN 2358-1883. <https://doi.org/10.9788/TP2017.4-24Pt>

DARSIE, Marta Maria Pontin. Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem. **Uniciências**, v. 3, n. 1, 1999.

DEL PRETT, Zilda A.P e DEL PRETT, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 6.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERRACIOLE, Laércio. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 16, n. 2, p. 180-194, ago. 1999.

FREIRE, L. G. L. AUTO-REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 2, 9 jun. 2009.

LOBO, Arley Regina; DA SILVA, Camila Ferraz. HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO ÂMBITO ESCOLAR: desenvolver para a vida. **IVY ENBER SCIENTIFIC JOURNAL**, v. 1, n. 1, p. 146-158, 2021.

MARTINS, Ernesto Candeias. Educação para as emoções em alunos do ensino básico português: desenvolvimento das habilidades (socio) emocionais. **Boletim Técnico do Senac**, v. 47, n. 1, p. 6-23, 2021.

MARTURANO, Edina Maria; Loureiro Sonia Regina. Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Org.). O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. Campinas; SP: **Editora Alínea**; 2003, p. 261-285.

MAZER, Sheila Maria; BELLO, Alessandra Cristina Dal; BAZON, Marina Rezende. Dificuldades de aprendizagem: revisão de literatura sobre os fatores de risco associados. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 28, p. 7-21, jun. 2009. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752009000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 ago. 2022.

MESQUITA, Marcia Rodrigues de. **A importância da literatura infantil e contação de histórias para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais na criança.** 2021. Disponível em <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/65685>>. Acesso em 20 ago. 2022.

NUNES, Maiana Farias Oliveira. Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: Uma revisão. **Revista Brasileira de orientação profissional**, v. 9, n. 1, p. 29-42, 2008.

OECD. Estudos da OCDE sobre competências: competências para o progres-

so social: o poder das competências socioemocionais / OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. – São Paulo: **Fundação Santillana**, 2015.

PATRÍCIO, Maria Raquel. Educação formal, não formal e informal. **Literacias cívicas e críticas: refletir e praticar**, p. 105-107, 2019.

PENA, Anderson Córdova; ALVES, Gisele; PRIMI, Ricardo. Habilidades socioemocionais na educação atual. **Boletim Técnico do Senac**, v. 46, n. 2, 2020.

RAMOS, Daniela Karine. Competência emocional: como os jogos podem contribuir com o seu desenvolvimento?. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 5, p. e132953170-e132953170, 2020.

RAMOS, Daniela Karine. Cognoteca: uma alternativa para o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2014.

REBELO, Nicole. **Estudo dos perfis atitudinais e emocionais de alunos do ensino básico português: Caracterização em função do nível escolar e do sexo**. 2012. Dissertação de Mestrado.

REGANHAM, Marcilei Batista; PARRA, Cláudia Regina. O lúdico como mediador para o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola. **Psicologia. PT**, p. 1-14, 2016.

RÊGO, Claudia Carla de Azevedo Brunelli; ROCHA, Nívea Maria Fraga. Avaliando a educação emocional: subsídios para um repensar da sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 17, p. 135-152, 2009.

SANTOS, Cristiano Proença et al. HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 8, n. 5, p. 3012-3029, 2022.

TIJIBOY, Ana Vilma; PEREIRA, Eliane Almeida; WOICIECHOSKI, Ledia-ne Raquel. Interação com afeto: aprendizagem em ambientes virtuais de aprendizagem. **Renote**, v. 7, n. 1, 2009.

AS INFLUÊNCIAS DO AFETO NO ENSINO APRENDIZAGEM EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

Jonatha Costa Duarte da Silva¹
Suzana Ramos Vieira Francini²

Introdução

O interesse em abordar questões de afetividade no processo de alfabetização advém da experiência do pesquisador como professor de anos iniciais do município de Itaguaí/RJ. A experiência como professor (a) alfabetizador (a) aguçou a curiosidade para descobrir de que forma a afetividade ajuda o educando ou o próprio docente no processo de alfabetização, fazendo uma ponte para o sucesso e solidez no processo de ensino-aprendizagem.

Sabe-se que, atualmente, inúmeras pesquisas têm mostrado a importância da afetividade, sendo assim, entende-se que este fato traz um grande avanço para a alfabetização, pois é notório que afetividade e alfabetização são processos indissociáveis.

Partindo desta premissa, esta pesquisa tem como principal objetivo descobrir qual é o papel da afetividade no processo de aprendizagem de alunos de uma classe de alfabetização e de que forma a afetividade ajuda esses alunos a serem alfabetizados.

Para alcançar o nosso objetivo primeiro, fez-se necessária uma discussão a respeito do conceito de afetividade e, logo após, tratamos acerca da afetividade entrelaçada à alfabetização. Nosso teórico base para este trabalho é Henri Wallon, 1995 que traz uma discussão bem considerada a respeito da afetividade.

Como metodologia de pesquisa para este trabalho, utilizamos a entrevista que nos possibilita colher dados específicos a respeito do tema. A entrevista foi feita com três professores de classes de alfabetização e conteve cinco perguntas

¹ Especialista em Neuropsicologia, Educação Especial e Inclusiva. Pela faculdade FAVENI. Pedagogia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ E-mail: jhonny.jcnad@gmail.com.

² Mestranda Em Novas Tecnologias Digitais aplicadas na Educação pelo Centro Universitário Unicarioca. Psicopedagoga Pela Faculdade Cândido Mendes. Especialista em Neurociência pela Faculdade Educaminas. Supervisora Educacional pela Faculdade Cândido Mendes. Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro - SME/RJ. E-mail: su_vieiraped@yahoo.com.br.

referentes à alfabetização e afetividade, fazendo assim, os resultados desta pesquisa serem mais ricos e verídicos.

A escola escolhida pertence ao município de Itaguaí/RJ e atende turmas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Breve consideração a respeito do conceito de afetividade

Embora muitas vezes usado por professores, pais, pedagogos e pessoas de um modo geral, a afetividade tem uma importância relevante no desenvolvimento pessoal e cognitivo de cada um.

Podemos dizer que o termo afetividade não é totalmente conhecido em seu significado e até mesmo as palavras afeto e afetivo. Referem-se a todos os fenômenos afetivos, que são as tendências, as paixões, as emoções, sentimentos e impressões de cada indivíduo.

Esses fenômenos possuem influência na vida de todos nós, ou seja, afetam nosso comportamento e nosso desenvolvimento em várias áreas de nossa vida. É impossível que um ser humano viva alheio aos fenômenos afetivos, não sendo afetado por eles em seu cotidiano e em circunstâncias específicas.

É importante enfatizar que embora afirmado que todos são influenciados pelos fenômenos afetivos, cada um vai experimentá-los e reagir aos mesmos de forma diferenciada. As paixões são diferentes, diante de um determinado acontecimento os envolvidos responderão de forma diferente, pois diferenciado também foi o impacto causado em cada um.

Nossa capacidade de ter relacionamentos de amizade com outras pessoas e animais, vem da afetividade, pois esses laços nascerão a partir de afinidades e experiências que marcam nossa vida, despertando nossos sentimentos e emoções de forma positiva ou negativa em relação àquela pessoa ou animal.

Diante do que vimos até agora é perceptível que a questão da afetividade não se resume em sentimentos, mas engloba atitudes e ações que nos influenciam, podendo potencializar ou não um laço de amizade, um sentimento ou uma paixão.

Segundo Nascimento (2004, p.48), a resposta do meio vai favorecer o estabelecimento de conexões, pela criança, entre as ações do adulto próximo e as manifestações impulsivas, e, em pouco tempo, essas associações fisiológicas transformam-se em manifestações expressivas, ou seja, vão constituir uma troca emocional entre a criança e o adulto próximo.

Quando nos encontramos em situações e em meio a pessoas que nos são agradáveis, nossos sentimentos e emoções e consequentemente nosso comportamento serão diferenciados de quando estamos inseridos em um meio agitado ou desagradável para nós, isso tudo é gerado pela afetividade.

Esse aspecto tão relevante ao ser humano não pode ser ignorado ou

negligenciado por ninguém, principalmente no ambiente escolar, onde crianças convivem com seus pares e professores e estão em fase de pleno desenvolvimento, necessitando serem contemplados de forma completa, não apenas ao cognitivo, sendo percebidos como seres completos e complexos.

Afetividade e aprendizagem

Vários autores se debruçaram sobre o assunto da relação da afetividade no processo de aprendizagem, expondo o papel que ela exerce nesse processo, que envolve diversas pessoas, em especial o professor e o aluno.

Assunto este de extrema importância para todos que trabalham com educação especialmente, pois por desconhecerem seu papel na vida do aluno, vários docentes deixam de alcançar seus objetivos e acabam se frustrando com o desempenho dos discentes, chegando a culpar a si próprio ou a terceiros por esse mau resultado, quando na verdade houve uma falta de informação acerca de assuntos que promoveriam toda uma transformação positiva no processo pedagógico, como é o caso da afetividade, que aponta para um olhar diferenciado, contemplando o aluno de forma mais completa e a uma reflexão acerca do papel que cabe a ele no processo.

De todos os autores que falaram sobre esse tema, tais como Vygotsky e Piaget, por exemplo, que investigaram o desenvolvimento da criança e a aprendizagem, destaca-se Henri Wallon que centrou seu estudo sobre afetividade e seu papel no desenvolvimento natural e cognitivo do ser humano. Nossa cenário será a escola, onde se dá de forma sistematicamente a aquisição do conhecimento, tendo os docentes e discentes como protagonistas.

No momento em que se inicia o processo escolar, sobretudo no período de alfabetização, nota-se que a relação do discente com o professor é de extrema importância nesse processo.

A criança que gosta de seu professor ou professora e se identifica com ele, sente que é importante e torna-se segura, o que refletirá em seu aprendizado.

Em um ambiente onde não se encontra uma conexão entre os que ali estão, ocorre uma defasagem grande para todos, e isso é verdade também na sala de aula, onde se é estabelecida uma relação diária, que visa a aquisição do conhecimento. Embora o conhecimento e desenvolvimento cognitivo seja o principal objetivo da sala de aula, não se pode excluir as relações afetivas que ali acontecem, pois elas terão influência no alcance desse objetivo inicial. Segundo Moraes (*apud* LEITE; HIGA, 2011, p. 155) “No nível afetivo também, a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entonação e de significação, daqueles em quem ela tem mais confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento, essa é a grande porta”.

Crianças sempre terão seus professores como uma referência, e a partir disso sua visão sobre o que é aprender a ler e a escrever será construída. Tendo em seu professor alguém que possa contar e confiar, o discente não terá medo de expor seus erros e assim corrigi-los, percebendo então que o processo de alfabetização não é algo penoso. Quando o professor não acredita em seu trabalho, ele irá passar para os alunos através do tom de sua voz e comportamentos essa insegurança, o que desencadeará em situações e fenômenos afetivos que não irão favorecer esse desenvolvimento.

Cabe ao professor uma reflexão sobre seu papel como o adulto da relação, e o que fazer para que possa, através da afetividade, promover o melhor para todos os seus discentes, alcançando o objetivo proposto, entendendo que ele é a porta por onde o conhecimento entra na vida de seus alunos, com ações positivas ele manterá essa porta sempre aberta, por onde cada vez mais sairá conhecimento que alcançará a todos. Por meio da afetividade e das relações humanas saudáveis isso ocorrerá de forma gradativa e contínua.

A afetividade e o sucesso escolar

Quando o professor faz uso da afetividade para conquistar seu aluno, resgatando-a para o avanço educacional, este aluno desperta para o sucesso. É relevante ressaltar que tanto o sucesso como o fracasso escolar do aluno sempre serão influenciados por diferentes fatores, não podendo ser apenas responsabilizado pela falta de afeto na sala de aula, mas é de grande valia que haja afeto em todos os ambientes da escola para se facilitar todo o processo. O professor enquanto educador pode e deve dar diariamente mais espaço para a afetividade e valorização no processo educacional. Um ambiente de alegria é um ambiente que se aprende com prazer.

O sucesso escolar representa quando este aluno progride em todas as áreas, seja: comportamental, social, afetiva ou cognitiva. O profissional da educação tem conhecimento que o seu papel enquanto educador é o de orientar seu aluno no aprendizado. E quando há uma valorização do aprendizado da criança, de suas potencialidades, do seu pensamento crítico e das suas opiniões, o sucesso surge naturalmente.

Quando uma opinião ou sugestão da criança é ouvida e aceita este aluno sente-se valorizado e ao mesmo tempo importante, sem deixar de fazer acompanhamentos rotineiros do seu desenvolvimento, permitindo sempre acesso e disponibilidades de mútuos diálogos entre ambos.

Toda essa acessibilidade que o aluno encontrará no professor fará com que se crie mais oportunidades de crescimento, pois ele se sentirá mais à vontade na superação dos seus medos e encontrará suporte emocional para isso. As

mediações realizadas pelo professor, ao longo das atividades educacionais necessitam sempre de carinho, simpatia, apreço e principalmente muita compreensão para aceitar as diferenças e principalmente a valorização do que a crianças já sabe. Estes sentimentos contribuem para o sucesso da criança e marcam ainda mais a relação entre ambos.

O trabalho pedagógico com afeto favorece a autonomia na tomada das decisões do aluno, pois ele se torna mais confiante e fortalecido para continuar avançando com determinação e confiança, em virtude do apoio recebido do seu docente.

Mediante as dificuldades de aprendizagem que também podem surgir ao longo do processo educacional, elas também podem ser amenizadas quando encontram apoio emocional em forma de afeto. A educação exerce um importante papel desde a primeira infância, e quando ela transcorre com apoio emocional na superação das dificuldades encontradas ao longo do caminho, seu objetivo de obter uma aprendizagem real e significativa é atingido.

A família também deve se posicionar quanto extensão da escola e incentivar com amor e dedicação a fim de motivar os filhos a evoluírem ainda mais. A presença da afetividade na escola, não está restringida a beijar ou abraçar uma criança, mas sim a presença da preocupação, o reconhecimento dos alunos enquanto pessoas com autonomia e considerar que os alunos trazem suas culturas e várias experiências pessoais que precisam ser respeitadas. O professor deve estar propenso a instruir o melhor caminho para o sucesso escolar da criança.

O sucesso escolar com afeto significa que ainda que o educando encontre dificuldades na aprendizagem ele consegue ultrapassar todas as dificuldades, pois tem um professor que educa e auxilia com afeto.

Metodologia de pesquisa

A metodologia utilizada neste trabalho foi a pesquisa de campo qualitativa, que é uma investigação realizada no local onde ocorre um fenômeno ou que dispõe de elementos para entendê-lo. Dentre os inúmeros modelos possíveis, foi escolhida a entrevista para facilitar e enriquecer o assunto abordado.

Foi utilizada a metodologia de pesquisa qualitativa que possui caráter exploratório, ou seja, estimula os entrevistados a pensarem sobre determinado assunto ou tema.

A pesquisa qualitativa se define a partir da abordagem do problema formulado, visando à checagem das causas atribuídas a ele. O principal objetivo da pesquisa qualitativa é colher dados e informações de determinado tema ou assunto.

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se

constituíssem um retrato real de toda a população- alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002 p. 20).

A coleta de dados é uma das etapas mais importantes da pesquisa. Dentre os métodos utilizados está a entrevista que é um dos instrumentos mais utilizados por pesquisadores.

O termo *entrevista* é construído a partir de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação com algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo *entrevista* refere-se ao ato de *perceber realizado entre duas pessoas*. (RICHARDSON 1999 p 207).

Em uma entrevista semiestruturada, o pesquisador tem uma lista de questões ou pontos para serem respondidos, como norma. A entrevista tem alusiva flexibilidade. O assunto não precisa seguir a ordem já calculada no guia e poderá ser elaborado novo questionamento no desenrolar da mesma (MATTOS, 2005). Contudo, em geral, a entrevista segue o que se encontra no roteiro previsto. Os principais benefícios das entrevistas semiestruturadas são os seguintes pontos: a possibilidade de acesso a informação além do que se elencou; esclarecer aspectos da entrevista; cria de pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e define novas estratégias e outros instrumentos. (TOMAR, 2007).

Em se tratando deste tipo de entrevista, a semiestruturada, a atenção tem sido dada à formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003). Entretanto, uma questão que antecede ao assunto perguntas básicas se refere à definição de entrevista semiestruturada.

É nessa diretriz de raciocínio que se segue a evolução deste trabalho de pesquisa.

Entrevista com professores de classes de alfabetização

Perguntas da entrevista:

1- Você considera que sua relação com seu aluno influencia na aprendizagem dele?

2- Você costuma observar se seus alunos estão se sentindo seguros e podem errar sem ter medo de serem repreendidos, mas sim orientados por você?

3- Você procura associar a alfabetização à vivência dos discentes. Por quê?

4- Pra você é fácil separar os seus problemas particulares de um dia em sala de

aula? O que isso representa no processo de ensino-aprendizagem na sua concepção?

5- Você já teve a experiência de perceber a mudança no rendimento de um aluno após conseguir se aproximar dele?

Professores entrevistados

Nome do professor ³	Formação	Turma que atua
Ana Lúcia	Pedagoga	1º ano
Cristiane	Pedagoga	2º ano
Sara	Pedagoga	3º ano

A escola onde foi feita a pesquisa

A escola⁴ localiza-se em Itaguaí, município-sede do Porto de Sepetiba e vizinho da maior área industrial da Capital, Santa Cruz, Itaguaí é considerado o município de maior potencial industrial da Região Metropolitana. Terra natal de Quintino Bocaiúva, jornalista e político, e Bidu Sayão, uma das maiores cantoras líricas do País, o Município foi escolhido para sediar a ZPE do Estado, ou seja, um Distrito Industrial cercado e alfandegado, aberto às indústrias que se destinam ao mercado internacional. É como uma área de livre comércio com o exterior. O turismo na região se desenvolve devido à existência de praias. Seu nome tem origem na língua Tupi e significa “Rio de Água Amarela” ou, em outra versão, “Lago entre Pedras”. Seu padroeiro é São Francisco Xavier.

A escola possui Educação Infantil e Ensino Fundamental completo e funciona em dois turnos: manhã e tarde. Os dois segmentos são atendidos nos dois turnos, sendo que cada turma comporta de 20 a 30 alunos. A escola possui 6 turmas de alfabetização: 2 de cada ano de escolaridade (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental).

A entrevista:

Professora Ana Lúcia

1- Você considera que sua relação com seu aluno influencia na aprendizagem dele?

R: Considero que seja importante sim. Pois se não conseguir se estabelecer uma boa relação não conseguirei ensinar e ele consequentemente não aprenderá.

2- Você costuma observar se seus alunos estão se sentindo seguros e podem errar sem ter medo de serem repreendidos, mas sim orientados por você?

R: Eu procuro agir dessa forma. Mas tenho alguns alunos bem retraídos, que se fecham quando tem alguma dificuldade. Aí eu procuro conversar e despertá-los

3- Você procura associar a alfabetização à vivência dos discentes. Por quê?

³ Os nomes são fictícios

⁴ <http://www.agenciario.com/municipios/fichaMun.asp?codMunic=37>. Acesso em 03/12/2022, às 23h 40.

R: Procuro sim. Acho muito importante. Uso rótulos que eles conhecem. E sempre converso para saber onde estão identificando as letras que aprendem.

4- Para você é fácil separar os seus problemas particulares de um dia em sala de aula? O que isso representa no processo de ensino-aprendizagem na sua concepção?

R: Para mim não é nada fácil. Mas eu entendi que é necessário para que eu tenha êxito no meu trabalho. Pois se me deixar influenciar por eles eu não consigo ter concentração e paciência para ensinar.

5- Você já teve a experiência de perceber a mudança no rendimento de um aluno após conseguir se aproximar dele?

R: Sim, tive um aluno que era muito arredio e até mesmo agressivo. No início eu me estressava muito com ele. Mas depois que passei a tentar ganhá-lo vi mudanças. Ele ainda tem dificuldade, mas já me ouve e atende às orientações e apresenta avanço na leitura.

Professora Cristiane

1- Você considera que sua relação com seu aluno influencia na aprendizagem do mesmo?

R: Pode influenciar em alguns momentos em minha opinião. Em momentos de estresse principalmente

2- Você costuma observar se seus alunos estão se sentindo seguros e podem errar sem ter medo de serem repreendidos, mas sim orientados por você?

R: Costumo sim. A maioria demonstra não ter essa insegurança, pois sempre explico quantas vezes forem necessárias.

3- Você procura associar a alfabetização à vivência dos discentes. Por quê?

R: Procuro sim, porque assim fazendo a aprendizagem ocorre de forma significativa, pois fará sentido para eles.

4- Para você é fácil separar os seus problemas particulares de um dia em sala de aula? O que isso representa no processo de ensino-aprendizagem na sua concepção?

R: Agora é fácil. Depois de anos de experiência. No começo eu tinha dificuldade. Isso representa que sempre darei meu melhor em sala.

5- Você já teve a experiência de perceber a mudança no rendimento de um aluno após conseguir se aproximar dele?

R: Muitas vezes. Apenas em alguns casos que não adiantou. Mas na maioria a aproximação aconteceu e foi de ótimo benefício para todos.

Professora Sara

1- Você considera que sua relação com seu aluno influencia na aprendizagem dele?

R: Eu acho que sim, pois a afetividade, como diz o nome, afeta de alguma forma a vida do aluno.

2- Você costuma observar se seus alunos estão se sentindo seguros e podem errar sem ter medo de serem repreendidos, mas sim orientados por você?

R: Sim, eu observo. Às vezes percebo esse medo de errar mesmo, mas é através do erro que se aprende.

3- Você procura associar a alfabetização à vivência dos discentes. Por quê?

R: Sim, eu acho que temos que partir do que o aluno já sabe ou vivência para termos uma alfabetização eficaz.

4- Para você é fácil separar os seus problemas particulares de um dia em sala de aula? O que isso representa no processo de ensino-aprendizagem na sua concepção?

R: Não é fácil não. Muitas vezes tenho que me controlar emocionalmente para que os meus problemas não afetem na minha prática docente.

5- Você já teve a experiência de perceber a mudança no rendimento de um aluno após conseguir se aproximar dele?

R: Sim, várias vezes. Tinha aluno que era disperso e quando o aproximei de mim ele melhorou.

Resultados da pesquisa: análise das perguntas da entrevista

Pergunta 1: Você considera que sua relação com seu aluno influencia na aprendizagem dele?

De acordo com CHAUÍ (1980, p.39), “Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas:” faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água.

De acordo com a fala da autora, podemos observar e entender que a relação e aproximação de um professor para com um aluno são muito importantes, principalmente quando se trata de classes de alfabetização, pois sabemos que nesta fase a criança precisa de uma atenção um pouco mais voltada para sanar suas dificuldades e é tendo este contato direto com o seu professor que este educando consegue desenvolver-se saudavelmente.

Ao serem consultadas sobre a influência da relação entre professor e aluno e a aprendizagem dele, os professores disseram que a relação do docente com a discente influencia no processo de aprendizagem. A professora Ana Lúcia afirmou que se o professor não tiver uma boa relação com o aluno, ele não aprende. Segundo HAYDT (1995, p.87), “Na relação professor-aluno, o diálogo é fundamental.

A atitude dialógica no processo ensino-aprendizagem é aquela que parte

de uma questão problematizada, para desencadear o diálogo, no qual o professor transmite o que sabe, aproveitando os conhecimentos prévios e as experiências, anteriores do aluno. Assim, ambos chegam a uma síntese que elucida, explica ou resolve a situação-problema que desencadeou a discussão.”

Segundo a autora, o diálogo é essencial para que haja uma relação saudável entre o educando e seu professor. Se o professor buscar uma relação saudável, certamente ele obterá êxito na aprendizagem do educando, pois afetará seu aluno de forma positiva, uma vez que dialogando com ele poderá conhecer ainda mais as dificuldades e especificidade dos sujeitos com os quais ele está lidando.

A professora Cristiane afirmou que a relação do professor com aluno pode afetá-lo no momento do estresse. Entende-se a partir da fala da docente que os excessos de trabalhos e as questões do dia a dia podem afetar de alguma forma o seu aluno e pode ser negativamente. É perceptível que quando o professor chega à sala de aula com algum tipo de problema pessoal, isso gera algum tipo de mudança em algum momento de sua aula, no entanto, o mesmo precisa não permitir que, de alguma forma, isso não implique no fracasso da aprendizagem do aluno.

Concordando com as demais professoras, a docente Sara também sinalizou que de alguma forma a relação entre docente e discente afeta a aprendizagem positivamente ou negativamente.

Pergunta 2- Você costuma observar se seus alunos estão se sentindo seguros e podem errar sem ter medo de serem repreendidos, mas sim orientados por você?

Luckesi (2002) afirma que o erro não é visto como forma de castigo. É por meio do erro dos educandos que o docente pode identificar o que o aluno já sabe e o que ele ainda irá aprender. Partindo desta concepção do autor, os professores foram entrevistados e todos afirmaram que costumam observar o erro de seus alunos e conseguem, a partir de algumas estratégias, conseguem fazer com que o erro se torne algo positivo para o processo de alfabetização.

A professora Ana Lúcia disse que possui alguns alunos que são distraídos, no entanto, ela procura despertá-los para que a aprendizagem aconteça. A docente Cristiane afirmou que a maioria de seus alunos não possui insegurança, mas que quando acontece algo do tipo, ela explica várias vezes para que a dificuldade acabe. A professora Sara afirmou que é através do erro que a criança aprende.

Pergunta 3- Você procura associar a alfabetização à vivência dos discentes. Por quê?

Curriculum oculto é o termo que podemos utilizar para falarmos de toda gama de conhecimento que o aluno traz consigo quando se insere no meio escolar. É através desse currículo oculto que o professor deve partir para que a aprendizagem do aluno seja significativa e fazer com que o interesse do aluno seja aguçado por meio de atividades lúdicas e práticas.

Todas as professoras, ao serem entrevistadas a respeito da associação da alfabetização com a vivência dos educandos, afirmaram que utilizam essa estratégia para tornar a aprendizagem mais eficaz e significativa.

A escola está precisando rever os processos, os métodos as formas de educar, de ensinar e de aprender. Os professores e professoras precisam compreender que a escola não é mais, na atualidade, a única forma de transmissão do saber, o qual pode ser obtido em vários lugares, tais como, nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, no dia a dia de qualquer pessoa. (CAVALIERE, 2009, apud LIBÂNEO, 2003, p.23).

Para que o sucesso na aprendizagem ocorra, a escola e professores precisam rever seu currículo e as estratégias que utilizam para alfabetizar seus alunos, pois como diz o autor citado acima, a escola, na atualidade não é vista como o único transmissor do saber. É necessário que se tenha um olhar mais voltado para o que o aluno já sabe e o que lhe transmitido no seio familiar. Essa aprendizagem adquirida deve ser utilizada como estratégia para aproximar o aluno do processo de alfabetização, tornando este momento prazeroso e importante para a vida do aluno.

Pergunta 4- Para você é fácil separar os seus problemas particulares de um dia em sala de aula? O que isso representa no processo de ensino-aprendizagem na sua concepção?

As pessoas passaram a serem vistas como seres dotados de personalidades próprias, profundamente diferentes entre si, com uma história particular e diferenciada, possuidores de conhecimentos, habilidades, destrezas e capacidades indispensáveis à adequada gestão dos recursos organizacionais. Pessoas como pessoas e não como meros recursos das organizações (CHIAVENATO, 1999, p. 4).

Quando falamos de professores e professoras, precisamos entender que todos são seres humanos e possuem personalidade, emoções, sentimentos e são passivos de mudanças de comportamentos, no entanto, procuram ligar e controlar suas emoções.

As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito meio abrangente no qual se inserem várias manifestações. (Wallon 1979 apud GALVÃO, 2003, p.61)

Wallon trata a afetividade como algo que afeta tanto positivamente quanto positivamente a vida de uma pessoa, por este motivo os docentes devem se atentar para a forma em que sua relação está afetando seu aluno.

Os professores falaram na entrevista que não é fácil conseguir separar os seus problemas pessoais do seu trabalho. Todos eles afirmaram que os problemas afetam significativamente os alunos, no entanto, se esforçam para não

transmitirem os problemas para os alunos, interrompendo ou trazendo problemas para a aprendizagem deles.

A professora Ana Lúcia disse que se controla em todos os momentos, pois não pode se deixar afetar pelos problemas para não colocar em risco a aprendizagem do aluno.

A docente Cristiane afirmou que atualmente ela consegue controlar suas emoções e lidar com seus problemas pessoais, no entanto, no início de sua carreira ela não conseguia administrar e separar a vida pessoal da vida profissional. Concordando com as demais professoras, a educadora Sara também afirma que não é fácil controlar as emoções, no entanto, ela se esforça.

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo. (VYGOTSKY, 2003, p.121)

Como bem diz o autor, a emoção também deve fazer parte do processo, pois aluno e docente precisam sentir a importância da relação a que se submetem no decorrer do processo educativo.

Pergunta 5- Você já teve a experiência de perceber a mudança no rendimento de um aluno após conseguir se aproximar dele?

CÓCCO (1996), afirma que: O indivíduo humano (...) interage simultaneamente com o mundo real em que vive e com as formas de organização desse real dadas pela cultura. Essas formas culturalmente dadas serão, ao longo do processo de desenvolvimento, internalizadas pelo indivíduo e se constituirão no material simbólico que fará a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (p.13).

É interessante ressaltar, como diz a autora, que o indivíduo aprende quando interage com o meio no qual está inserido, internalizando, ao longo do tempo, as experiências vividas e construindo o material simbólico.

Todas as discentes afirmaram positivamente ao questionamento da pergunta 5. Todas disseram que tiveram a experiência e foi muito positiva.

A professora Ana Lúcia afirmou que tinha um aluno disperso, no entanto, quando o trouxe para mais perto dela, ele melhorou significativamente e este fato pode contribuir de forma positiva e eficaz para a aprendizagem desse aluno.

A discente Cristiane contribui dizendo que já passou por poucas experiências desse tipo, no entanto, quando passou, obteve resultado positivo e sucesso no processo de aprendizagem do aluno.

A Sara também contribui afirmando que já passou por experiências desse tipo, no entanto, obteve êxito em todas elas.

Saber ler e escrever possibilita o sujeito do seu próprio conhecimento, pois

sabendo ler, ele se torna capaz de atuar sobre o acervo de conhecimento acumulado pela humanidade através da escrita e, desse modo, produzir, ele também, um conhecimento (Barbosa, 2013, p.19)

O processo de ler e escrever é uma fase de extrema importância de uma criança, por este motivo precisa ser tratado com muita importância pelos professores que atuam em classes de alfabetização. Estes docentes precisam utilizar meios de fazer este momento o mais significativo possível para a criança a fim de fazer dele um sucesso.

Ao término desta pesquisa, pode-se perceber que a afetividade influencia sim no processo de ensino-aprendizagem e pode ser a chave para o sucesso durante este momento importante.

Penso no processo de alfabetização como uma dinâmica que se dá numa cartografia traçada por muitos mapas, os quais apontam muitos caminhos a serem alcançados e perseguidos. Caminhos de muitas mãos. Mãos que se cruzam entre adultos e crianças e que tem o faz de conta como cor ao fundo. É nesta expectativa de encontrar os caminhos que entendo a criança como devir. Devir que é sempre um processo, nem começo, meio ou final de viagem – é um eterno processo de tornar-se, na ética de afirmações da vida. (DORNELES APUD DELEUZE, 2010)

A pesquisa não se finds aqui, a curiosidade e a vontade de aprender ainda nos levará muito longe. Talvez não encontremos respostas para todas as dúvidas, no entanto, correremos atrás de novas experiências que serão adquiridas a partir da prática docente, pois ela nos afeta.

Considerações finais

Ao concluir o presente trabalho, entende-se que de acordo com os levantamentos bibliográficos ficou claro que a afetividade no interior da escola na relação professor e aluno é extremamente necessária dentro do processo ensino-aprendizagem. Pois a aproximação afetiva elimina as barreiras dentro deste relacionamento e faz com que a figura do professor enquanto educador, não se limite em um mero detentor do saber que transmite ensinos e conteúdos, mas que também se importa com o aluno como um todo. Sendo fundamental ter empatia, ouvindo-os, respeitando-os, orientando-os e aconselhando-os enquanto pessoas com sentimentos e não apenas como aluno desconhecido. Tudo isso representa a presença da afetividade dentro da sala de aula, que atuará diretamente pelo gosto de aprender, de agradar o professor, de dar uma abertura maior e sem receios das limitações e dificuldades. Um dos fatores indispensáveis também é o contato com a família para a ampliação dessa relação, fazendo com que o distanciamento diminua mais ainda.

Arantes, 2002 e entre outros autores pesquisados em artigos científicos

voltados para a afetividade, o critério na seleção desses autores se deu com o objetivo de selecionar pensamentos com estudos voltados para o sucesso escolar dentro de uma perspectiva onde a afetividade estivesse envolvia e presente em sala de aula com uma relação de troca afetiva entre professor e o aluno.

O critério para selecionar os artigos se fundamentou em pesquisas na internet e em livros físicos com estudos atuais que abordassem o tema afetividade como facilitadora da aprendizagem no relacionamento entre educador e educando.

A pesquisa se aprofundou principalmente na teoria de Henri Wallon, 1995 por ser considerada a teoria que mais desenvolveu estudos voltados para a área da afetividade dentro da aprendizagem educacional escolar, sendo este o centro deste estudo e Paulo Freire como os dos protagonistas da Pedagogia, onde teve teorias extremamente pautadas no aprendizado do aluno enquanto sujeito em formação.

A afetividade no ambiente educacional escolar deve ser considerada como uma estratégia que cria vínculos entre o educador e aluno. Evitar aproximação do educando é uma maneira de não só reprimir, mas também afastar este aluno e possivelmente criar uma barreira que irá refletir diretamente na aprendizagem.

É importante salientar que a afetividade, não está voltada apenas para carinho entre professor e um aluno. Mas sim para uma afetividade que se volta para um relacionamento entre ele e o contexto do grupo, onde este profissional tenha uma postura afetuosa e sempre positiva, valorizando os alunos em todos os seus aspectos.

O relacionamento sem afetividade entre professor e aluno, pode ocasionar o fracasso escolar, pois como já mencionado anteriormente, segundo Arantes não se separa o afeto do cognitivo dentro da aprendizagem. Entretanto, deixamos claro que uma das maiores dificuldades para a afetividade ser estabelecida em sala caberá ao professor decidir que postura tomará durante o processo do ensino aprendizagem.

Referências

- ARANTES, VALÉRIA AMORIN. **A afetividade no cenário da educação.** in: oliveira, marta kohl de, souza, denise trento r., Rego, Teresa Cristina. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: moderna, 2002, p. 159-174. fontana, roseli, cruz, nazaré.
- BARBOSA: José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura.** São Paulo: Cortez, 2003.
- CAVALEIRE, Gláucia de Cássia M.S: **Inter-relação entre espaço escolar e currículo.** Disponível em:[Acesso em 20/03/2022.](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-41242002000500001)
- CHAUI, Marilena de Souza. “**Ideologia e educação”.** in **revista Educação e sociedade** n. 5. São Paulo: Cortez Editora/Associados, 1980.

- CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CÓCCO, Maria F. e HAILER, Marco Antônio. Didática da alfabetização: decifrar o mundo. **Alfabetização e Socioconstrutivismo**. São Paulo: Ed. FTD, 1996.
- DORNELES, Leni Vieira. **A produção de sujeitos alfabetizados**. In. DALLA ZEN, Maria I. H, XAVIER, A, Luísa.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa**, 2002 p. 20.
- GALVÃO, I. Henry Wallon: **uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 2003. (Coleção Educação e Conhecimento).
- HAYDT, Regina Célia. **Curso de didática geral**. 2 a ed. São Paulo: Ática, 1995.
- LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13.ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MATTOS, P.; LINCOLN, C. L.: **A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**. Rev. adm. publica;39(4):823-847, jul.-ago. 2005.
- NASCIMENTO, M. L. **A criança concreta, completa e contextualizada: a Psicologia de Henri Wallon**. In: KESTER, C. (Orgs) **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. 1ed. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 47-69.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. tradução: Cristina Carvalho. Lisboa: edições 68, 1995.
- RICHARDSON, Robert Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TOMAR, M. S.: **A Entrevista semiestruturada Mestrado em Supervisão Pedagógica**” (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: PROBLEMATIZAÇÃO E REFLEXÃO DO CONCEITO DE CONSENSO POR FILANTROPIA

Mario Antonio Harres Filho¹

Carulina da Fonseca²

Dirce Welchen³

Anderson Luiz Tedesco⁴

Introdução

As políticas educacionais, especialmente as curriculares, são sempre lócus de tensões, cultural, política e social no Brasil, porque é por meio delas que um país busca estruturar sua educação, o que reflete diretamente naquilo que uma sociedade espera da escola, Akkari (2011) e da formação dos indivíduos em período escolar. Todavia, é preciso compreender que este processo de construção, implementação e monitoramento de uma política curricular não acontece de modo neutro, pacífico e na tradução do perfeita de um bem comum, como diria Aristóteles em sua obra *A Política*.

Destarte, este artigo busca apresentar aspectos reflexivos de como se deu o processo de construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC que aí está e evidenciar na base o conceito de Consenso por Filantropia proposto pelas autoras. Também nos fundamentamos Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020) para realizar tal empreitada, autores como Stephen Ball (2018) e Abdeljalil Akkari (2011) são trazidos à baila para contextualizar e compreender

¹ Professor de Filosofia ACT da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Mestrando em Educação na linha de pesquisa de Processos Educativos no PPGEd da UNOESC. marioharresfh@gmail.com.

² Professora de educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na rede privada de Chapecó/SC. Mestranda em Educação na linha de pesquisa de Processos Educativos do PPGEd da UNOESC. carulina_11@hotmail.com.

³ Professora da UNOESC desde 1999, graduada em Letras, mestrado e doutorado na área. Atua em diversos cursos, como Direito, Pedagogia, Matemática e Educação Especial. dirce.welchen@unoesc.edu.br.

⁴ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/Unoesc. Pós Doutor em Educação pela Universidade Comunitária de Chapecó - (Unochapecó). Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - (PUCPR). E-mail: anderson.tedesco@unoesc.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7425-1748>.

o conceito de Consenso por Filantropia e denunciar, ainda que de modo inicial, de que maneira fundações filantrópicas ou privadas ligadas a grandes empresas e grupos financeiros foram agentes ativos, dotados de interesses não legítimos, no processo de construção e implementação da BNCC. Entretanto, importa salientar que o objetivo geral deste trabalho é analisar, ainda que de modo breve e inicial, o conceito de consenso por filantropia proposto pelas autoras Rebecca Tarlau e Kathryn Moeller (2020).

Este estudo parte de uma pesquisa bibliográfica,

[...] desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL 2002, p. 44).

Essa modalidade de pesquisa, segundo Cervo e Bervian (1996, p. 48), “procura explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicadas em documentos. Pode ser realizada independentemente ou como parte da pesquisa descritiva ou experimental”.

Por conseguinte, o trabalho encontra-se estruturado em dois momentos. A saber, “BNCC: Historicidade, (Des)Construção e Implementação” e “O Consenso por Filantropia – Desdobramentos e Problematizações”. O primeiro, é uma retomada do processo histórico de construção e posterior desconstrução da BNCC e desse modo buscar demonstrar como a base aprovada e que está em vigor não é a mesma base iniciada anos antes.

BNCC: historicidade, (des)construção e implementação

As discussões pela implementação de uma base nacional comum curricular sempre estiveram em pauta, ainda mais quando se trata da própria noção de “educação básica”, tal como assinalou Cury (2002), é um conceito recente em nossa legislação educacional. Trata-se de uma conquista social, resultado de uma luta histórica, travada por inúmeros sujeitos, para que o acesso à educação básica fosse considerado um direito fundamental às crianças, aos adolescentes, aos jovens e aos adultos, de forma gratuita, obrigatória e laica. O art. 205 da constituição federal de 1988 sedimentou que a educação é um direito de todos e dever do estado e da família, a qual deve ser promovida em prol do pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda, a LDB nº 9.394, de 29 de dezembro de 1996, estabeleceu que a educação básica é um nível da educação nacional que congrega, organicamente, três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa estruturação resulta nos processos de desenvolvimento dos estudantes, conforme previsto na

Constituição Federal de 1988, desdobra-se nessas etapas, cada qual direcionada a uma das fases da vida, cuja finalidade, conforme o art. 22, é assegurar a “formação comum indispensável para o exercício da cidadania” e fornecer os “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996, n.p.). Não por acaso, a lei, em seu §1º, do art. 1º, explicita que tal educação se desenvolve, predominantemente, por meio do “ensino em instituições próprias” (BRASIL, 1996, n.p.).

Para Cury (2002), ao explorar o significado etimológico do termo “base”, entendendo-o como “suporte, fundação e andar”, indica que “educação básica” é “[...] um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar” (CURY, 2002, p. 170). Assegurada na legislação como um “direito público subjetivo”⁵, a Educação Básica é um dever do Estado, que deve ofertá-la de forma obrigatória e gratuita na faixa etária dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive àqueles que a ela não tiveram acesso em idade própria (BRASIL, 2009). Assim, de um lado, temos o sujeito portador do direito à Educação Básica e, do outro, a obrigação estatal de oferecê-la. Em favor do primeiro, há um direito subjetivo; em relação ao segundo, há um dever jurídico a cumprir, de modo que, se comprovada a negligência da autoridade competente, esta poderá, de acordo com o §4º do art. 5º, ser imputada por crime de responsabilidade (BRASIL, 1996).

A busca de um currículo comum no Brasil vem de muitos anos, portanto, para compreender a BNCC, sua relevância, seus ganhos e seus problemas faz-se necessário a construção de um marco histórico deste movimento pela construção de um currículo nacional. Portanto, a seção abaixo demonstrará o processo de construção e desconstrução (destruição) da BNCC ao longo das décadas, da redemocratização até a aprovação da versão final no ano de 2017. Em 2018 foi publicado pelo Ministério da Educação o documento Base Nacional Comum Curricular em sua versão final (BRASIL, 2018a), incluindo o Ensino Médio, ausente na versão anterior e que passou por uma reforma em sua estrutura em 2017 (BRASIL, 2017). Em decorrência disso, avança nos Estados os movimentos de construção dos currículos a partir das áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, de Linguagens e suas Tecnologias, de Matemática e suas Tecnologias e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

O processo de construção e implementação da BNCC

A Constituição Federal – CF de 1988, precisamente no art. 205, estabelece “a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a qual

5 De acordo com Silveira (2009), o direito público subjetivo constituiu-se em um instrumento jurídico de controle da ação estatal, possibilitando ao cidadão, investido de seu direito, exigir judicialmente do Estado o cumprimento de seus deveres.

deve ser promovida em prol do pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988). A noção de educação básica no Brasil não é um desdobramento natural de processos não planejados, mas sim de uma conquista social, resultado de lutas históricas e legais, travada por inúmeros sujeitos para que o acesso à educação básica assumisse o caráter de um direito fundamental das crianças, adolescentes, jovens e adultos, de forma gratuita, obrigatória e laica. Este entendimento é ratificado pela LDB nº 9.394/1996, que estabeleceu a educação básica como um nível da educação nacional que congrega, organicamente, três etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), cada qual direcionada a uma das fases da vida, cuja finalidade é assegurar a "formação comum indispensável para o exercício da cidadania" e fornecer os "meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22, BRASIL, 1996). Não por acaso, a Lei explicita que tal educação se desenvolve, predominantemente, por meio do "ensino em instituições próprias" (§1º, art. 1º, BRASIL, 1996).

Nesse sentido, e ainda antes da publicação da versão final com o Ensino Médio incluso, o Ministério da Educação MEC criou o Programa de Implementação da BNCC - ProBNCC, pela Portaria 331 de 5 de abril de 2018, (BRASIL, 2018b), com o objetivo de auxiliar na e monitorar a implementação da BNCC nos Estados e municípios (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019), com o auxílio da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e do Conselho de Secretários Estaduais de Educação - CONSED. Para assegurar o alinhamento dos currículos estaduais e municipais às novas normativas, a BNCC estabelece que a União vincularia recursos à essas esferas sob a condição de revisão dos currículos (BRASIL, 2018a, p. 21). Tal dispositivo consolidou "a transição do que era uma Base Nacional Comum (um documento orientador de referência) para uma Base Nacional Comum Curricular: uma prescrição propensa à homogeneização de conteúdos, à padronização da avaliação e à normalização, rotinização e mecanização das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo" (PICOLI, 2020, p. 5).

Para fins de organização o recorte temporal utilizado neste marco comprehende a aprovação da Constituição Federal de 1988, a constituição cidadã, até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular desde a Educação Infantil até o Ensino Médio que ocorreu no ano de 2021. Destarte, após o marco histórico este trabalho apresentará as características gerais da BNCC bem como tentará dar conta de breves críticas e apontamentos acerca da versão final do documento. Sem mais demora, o primeiro marco legal que embasa a BNCC é a CF/88, no Artigo 205, o constituinte entende a educação como direito e não como privilégio e vai mais além quando esclarece que é dever compartilhado entre Estado, família e sociedade.

Desse modo, encontra-se no Artigo 205 o principal marco legal para a educação no Brasil e partindo dele, no Artigo 210 da Constituição Federal, encontra-se a exigência de conteúdos mínimos para o ensino, a fim de construir uma formação básica e comum com “[...] respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Na mesma esteira da redemocratização e da aprovação da constituição cidadã de 1988, no ano de 1996 é aprovada a Lei de Diretrizes de Base que, no inciso IV do Artigo 9º, organiza as competências e diretrizes da educação básica em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios (BRASIL, 1996). Por educação básica, compreende-se aqui a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Por conseguinte, no decorrer dos anos 2000 que a organização dos princípios curriculares começa a se organizar com mais ênfase e sistematização. No ano de 2010, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprova o Parecer CNE/CEB nº 7/2010, documento conhecido como Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN. Tal documento foi essencial para compreensão “[...] inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2010). Todavia, na DCN, há muito mais diretrizes de compreensão do que é currículo e reconhecimento das dimensões territoriais e culturais do país do que propriamente um único currículo.

Na esteira deste movimento, surge o Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2014), que trará de modo definitivo o interesse da construção da BNCC, chamando atenção para a importância de

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local. (BRASIL, 2014).

Durante os anos de 2015 e 2016, inúmeras Conferências e processos democráticos de produção e tomada de decisões contribuem para a construção da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Todavia, com o Golpe contra a presidente eleita Dilma Rousseff, diversos desses fóruns permanentes e atuantes forma desmantelados e o texto final da Base aprovado em 2017 difere muito daquele pensando por muitas mãos no decorrer dos anos.

Não é comum a velocidade com que essa reforma foi aceita por um amplo leque de atores educacionais brasileiros, especialmente quando se considera o fato de que ela não era parte dos debates antes de 2014. Ainda mais surpreendente é o fato de que a BNCC continuou a ser promovida depois do cataclismo político de 2016, quando a Presidente Dilma Rousseff,

do Partido dos Trabalhadores (PT), foi destituída pelo Congresso —um processo que muitos cidadãos brasileiros chamam de golpe jurídico-parlamentar. O substituto, Michel Temer, reverteu dúzias de políticas públicas adotadas pelo governo anterior e paralisou inúmeros outros programas governamentais, mas a BNCC permaneceu intocada. (TARLAU; MOELLER, p. 2, 2020).

Para a implementação da Base em 2017, foi necessária a alteração da LDB através da Lei nº 13.415/2017 para a inserção dos objetivos de aprendizagem e competências e habilidades que serão desenvolvidas ao longo da educação básica.

Destarte, o texto final da BNCC salienta que

A LDB deixa claros dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC. (BRASIL, 2017).

Todavia, faz-se necessário compreender o que são as competências e habilidades e de que maneira estas se relacionam com os currículos, que são diversos (BRASIL, 2017), em todos os sistemas de educação do país. A grande novidade da BNCC, em relação às DCNs, é que em seu texto a base não fala em conteúdos e definições curriculares, tão função fica para os estados e municípios em seus Planos e nos documentos base dos territórios. A BNCC, por sua vez fala, em competências e habilidades que devem ser ensinadas e esperadas dos jovens ao final do percurso formativo da educação básica.

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, 2017).

Outrossim, ao trazer os conceitos de competências e habilidades, o que se espera é uma educação para ações, princípios e valores que orientam e contribuam para a vida em sociedade, de acordo com a BNCC. Nesse sentido, os conteúdos e arranjos didático-pedagógicos devem estar dispostos de maneira que trabalhe aquilo que os estudantes devem aprender a fazer e operar.

Contudo, de encontro as posições oficiais inúmeras são as críticas à BNCC e a maneira com que o Ministério da Educação – MEC, CNE e demais entidades inseridas no Movimento pela Base- MpB, que açambarcaram todo o processo de construção da base, “[...] enquanto certos agentes buscavam encerrar as disputas por meio do que chamamos de consensualização, outros atores

pediam a (re)abertura do debate ou o denunciavam como meramente formal.” (MICHETTI, 2020, p. 9).

Em Tarlau e Moeller (2020, p. 2)

Em 20 de dezembro de 2017, uma cerimônia em Brasília marcou a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o novo padrão curricular nacional. O então Presidente Michel Temer, ao lado do ministro Mendonça Filho, da Educação, e da secretária-executiva desse ministério, Maria Helena Guimarães de Castro, estavam acompanhados de um grupo multipartidário de políticos, altos funcionários do Ministério da Educação (MEC) e representantes do setor privado. [...] em seu discurso, a secretaria executiva Maria Helena Guimarães de Castro descreveu o complexo processo participativo que ocorreu entre setembro de 2015 e dezembro de 2017, e que levou à aprovação da BNCC. Esse processo incluiu reuniões, debates e fóruns online abertos ao público, permitindo que professores da rede pública, professores universitários, especialistas em educação, políticos e outros cidadãos dessem sua contribuição ao conteúdo do currículo. Castro elogiou a participação desses vários atores e a contribuição das instituições governamentais, mas não mencionou o papel de fundações privadas e corporativas para a formulação e aprovação da BNCC.

Destarte, é inegável que houve longos esforços para a construção de um documento normativo que pudesse servir como base para a educação de um país inteiro, todavia não é possível deixar de fora das análises todo o esvaziamento do processo de construção que ocorreu após o *impeachment*, ou golpe, no ano de 2016. Em consequência aos processos ocorridos em 2016, as entidades filantrópicas e demais entidades patronais e fundações que permeiam o debate educacional tomaram de assalto o processo de construção da Base.

Esse processo acelerado de elaboração e aprovação de uma política pública resultou da prática do consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 2).

De modo geral, essas fundações não dizem ou mandam o que os governos devem fazer, elas não impõem políticas públicas. No lugar disso, elas se travestem de agentes dos processos e tornam puramente técnicos os debates que deveriam ser político-sociais, tais como a questão da universalização do ensino, equidade educacional e custo aluno qualidade - CAQ. Desse modo, é preciso atentar-se aos movimentos açabarcados na BNCC e como estes se articulam com a Reforma do Novo Ensino Médio está ocorrendo nos estados do Brasil, tais mudanças tornam-se evidentes e resultam em preocupações, quando se rompe com a lógica das disciplinas e introduz as competências e as habilidades por áreas do conhecimento em Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e

suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Sociais Humanas e Sociais Aplicadas e na Formação Técnica Profissional, centrado na formação integral dos estudantes.

Diante da mudança legal, o CNE emitiu a Resolução n. 3/2018, atualizando as DCN para o Ensino Médio. Esta explicita que os currículos desta etapa passam a ser compostos por uma formação geral básica e por itinerários formativos. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na BNCC, a ser enriquecida pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural local, do mundo do trabalho e da prática social. Possui carga horária total máxima de 1.800 horas e deverá ser organizada nas seguintes áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. (BRASIL, 2018).

Por sua vez, os itinerários formativos representam a parte flexível do currículo, com carga-horária de 1.200 horas. Devem ser orientados para o aprofundamento acadêmico e ampliação das aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento da base comum ou para a formação técnica e profissional. Segundo as DCN do Ensino Médio (BRASIL, 2018), essa estrutura busca atender as especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil.



Fonte: <http://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio>. Acesso em 12 dezembro de 2022.

Os itinerários formativos são constituídos por conjuntos de unidades curriculares, cujo detalhamento é prerrogativa dos diferentes sistemas, redes e escolas, conforme previsto na Lei nº 13.415/2017. Objetivam possibilitar ao estudante o aprofundamento de seus conhecimentos de modo a prepará-los a prosseguir nos estudos ou adentrar no mundo do trabalho. A DCN de Ensino

Médio estabelece, ainda, que os itinerários devem se organizar em torno de um ou mais dos eixos estruturantes.

EIXOS ESTRUTURANTES:

- Integram os diferentes arranjos de Itinerários Formativos
- Conectam experiências educativas com a realidade contemporânea
- Desenvolvem habilidades relevantes para a formação integral



Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/novo-ensino-medio-entenda-os-itinerarios-formativos/>. Acesso em 05, de dezembro de 2022.

O processo de construção da BNCC, assim como o processo de reforma do Ensino Médio, foi alvo de críticas de entidades e pesquisadores do campo da educação (HYPÓLITO, 2019; PICOLI, 2020; ANTUNES, 2019; ZANOTTO & SANDRI, 2018), especialmente pelo caráter acelerado e antidialógico do processo, pela ênfase na competitividade e pela concepção gerencialista da educação. Diferentemente de outras políticas no campo, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais que, embora também foram concebidas sob a ótica das reformas neoliberais (TEDESCO & CECCHETTI, 2020), limitavam-se a atuar como documentos orientadores, a BNCC desponta como documento normatizador, estabelecendo o currículo, ou seja, o que deve e o que não deve ser ensinado, o que pode e o que não pode ser ensinado nas escolas brasileiras (PICOLI, 2020). A BNCC é um documento (BRASIL, 2018a, p. 7 e 8)

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais [...]

É evidente que o que é educação básica, para que e como ela deve estar organizada não é ponto pacífico na discussão política, econômica e educacional.

A escola brasileira é constante alvo de críticas pela imprensa, políticos e agentes do mercado que denunciam sua ineficácia, obsolescência e, mesmo, inutilidade de muitas das coisas que compõem seu currículo “tradicional”.

Consenso por filantropia – desdobramentos e problematizações

Isso significa que, a partir da publicação da BNCC, Estados e municípios deveriam reorganizar seus currículos para adequá-los às normativas do documento nacional. Nesse sentido, e ainda antes da publicação da versão da final com o Ensino Médio incluso, o MEC criou o Programa de Implementação da BNCC (ProBNCC), pela Portaria 331 de 5 de abril de 2018, (BRASIL, 2018b), com o objetivo de auxiliar na e monitorar a implementação da BNCC nos Estados e municípios (BARBOSA; SILVEIRA; SOARES, 2019), com o auxílio da UNDIME e do CONSED. Para assegurar o alinhamento dos currículos estaduais e municipais às novas normativas, a BNCC estabelece que a União vincularia recursos à essas esferas sob a condição de revisão dos currículos (BRASIL, 2018a, p. 21). Tal dispositivo consolidou “a transição do que era uma Base Nacional Comum (um documento orientador de referência) para uma Base Nacional Comum Curricular: uma prescrição propensa à homogeneização de conteúdos, à padronização da avaliação e à normalização, rotinização e mecanização das relações entre os sujeitos envolvidos no processo educativo” (PICOLI, 2020, p. 5).

Para compreender o que Tarlau e Moeller (2020) compreendem como ‘Consenso por filantropia’, é preciso antes trazer à baila algumas definições que contribuirão para entender o motivo de as políticas educacionais e curriculares serem solo fértil de disputas e interesse de diversos atores no campo político, social e econômico.

Para Akkari (2011, p. 12)

[...] uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais.

Nesse sentido, é possível definir uma política educacional como sendo aquilo que a sociedade espera da escola, entretanto é preciso olhar para além e compreender que os interesses das classes dominantes, especialmente os interesses econômicos, sobressaem-se aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que aqueles que dominam ocupam por séculos os espaços de poder do país e tentam de todas as maneiras moldar o tecido social da forma que a eles interessam. Desse modo, as políticas educacionais pensadas

Cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra. Com relação isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro. (BALL, 2018, p. 2).

Portanto, além de ser terreno para formação de sujeitos subservientes à classe dominante, a educação em escala global, partindo dos pressupostos liberais de educação, passa cada vez mais ser vista como um mercado, como uma máquina de fazer dinheiro. “Serviços e políticas educacionais estão sendo mercantilizados, comprados e vendidos” (BALL, 2018, p. 2), nesse sentido, Thiesen (2019) argumenta que as ‘bem formuladas’ recomendações internacionais constroem um discurso que de modo rápido torna-se institucional, hegemoniza-se e se alinha ao discurso global.

E qual o papel do Estado neste processo?

A relação do Estado com provedores privados de serviços educacionais é agora comumente articulada pela lógica de mercado, dentro da qual o Estado se torna um criador de mercados, contratante e monitorador, enquanto o setor privado e outros provedores assumem cada vez mais o trabalho prático do governo, no sentido imediato e mundano. (BALL, 2018, p. 2).

Nessa nova lógica de educação como mercadoria, o Estado deixa, paulatinamente, de ser o agente pensante e executor da educação e passa a atuar como uma agência que contrata e monitora serviços educacionais, quase como um atravessador, um vendedor de produtos de grandes multinacionais, à medida que as fundações abocanham a educação. Consequentemente “[...] as relações de mercado podem ser continuamente ampliadas, e oportunidades e incentivos para o lucro podem ser inseridos em áreas de atividade estatal nas quais eles não operavam anteriormente” (BALL, 2018, p. 2). Por conseguinte, com as portas do Estado abertas surgem as novas tendências que se dão pelas chamadas governanças em rede que vão mudando cada vez mais a forma de ser governo e esvaziando o poder institucional que ele tem. É preciso desvelar e compreender os discursos para Ball (2018) por de trás da ideia de um “Estado que trabalha com os outros [...]” há a terceirização de tarefas essenciais e principalmente o gerenciamento e a solução de problemas. Assim, os problemas deixam de ser problemas da político-sociais e passam a ser oportunidades de negócio, passam a ser lugar de lucro.

Nesse sentido, trazer fundações educacionais para discutir a educação é desresponsabilizar o Estado de seus deveres constitucionais, é tornar um direito social um balcão de negócios e aqui entram as fundações educacionais filantrópicas ligadas a grandes grupos do mercado financeiro que com o discurso da governança em rede criam uma ideia de

Consenso por filantropia, quando recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes formais e informais são usados por fundações privadas para obter um consenso entre múltiplos atores sociais e institucionais em apoio a uma determinada política pública, a despeito de tensões significativas, transformando a política pública em questão numa iniciativa amplamente aceita. Baseado nas teorias de Antonio Gramsci (1971b) sobre relações Estado-sociedade civil, o conceito de consenso por filantropia demonstra como fundações filantrópicas tornaram-se atores contemporâneos importantes no estabelecimento de novos blocos hegemônicos na educação, em diferentes geografias. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 554).

Sendo assim, “Discursivamente, essas novas comunidades políticas são unidas por uma crença compartilhada de que os serviços públicos estatais são ineficazes e inefficientes, resistentes à inovação e são autointeressados” (BALL, 2018, p. 5). Alinhado ao discurso da incompetência do Estado e da ‘política tradicional’, há a ideia de que essas fundações e institutos educacionais são a solução para o problema, quando, na verdade, o que ocorre é que as discussões educacionais que são essencialmente político-sociais são tiradas deste espaço e colocados num debate puramente técnico de linguagem intrincada que não possui eco social, uma vez que o interesse, por detrás da benfeitoria filantrópica, são interesses puramente financeiros e de poder.

[...] no campo da educação e do desenvolvimento, ou seja, a ideia de que a filantropia precisa começar a assemelhar-se a uma economia capitalista na qual os benfeiteiros se tornam consumidores de investimento social e que opera como mercados com fins lucrativos, com investidores e retornos sociais. Isso em si é uma indicação do trabalho do discurso neoliberal e das práticas de financeirização de tudo. (BALL, 2018, p. 10).

Desse modo, os grupos financeiros e empresas por de trás das fundações filantrópicas são formadas por indivíduos gananciosos e com desejos inimagináveis e que, para Ball (2018), trazem, aos ambientes nacionais, práticas educacionais padronizadas com aquilo que o mercado já espera de currículo, pedagogia, metodologia e avaliação. No que diz respeito ao Brasil,

No caso da BNCC, argumentamos que essa influência filantrópica não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros, mas sim parte de um movimento de lideranças corporativas e fundações privadas em todo o mundo para angariar poder e reconstruir a educação pública à sua própria imagem. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 553).

Para além de usar a educação para formar trabalhadores precarizados, como balcão de negócios e oportunidade de lucro, as fundações privadas querem desconstruir o acúmulo de debates e políticas educacionais construídos e reconstruir, recomeçar uma educação pública hegemônica que seja reflexo da imagem, dos valores e interesses cultivados dentro dessas fundações.

Considerações finais

Para concluir, insta salientar que este trabalho não dá conta de responder a todas as perguntas e, tampouco, aparar todas as arestas acerca do aviltado processo de construção da BNCC e os interesses de grupos financeiros nacionais e internacionais com as políticas educacionais e curriculares. Na arena dos debates educacionais, é sempre preciso estar vigilante, compreender quem são os atores e seus interesses, como diria Leonel Brizola, é tarefa do pesquisador da educação.

Em suma, estar atento para não tender à falácia idealista de acreditar que, no combate às ilusões, é possível, por si mesmo, transformar a realidade que produz essas ilusões. Como lembra Marx (2005, p. 48) “[...] conamar as pessoas a acabarem com as ilusões acerca de uma situação é conamar-las a acabarem com uma situação que precisa de ilusões”.

Assim, é a partir da ideia de Consenso por Filantropia, Tarlau e Moeller (2020), que fundações, que são em sua origem e agenda privadas, forçam um consenso a base de conceitos difusos como governança em rede e, principalmente, transformam debates que deveriam ser amplos em lócus vazios e travestidos de um discurso tecnicista. E, desse modo, forçam uma falsa ilusão de consenso em torno daquilo, que de modo intencionalmente deturpado, chamam de filantropia. Não confundir aqui com o conceito amplo e já socialmente aceito de filantropia.

É preciso compreender aqui que o conceito de Consenso por Filantropia, é, antes de mais nada, uma denúncia à desconstrução da BNCC sonhada em 2014 com a aprovação do PNE. A Base que está aí é uma base pensada, discutida e implantada por fundações ligadas ao capital nacional e estrangeiro, uma base esvaziada de sentido e rigor metodológico e tomada por premissas liberais e pelo discurso meritocrático, uma base com ‘cara nova’, mas com os velhos fundamentos neoliberais e com um debate vendido como técnico, mas, com interesses, por vezes, difusos e obscuros. Faz-se fundamental perceber essas movimentações, denunciá-las e, sobretudo, combatê-las.

Referências

- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais:** transformações e desafios. São Paulo: Vozes, 2011.
- BALL, Stephen. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa** (RELEPE), v. 3, p.1-15, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 04 de maio de 2011.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 julho. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 15 julho. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4. ed. Brasília, DF, 2020. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 8 out 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**: diretrizes curriculares nacionais específicas para o ensino médio. Brasília: DCOCEB/SEB/MEC, 2011.

CERVO, A.L. BERVIAN, P.A. Metodologia Científica. SP: Makron Boock, 1996. GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Censo escolar 2018**: principais resultados. Brasília: INEP, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/apresentacao/2019/apresentacao_coletiva_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 20 julho. 2021.

MARX, Karl. **Crítica a filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

PICOLI, B. A. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal-neoconservadora e o dever ético-estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, p. 1-23, 2020. Doi: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.5.15036.007>

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O CONSENSO POR FILANTROPIA: como uma fundação privada estabeleceu a bncc no brasil. **Currículo Sem Fronteiras**, [?], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio 2020. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlaumoeller.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

THIESEN, Juarez. Currículos da Educação Básica Brasileira: convergências com o discurso educacional global em contextos de internacionalização. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação Araraquara**, v. 14, n. 2, p. 420-436, abr./jun., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11306>. Acesso em: 12 maio 2022.

O CURRÍCULO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Nathalia da Silva¹

André Henrique Schneeberger²

Maria Teresa Ceron Trevisol³

Introdução

A história da Educação Infantil no Brasil é marcada por uma trajetória de luta, reivindicações, dualidades, avanços e também retrocessos com relação ao atendimento às crianças nas instituições de Educação Infantil. Conforme Moysés Kuhlmann Júnior (2015, p. 16), “as instituições de educação da criança pequena estão em estreita relação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população, da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc.”

Ainda que as creches e jardins de infância, posteriormente nomeados de pré-escolas, tenham sido instituídas no final do século XVIII, foi somente a partir dos anos 1970 que houve uma ampliação acompanhada do crescimento do ensino regular, contudo, carecia de estudos e avanços legais para que fossem definidas as especificidades do trabalho com as crianças pequenas (KUHLMANN JÚNIOR, 2015).

1 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Faculdade Dom Bosco. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Bolsista FAPESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0182325777539694>. E-mail: nathaliadasilva93@gmail.com.

2 Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC - Bacharel) e pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ - Licenciatura). Especialização em Educação Especial pela Universidade do Oeste de Santa Catarina. Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6563023126216915>. E-mail: andre.s@unoesc.edu.br.

3 Pós-Doutorado pela Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, UC, Portugal. Doutora em Psicologia (USP). Mestre em Educação (PUC/RS). Graduada em Pedagogia (FUNOESC). Docente da graduação nos Cursos de Pedagogia e de Psicologia, e do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd – da Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4820536127199890> Joaçaba – Santa Catarina. E-mail: mariateresa.trevisol@unoesc.edu.br.

Os marcos legais, como a promulgação da Constituição Federal, de 1988, atribuindo ao Estado o dever de oferta a educação como direito a todos, tal qual a implementação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), de 1996, garantindo educação gratuita e de qualidade para toda a população, definindo em seu Art. 29 a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, foram conquistas oriundas de pesquisas, debates e movimentos feministas e sociais que reivindicavam uma educação pública e de qualidade para as crianças (MARTINS FILHO, 2021).

Em sua constituição, as creches e jardins de infância mantiveram práticas segmentadas por muito tempo, isto porque foram constituídas desta forma. As creches com viés assistencialista, com influência de práticas médico-higienistas e instituições religiosas executavam um trabalho de caráter assistencial-educacional, e, conforme Martins Filho (2021, p. 68), tinham como função “[...] melhorar as condições de saúde das crianças, inculcar-lhes hábitos de trabalho, instruí-las, educá-las, porém, sem deixá-las esquecer das condições de pobreza.” Já as pré-escolas, destinadas às crianças da classe média, desempenhavam práticas para o preparo da educação escolar. Nestes espaços, a docência era exercida por profissionais com formação semelhante às da escola.

A respeito da segmentação do trabalho nos espaços de Educação Infantil, Albuquerque (2013, p. 78), na tese “Formação docente para Educação Infantil no Brasil: configurações curriculares nos cursos de Pedagogia”, explica que:

O antagonismo gerado pela divisão do trabalho nesses espaços pressupunha uma distinção na formação de professores de Educação Infantil em relação aos demais profissionais, ou seja, quanto menor a criança e maior a demanda de cuidado, menor seria a exigência quanto aos critérios de formação.

A realidade instaurada naquela época, constituiu práticas e concepções que ainda hoje se estabelecem nas instituições de Educação Infantil e respectivamente nas práticas pedagógicas dos/as professores/as. Tais concepções contribuem para a segmentação das práticas e ações a respeito da educação e do cuidado das crianças, mas sobretudo, na constituição do perfil do/da profissional que atua neste contexto. Com a promulgação da LDBEN, outros avanços com relação à formação dos/das profissionais foram possíveis. O Art. 62 consta que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996, p. 42).

Nesse sentido, a exigência de nível superior para os/as profissionais

docentes foi um destes avanços quanto à profissionalidade docente. Ainda que estas determinações postas na LDBEN tenham sido fixadas há 32 anos, a formação dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil tem sido pauta de muitas discussões, considerando que:

[...] é possível encontrar profissionais com denominações e categorias funcionais diferentes, trabalhando diretamente com as crianças em creches e pré-escolas, o que demonstra ainda não existir consenso, mesmo que as políticas públicas vigentes determinem que as crianças sejam atendidas por um professor com formação especializada. (MARTINS FILHO, 2021, p. 66).

Posto isto, é visível que os anos passam, mas as práticas se mantêm. Substanciado por normativas e orientações diversas, o cotidiano dos/as profissionais de Educação Infantil ainda se manifesta atrelado às práticas que polarizam o cuidado e educação das crianças e, portanto, hierarquizam as ações e relações profissionais.

Considerando a historicidade da Educação Infantil, o modo pelo qual esta etapa se constituiu no contexto da educação brasileira, inicialmente orientada por práticas médico-higienistas e assistencialistas, suscitando práticas segmentadas e, portanto, colaborando para a indefinição da identidade dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil, entendemos que o currículo que atenda à finalidade desta etapa, tem um potencial transformador nas práticas pedagógicas. Portanto, partindo deste pressuposto, compreendemos que um currículo que garanta os direitos das crianças deve ser construído no coletivo, considerando as especificidades desta etapa da educação, bem como, garantindo que as aprendizagens sejam pautadas nas relações e construções das crianças, considerando-as sujeitos ativos no seu processo de viver e aprender. Além disso, deve sustentar-se pelas interações e brincadeiras articulando as experiências das crianças ao conhecimento científico.

Portanto, o objetivo deste texto é refletir a respeito de como o currículo vem sendo efetivado na prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil, mais especificamente, compreender se essa relação entre o currículo e as práticas pedagógicas são baseadas em aspectos que advém da formação docente ou efetivada de acordo com concepções teóricas e metodológicas de cada professor/a. O embasamento para dar conta deste objetivo foi constituído a partir de um diálogo *com* e *entre* autores e pesquisas da área da educação, particularmente, de estudos sobre o currículo. Entre eles, destacamos: Kramer (2002), Barbosa (2009), Sacristán (2013), Ostetto (2017), Carvalho (2019), Dominico *et al.* (2020), Durli e Campos (2020), Furtado (2020) e Furtado, Souza e Martins Filho (2021).

O texto está organizado inicialmente pela introdução, onde realizou-se uma breve contextualização de aspectos históricos e legais que constituíram a

Educação Infantil. Na sequência, para respondermos ao objetivo do texto, realizou-se um diálogo com autores que discutem o currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil. E, para finalizar, alguns apontamentos em relação à construção e ressignificação de práticas pedagógicas, e, portanto de um currículo autoral, construído no coletivo.

O currículo e as práticas pedagógicas na Educação Infantil

O modo pelo qual a Educação Infantil se estabeleceu no Brasil, a constituição do/a profissional docente e os objetivos que suleavam as práticas naquele período influenciaram a forma como o currículo se constituiu. Kuhlmann Júnior (2015, p. 184) alerta que “a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas.”

A ambiguidade de propostas, influenciadas pelas práticas de cunho assistencial da creche e do viés escolarizante e preparatório para a educação escolar da pré-escola, mantiveram por muitos anos uma educação que separava a cabeça do corpo, isto é, dicotomizavam as ações e desvalorizavam as práticas ligadas ao cuidado, à higiene, à alimentação, ao sono e entre outros. Em contrapartida, as atividades consideradas pedagógicas eram dignas de atenção e de valor (CERISARA, 1999).

Esta polarização de compreensões a respeito da educação das crianças pequenas desconsidera a função da Educação Infantil e que a docência nessa etapa da educação é marcada por especificidades, sendo assim, as práticas devem sustentar-se:

[...] no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões. (ROCHA, 2010, p. 12).

Portanto, este tipo de docência requer uma ação intencional que vise sulear e garantir os direitos fundamentais das crianças, considerando as suas singularidades e necessidades. Nesse sentido, corroboramos com Rocha (2010, p. 14) ao afirmar que:

Uma Pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da “aplicação” de modelos e métodos para desenvolver um “programa”. Exige, antes, conhecer as crianças, os determinantes que constituem sua existência e seu complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo, emocional, etc., enfim, as bases culturais que as constituem como tal.

Assim, é fundamental refletirmos a respeito de um currículo que tenha suas bases assentadas na função social, política e pedagógica da Educação Infantil, que reconheça a criança como um sujeito histórico, social, singular, construtora de cultura, ponto de partida das ações pedagógicas e que rompa com acepções de práticas escolarizantes “[...] centradas no professor, como na escola, à carteira fixa, ao lápis e papel e ao uso de material mimeografado.” (MARTINS FILHO, 2021, p. 69).

Furtado (2020, p. 46) comprehende o currículo da Educação Infantil “[...] como um articulador das experiências e conhecimentos, pois traz intersecções diretas do universo da criança que auxiliam nos processos gerais de sua identidade social e cultural.” Nesse sentido, o currículo deve se manifestar nas relações e intrinsecamente através das suas orientações definindo “[...] o tipo de escola que se deseja, o que se pretende oferecer, a forma de administrá-la, o contexto histórico, ideológico, filosófico, sociológico, cultural, político, econômico e psicológico em que se insere.” (KRAMER, 2002, p. 72).

Compreendendo que o currículo se manifesta na prática cotidiana dos/as professores/as, pode-se afirmar que suas compreensões são diversas, manifestadas em diferentes discursos, práticas pedagógicas e concepções distintas a respeito da função da Educação Infantil. O currículo se materializa nas práticas pedagógicas, seja a partir do modo prescritivo e regulador da docência, de modo autoral, na construção a partir da relação com as crianças e, também, de acordo com as diferentes concepções teórico metodológicas e os aspectos da formação docente.

O currículo também se constrói e reconstrói na relação com as crianças e entre docentes, e portanto, na prática pedagógica. Carvalho (2019, p. 288) elucida: “Professoras e alunos mobilizam o currículo, dão vida; porém, desempenham papéis distintos. As ações docentes são guiadas por concepções de criança, de educação, de educação infantil, mas também são influenciadas pelo currículo prescrito.”

Ao longo da história, o conceito de currículo tem sido atrelado à compreensão “[...] de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação do ensinar.” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Nesse sentido, se manifesta de modo regulador, com objetivos estáticos, visando direcionar por onde o/a professor/a deve caminhar, assim como o caminho que as crianças devem percorrer para concretizar suas aprendizagens. Sacristán (2013, p. 16-17) elucida as características do currículo, afirmando que o mesmo executa uma:

[...] função dupla - organizadora e ao mesmo tempo unificadora - do ensinar e do aprender, por um lado, e, por outro, cria um paradoxo, devido ao fato de que nele se reforçam as fronteiras (e muralhas) que delimitam

seus componentes, como, por exemplo, a separação entre as matérias ou disciplinas que o compõem.

A padronização do ensino que se manifesta no currículo prescrito traz à tona a consequente eliminação da autonomia profissional dos/as professores/as. Como efeito, por ser prescritivo, acaba regulando e limitando a atuação docente, uma vez que, restrito enfraquece a flexibilidade das relações e do exercício da docência para com as crianças. No bojo dessa discussão, a respeito do currículo, Dominico *et al.* (2020, p. 222) afirmam:

[...] esse documento não se resume a um passo a passo com prescrição de ações, muito menos uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelas crianças, mas sim, representa um conjunto de experiências que precisam ser significativas. Nessa compreensão, reside a relação intrínseca entre currículo e práticas pedagógicas, que se concretiza no cotidiano.

Conforme previsto na LDBEN/96, a publicação da Resolução CNE/CP2/2017 (BRASIL, 2017) implementa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em seu Art. 1º “[...] como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar [...]”. Portanto, desde o referido período as instituições de Educação Infantil brasileiras, públicas e privadas tiveram que recontextualizar seus currículos conforme as normativas estabelecidas.

Nesse sentido, a BNCC é bastante problematizadora, pois, uma vez que aprovada:

[...] a docência transforma-se em território de disputas. Assim, ocorre que as perspectivas de autonomia para a docência a partir da BNCC estão cada vez mais constrangidas em razão dos mecanismos de regulação da ação docente e curricular estarem cada vez mais controladores/limitadores pelas novas políticas do conhecimento oficial. (FURTADO; SOUZA; MARTINS FILHO, 2021, p. 1448).

As discussões que envolvem a implementação da BNCC para a Educação Infantil são muitas, desde seu caráter homogeneizador em relação aos objetivos de aprendizagens, que de acordo com Durli e Campos (2020, p. 264) “Corre-se o risco de passarem a ser engessados e rígidos, ao invés de flexíveis, como requer uma ação pedagógica centrada na criança”, ao viés escolarizante, onde as escolhas de determinados campos de experiências passam a “[...] serem priorizados em detrimento de outros. Não por acaso, exatamente aqueles considerados mais vinculados e preparatórios para a alfabetização e o conhecimento matemático.”

Considerando todas as manifestações e reflexões que a área tem desenvolvido e as determinações instauradas pela BNCC, estamos em consonância com a ideia de Sacristán (2013, p. 16) a respeito do currículo:

[...] quando começamos a desvelar suas origens, suas implicações e os agentes envolvidos, os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por ele condicionados, damo-nos conta de que nesse conceito se cruzam muitas dimensões que envolvem dilemas e situações perante as quais somos obrigados a nos posicionar.

Portanto, é de extrema importância que os/as professores/as sejam agentes de mudança nos contextos onde sobrevivem, bem como o significado da palavra reitera: *manter-se ao longo do tempo e/ou do espaço; subsistir* (MICHAELLIS, 2022) e, portanto, reajam a normativas que não tenham como princípio a liberdade intelectual e social das crianças e a garantia dos seus direitos enquanto seres humanos. Ser docente na Educação Infantil é ir além de propostas prescritas, é vislumbrar e concretizar voos que possibilitem ampliação dos repertórios das crianças desde bem pequenas.

Contrariamente ao currículo que regula, fragmenta e desumaniza as relações, estima-se a construção de um currículo *com* a criança e *não para* a criança. Essa relação horizontal - e freiriana - se distingue da construção de um currículo vertical, autoritário. “Afinal, muito mais que um conjunto de disciplinas a ser estudada, o currículo envolve uma prática complexa que, articulada aos conteúdos educacionais, resulta em um eixo orientador da ação educativa.” (FURTADO; SOUZA; MARTINS FILHO, 2021, p. 1451).

Nesse sentido, os autores apontam que docentes capazes de conhecer seus próprios limites e potências, também são capazes de perceber o mesmo nas crianças, “diversificando e ampliando repertórios numa relação de mão dupla (criança <-> docente).” (FURTADO; SOUZA; MARTINS FILHO, 2021, p. 1453). Assim, nesse caso, debate-se a licenciosidade, apresentada por Freire como “a pretensão da liberdade sem limites ou acima de qualquer limite [...] [que] é tão negadora da liberdade quanto a liberdade asfixiada ou controlada.” (SUNG, 2019, p. 292). Dentro de um currículo autoral, é importante e ético refletir sobre o limite dessa liberdade.

Desse modo, o educador não deve ser entendido como aquele que executa o currículo, mas aquele que, num movimento de ação-reflexão, o reconstrói. Assim, o desafio aqui colocado é pensar na construção de um currículo que não engesse, regule e fragmente a prática do/a professor/a, mas que sobretudo articule “[...] as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...].” (BRASIL, 2009, p. 12), privilegiando as relações estabelecidas entre as crianças, os/as professores/as e a construção das suas identidades.

A respeito da possibilidade de construir um currículo que tenha como centralidade a criança, Kramer (2002, p. 74) indica que “uma proposta de educação infantil em que as crianças se desenvolvam, constroem ou adquirem

conhecimentos e se tornam autônomas e cooperativas implica pensar a formação em serviço dos que nela atuam.” Portanto, mais do que nunca a importância de refletirmos a respeito da formação docente, da necessidade da constituição de uma nova identidade profissional aos/as profissionais que exercem a docência na Educação Infantil e de articularmos a constituição dos currículos aos processos de formação em serviço. Compreendendo que o currículo se manifesta na efetivação da prática pedagógica, bem como, a partir das reflexões, práticas e relações estabelecidas com as crianças (BARBOSA, 2009).

Carvalho (2019) e Dominico *et al.* (2020) concordam que as práticas pedagógicas dos/as professores/as se orientam a partir das concepções de pedagogia, e, portanto, do que se comprehende por educação, educação infantil e criança. Nesse sentido, pode-se dizer que o currículo é constituído por muitos saberes e distintas concepções teórico-metodológicas. Tardif (2014, p. 61) ao discutir sobre os saberes profissionais dos/as professores/as aponta que tais saberes são:

[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificadas e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente.

E reforça que, “[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64). Dominico *et al.* (2020, p. 220) mencionam o currículo “[...] como um documento que norteia as práticas pedagógicas e a aprendizagem, e a forma como é entendido e aplicado depende das diferentes concepções da pedagogia.” Desse modo, cabe refletir sobre os limites da prática pedagógica no currículo. Uma vez que, conforme Ostetto (2017, p. 49):

[...] não daria para seguir a jornada da Educação Infantil com as concepções pessoais que guiam cada professora, cada professor ou outro profissional da educação, individual e desarticuladamente. Há que ter uma direção geral, coletiva, comum a todos, que sustente e apoie o trabalho educativo da instituição como um coletivo.

Sendo assim, sabendo que os saberes docentes são diversos e provenientes de diferentes fontes, Furtado (2020, p. 46) verifica que:

[...] na medida em que o currículo para a Educação Infantil configura-se cotidianamente a partir do movimento da docência, e reconhece o conhecimento e a aprendizagem como pertencentes ao contexto da Educação Infantil, também promove uma identidade para essa primeira etapa da educação básica. Esse currículo que marca uma identidade para a Educação Infantil, também se revela como marco na prática pedagógica, e consequentemente da formação de uma identidade para a docência na área.

Nesse sentido, para a construção de um currículo que leve em consideração as diferentes concepções teórico-metodológicas com responsabilidade e ética no (re)fazer docente, a humildade (numa perspectiva freiriana) se faz necessária. Enquanto “o senso comum entende humildade como comportamento de autodesprezo, insignificância, baixa autoestima, quase vergonha” (REDIN, 2019, p. 253), para Freire, a humildade toma outra concepção:

[...] humildade é uma exigência de todo educador e educandos, que consiste na luta em favor do respeito e dever irrecusável da defesa de seus direitos e de sua dignidade enquanto prática ética. (REDIN, 2019, 253).

Nesse sentido, conclui o autor, aceitar a submissão não é humildade, mas a desistência da luta contra a desumanização dos opressores. Aqui, podemos compreender que currículos verticais desumanizam não só educadores/as mas também educandos/as. Porém, na perspectiva freiriana, cabe ressaltar que, nesse sentido, não é atribuído aos/as professores/as um assistencialismo piegas. Este currículo, que visa a emancipação, é construído no coletivo, numa relação de diálogo ético, político e respeitoso que se faz cotidianamente.

Portanto, a prática da docência com as crianças pressupõe o exercício da reflexão - ação. Nesse sentido, é fundamental que o currículo e as práticas pedagógicas sejam orientadas e revistas através de perguntas, como por exemplo: “[...] Como recebo e acolho as crianças? Como me aproximo delas nos momentos de alimentação, troca de fraldas e higienização? Como as toco, faço dormir, acalanto? Como as escolhas que faço enquanto professora afetam a vida delas dentro e fora das instituições?” (DOMINICO *et al.* 2020, p. 232). Perguntas como estas, mencionadas pelas autoras, possibilitam a reorganização da rotina, a reflexão das ações e relações estabelecidas com as crianças, perspectivando a reconstrução de um currículo que garanta os direitos das crianças, assim como a função e objetivos da Educação Infantil.

Algumas considerações

O presente texto perspectivou refletir a respeito de como o currículo vem sendo efetivado na prática pedagógica dos/as professores/as da Educação Infantil, mais especificamente, compreender se essa relação entre o currículo e as práticas pedagógicas são baseadas em aspectos que advém da formação docente ou efetivada de acordo com concepções teóricas e metodológicas de cada professor/a.

Refletir sobre o currículo sem atentar acerca da constituição da Educação Infantil no Brasil, a quem era destinada, quem desempenhava o papel de professor/a e como as ações eram definidas nos parece impossível. Não só a empiria mostra, mas pesquisas também apontam que ainda hoje o cotidiano da

Educação Infantil é marcado por práticas que segmentam o cuidar e o educar, que privilegiam práticas pedagógicas que resultam em produto final, assim como, são orientadas por um currículo que fragmenta ações e que não comprehende a criança como um ser humano homogêneo, múltipla e feitas de cem.⁴

Portanto, o questionamento que paira ao refletir sobre as questões colocadas no texto é: como articular um currículo para a Educação Infantil que ultrapasse as práticas assentadas no passado? Para além disto, como pensar na construção de um currículo que seja fruto de uma organização coletiva, onde a *prescrição* de maior impacto seja pautada nas relações de disponibilidade, assim como apontou Freire (2019, p. 131):

[...] estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa [...]

Sabendo que a docência na Educação Infantil é marcada por especificidades, a começar pelas singularidades das crianças, suas necessidades e o modo como aprendem e se desenvolvem, comprehende-se que um currículo prescrito, rígido e regulador não atende as demandas que perpassam as relações construídas nesse espaço. Uma docência e, portanto, uma relação pautada na disponibilidade como pontuou Freire (2019) requer tempo, tempo para a criança e para o/a professor/a. Um tempo que não fragmente vivências e descobertas, um tempo que permita a construção de relações humanas. Nesse sentido, o questionamento de Kramer (2002, p. 78) nos provoca a pensar: “Como construir um currículo que não desumaniza o homem, que não fragmente o sujeito em objeto da sua prática?”

Portanto, sem a intenção de encontrar respostas rasas para as indagações complexas colocadas, nos colocamos a perspectivar possibilidades para a construção/ressignificação de práticas pedagógicas pautadas em um currículo que comprehenda a criança como ponto de partida e caminho para as propostas, que rompa com práticas tradicionais e escolarizantes bem como privilegiar a autonomia e autoria das crianças e professores/as. Acreditamos que estas perspectivas possam ser possíveis a partir da articulação da formação inicial do/a professor/a de Educação Infantil, assim como a formação em serviço. Como mencionou Barbosa (2009), o currículo ocorre nas práticas dos/as professores/as, isto significa que, se desejamos transformar e dar novos sentidos às relações estabelecidas com as crianças e consequentemente ao currículo, é necessário refletirmos sobre a formação do/a professor/a.

⁴ Em alusão ao poema “As cem linguagens da criança”, de Loris Malaguzzi.

Referências

- ALBUQUERQUE, Moema Helena Köche de. **Formação docente para Educação Infantil no Brasil:** configurações curriculares nos cursos de Pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BARBOSA, Maria Carmem S. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: **Projeto de Cooperação Técnica (MEC; UFRGS) para a construção de orientações curriculares para a educação infantil.** 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 10 jan. 2023.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 out. 2022.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2 de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAO_CNE_CP222DEDE-ZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 05/2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 15 jan. 2023.
- CARVALHO, Maria Jaqueline de Paes de. **Curriculum e Prática Pedagógica na Educação Infantil.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.
- CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**. Florianópolis, v. 17, n. Especial, p. 11 -21, jul./dez. 1999.
- DOMINICO, Eliane *et al.* Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, Brasília, v. 101, n. 257, p. 217-236, jan./abr. 2020.
- DURLI, Zenilde; CAMPOS, Roselâne de Fátima. BNCC para a Educação Infantil: é ou não é currículo? **Curriculum sem Fronteiras**, v. 20, n. 1, p. 251-267, jan./abr. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FURTADO, Kênia Kristina. **Curículos (Re)construídos no movimento da docência na Educação Infantil:** Entre a autonomia e a regulação. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FURTADO, Kênia Kristina; SOUZA, Alba Regina Battisti de; MARTINS FILHO, Lourival José. Autonomia e regulação no processo de (re)construção do currículo da Educação Infantil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1445-1467, set./dez. 2021.

REDIN, Euclides. Humildade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 253-254.

SUNG, Jung Mo. Licenciosidade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 291-292.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 13, n. 2, p. 65-82, 2016.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 7 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2015.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil**. 2. ed. Florianópolis: Editora Insular, 2021.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-seis**, v. 19, n. 35, p. 46 - 68, jan-jun 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. **Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2010.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SOBREVIVER. In: MICHAELLIS, Dicionário Online de Português. Brasil: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/sobreviver/> Acesso em: 20 ago. 2022.

A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO COMO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA/RS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS

Daliana Löffler¹

Maria Talita Fleig²

Introdução

Este relato de experiência tem por objetivo tecer algumas reflexões sobre os desafios e as perspectivas formativas que se colocam à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo a partir da inserção desta Unidade na Portaria N° 694 do Ministério da Educação, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 23 de setembro de 2022 (BRASIL, 2022), que a reconhece como Colégio de Aplicação (CAp). Para compreender o que significa ser um Colégio de Aplicação na rede Federal de Ensino, é necessário conhecer o processo histórico de constituição dessas instituições, o que será apresentado, de forma breve, na primeira parte deste texto numa interlocução com a constituição histórica e política da Ipê Amarelo enquanto uma Unidade de Ensino voltada aos atendimentos das crianças e dos processos formativos, dentro da Universidade Federal de Santa Maria. Pensar a Unidade enquanto Colégio de Aplicação é um convite para refletirmos sobre aspectos como a docência, a gestão, a pesquisa e a extensão na relação com a perspectiva formativa, elementos estes abordados na segunda parte do texto. Por fim, concluímos que traçar novos rumos para a UEIIA, perpassa um movimento de diálogo, fortalecimento de vínculos e construção coletiva, entre todos os segmentos que vivenciam a Unidade.

A constituição dos Colégios de Aplicação

Os Colégios de Aplicação (CAp) são instituídos no Brasil na década de

1 Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. E-mail: daliana.loffler@uol.com.br.

2 Doutora em Educação. Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Universidade Federal de Santa Maria/Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. E-mail: maria.talita@uol.com.br.

1940, vinculados inicialmente às Faculdades de Filosofia, com a perspectiva de contribuir para o desenvolvimento da prática docente. O percurso histórico de constituição identitária dessas instituições esbarrou em diferentes concepções de educação, estágio e docência fortemente vinculados aos princípios políticos que estavam vigentes no Brasil desde a referida década (CORREIA, 2017). Não pretendemos adentrar aos meandros da constituição identitária dos Colégios de Aplicação, que desde as suas origens buscavam tecer reflexões sobre a política educacional da época, neste momento, pois o percurso histórico e pedagógico de cada uma das 24 instituições existentes no Brasil (já englobando as 7 Unidades que passaram a compor a portaria dos CAp em 2022), volta-se prioritariamente para o trabalho com o Ensino Fundamental e Médio. Outrossim, interessa-nos localizar, nesse conjunto de instituições, como os Colégios de Aplicação que voltam o seu trabalho para a Educação Infantil, constituíram-se CAp paralelamente a consolidação de um trabalho voltado à especificidade da infância.

Assim como os Colégios de Aplicação possuem uma especificidade na sua constituição histórica, política e pedagógica, as Unidades de Educação Infantil ligadas aos órgãos da Administração Pública Federal associam-se na sua criação, à concepção de “creche no local de trabalho”, resultante de uma luta dos movimentos sociais e das mulheres trabalhadoras iniciada na década de 1970. Tal movimento reivindicava melhores condições de vida e atendimento às crianças na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos. Nesse sentido, as “creches universitárias” como ficaram conhecidas essas instituições, iniciaram as atividades didático-pedagógicas priorizando o atendimento de crianças cujas famílias possuíam vínculos, principalmente trabalhistas, com as Universidades (RAUPP, 2004).

A perspectiva assistencialista que permeou o trabalho desenvolvido em tais instituições configurava-se como uma proposta educacional para a época (KUHLMANN Jr. 2007), pois precisava-se atender a uma demanda - atendimento dos filhos dos servidores das Universidades. As origens de atendimento na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo, localizada na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi em 1989, inicialmente denominava-se “Creche e pré-escola Ipê Amarelo” e estava vinculada a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) na Coordenadoria de Assuntos Estudantis e Comunitários (CANCIAN; SILVA; TOMAZETTI, 2009).

Para atender às necessidades trabalhistas das famílias de servidores e estudantes universitários, as creches universitárias na sua trajetória histórica foram se expandindo também para se constituir em campo de estágio, de pesquisa e de observação. Para a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo esse processo iniciou em 2002, quando, segundo as autoras Cancian; Silva; Tomazetti (2009) o Conselho Universitário aprovou a Resolução 012/2002 do Gabinete do Reitor que vinculou a

sua infraestrutura ao Centro de Educação (CE), momento em que a creche, denominava-se “Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo” (NEIIA) passou a desenvolver suas atividades enquanto projeto de ensino, pesquisa e extensão, coordenadas pelas professoras do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do CE.

Além das questões formativas e pedagógicas, às quais daremos mais ênfase na próxima seção, os aspectos orçamentários e de ingresso também direcionam a organização das instituições de educação infantil. Muitas das Unidades que atendiam a Educação Infantil mantinham-se a partir do repasse do auxílio pré-escolar, recebido pelos servidores, assemelhando-se ao pagamento de mensalidades para a instituição ou de recursos provenientes de projetos de extensão, como foi o caso do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo até 2011. A partir de 2011, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 10 de março de 2011 (BRASIL, 2011), que fixa normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações garante aos locais que atendiam as crianças de educação infantil nas Universidades a condição de “Unidade Universitária”.

A promulgação da Resolução CNE/CEB Nº 1, de 10 de março de 2011 (BRASIL, 2011), que foi precedida pelo Parecer CNE/CEB Nº 17/2010 (BRASIL, 2010b), em que a Associação Nacional de Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil (ANUUFEI) realizou uma consulta ao Conselho Nacional de Educação, solicitando orientações quanto à regulamentação de normas de funcionamento, significou uma grande conquista para as instituições que atendiam à educação infantil nas universidades federais. Até então, havia uma diversidade de situações em que as referidas instituições infantis encontravam-se, não havendo por exemplo uma unanimidade no que tange à vinculação, diversidade nas fontes de manutenção das Unidades, ausência de carreira docente, equipes profissionais com formações distintas, entre outros aspectos.

Com a referida Resolução, o NEIIA deixa de ser um projeto de extensão do Centro de Educação e passa a configurar-se como Unidade Universitária, a então “Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo” porém, sem matriz orçamentária, sendo responsabilidade da Reitoria o provimento das questões financeiras.

Além da questão orçamentária e da nomenclatura, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 10 de março de 2011(BRASIL, 2011), impactou na forma de ingresso à Unidade, pois passou-se a oferecer a igualdade de condições para o acesso e a permanência de crianças na faixa etária do atendimento, não sendo mais possível limitar o atendimento aos filhos cujas famílias possuíam vínculos com as instituições de ensino superior. O acesso universal às vagas é reiterado na portaria que estabelece as diretrizes e normas para os Colégios de Aplicação.

Respeitando a autonomia universitária, cada Universidade definiu a

vinculação da sua Unidade de Educação Infantil na sua estrutura administrativa e organizacional, bem como ficou responsável por assegurar os recursos financeiros e humanos necessários para o seu funcionamento. Nesse processo, a Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo passou a constituir-se uma Unidade de Ensino, vinculada pedagogicamente o Centro de Educação e Administrativamente à Coordenadoria do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, afirmando-se, dentro da UFSM como um espaço que desenvolve funções que vão além do atendimento às crianças, embora essa função em si, seja complexa e exigente, dada a especificidade do trabalho pedagógico desenvolvido pela instituição. É o caráter ousado e inovador na forma de compor os agrupamentos das crianças que faz com que a Ipê Amarelo seja um ponto de passagem para muitos grupos de professores das redes públicas de ensino, estudantes dos cursos de pedagogia e educação especial, prioritariamente, que buscam uma inspiração para repensar a ação educativa na Educação Infantil.

A Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013 (BRASIL, 2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais, considera Colégios de Aplicação, as Unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Com a inclusão da UEIIA na referida portaria em 2022, essas ações que já vinham sendo realizadas, ganham força e fazem com que a vinculação pedagógica com o Centro de Educação seja ainda mais forte, especialmente no que se refere a contribuições da Unidade com a formação docente.

Atualmente toda a equipe que trabalha na Unidade vivencia um processo intenso de compreensão sobre o que significa e como se efetiva um Colégio de Aplicação, especialmente quanto a articulação entre a Unidade e os cursos de licenciatura e encontramos em Oliveira (2011) algumas possibilidades para pensar:

Por outro lado, o papel dos CAp na formação docente está diretamente relacionado tanto à articulação entre as licenciaturas quanto entre as licenciaturas e os colégios. Aliás, não é demais lembrar que é exatamente essa articulação com as licenciaturas que nos permite também fortalecer o tripé ensino, pesquisa e extensão, através dos bolsistas de iniciação científica, de treinamento profissional e de extensão. Mas é no estágio curricular das licenciaturas de forma geral e do curso de pedagogia, de forma particular, que o seu papel torna-se fundamental ou, melhor dizendo, imprescindível, conforme pretendemos discutir neste trabalho (OLIVEIRA, 2011, p. 96)

Desde 2011 a Ipe Amarelo já vinha constituindo-se como uma Unidade Universitária, atendendo as diretrizes estabelecidas para o funcionamento, mas foi a partir de 2022 que a Unidade avançou no sentido de constituir-se espaço preferencial para a prática da formação de professores realizada pela

Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID, Residência Pedagógica, bem como nos demais programas de apoio à formação inicial e continuada de docentes. Além da questão pedagógica, a UEIIA, como Colégio de Aplicação, insere-se na Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capitais (OCC), conforme disposto no art. 4º, do Decreto nº 7.233, de 19 de julho de 2010 (BRASIL, 2010a). Pensar e projetar os novos rumos para a UEIIA nesse contexto implica em vivenciarmos na Unidade, diariamente, uma perspectiva formativa, sendo necessário um processo permanente de ação e reflexão sobre docência, gestão, pesquisa e a extensão, aspectos que serão tratados a seguir.

Novos rumos para a Ipê Amarelo

O compromisso assumido, junto com a Reitoria da Universidade Federal de Santa Maria, ao nos tornarmos Colégio de Aplicação, repercute na dinâmica institucional de todos os profissionais envolvidos com a UEIIA. Somos uma Unidade de Ensino da UFSM, e como tal, temos a responsabilidade de constituir uma identidade que nos dê visibilidade e sustentação. Instigadas à reflexão sobre o que nos legitima como espaço formativo e os desafios que se apresentam neste processo que envolve docência, gestão, pesquisa, extensão evidenciamos a necessidade de consolidar um perfil dos profissionais que atuam na Unidade, reiterando o trabalho formativo que já vinha sendo realizado através da acolhida de bolsistas, estagiários, pesquisas, grupos de professores para visitação e encontros de formação continuada com as redes municipais de educação, por exemplo.

Hoje, trabalhar na Ipê Amarelo significa estar comprometido, não só com a Proposta Pedagógica da Unidade e com o atendimento às crianças, mas também com as demandas de pesquisa e extensão que permeiam o nosso cotidiano. Espera-se, da equipe como um todo, o envolvimento na proposição de projetos articulados com as demandas de formação inicial e continuada, a articulação em ações desenvolvidas por/com os Centros de Ensino e a colaboração com as demandas de pesquisa que chegam para a nossa Unidade, ou seja, acolher um acadêmico que vem desenvolver a observação para uma disciplina ou responder a entrevista para um projeto de pós-graduação.

Desde que a Unidade passou a contar com um quadro de professoras da Carreira do Ensino Básico Técnico e Tecnológico, em 2015, percebe-se o gradual aumento na participação e no desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ocorre que na perspectiva formativa que nos inserimos, a partir de 2022, esse perfil não pode ficar restrito ao quadro docente e temos como desafio, ampliar as ações, juntamente com as demais pessoas que trabalham na UEIIA.

Enquanto equipe gestora da Unidade, também está sendo preciso construir

um perfil de trabalho, assentado na organização diária, na previsibilidade e na busca constante de soluções ou respostas para os desafios e questionamentos que surgem no/do cotidiano. Esse trabalho, perpassa o diálogo e a escuta dos adultos que atuam na Unidade, uma escuta (RINALDI, 2012, HOYUELOS, 2015) que não é só das palavras, quando nos encontramos para conversar, mas uma escuta ampla, que está atenta aos detalhes, as sutilezas das ações, dos olhares, uma escuta que reconhece a/na diversidade de ideias, personalidades, desejos o potencial de pensar junto e construir coletivamente os novos rumos para a Ipê Amarelo.

Acolher as diferenças e estar disponível para dialogar e encontrar alternativas para as demandas profissionais, para as questões trazidas pelas famílias e pelas relações com as crianças tem sido um grande desafio para a docência e a gestão, especialmente nesse contexto de pós pandemia. A UEIIA retornou às atividades presenciais, gradualmente a partir de outubro de 2021, e portanto, 2022 foi o ano em que vivemos intensamente, do início ao fim, processos com resquícios pandêmicos. Falamos aqui, por exemplo, da acolhida aos estágios Curriculares obrigatórios e não obrigatórios de acadêmicas que passaram dois anos com aulas remotas, sem ter contato presencial com a escola; dos desafios de comunicação e socialização para as crianças, em especial as de 2 e 3 anos que passaram a ter na Ipê Amarelo uma ampla exigência social se comparada às experiências que vinham tendo durante o isolamento social; e, por fim, dos profissionais que retornaram com grandes desafios para dialogar, pensar coletivamente, e que em muitos momentos preferiam desempenhar suas atividades remotamente, quando a presencialidade era essencial.

Ainda acerca das perspectivas formativas, que são antes de tudo desafios a serem coletivamente superados, está a questão da alta rotatividade de adultos dentro da Unidade. A título de ilustração, podemos fazer uma relação com o que aconteceu em um determinado dia de 2022, quando a relação adulto criança era de um para um dentro da Unidade. Ou seja, naquele dia, havia um grupo grande de visitantes, circulando pelos espaços da Unidade, as turmas estavam acolhendo as estagiárias do estágio curricular e, em alguns casos, havia concomitantemente acadêmicos circulando no espaço externo para realizar observações. Essa tem sido a nossa realidade, principalmente com o retorno das atividades presenciais, pois temos recebido uma alta demanda de visitação e por mais que a organização e distribuição das visitas, estágios, observações e outros sejam realizados com muita cautela, muitas vezes ficamos na dúvida entre “fazer um ajuste” para acolher ou negar a solicitação.

Negar uma solicitação de visita, estágio ou afins nunca é a primeira opção, mas isso já foi necessário para preservar o espaço e a ação social das crianças, afinal, antes de tudo, a escola infantil é para prestar atendimento às crianças. Porém,

ter como eixo de trabalho a questão da formação docente, faz da Ipê Amarelo um locus de interlocução entre teoria e prática e precisamos buscar, diariamente, um equilíbrio entre as finalidades da instituição, evitando assim a sobrecarga de trabalho para quem acolhe as visitas, acompanha os estágios e principalmente para quem atua diretamente com as crianças, pois elas percebem toda e qualquer movimentação diferente dentro da Unidade. Para algumas crianças esse processo é tranquilo, para outras, uma pequena mudança na rotina diária torna-se o gatilho para uma complexa e demorada crise. Com isso, queremos dizer que acolher as demandas formativas, perpassa, primeiro, pelo respeito às crianças.

Essa alta rotatividade de adultos dentro da Unidade, fomenta um processo interno que é intenso e constante, refletindo na qualificação e inovação das ações docentes, internas - pois cada pergunta que vem dos visitantes faz refletir sobre o nosso trabalho, exige de nós a clareza de explicações sobre o que e para que fazemos- e externas de quem busca na Ipê Amarelo uma inspiração para pensar e fazer uma educação infantil diferenciada, assentada nos direitos das crianças e na promoção e valorização das culturas infantis.

A docência na Ipê Amarelo, diante dos novos rumos que se colocam, abre espaço para que acadêmicos dos cursos de licenciatura tenham na Ipê Amarelo um espaço formativo vivo, com a presença das crianças e todos os desafios e reflexões que envolvem o trabalho com elas. Com isso buscamos intensificar e fortalecer a Unidade como campo de estágios para os acadêmicos de graduação, de diferentes cursos.

Conclusão

Ao refletir sobre os desafios e as perspectivas formativas que se colocam à Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo a partir do seu reconhecimento como Colégio de Aplicação evidenciamos que a UEIIA vem trabalhando no tripé do ensino, pesquisa e extensão ao longo dos seus 33 anos de existência, e em cada momento da sua história de lutas e conquistas, foi qualificando este processo, tendo sempre como desafio envolver todas as pessoas que trabalham na Unidade. Com o ingresso das professoras do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, que possuem carga horária para tais atividades, foi possível desenvolver diferentes projetos, tanto de ensino, quanto de pesquisa e extensão, qualificando os processos formativos, tanto internos quanto externos. Alguns desses projetos são voltados para a comunidade externa e desenvolvidos em parceria com as Secretarias Municipais de Educação e também com o próprio Centro de Educação da UFSM, pois a UEIIA está pedagogicamente vinculada a este Centro, potencializando a formação continuada de professores.

No tocante aos processos de gestão e docência, torna-se relevante mencionar

o envolvimento com as famílias e o seu retorno sobre o trabalho desenvolvido pela equipe da Unidade. Considerando o vivido em 2022, com todas as mudanças e desafios que se apresentaram, as famílias manifestaram boas perspectivas para nos fortalecer na busca de novos rumos para a Ipê Amarelo. A partir de encontros para diálogo sobre temas pertinentes às vivências com as crianças, avaliamos a presença de um sentimento de confiança e segurança das famílias em relação à Proposta Pedagógica da Unidade e o maior envolvimento na acolhida de estágios e grupos de visitação. Trabalhamos constantemente na busca e fortalecimento da relação escola e família entendendo que os elos estabelecidos entre essas duas instituições sociais, quando bem consolidados, contribuem para o bem estar da criança e por conseguinte, o bem estar dos seus responsáveis. É importante destacar que não visualizamos na UEIIA uma proposta educativa assentada no assistencialismo, ou seja, que recebe as crianças para os pais desenvolverem suas atividades, mas como um espaço que respeita os direitos das crianças e as valoriza enquanto sujeitos produtores de cultura. Ou seja, é direito da criança estar na UEIIA, é direito dela ter acesso a uma escola pública, laica e de qualidade.

Na UEIIA, a educação é direito da criança e não dos pais que precisam de um lugar para deixar seus filhos, por essa razão o ingresso à Unidade é feito através de sorteio público, sem critérios de seleção, respeitando também os aspectos legais que nos regem enquanto instituição pública federal. Esse, bem como os demais aspectos relacionados à docência, pesquisa, extensão e a gestão, que foram sendo desenvolvidos ao longo do texto compõem um conjunto de elementos que, direta ou indiretamente interferem nos processos formativos de quem passa pela Unidade, seja nos encontros mais demorados ou nas visitas mais breves. Nossos desafios continuam, e junto com eles o desejo de construir coletivamente novos rumos para a Unidade, contribuindo com a qualificação profissional dos adultos e comprometendo-se com os processos educativos das crianças.

Referências

BRASIL. **Decreto n. 7. 233**, de 19 de julho de 2010a. Dispõe sobre procedimentos orçamentários e financeiros relacionados à autonomia universitária. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7233.htm. Acesso em: 12/12/2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 17**, de 08 de dezembro de 2010b. Normas de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7425-pceb017-10&category_slug=janeiro-2011-pdf&Itemid=30192. Acesso em 12/12/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.01**, de 10 de março de 2011. Fixa normas

de funcionamento das unidades de Educação Infantil ligadas à Administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações. Brasil, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN12011.pdf?query=Brasil. Acesso em 12/12/2022.

BRASIL. Portaria n. 959, de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Disponível em: <https://nditestepaginas.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>. Acesso em 12/12/2022.

BRASIL. Portaria n. 694, de 23 de setembro de 2022. Altera a Portaria MEC nº 959, de 27 de setembro de 2013, que trata sobre os Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Brasil, 2022. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/servlet/INPDFViewer?jornal=515&pagina=64&data=26/09/2022&captchafield=firstAccess#:~:text=PORTARIA%20N%C2%BA%20694%20DE%2023,que%20lhe%20confere%20o%20art>. Acesso em 12/12/2022.

CANCIAN, Viviane Ache; SILVA, Vânia Maria Almeida; TOMAZETTI, Cleonice Maria. Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo: história, perspectivas e consolidação de um trabalho de ensino, pesquisa e extensão no contexto do ensino superior universitário. **Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais**: os caminhos percorridos. FERREIRA, Ione Mendes Silva; CANCIAN, Viviane Ache. (Org.). Goiânia: FUNAPE, p.173-183, 2009.

CORREIA, Evelline Soares. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 17, p. 116-129. jan-abr. 2017.

HOYUELOS, Alfredo. **Complejidad y relaciones en educación infantil**. Barcelona. Octaedro, 2015.

KUHLMANN Jr, Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 4^a ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. O papel dos colégios de aplicação na formação de professores. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18707>

RAUPP, Marilena Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 25, n.86, p.197-217, abril 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v25n86/v25n86a10.pdf>

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: Escutar, investigar e aprender. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Jaqueline Rodrigues de Souza¹

Introdução

O termo inovação é utilizado em diferentes contextos e ambientes distintos, entre eles está o espaço escolar. Sua amplitude de contextos e a complexidade no entendimento muitas vezes não deixam claro sobre para qual situação o termo está sendo empregado ou contemplado. Assim,

existe uma definição bastante aceitável e aceita que define a inovação como um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. (CARBONELL, 2002, p. 19).

Essa definição apresentada leva a pensar na inovação como um caminho a ser percorrido a partir das práticas educativas, viabilizando a inovação no contexto “interno” incluindo também o “externo”. O contexto interno refere-se àquilo que é direcionado a partir das atividades realizadas dentro da unidade escolar, envolvendo os professores e alunos, sendo estes os integrantes no contexto da aprendizagem na escola. Já, no externo entra a parte de fora para dentro, ou seja, adentra o espaço escolar para contribuir no que se refere à contextualização e auxilia no desenvolvimento do processo educativo.

A definição de inovação é ampla e multidimensional, remetendo, assim, a diversas interpretações e traduções. Ela é referida à ideologia pelas relações de poder no controle de conhecimento e contextos socioculturais, pelas questões econômicas e políticas. (CARBONELL, 2002). Ainda sobre o conceito, em educação, temos que “A inovação advém da práxis como alternativa ao modelo pedagógico atual, prevalecendo no seu âmbito, a potencialidade de entendimento

¹ Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci- Uniasselvi. Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Mídia em Educação pelo Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e Administração Escolar, Supervisão e Orientação pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci-Uniasselvi. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu, Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Bolsista FAPESC. Assistente de Educação da Secretaria do Estado de Santa Catarina Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0276205060046710>. E-mail: jaqueautoescola@gmail.com.

do mundo” (SOUZA, 2017, p. 41).

Embora o conceito e a compreensão sejam complexos, a inovação, ao ser direcionada à prática pedagógica, exerce um papel importante, porém, nem todas as ações realizadas e apresentadas podem, de fato, ser consideradas como inovadoras. Isso porque, para considerar uma prática inovadora, é necessário que ela seja construída através de caminhos articulados e pensados que visam e direcionam aos objetivos das respectivas atividades e que possam contribuir para um crescimento pessoal e social naquilo que se produz a partir do que se busca e se constrói ao longo do processo educativo. É necessário ir além de boas intenções, bem como é fundamental ter um bom embasamento teórico e clareza dos objetivos. Assim sendo, deve-se ter o conhecimento de como proceder no início dos caminhos a serem percorridos, incluindo os resultados de onde se pretende chegar. Caso contrário, serão apenas atividades sendo realizadas como meras obrigações a serem cumpridas e passam despercebidas.

Para contribuir, “Moran” destaca em sua obra que os materiais de ensino são, de fato, extremamente importantes, “mas a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada”, e enfatiza que estas ações “precisam estar alinhadas com os objetivos de aprendizagem pretendidos”. (MORAN, 2015, p. 17)

A inovação pedagógica conforme apresenta Veiga “pressupõe uma ruptura que, acima de tudo, predisponha as pessoas e as instituições para a indagação e para a emancipação”. (VEIGA, 2003, p. 275)

Diante da complexidade na compreensão do termo inovação e considerando que as práticas pedagógicas inovadoras se fazem necessárias na aprendizagem dos alunos, temos como objetivo analisar as práticas inovadoras no ensino fundamental, identificando diferentes aspectos em trabalhos publicados. Essa busca foi realizada através de uma pesquisa bibliográfica no Catálogo de Periódico- CAPES. Neste caminho pretende-se responder às questões: o que se entende por prática inovadora no ensino fundamental? De que forma ela se apresenta nas pesquisas?

Metodologia

O levantamento bibliográfico do presente estudo foi realizado no Catálogo de Periódicos- CAPES, utilizando os seguintes descritores “práticas inovadoras” AND “ensino fundamental”. Nesse processo, utilizou-se o recorte temporal de cinco anos. Assim, considerou-se o período de 2017 a 2022. A busca resultou em 34 trabalhos revisados por pares. Porém, com os critérios de *inclusão* que corresponde à prática de ensino inovador a partir de relatos de experiências e visão dos docentes e tendo em vista as questões norteadoras desse estudo, foram considerados 3 trabalhos que serão o foco das questões e objetivo proposto.

As leituras iniciais foram realizadas a partir dos resumos e considerações finais. Isto foi usado como critério para exclusão dos trabalhos que não atendiam as questões-problema e o objetivo da pesquisa, o que resultou, por fim, em 3 trabalhos que serão o foco das questões e objetivo propostos.

As pesquisas selecionadas apresentam práticas pedagógicas inovadoras que se relacionam com a formação dos docentes e alunos. Esses trabalhos serão utilizados para o desenvolvimento da discussão proposta a partir das questões identificadas nos artigos selecionados através das leituras realizadas.

Na tabela abaixo estão identificados os trabalhos selecionados para essa discussão. São artigos que versam sobre a visão dos professores sobre o termo inovação, bem como a prática inovadora como atividade transformadora com o uso e auxílio das tecnologias, sendo elas instrumentos facilitadores nesse processo de conhecimento e aprendizagem. Considerou-se, também, a presença de projetos como “prática inovadora” adentrando a questão na aprendizagem como também no desenvolvimento e avaliação desse processo.

Banco	Autores(as)Título	Ano	Revista	Palavras-chave
Portal de Periódicos-CAPES	Construção do Atlas de Poço Verde: geotecnologias e as práticas inovadoras de ensino	2017	Plurais Revista Multidisciplinar	Geotecnologias. Práticas inovadoras de ensino. Lugar. Atlas.
Portal de Periódicos-CAPES	A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental.	2019	<i>Revista International de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.</i>	Pedagogia de projetos. Metodologias. Instrumento de avaliação. Aprendizagem significativa. Avaliação.
Portal de Periódicos-CAPES	Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem.	2020	Revista International de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad.	Pedagogia de projetos. Metodologia. Instrumento de avaliação. Aprendizagem significativa. Avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A Inovação a partir da prática pedagógica dos docentes e discentes

As pesquisas vêm mostrando um caminho que direciona um olhar atento à questão do termo “Inovação”. Nesse sentido, a contribuição a partir dos artigos selecionados reflete a perspectiva em que essas práticas pedagógicas estão sendo pensadas e discutidas, bem como o olhar dos profissionais e alunos, incluindo a maneira como essas atividades são desenvolvidas ao longo do processo educativo. As leituras contribuíram e possibilitaram uma abrangência sobre como o termo está inserido e o contexto em que a palavra é utilizada, assim como a

importância de não vincular ao termo da tecnologia. Considera a importância do profissional da educação juntamente com os alunos, os fatores principais no processo dessa construção de ensino e aprendizagem, valorizando o início, meio e o fim como partes importantes no trajeto do conhecimento e aprendizagem.

Assim, “A inovação torna-se mais uma criatividade pedagógica para envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem” (SOUZA, 2017, p. 38). Nessa perspectiva de envolvimento e criar caminhos para apreender a atenção dos educandos, bem como inovar na prática pedagógica, encontramos sobre elas que “As atividades lúdicas são de fundamental importância para a formação do ser humano tanto no aspecto educacional e filosófico como nos campos psicológicos e sociais”. (MOURA, 2019, p. 02). Para contribuir, “Entende-se que as instituições de ensino ainda enfrentam um grande desafio, que é tornar-se um espaço de aprendizagem interativo, inter e transdisciplinar, inovador, prazeroso, contextualizado e significativo. (MELO, 2020, p. 05).

Diante do exposto, a relação entre eles se apresenta na forma de construção da aprendizagem para promover o conhecimento, bem como a preocupação de tornar esse processo dinâmico e prazeroso para os envolvidos nessa aprendizagem. Para isso, é fundamental que se considere todo percurso, entre eles: a fase inicial o meio e a finalização como algo importante construído por caminhos diferenciados em que muitas vezes se tornam necessárias algumas modificações a partir das necessidades e dificuldades encontradas ao longo da prática pedagógica. Dessa maneira, o ensino e a aprendizagem não estão vinculados simplesmente para o resultado final, mas importa-se com a construção da aprendizagem e do conhecimento de cada ser humano, considerando que o ser humano vive em constante movimento e se faz nas relações construídas ao longo de suas vivências e experiências.

Sendo assim, “As experiências vivenciadas pelos alunos expressam os lugares, antes vistos, apenas, como locais de convivência. À medida que os discentes mergulham nos lugares [...] potencializam seu entendimento sobre o espaço vivido”. (SOUZA, 2017, p. 44). Corroborando o lúdico como prática de vivência e experiência temos que: “A brincadeira manifesta a forma como a criança está organizando a realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos já que muitas vezes, ela não sabe ou não pode falar a respeito deles”. (MOURA, 2019, p. 03).

Conforme os estudos, a “inovação” têm extrema relevância quando nela ocorre a participação efetiva de todos os envolvidos na construção do conhecimento. Salienta que a palavra que faz a ligação com o termo é “*movimento*”. (SOUZA, 2017). Quando se faz um projeto e atividades, tendo como princípio a inovação e assim colocando-se em movimento, o resultado será de grandiosidade na aprendizagem e de um conhecimento amplo. Temos aqui a contribuição

para um refletir a partir da palavra movimento. O processo que se faz do movimento para pensar e refletir a prática pedagógica pode ser considerado uma inovação, já que se torna uma resistência ao paradigma da homogeneidade, reconhecendo as novas formas de conhecimentos e subjetividades. (Cunha, 2018) Ainda, “ensinar adquire novos significados para relacionar-se com as novas tecnologias da comunicação, para ler e entender melhor a realidade e para assimilar”. (CARBONELL, 2002, p. 16).

As pesquisas vêm apresentando a importância da participação coletiva e o envolvimento de todos nos projetos e atividades desenvolvidas. Quando os alunos são desafiados a realizar as atividades a partir de suas vivências e espaços em que vivem, os resultados são maiores do que os almejados, tanto pelos docentes quanto para os alunos. Para contribuir, “a escola não é apenas um espaço de reprodução das reações sociais e dos valores dominantes, mas também um espaço de confronto e de resistência em que é possível trazer à luz projetos inovadores alternativos”. (CARBONELL, 2002, p. 18).

O projeto “Construção do Atlas de Poço Verde: Geotecnologias e as Práticas Inovadoras de Ensino”, desenvolvido a partir da pesquisa realizada por alunos, professores e a população da cidade de Poço Verde, pode ser utilizado como exemplo, seguindo a perspectiva de “Carbonel”, pois mostra uma superação das expectativas quanto aos resultados, envolvimento dos professores, alunos e principalmente da comunidade que cerca o contexto pesquisado.

O “movimento” realizado envolve a todos no processo de busca e coleta de dados bem como, (sic) na realização dos trabalhos e principalmente no que se refere a questão da aprendizagem. (SOUZA, 2017). Sem dúvidas, é fundamental para que aconteça a concretização da inovação na educação que todos os envolvidos, gestores, professores, alunos, funcionários e comunidade escolar, tenham uma prática reflexiva do coletivo.

O caminho que o projeto, “Construção do Atlas de Poço Verde: Geotecnologias e as Práticas Inovadoras de Ensino”, segue é importante, pois, no decorrer da aprendizagem, há processos que se mostram necessários na construção de uma prática pedagógica inovadora. Pode-se destacar que, a partir das expectativas criadas com um bom planejamento vinculado aos objetivos e com eles algumas estratégias de estudos vinculadas à interação entre os estudantes, professores e comunidade escolar, os ganhos são excelentes para todos os envolvidos nesse processo. Assim, todos fazem parte dessa caminhada e contribuem para que o descobrimento e a aprendizagem sejam muito maiores. (SOUZA, 2017).

Consta nesses trabalhos, e é fundamental ter essa compreensão, que a “prática inovadora” ou a “inovação” não está relacionada à questão tecnológica. A tecnologia é utilizada e apresentada como um “instrumento” facilitador

e mediador daquilo que é construído ao longo da “práxis”, ou seja, a teoria e a prática precisam estar articuladas e engajadas por um objetivo, para que o processo de aprendizagem seja construído no desenvolvimento visando à aprendizagem, ao conhecimento e consequentemente aos resultados. (SOUZA, 2017).

Esses instrumentos facilitadores se apresentam em diversos contextos no que tange à prática pedagógica. Em outra perspectiva, temos que “as atividades lúdicas são instrumentos pedagógicos altamente importantes, mais do que entretenimento, são um auxílio indispensável para o processo de ensino-aprendizagem, que propicia a obtenção de informações e dimensões que perpassam o desenvolvimento do educando”. (MOURA, 2019, p. 13-14).

A compreensão perpassa o campo da “prática inovadora” a partir do refletir e o “movimento” realizado por todos os envolvidos na aprendizagem no âmbito da educação. Embora, na prática a compreensão seja complexa, se faz necessário pensar para que se possa romper os paradigmas e barreiras muitas vezes entranhadas nas das unidades escolares e consequentemente em sala de aula. Outro fator relevante abordado de forma ampla é a formação continuada dos professores. A partir da busca por aperfeiçoamento na questão pedagógica, o profissional mostra-se aberto a novas perspectivas e aprendizagem não só de forma pessoal, mas também no que se refere a ensinar os alunos em suas atividades diárias na sala de aula.

Sem dúvidas, todo trabalho sobre a questão inovação ou prática inovadora tem se mostrado com perspectivas que se aproximam em alguns pontos de entendimentos e se distanciam em outras compreensões. Porém, é importante destacar que, embora elas tenham essas diferenças, o ponto principal que demarcam sua aproximação é a questão humana. Nesse sentido, o ser humano enquanto profissional da educação, bem como os alunos e demais envolvidos no processo são a parte importante para que possam refletir a inovação na educação e tendo esses como os facilitadores em direção a uma prática que se desenvolva através de empenho, dedicação e que contenha nela significados relevantes a cada aprendizagem. Tudo isso está apresentada nos caminhos que cada envolvido desenvolve ao longo do processo de ensinar, assim como aqueles que aprendem: os alunos e todos os envolvidos na aprendizagem.

Considerações finais

Retomo nas considerações finais as questões que nortearam o desenvolvimento dessa pesquisa. São essas questões que contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho e para realizar estas contribuições.

Diante dos trabalhos estudados e as questões apresentadas, bem como as reflexões realizadas, temos algumas considerações importantes sobre a questão

“inovação” ou “prática inovadoras”.

Os autores nos apresentam que a inovação ou prática inovadora se faz a partir do pensar e refletir a “práxis”, ou seja, a parte fundamental é considerar quem ensinar a pensar sobre quem aprende e da forma como se ensina e se aprende. Nesse sentido, é relevante pensar o fazer diário da aprendizagem como algo diferente e que se faz necessário inovar incluindo o pensar no fazer diário dentro da sala de aula.

Além disso, outro fator importante e elementar nesse caminho é considerar e envolver todos, sendo alunos, professores e também comunidade escolar nessa construção do aprender e do conhecimento. Destacam que a interação, bem como a vivência e as experiências dos educandos tornam a questão da aprendizagem mais leve e também empreendedora no que se refere às etapas percorridas, bem como o resultado almejado e que esses ultrapassam os objetivos propostos. Quando se tem o engajamento de todos, os resultados finais superam muitas vezes as expectativas das atividades desenvolvidas.

Além das atividades desenvolvidas, é apresentada também a questão das tecnologias e o entendimento dentro da inovação. Trazem que a tecnologia não pode ser compreendida como a inovação, mas que ela é o “instrumento” facilitador dessas atividades inovadoras. É através da tecnologia, quando utilizada como instrumento de apoio nas atividades, que os resultados se tornam melhores para a compreensão de determinado projeto e facilitador na divulgação e finalização desses trabalhos.

É relevante destacar que a tecnologia somente não pode ser considerada inovadora, pois, para que seja inovadora, é fundamental ter uma ação humana a pensar e utilizá-la em seu benefício. Dessa forma retornamos ao parágrafo anterior: a tecnologia é um instrumento, sendo responsável por ajudar nas questões pedagógicas e facilitar as aprendizagens, mas não será o fator principal nesse processo. Tendo como o professor, alunos e demais envolvidos o referencial diferenciador nesse processo.

Referências

CARBONELL, J. **A Aventura de Inovar**: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. **Prática pedagógica e inovação: experiências em foco**. In: SEMINÁRIO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, 2017, Uruguaiana. **Anais**[...]. Uruguaiana: Unipampa, 2018. p. 12-17. Disponível em: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2018/11/E-Book-Semin%C3%A1rio-Inova%C3%A7%C3%A3o-pedag%C3%B3gica-UNIPAMPA.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

MELO, Santos, D., & Melo Leal, N. (2020). **Pedagogia de Projetos: práxis pedagógicas como instrumento de avaliação inovadora no processo de ensino aprendizagem**. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 6(1), 76–87. <https://doi.org/10.17561/riai.v6.n1.07> Acesso em: 25 out. 2022.

MORAN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In: SOUZA, Carlos Alberto ; MORALES, Ofelia Elisa Morales. (Org.). Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. [S. l.: s. n.], 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 15 dez. 2022.

Nascimento Moura do, L. S., Kreutz de Oliveira, M., Vieira Sampaio, M. C., & Santos do Nascimento, L. (2019). **A contribuição do lúdico para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental**. *Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad*, 5(3), 1–15. Disponível em: <https://doi.org/10.17561/riai.v5.n3.1> Acesso em: 25 out. 2022.

SOUZA, M. A. de, & Brito, F. J. de O. (2017). **Construção do Atlas de Poço Verde**: Geotecnologias e as Práticas Inovadoras de Ensino. *Plurais Revista Multidisciplinar*, 2(3), 37-52. <https://doi.org/10.29378/plurais.2447-9373.2017.v2.n3.37-52> Acesso em: 25 out. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Cad. CEDES, v. 23, n. 61, 2003. p. 267-281. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2022.

PREMISSAS DO ESTUDO SOBRE A LUTA SINDICAL POR POLÍTICAS PÚBLICAS NA REDE DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE XAXIM-SC: SINDICATO DOS TRABALHADORES DO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE CHAPECÓ E REGIÃO - SC - 2012-2021

Luiz Paulo Monteiro¹

Valdir Skrzypczak²

Marli Terezinha Szumilo Schlosser³

Carmen Rejane Flores⁴

Introdução

É importante destacar que o presente estudo tem por objetivo primordial, trazer as metas de um estudo sobre a análise das atribuições que o Sindicato dos trabalhadores do serviço público municipal de Chapecó e Região (SITESPM-CHR)

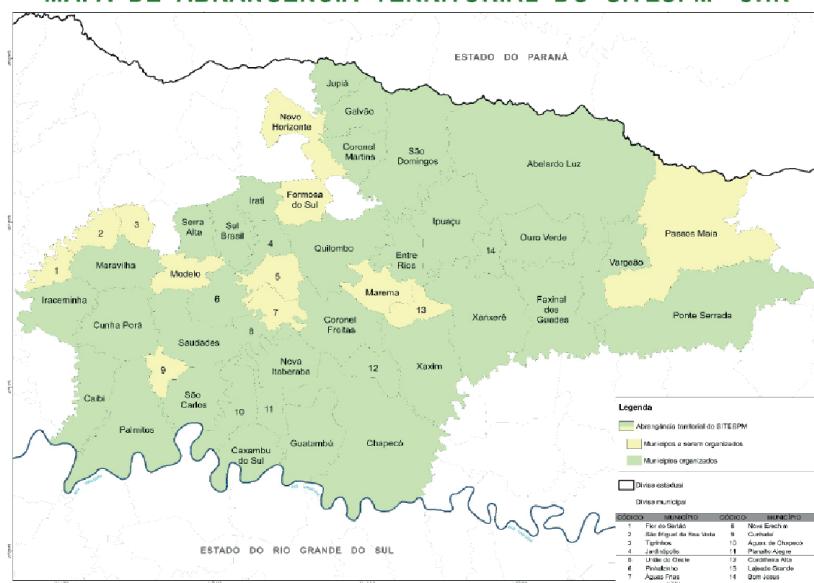
-
- 1 Doutorando em Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)- Mestre em Geografia Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Servidor efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Email: lupamonteiro@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1321-8303> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4159642914759464>. Integrante do Laboratório de Pesquisa LEG –Laboratório de Ensino de Geografia e Linha/Grupo de Pesquisa ENGEO –Ensino e Práticas de Geografia, número de grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.
 - 2 Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - campus de Francisco Beltrão (2013). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2020).Email: valdir_09@yahoo.com.br<https://orcid.org/0000-0002-0527-6597>.Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5094144184004158>. Integrante do Laboratório de Pesquisa LEG –Laboratório de Ensino de Geografia e Linha/Grupo de Pesquisa ENGEO –Ensino e Práticas de Geografia, número de grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.
 - 3 Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2001), doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Pós-doutorado no Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco-UFP (2009-2010). Atualmente é professora Associada C da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Email: valdir_09@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1262151295695350> Email: marlisch20@hotmail.com.
 - 4 Doutorado em Geografia Revalidação de Título no Exterior pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e doutorado em Geografia e Ciências do Território - Universidad de Córdoba - Espanha (2001). Curso de Pos-doutorado (Estágio sênior no Exterior/ CAPES Print 2017) na Universidad Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Email: carmenrejanefw@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9604409518707631>

e sua relação com a política educacional do município de Xaxim-SC. A organização sindical Regional configura-se na produção de um espaço que tem especificidades no município, mediante possíveis políticas educacionais oriundas das lutas sindicais.

Assim, a área de estudo compreende SITESPM-CHR, mais especificamente, na rede pública municipal de Xaxim, localizada no Oeste de Santa Catarina. O período a ser estudado compreende 2012 a 2021, caracterizado pelas mudanças nas diretrizes dos planos de carreira do município, sobretudo, para os profissionais da educação. A seguir, mapa de abrangência dos municípios do SITESPM-CHR, com o município de Xaxim.

Figura 1. Área de Abrangência do SITESPM-CHR

MAPA DE ABRANGÊNCIA TERRITORIAL DO SITESPM - CHR



Fonte: SITESPM-CHR, 2018

No contexto da pesquisa, o processo de luta entre trabalhadores e Estado, num momento em que as políticas neoliberais do final do século XX e em pleno século XXI, vão sendo implantadas por muitos governantes, os quais procuram, reduzir ao máximo o poder do Estado, sobretudo aos serviços públicos prestados à população, como, na área da saúde, educação, segurança pública, saneamento básico, deixando nas mãos na iniciativa privada, desfavorecendo os serviços básicos para a população que mais necessita. Por outro lado, se subtrai ao máximo os direitos dos trabalhadores do setor público, como ação minimizadora em prol do capital privado, com terceirização nos diferentes segmentos.

Entra em cena a forma de organização dos trabalhadores, que buscam acompanhar as mudanças conjunturais dos aspectos políticos econômicos, tanto

a nível mundial como nacional. Desta maneira, os trabalhadores reestruturam a forma de pensar e agir, com metodologias e estratégias para fazer que a força de trabalho se valorize mais que o capital, assim a classe trabalhadora articular-se de forma ativa e transformadora, pela reivindicação dos seus direitos.

No município de Xaxim, a área delimitada deste estudo, o SITESPM, nasceu em 1993, a partir do processo de mobilização dos trabalhadores do serviço público para efetivar a linha de diálogo, negociações e lutas por dignidade. Portanto, torna-se relevante ter a compreensão de como se articularam as políticas públicas de valorização dos trabalhadores em educação, a partir da luta sindical no município de Xaxim, os reflexos diretos no cotidiano da labuta desses educadores. Assim pesquisar o contexto histórico anterior à Lei 128/2013⁵, os períodos anteriores e posteriores, pressupõe um importante elemento de análise do que existia antes, como foi durante e essa política pública se efetiva na atualidade, a maneira pela qual o sindicato se articula para o embate, ou enfrentamento da efetivação e na luta por esses direitos.

No itinerário da pesquisa, utiliza-se o método materialista histórico e dialético, possibilita a compreensão desse espaço, a partir da totalidade. Evidencia-se que este é “[...] o método adequado para o conhecimento da sociedade [...]” (LUKÁCS, 1969, p. 51) Assim metodologias como fontes primárias - história oral, entrevistas, levantamento de leis.

Compreende-se que o problema de pesquisa, fica evidente, na forma pela qual o sindicato se articulou para conseguir lutar e articular leis do campo da educação no município de Xaxim, em pleno contexto neoliberal. No entanto, analisar o espaço na temporalidade proposta, pode dar indagações de como articular lutas. Assim perguntar, o que aconteceu nesse período para haver essa articulação? O que causou a articulação do sindicato para a implantação dessas políticas públicas, ou seja, quais impactos ocorreram para os profissionais da educação? Quais foram as estratégias que o sindicato articulou para se configurar as políticas públicas no município? Qual a importância desse estudo para a articulação de movimentos sindicais em busca de políticas públicas de valorização dos profissionais de educação, em pleno contexto neoliberal? Essas são algumas indagações que podem ser respondidas com esta pesquisa. Assim, a importância de um estudo na área da Geografia, que trate dos antagonismos e enfrentamentos que existem na relação trabalho e capital, sobretudo no serviço público.

É importante destacar que a luta dos sindicatos dos trabalhadores no

5 Lei que trata da implementação das políticas públicas no município de Xaxim: implantação de um terço de hora aula atividade, até chegar a cinquenta por cento em 2020; progressão por tempo de serviço; formação continuada; regência de classe de quarenta por cento até 2019; formação continuada na própria escola; ampliação da regência de classe; lei do acesso; remoção e permuta; alteração da carga horária; além da progressão de formação por escolarização.

serviço público também passou a ser a luta pela implantação do Piso Nacional do Magistério ⁶. No caso particular de Xaxim, passaram-se cinco anos, para a implementação da Lei do Piso. Assim, lançam-se as bases para observar como se deu a configuração e estruturação das políticas educacionais no município, sobretudo, no plano de carreira.

Desenvolvimento

Premissas do estudo sobre a luta sindical por políticas públicas na rede de ensino do Município de Xaxim-SC: Sindicato dos Trabalhadores do Serviço Público municipal de Chapecó e Região - SC - 2012-2021

Durante a Era Vargas, entre os anos 30 e 40, se acentuou o processo de industrialização. Ou seja, a transição do Brasil do espaço agrário vinculado à época ao café, dominado por uma pequena elite, para espaço urbano e industrializado. Em meio ao conturbado e violento contexto europeu, a sociedade brasileira agrária e aristocrática, transformou-se gradativamente em urbana e industrial. O Brasil, embora tenha iniciado seu processo de industrialização, estava intimamente ligado ao setor primário da economia. Destaca-se que a crise de 1929, teve papel marcante para o fomento da atividade industrial no Brasil.

O capital advindo da comercialização do café nas décadas anteriores serviu de suporte para a ascensão do processo de industrialização e boa parte da aristocracia brasileira passou a mudar o foco de investimento de capital, industrialização. Aliado a isso, houve a política de inserção de trabalhadores livres vindos da Europa, fugindo do processo de crises e guerras que devastaram os países, em busca de uma condição de vida melhor. Além disso, o próprio êxodo rural, fez com que houvesse mudança estrutural, fazendo com que se formasse nos principais centros urbanos (principalmente na Região Sudeste) do país, um excedente contingente de mão de obra interessante para a configuração das primeiras indústrias. Esse processo de industrialização ocorrido no Brasil deu suporte à configuração do proletariado, em sua maioria imigrantes e afrodescendentes (filhos de escravos).

Nesse contexto, as condições de precarização dos operários das indústrias brasileiras se assemelhavam com as dos trabalhadores da Primeira Revolução Industrial no continente europeu, como longas jornadas de trabalho exaustivo, com salários baixos, além de condições insalubres. Sem poder confiar nos patrões e muito menos no Estado, se configuraram então as organizações coletivas. Atos subversivos no interior das fábricas, que gerassem qualquer possibilidade de greve ou mesmo de boicote contra patrões, era motivação de prisão

⁶ Lei nº 11.738, de 16 de Julho de 2008. Lei que garante a existência de um piso nacional para os profissionais que atuam em sala de aula, garantindo também, um terço de hora-aula atividade

e demissão. Por outro lado, apesar das dificuldades enfrentadas os operários, existiam sindicatos combativos, como o próprio anarquismo que se fomentava luta por dignidade.

A luta da classe trabalhadora, desencadeou inúmeros movimentos de paralisação em meados do século XX. As reivindicações oscilavam entre redução da carga de trabalho diária e semanal, até redução no valor da locação de imóveis até aquisição de alimentos de primeira necessidade. No início do século XX, um dos movimentos de paralisação no Porto de Santos, em 1905 (SARTI, 1988), conta com os portuários de Santos, dos gráficos de São Paulo e estivadores do Rio de Janeiro. Posteriormente, em virtude das revoltas tenentistas, o movimento sindical no Brasil, sofreu violenta repressão.

Na Era Vargas, o Estado, teve como propósito principal controlar a ação dos sindicatos. Com seu populismo, Vargas aos poucos foi atendendo os anseios da classe trabalhadora, incorporou direitos reivindicados pelo sindicato, ao passo que também intensifica a censura e controle para barrar qualquer ameaça comunista por entidades internacionais, como também atividades subversivas políticas e a não articulação de sindicatos no serviço público. Assim, continua até o Estado Novo.

Posteriormente, no Estado Novo, houve um momento distinto em que a nação articulava-se para construir um processo democrático com a sociedade civil, inclusive com a participação imediata dos sindicatos. Durante o período militar a ação sindical era controlada de forma repressiva, pois o Estado, se articula para desestruturar qualquer processo de mobilização dos trabalhadores.

Com a redemocratização do país, as categorias de trabalhadores ressurgiram, buscaram a rearticulação dos trabalhadores por meio dos sindicatos. No entanto, aos governos democráticos que se seguiram, principalmente aos de tendência neoliberal, o sindicalismo público, sentiu de forma acentuada o processo de desmonte de órgãos/instituições (ALVES, 1998, p. 127-133).

Assim, veio a precarização das condições de trabalho, a terceirização, a privatização do patrimônio do Estado, principalmente nos Governos de FHC, ocorrendo também o enfrentamento dos sindicatos do serviço público, para impedir esse processo.

Compreende-se que em meados dos anos 90, com a entrada de governos de tendência neoliberal, o setor público brasileiro, houve uma flexibilização e desregulamentação e consequentemente novas formas de gestão produtiva, ou seja, a transição do sistema taylorista/fordista, para o modelo toyotista.

Assim, no Brasil, instaurou-se a política neoliberal de Estado, priorizando ao máximo o capital, em detrimento do social, deixando mais tóricas as disparidades sociais e econômicas no Brasil. Evidentemente, que trata-se de uma política em que o Estado reduz seu papel de interventor nas ações públicas, em

prol do capital, deixando àqueles que estão à margem da sociedade desprovidos dos direitos mínimos da dignidade humana.

“O contexto econômico, aliado às redefinições políticas, vem contribuindo para que o movimento associativo dos trabalhadores seja obrigado a também se redefinir” (CARVALHAL, 2004, p. 9), nesta perspectiva compreender a posição do sindicato em relação à crise sindical e a crise do capitalismo, quais são suas projeções para tornar-se atuante de fato em meio à precarização das relações de trabalho torna-se essencial. Na atualidade observa-se, na maioria das vezes, “[...] a incapacidade do vislumbramento dos desafios e objetivos de classe, subsumidos na hegemonia ideológica do capital” (CARVALHAL, 2004, p. 9), para tanto a formação sindical mostra-se urgente neste sentido.

Um dos elementos primordiais se refere à questão da educação pública, para as camadas mais populares. É um pressupostos importantes, pois, a partir dela pode-se mostrar se está ou não serviço do capital, para uma formação alienante ou não alienante

Segundo Moratto (2005, p. 103).

A partir da instauração da aludida crise, com o desenvolvimento do processo de reestruturação produtiva e do ideário neoliberal, como reação burguesa à crise, o capital, através dos seus representantes vem adequando a educação às exigências do novo padrão de produção, que requer um outro tipo de formação, ou seja, uma formação polivalente; onde o trabalhador seja capaz de realizar diversas funções com dinamismo, empreendedorismo, espírito de iniciativa e alta qualificação técnica.

Percebe-se que o Brasil já este inserido nesse contexto neoliberal, mas mesmo com a ascensão da esquerda, vive-se um grande dilema: se por um lado o capital estrangeiro buscava exacerbar o neoliberalismo, por outro, os movimentos sociais, buscavam manter e direitos e lutar por mais dignidade.

Em particular a educação, sob a elide da valorização dos profissionais da educação, com a articulação dos movimentos sociais, principalmente os sindicatos, estruturou-se a Lei do Piso Nacional do Magistério, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.

No entanto, muitos municípios e estados não adequaram o plano de carreira, impedindo, barrando ou até mesmo impetrando ações judiciais para não efetuar a implementação do plano de carreira, com o Piso Nacional do Magistério.

Por outro lado, durante os governos petistas, ampliou-se por parte da esfera federal a oferta de concursos públicos, bem como as políticas públicas que melhoraram as condições de administração pública nos estados e municípios. Porém, as adequações, por parte das demais esferas, foram cumpridas parcialmente. O caso da implantação da Lei do Piso Nacional do Magistério, os vários governadores e prefeitos do Brasil impetraram ações judiciais, para não efetuar

o cumprimento desta lei.

Evidentemente, que nos diferentes espaços se travaram batalhas entre os movimentos sociais, principalmente os sindicatos, para a efetiva implantação do Piso Nacional do magistério.

Nos anos 80, a luta por dignidade era mais eminente, mesmo por que a força do neoliberalismo não estava tão arraigada, consequentemente, as lutas sindicais eram mais tônicas. Com a perspectiva do neoliberalismo, há uma retração do Estado e consequentemente a precarização dos serviços públicos (reforma trabalhista, reforma previdenciária, a própria reforma admi Base Nacional Curricular Comum, Reforma do Ensino Médio), como também, a exploração e espoliação sobre os trabalhadores do serviço público.

Diante do exposto, é premente uma organização de massa da classe trabalhadora, sobretudo por parte dos trabalhadores do serviço público, para a busca da superação da sociedade de consumo.

Quanto à forma de educação dos indivíduos sociais somente por meio da educação concebida como a autoeducação radical dos indivíduos sociais, no curso de sua “alteração, que só pode ter lugar em um movimento prático, em uma revolução” (MÉSZÁROS, 2007, p.314), somente nesse processo podem os indivíduos sociais se tornarem simultaneamente educadores e educados. Portanto, o trabalhador deve tomar consciência da importância da luta por dignidade, pelos seus direitos, buscando melhorias no espaço de labuta.

É importante destacar que o estudo está pautado no método dialético, afinal se trata de um espaço de conflitos e transformações das realidades, como descreve Santos (2008, p. 49) “pela tentativa de desvendar conflitos, a partir da análise histórica”.

Dessa forma, a análise “e a incorporação dos dados contraditórios [...] possibilitem o uso [...] de diferentes técnicas de investigação” (SPÓSITO, 2001 p. 102), como a pesquisa de campo e as entrevistas. Entendendo-se o espaço como resultado do desenvolvimento das forças sociais, políticas e econômicas, a partir de relações de poder, ter-se-á a preocupação de fazer aproximação histórico-geográfica que dê conta de articular essa estrutura com o espaço produzido e reproduzido pela luta dos trabalhadores do serviço público municipal junto ao SITESPM.

- Pesquisas bibliográficas: A teoria possibilitará perceber a realidade do objeto de estudo de forma explícita, aprofundar conceitos, desmistificar atitudes em relação aos sujeitos envolvidos na perspectiva de entender a Geografia do trabalho. Também permitirá aprofundamento do tema em seu contexto geográfico econômico, histórico, jurídico, político, ideológico, populacional e cultural, bem como o pedagógico e o epistemológico.

- Análise das legislações formuladas no período de 2012 a 2021, como

também documentação anterior, que permeou as atividades laborais dos sujeitos, por meio de busca na câmara municipal de vereadores, secretaria municipal de educação e setor jurídico da prefeitura;

- Relato oral: Com base em Thompson (2002), pretende-se obter informações da história de vida e da identidade dos sujeitos a serem investigados, no caso profissionais que se inseriram antes do processo de implantação da Lei 128/2013 (amostragem de dez profissionais), como também os que se inseriram posteriormente à implantação da mesma (amostragem de dez profissionais), observa o processo de sindicalização dos mesmos. Esses relatos permitirão analisar o processo de construção do espaço da Geografia do Trabalho

- Entrevista em profundidade: A ser realizada com profissionais que se inseriram antes do processo de implantação da Lei 128/2013 (amostragem de dez profissionais), como também os que se inseriram posteriormente à implantação da mesma (amostragem de dez profissionais), como também os gestores da época, observa como se deu o processo de implantação e operacionalização das políticas públicas.

- Registro fotográfico de situações e espaços: Pretende-se, por meio desse tipo de registros, contribuir para elucidar cada ponto da problemática em questão.

- Elaboração da tese: No processo de elaboração dessa argumentação, o conjunto de noções e de definições sobre “trabalho”, “sindicato”, “Estado”, “Neoliberalismo” constituirá a base conceitual a dar sustentação à análise teórica. Os dados e as informações obtidos na pesquisa em campo e organizados em forma de tabelas, quadros demonstrativos e gráficos, espaços localizados cartograficamente, com suas devidas interpretações, servirão de base para a elaboração da tese.

Considerações finais

É evidente que no atual contexto neoliberal, inclusive com a vinculação da EC 95/2016⁷, existe uma perspectiva mais ampliada da precarização de serviço público, por se tratar de uma lógica de redução e escassez evidente dos serviços que são mais utilizados pela população mais empobrecida do Brasil. Somando-se a isso, tem-se a Lei Complementar 173/2020⁸, faz com que a luta por dignidade na carreira do servidor público fique a mercê da própria sorte. Urge aqui a ação dos sindicatos, para vincular dignidade de direitos aos seus

⁷ A Emenda Constitucional N° 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, estabeleceu o Novo Regime Fiscal - NRF no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, o qual vigorará por vinte exercícios financeiros, ou seja, congelamento em investimentos em serviço público por 20 anos.

⁸ Lei Complementar 173, que condiciona os repasses federais apenas aos Estados e municípios que congelassem a carreira de seus servidores, cujo tempo de serviço só voltaria a ser computado em janeiro de 2022.

pares, não se tratando exclusivamente somente de salários, mas também de acesso aos serviços públicos e com qualidade à população que mais necessita dele.

Observar esses antagonismos na pesquisa, e ação do sindicato no local de estudo, torna-se fundamental para buscar perspectivas aprofundadas sobre como fazer para manter o Plano de Carreira em pé, frente a esses ataques conjunturais e estruturais do serviço público, e as estratégias de luta contra essa lógica neoliberal, vinculando-se, ou melhor oferecendo-se de forma a pensar que o privado, privatizado e terceirizado é melhor que o público.

Porém, para tal ação é trivial, para a classe trabalhadora ter consciência de classe, mas ter ideia de pertencimento e de luta e de mecanismos que busque a articulação sindical para a luta e permanência de plano de carreira decente aos profissionais da educação.

Referências

- ALVES, G. Nova ofensiva do capital, crise do sindicalismo e as perspectivas do trabalho: o Brasil nos anos noventa. In: TEIXEIRA, F.J.S. (org). **Neoliberalismo e reestruturação produtiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. 16 jul. 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em: 12 out. 2018.
- CARVALHAL, M.D. **A dimensão territorializante da qualificação profissional em São Paulo**: a ação dos sindicatos. 2004. 337 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2004.
- LUKÁCS, G. **Realismo crítico hoje**. Trad. Ermínio Rodrigues. Brasília: Coordenada Editora de Brasília, 1969.
- MÉZSÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**: o socialismo no século XXI. Trad. de Ana Cotrim e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho).
- MORATTO, A.N. A proposta de educação do trabalhador fundada na noção de competência: possibilidades e limites. In: BERTOLDO, E.; MAGALHÃES, B. (Orgs.). **Trabalho, educação e formação humana**. Maceió: EDUFAL, 2005. p. 103-129.
- OLIVEIRA; V.M.; MARTINS, M.F.; VASCONCELOS, A.C.F. Entrevistas “em profundidade” na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. In: SIMPÓSIO DE ADMINISTRAÇÃO DA PRODUÇÃO, LOGÍSTICA E OPERAÇÕES INTERNACIONAIS, SIMPOI, 15., 2012, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FGV, 2012.
- SANTOS, M. **A urbanização brasileira**. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- SARTI, I. **O porto vermelho**: os estivadores santistas no sindicato e na políti-

ca. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SINDICATO DOS TRABALHADORES NO SERVIÇO PÚBLICO MUNICIPAL DE CHAPECÓ E REGIÃO. **A história do SITESPM – CHR é a história de organização e lutas dos servidores municipais.** 2018. Disponível em: <<http://sitespmchr.org.br/historia/>>. Acesso em: 12 out. 2018

SPOSITO, M.E.B: **Capitalismo e urbanização.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

NOVO ENSINO MÉDIO: O COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO DE CULTURA DIGITAL E O ENSINO REMOTO - UM ESTUDO DE CASO

Marcelo Martin Heinrichs¹

Deise Cristiane Dereti Gaio²

Emili Jaeger³

Mauricio Capobianco Lopes⁴

Introdução

A reforma do Ensino Médio gerou grandes mudanças e impactos para as redes de ensino e para as escolas. As Unidades Federativas do Brasil passaram a vislumbrar em seus horizontes o desafio da implementação do Novo Ensino Médio (NEM). No Estado de Santa Catarina, em 2020, cento e vinte escolas denominadas escolas piloto iniciaram ações de flexibilização curricular na forma de Itinerários Formativos. Os Itinerários são divididos em Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento (SANTA CATARINA, 2021, p. 51).

No entanto, durante o ano de 2020 o mundo foi acometido pela Pandemia da COVID-19, fato que forçou o fechamento das escolas e a realização das atividades de maneira remota. Diante do exposto, fica um questionamento: quais foram as adequações metodológicas necessárias para a implantação do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital do Novo Ensino Médio, de

¹ Professor de Química e Física da rede estadual de Ensino de Santa Catarina, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM/ FURB), e-mail: mheinrichs@furb.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2805-7557>.

² Professora da Rede Municipal de Massaranduba, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM/ FURB), email: dcdgaio@furb.br; ORCID: <https://orcid.org/40-0002-6845-7977>.

³ Professora de Química da rede estadual de Ensino de Santa Catarina, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM/ FURB), email: ejaeger@furb.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0945-6835>.

⁴ Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC) e professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática (PPGECIM/ FURB), e-mail: mclopes@furb.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0796-0293>.

forma remota, no contexto da Pandemia da Covid-19?

Partindo-se desta pergunta, o presente estudo teve como objetivo geral: identificar quais foram as adequações metodológicas necessárias para o desenvolvimento do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital, do NEM, de modo remoto. Com o intuito de responder ao objetivo geral desta pesquisa, estabeleceram-se os seguintes objetivos específicos: 1) relatar quais foram os desafios encontrados para a realização das aulas, de modo remoto, com o 1º ano do Novo Ensino Médio no Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital; 2) analisar o envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas durante a execução da disciplina; 3) identificar se os pressupostos do Novo Ensino Médio estão presentes nas ações pedagógicas realizadas; 4) verificar quais metodologias foram utilizadas no ensino remoto, a fim de promover a aprendizagem autônoma dos alunos no processo.

A pesquisa é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e o procedimento se caracteriza como um estudo de caso. Para a obtenção dos dados, foram realizadas entrevistas com três alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio, a professora que trabalhou com o Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital com a turma e a coordenadora escolar de implementação do Novo Ensino Médio. Além disso, foi aplicado questionário via formulário Google para os 21 estudantes da turma.

Referencial teórico

A reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) trouxe várias mudanças para o contexto escolar. Dentre os pontos que merecem destaque e que impactaram diretamente a escola, pode-se citar a nova organização curricular formada por duas partes: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos. Em Santa Catarina, os Itinerários Formativos compreendem uma organização composta por: Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento (SANTA CATARINA, 2021, p. 51).

Ainda no ano de 2020, o Estado de Santa Catarina realizou a implementação do NEM em 120 unidades escolares, denominadas escolas-piloto, sendo que, para a oferta dos Componentes Curriculares Eletivos (CCEs), a Secretaria de Estado da Educação (SED) construiu um portfólio com 25 roteiros pedagógicos que devem ser ofertados de acordo com as possibilidades da escola e com os interesses dos alunos.

No início da caminhada uma Pandemia

Durante os dois primeiros anos de implementação (2020 e 2021), a

Pandemia da COVID-19 impactou todos os setores da sociedade e, de sobremaneira, a educação, tendo em vista que, em março de 2020, as redes de ensino suspenderam as aulas presenciais. Na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, assim como em outras redes e outros estados, foi adotado o ensino remoto para manter as atividades educacionais durante o período de isolamento social. Este foi o meio encontrado para oportunizar aos alunos o acesso à aprendizagem sem o espaço físico da escola, a qual teve que pensar em novas metodologias e práticas pedagógicas, mediadas pelas tecnologias digitais.

O professor, habituado até então ao ensino em sala de aula presencial, precisou se reinventar e, diante deste novo paradigma, teve que se posicionar como aprendiz de mídias digitais e direcionar os alunos a um novo formato de ensino. Nessa perspectiva, Rondine *et al* (2020, p. 43) destacam que “a incorporação das TDIC nas instituições escolares ainda é um entrave na realidade nacional; problemas de infraestrutura e de formação docente deficitária são variáveis importantes que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias”.

Apesar das dificuldades, práticas exitosas surgiram e o professor ganhou espaço como organizador de práticas educativas pautadas em princípios inovadores, nos quais os alunos são autores de suas aprendizagens e as mídias digitais ocupam espaço importante em todo o processo de ensino, sem as quais hoje a escola se torna incompleta.

Cultura Digital como um Componente Curricular Eletivo

O presente estudo busca acompanhar a implementação do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital. Nesse contexto, é válido salientar que são muitas as razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas. A nota técnica 11 do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) aponta que:

Cidadãos do século 21 precisam aprender a se relacionar com as tecnologias que impactam suas vidas cotidianas não apenas como usuários passivos. É preciso ensinar a crianças e jovens, conhecimentos, atitudes e habilidades que permitam a interação com as tecnologias de maneira proativa, reflexiva e ética. Precisamos formar cidadãos capazes de compreender, utilizar e criar tecnologias para resoluções de problemas individuais e coletivos (CIEB, 2018, p.4).

Assim sendo, a BNCC trouxe diversas mudanças para a educação do país. Segundo esse documento, a Cultura Digital deve ser foco dentro das escolas e o aluno deve aprender a utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética (BRASIL, 2018). Entre as 10 Competências Gerais apresentadas pela

BNCC, a Competência 5 aponta que o aluno deve:

[...] compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

A inclusão desta Competência na BNCC é um reflexo do cenário atual em que tudo é feito utilizando-se a tecnologia digital. Uma vez que as crianças já nascem em um meio permeado pelas tecnologias, não há como deixar de levar esse tipo de conhecimento para a sala de aula. Moran (2004) aponta que:

A Internet, as redes, o celular, a multimídia estão revolucionando nossa vida no cotidiano. Cada vez resolvemos mais problemas conectados, a distância. Na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa. (MORAN, 2004, p. 348)

É preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e sobre o uso dessas. A escola pode ser este espaço de inovação e experimentação saudável de novos caminhos (MORAN, 2004).

Por conseguinte, Almeida (2005) aponta que:

Inserir-se na sociedade da informação não quer dizer apenas ter acesso à tecnologia de informação e comunicação (TIC), mas principalmente saber utilizar essa tecnologia para a busca e a seleção de informações que permitam a cada pessoa resolver os problemas do cotidiano, compreender o mundo e atuar na transformação de seu contexto. Assim, o uso da TIC com vistas à criação de uma rede de conhecimentos favorece a democratização do acesso à informação, a troca de informações e experiências, a compreensão crítica da realidade e o desenvolvimento humano, social, cultural e educacional. Tudo isso poderá levar à criação de uma sociedade mais justa e igualitária (ALMEIDA, 2005. p. 71).

Nesse contexto, parte dos Itinerários Formativos do Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio - os Componentes Curriculares Eletivos (CCEs) - contribuem para a ampliação e diversificação das aprendizagens, potencializando assim a flexibilização do currículo, tendo em vista que são componentes semestrais de escolha dos estudantes. (SANTA CATARINA, 2020). Para a efetivação dos CCEs nas escolas, a SED disponibilizou para a rede 25 Roteiros Pedagógicos que abarcam um amplo espectro de interesse dos jovens e busca consolidar uma oferta variada e personalizada aos estudantes

(SANTA CATARINA, 2020). Um destes roteiros é o CCE de Cultura Digital. A SED aponta que este tem como objetivo:

(1) aprimorar o entendimento de quem somos como seres digitais (eu comigo); (2) compreender as influências das diversas formas de comunicação no século 21 (comunicação e suas linguagens); (3) entender a responsabilidade que o uso dos diferentes recursos das TDICs acarretam (responsabilidade, riscos e penalidades aplicáveis por condutas inadequadas); e (4) possibilitar percepção crítica e ética das constantes transformações do mundo digital e sua sistemática participação na formação da sociedade (interferências dos avanços tecnológicos mais recentes e constantes) (SANTA CATARINA, 2020 p.201).

Complementa afirmando que:

Vale ressaltar a importância da promoção dos multiletramentos ao longo do componente, utilizando mídias de diferentes linguagens e formatos, que dialoguem com as formas próprias de se comunicar dos(as) estudantes e ampliem sua percepção da comunicação, especialmente em meios digitais (SANTA CATARINA, 2020 p.208).

Assim, as escolas piloto do Novo Ensino Médio buscam ampliar as possibilidades dos estudantes em busca de uma formação integral.

Professores e alunos neste contexto

Para a efetivação dos Componentes Curriculares Eletivos é essencialmente importante recriar a escola. Ao professor é solicitada a adoção de uma postura diferente daquela utilizada em práticas de transmissão de informação, nas quais os alunos assistem passivamente às aulas e repetem conceitos transmitidos pelos professores. Dessa forma, segundo Moran (2018, p.40):

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde conseguiram ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás, ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa.

Freire (2003) afirma que ensinar não é apenas transmitir conhecimento, ou seja, o professor precisa, além do conhecimento historicamente construído, desenvolver em seus alunos habilidades não cognitivas, as chamadas competências socioemocionais, como por exemplo a autonomia, o protagonismo e o autoconhecimento. Assim, o desafio da escola é capacitar o aluno a dar sentido às coisas, compreendê-las e contextualizá-las em uma visão mais integradora, ampla, ligada à sua vida (MORAN 2015).

Diante das transformações lançadas pela BNCC e ratificadas pela Reforma

do Ensino Médio, uma das premissas é modificar o papel do aluno no contexto do processo de escolarização: um aluno que consiga sair da postura passiva de receptor para uma postura ativa na construção do conhecimento.

Busca-se assim, despertar o interesse, aumentar o engajamento a fim de desenvolver o protagonismo. A perspectiva é de um aluno diferente, que seja capaz de buscar informações e transformá-las em conhecimento com autonomia, enquanto o professor permaneça coordenando o movimento de aprendizagem e ambos passam a ter uma relação de troca.

A tecnologia se apresenta como grande aliada nesse processo, pois a demanda sugere o seu uso de forma amplamente generalizada e a escola necessita incluí-la no seu currículo. Segundo Pimentel e Carvalho (2020, n.p.), “o cenário sociotécnico contemporâneo, de nossa cultura estruturada pelas tecnologias digitais em rede, vem nos desafiando a reconfigurar a educação formal para estamos mais em sintonia com o espírito de tempo”. Sendo assim, as ferramentas que os alunos têm acesso atualmente, para utilizar na elaboração das atividades de estudos, auxiliam na construção de conceitos e criam possibilidades de produzir conhecimentos úteis que podem ser empregados no cotidiano, enquanto o professor coordena o movimento de ensino-aprendizagem e faz intervenções, no sentido de desafiar e ampliar as possibilidades de desenvolvimento.

Percorso metodológico

Nessa investigação, os dados recolhidos são designados como qualitativos. Sendo assim, Bogdan e Bilken (1994) utilizam a expressão “investigação qualitativa” como termo genérico para agrupar diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Do mesmo modo, os dados que constituem a pesquisa são predominantemente descritivos, tendo em vista que tentou-se explorar e explicar como se deu a implantação do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital.

Quanto aos procedimentos, trata-se de um estudo de caso que, segundo Meirinhos e Osório (2010), pode ser algo bem definido ou concreto, como um indivíduo, um grupo ou uma organização, mas também pode ser algo menos definido e delineado num plano mais abstrato como decisões, programas, **processos de implementação** ou mudanças organizacionais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do município de Arabutã, Santa Catarina, sendo essa escola uma das 120 escolas piloto de implementação do NEM. A Escola atende alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e tem uma média de 300 alunos matriculados. A definição por esta Escola se deu devido ao fato de estar ofertando o Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital, critério utilizado também para a definição dos alunos

e professores a serem pesquisados.

Como instrumentos de geração de dados, realizou-se uma reunião virtual via *Google Meet* para realização de uma entrevista com a professora que ministrou o Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital e a coordenadora do Novo Ensino Médio da Escola. Na sequência procedeu-se, via *Google Meet*, uma entrevista com três estudantes representantes da turma, indicados pela professora. Também foi enviado formulário via *Google Formulários* para os 21 alunos da turma.

A análise foi conduzida com base em Bardin (1977), tendo como referência a Análise de Conteúdo, a qual deve ser desenvolvida nas seguintes fases: **a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.** Neste último, os dados coletados foram tratados de maneira que pudessem ser significativos às categorias de análise da pesquisa, que segundo Bardin (1977, p.117), emergem por meio de uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Nesse contexto, definiu-se previamente cinco categorias de análise *a priori*, que buscam responder os objetivos específicos da pesquisa, sendo essas: a) percepção de mudança na postura de professores e alunos; b) desafios frente ao ensino remoto em virtude da Pandemia; c) metodologias utilizadas; d) importância do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital para a formação discente; e) percepção sobre o Novo Ensino Médio.

Análise e discussão dos resultados

Como base para entendimento da implantação do NEM em uma escola-piloto, são utilizados os apontamentos da professora (P), coordenadora (C) e três alunos (AL1, AL2 e AL3) que vivenciaram a prática desse novo formato e as análises realizadas de acordo com as categorias definidas *a priori*.

Percepção de mudança na postura de professores e alunos

A professora inicia a sua fala destacando que “*as eletivas oferecem certa flexibilidade, então você tem inúmeras possibilidades e, decidir os caminhos a serem seguidos com os alunos é bem interessante e possibilitou que estes se envolvessem e fizessem valer a pena*”. (grifos dos autores).

Ela complementa dizendo que “[...] os alunos deram o seu melhor e aprenderam com isso a gente tem diversos alunos que apresentaram aquilo que é central no novo ensino médio que é a questão do protagonismo estudantil (grifos dos autores), eles se comunicam de modo mais frequente e com mais facilidade, percebe-se que eles

mudaram nesse trajeto, foi possível perceber que alguns se descobriram como sujeitos”.

Logo, pode-se identificar que o componente eletivo permite muita flexibilidade, possibilita um maior envolvimento dos alunos e, como consequência, o protagonismo juvenil se destaca. A professora aponta, ainda, que não pode mais utilizar práticas tradicionais, assumindo agora o papel de orientadora, “*eu costumo dizer que não sou professora deles eu sou orientadora, pois não é um conhecimento pronto que eu levo lá para eles, tudo é construído junto* (grifos dos autores), *a gente avalia aquilo que pode ou não pode, as ferramentas que a escola tem disponível, faz uma análise das possibilidades, dos temas e do cronograma e da forma como querem desenvolver as atividades*”.

Percebe-se que, neste novo modelo, a professora organiza o planejamento, mas é necessário ouvir os alunos para fazer as adequações indispensáveis, uma vez que há um maior envolvimento dos alunos durante as atividades. Assim, Bacich e Moran (2018, p.5) apontam que “o papel principal do especialista ou docente é o de orientador, tutor dos estudantes individualmente ou nas atividades em grupo, nas quais os alunos são sempre protagonistas”.

Quando questionados em que medida perceberam mudança na postura do professor, AL1 aponta que “*não é mais aquela coisa tipo, professor passou na lousa a gente escreve e pronto*” e salienta também a necessidade de mudança de postura discidente, ao afirmar que “*como o professor mudou nas eletivas, o aluno também foi convidado a mudar [...] o professor ficou mais ativo a aluno também teve que se tornar mais ativo. A gente teve que aprender que nós temos que tomar a frente em muitas decisões, a liderar muito mais, a aprender a aprender, a não ficar parado, a gente sempre está em atividade*”.

Nas falas da professora e dos alunos é possível identificar que existe mais interesse do professor em conversar e dar espaço ao protagonismo dos alunos.

Desafios frente ao Ensino Remoto em virtude da Pandemia.

As aulas foram ministradas pelo *Google Meet* e *Google Classroom*, porém, a participação nos encontros do *Meet* era pequena. A professora salienta que utilizou “*muito a meet, mas a participação era muito pequena, pode-se afirmar que 50% da turma conseguia participar no horário. Muitos estudantes iam trabalhar nesse horário. A pandemia trouxe esse desafio a mais para a escola*”.

Os alunos corroboram com essa fala da professora. AL1 revela que “*era muito complicado a questão das aulas EAD pois tinha muita gente que trabalha, e aí não conseguia participar*”. AL2 complementa afirmando que “*a gente teve que adequar os horários para a realização das tarefas para que todos do grupo pudessem participar, às vezes ficávamos até tarde da noite para dar conta das atividades*”. AL3 salienta ainda as dificuldades encontradas por colegas devido à falta de acesso à internet enfatizando que “*tinha alunos sem acesso à internet e recebiam apenas o material impresso, acredito que isso era muito pior pois eles não tinham contato nenhum com o professor*”.

Não poderia ser diferente o parecer da professora ao falar das dificuldades frente à Pandemia: “*foi difícil e desafiador, mas nada que não fosse possível superar e fazer melhor a cada dia*”. Outro fator mencionado pelos estudantes foi a questão da motivação. AL3 salienta que “*a gente ficava desmotivado para fazer as coisas de aula, estávamos só em casa e não tínhamos aquele apoio, aquele incentivo como temos agora*”. Nessa mesma direção, AL2 aponta que “*uma das maiores dificuldades foi a falta de contato com o professor, pois querendo ou não ele faz toda a diferença em nosso aprendizado*”.

As considerações tecidas pelos alunos e pela professora permitem observar que ensino remoto acabou por evidenciar a desigualdade social, tecnológica e econômica presente na sociedade e os impactos desta na aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma reforçou a importância da interação direta e presencial entre alunos e professores.

Metodologias utilizadas

Ao analisar as metodologias utilizadas cabe registrar que, segundo a professora, “*as eletivas oferecem uma certa flexibilidade*” e isso gerou um maior envolvimento e interesse dos estudantes. A proposta do trabalho, conforme a professora, foi “*pesquisar sobre alguns aplicativos de escolha dos estudantes, a escolha do aplicativo tinha como regra possibilitar ser utilizado de modo significativo para ampliar o conhecimento deles. Após a escolha realizar uma pesquisa aprofundada e apresentar aos professores da escola. Para o fechamento da disciplina realizaram uma intervenção nas outras turmas da escola, deram uma aula* (grifos dos autores). *O grupo de professores planejou uma atividade, com as turmas onde ocorreu a intervenção, para que fosse utilizado o aplicativo trabalhado pelos colegas, eles fizeram a apresentação do aplicativo e depois ficaram disponíveis para auxiliar na execução da atividade*”.

De acordo com Bacich e Moran (2018, p.9), “os bons professores e orientadores sempre foram e serão fundamentais para avançarmos na aprendizagem. Eles ajudam a desenhar roteiros interessantes, problematizam, orientam, ampliam os cenários, as questões, os caminhos a serem percorridos”.

Percebe-se na fala da professora que a atividade desenvolvida lança mão da pesquisa como ferramenta de aprendizagem Nessa direção, Demo (2005) aponta a pesquisa em sala de aula como um dos caminhos metodológicos para evitar a aula copiada, o professor como transmissor, repassador de conhecimentos, entendendo a prática investigativa como uma forma de conduzir o aluno à autonomia e à construção do próprio conhecimento, tornando-o um sujeito ativo no centro do processo educativo, levando-o a aprender a aprender.

Por sua vez, a intervenção realizada nas outras turmas possibilitou aos estudantes ampliarem ainda mais as aprendizagens desenvolvidas durante a pesquisa, tendo em vista que se efetivam na prática e em contexto. Sobre esta

atividade, o AL2 salienta que “*a intervenção foi muito boa, a gente sentiu que os alunos das outras turmas se interessaram por aquilo que a gente apresentou para eles*”.

Aqui é válido salientar que William Glasser (SILVA; MUZARDO, 2018) aponta em sua pirâmide de aprendizagem que se aprende 95% quando se ensina outras pessoas. Portanto, neste contexto de intervenção, os alunos “*deram uma aula*” ensinando aos colegas, como denota o AL3, “*após a nossa apresentação auxiliamos os alunos a realizar a atividade, ou seja, a colocar em prática aquilo que apresentamos*”, destacando ainda que “*a gente aprende ainda mais quando vai apresentar, ensinar a usar o aplicativo, pois ali surgem as dúvidas dos alunos e a gente precisa procurar ainda mais para responder a essa dúvida*”. Com certeza, esse fato gerou novas e significativas aprendizagens como enunciado pelo AL2, “*eles aprenderam de verdade e nós também*”.

Utilizar metodologias diferenciadas é fundamental na efetivação de uma proposta pedagógica inovadora. Bacich e Moran (2018, p.3) apontam que:

A sala de aula pode ser um espaço privilegiado de cocriação, maker, de busca de soluções empreendedoras, em todos os níveis, onde estudantes e professores aprendam a partir de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas, projetos, com os recursos que têm em mãos: materiais simples ou sofisticados, tecnologias básicas ou avançadas. O importante é estimular a criatividade de cada um, a percepção de que todos podem evoluir como pesquisadores, descobridores, realizadores; que conseguem assumir riscos, aprender com os colegas, descobrir seus potenciais.

As atividades desenvolvidas durante a execução do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital e os resultados apresentados permitem afirmar que foi uma metodologia ativa, na qual os estudantes foram desafiados a partir de uma situação concreta e significativa para a sua aprendizagem.

Importância do Componente Curricular Eletivo de Cultura Digital para a formação discente.

É importante sinalizar que nos últimos anos a internet e as novas tecnologias fazem cada vez mais parte do dia a dia da maioria da população, uma vez que o mundo gira em torno das tecnologias de informação. No contexto da educação escolar, a Cultura Digital também se faz presente, facilitando o acesso às novas informações e gerando conhecimentos, por isso, é considerada uma disciplina importante no currículo escolar.

O AL2 expressa que “*tinha interesse nessa área, eu já conhecia algumas coisas, mas com a eletiva a gente conseguiu se aprofundar muito mais, isso está sendo muito útil para nós na continuidade de nossos estudos.*” (grifos dos autores) O AL1 também aponta a importância de ter cursado a eletiva de Cultura Digital ao afirmar que “*eu tinha uma certa curiosidade sobre essas tecnologias, a edição de vídeos foi uma dessas,*

agora eu sei como fazer para usar essa ferramenta e outras mídias sociais para me ajudar". (grifos dos autores)

Em ambas as falas dos estudantes é possível identificar que ter a oportunidade de escolher esse Componente Eletivo significa usufruir do direito à cidadania com acesso à inclusão digital, para ser compartilhado e multiplicado, no caso específico deste estudo. Quando os alunos são desafiados a produzir algo que terá utilidade, o empenho aumenta e a familiaridade com as tecnologias da informação gera mais oportunidades de ampliar os conhecimentos já adquiridos. Nessa dinâmica, revela-se o protagonismo dos alunos, construindo conceitos relevantes. É uma aprendizagem que está sendo utilizada dentro e fora da Escola pelos alunos do 1º ano e pelos outros alunos com os quais foi feita a intervenção. Pode-se dizer que é uma aprendizagem da escola para a vida.

Percepção do Novo Ensino Médio

O Novo Ensino Médio é uma realidade recente para as escolas de Santa Catarina. Sendo assim, a professora salienta que “é muito prematuro fazer julgamentos sobre o Novo Ensino Médio”, mas pode-se sim identificar pontos positivos e fragilidades. Ela salienta que “o Novo Ensino Médio como um todo tem um lado positivo, mas tenho ainda algumas desconfianças [...] vejo pontos positivos, mas questões como a estrutura podem interferir negativamente, é preciso que os espaços e as ferramentas sejam adequadas”.

A coordenadora escolar, por sua vez, aponta que “precisamos entender de forma diferente, trabalhar coletivamente com uma outra proposta pedagógica. Se trabalhamos coletivamente as coisas dão certo, o grupo, a escola e a comunidade escolar precisam assumir a proposta pedagógica”. A professora complementa informando que “a eletiva não é do professor, ela é da escola”, e salienta a importância do professor estar aberto à mudança e superar o individualismo: “as pessoas precisam romper essa ideia de que na minha disciplina sou eu que mando e não vou aceitar sugestões e nem vou dar sugestões para os colegas”. Ainda, reforça a importância do planejamento coletivo ao afirmar que “o planejamento coletivo é indispensável”. (grifos dos autores).

Os alunos que vivenciaram essa fase experencial afirmam que se sentiram mais “dentro da escola” (AL1) com a nova disciplina e apontam o protagonismo e o compartilhamento de ideias para o desenvolvimento das atividades como essencial. Segundo o AL2, “nossa protagonismo é muito mais presente, as nossas ideias e nossas opiniões são bem aceitas nessas disciplinas, e tudo isso faz com que elas se ajustem do modo que a gente se sinta melhor”. AL 3 salienta que “as eletivas não são aquelas matérias de sempre, as eletivas nos apresentam coisas diferentes que a gente ainda não tinha oportunidade de estar trabalhando e isso é muito importante para o nosso crescimento pessoal e profissional”.

Em vista disso, as atividades desenvolvidas estavam alinhadas à BNCC

(BRASIL, 2018, p. 465) que aponta ser finalidade da Educação Básica “estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação”. A professora afirma que *“é preciso que aquilo que é proposto aos alunos atinja também à comunidade, é a questão do pertencimento, tanto o estudante vai se sentir pertencente à comunidade quanto a comunidade da escola, é um conjunto, não há como separar a escola do lugar onde está inserida”*.

Esta pode ser mais uma conquista do Novo Ensino Médio: trazer a comunidade para dentro da escola, ou então, aproximar os conhecimentos construídos pelos estudantes de seus contextos comunitários a fim de tornar a aprendizagem significativa.

Considerações finais

A implementação do NEM será um grande desafio para as escolas do Brasil e a experiência adquirida pelas escolas-piloto, durante os anos de 2020 e 2021, possibilita análises que podem apontar caminhos de sucesso a serem seguidos nas demais escolas.

Ao observar os objetivos propostos e os resultados obtidos, é possível enfatizar que o maior desafio encontrado para a realização das aulas de modo remoto foi a participação dos alunos nestas atividades, tendo em vista que 50% da turma conseguia participar no horário, alguns em função de estarem inseridos no mercado de trabalho, outros por não terem acesso à internet. Ainda foram ressaltadas pelos estudantes a falta de motivação e a falta de contato com os professores.

Na questão do envolvimento dos estudantes nas atividades desenvolvidas, é válido apontar que o NEM oportuniza a diversificação do currículo, possibilitando que as atividades de aprendizagem tenham formatos, espaços e tempos diferentes. Observou-se, que durante as atividades, os alunos se envolveram, percebendo a importância deste Componente Curricular Eletivo para o seu desenvolvimento como estudante e também pessoal e profissional.

Quanto à busca por identificar se os pressupostos do NEM estão presentes nas ações pedagógicas realizadas, é necessário inicialmente destacar que documentos orientadores como a BNCC (BRASIL 2018) e o Currículo Base do Território Catarinense (SANTA CATARINA, 2021) apontam como fundamentos do Ensino Médio o acesso à ciência, tecnologia, cultura e trabalho, através de um processo educativo que acolha o protagonismo e a autonomia dos alunos, privilegiando “práticas pedagógicas que permitam aos estudantes do Ensino Médio reconhecer e explorar seus próprios modos de pensar” (SANTA CATARINA, 2020, p. 19) e as estratégias que podem ser empregadas em situações cotidianas “seja para resolver problemas, seja para interagir com seus pares

e com outras pessoas, ou, ainda, para agir nas diversas e complexas situações de seu cotidiano”(SANTA CATARINA, 2020, p. 19). Dessa forma, as atividades desenvolvidas possibilitaram aos estudantes construir um percurso formativo significativo e assim desenvolver habilidades e competências enunciadas pelos documentos orientadores.

Na busca por verificar quais metodologias foram utilizadas no ensino remoto a fim de promover a aprendizagem autônoma dos estudantes, destaca-se uma prática docente que coloca os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem, utilizando, para isso, metodologias ativas como a pesquisa e posterior intervenção.

Assim, olhando mais efetivamente para o trabalho docente, há uma oportunidade para que os educadores possam elaborar percursos, atividades e propostas com base nas necessidades e interesses dos alunos. Torna-se fundamental que o professor explore um lado muitas vezes esquecido da docência: a autoria e a criação, efetivando, dessa forma, a articulação entre teoria e prática, o fomento do aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia e o protagonismo dos alunos.

A maior flexibilidade no currículo, enunciada pela professora, permite aos alunos o aprofundamento nos campos com os quais se identificam, fundamentando as atividades escolares na resolução de práticas desafiadoras que priorizam a resolução de problemas, a criatividade, o entendimento e uso de novas tecnologias, desenvolvendo, assim, importantes habilidades necessárias à formação do cidadão.

A partir da análise dos relatos apresentados neste estudo, não é ousado afirmar que o NEM é mais uma oportunidade que a escola tem de promover a inovação e, se o objetivo da escola é elevar a qualidade do ensino, é necessário considerar os interesses dos alunos frente às exigências do mundo em transformação, fazendo conexão com a vida real. Aos professores cabe abandonarem práticas transmissíveis, organizando as aulas por meio de roteiros bem estruturados, com muitos espaços destinados às práticas de criação pelos alunos, especialmente àquelas que se referem à Cultura Digital.

Referências

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (org.) **Integração das Tecnologias na Educação**/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Seed, 2005. 204 p.;
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. **Atualiza a Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 15 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

_____. Resolução 03 de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Disponível em https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 02 out. 2021.

CIEB – Centro de Inovação Para a Educação Brasileira: notas técnicas #11: **Contribuições para a inclusão do tema tecnologia na Base Nacional Comum Curricular**. São Paulo: CIEB, 2018. E-book em PDF. Disponível em: <https://cieb.net.br/cieb-notas-tecnicas-11-cieb-notas-tecnicas-contribuicoes-para-a-inclusao-do-tema-tecnologia-na-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 20 out. 2021.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campina, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MEIRINHOS, Manuel.; OSÓRIO, Antônio. O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. **EDUSER**, /S. I./ V. 2, p. 49 - 65, 2010. Disponível em: <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/24/27>. Acesso em: 18 out. 2021.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p 35 - 76.

MORAN, José. A contribuição das tecnologias para uma educação inovadora. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 2, p. 347-356, mai./ago. 2004. Disponível em <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/785>. Acesso em 20 out. 2022.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 27 - 39.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. **Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante!**. **SBC Horizontes**, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/>. Acesso em: 10 out. 2021.

RONDINI, Carina Alexandra; PEDRO, Ketilin Mayra; DUARTE, Cláudia

dos Santos. Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial: Mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41 - 57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/download/9085/4128/26316#:~:text=Cabe%20destacar%20que%20a%20incorpora%C3%A7%C3%A3o,%2C%20202018%3B%20THADEI%2C%20202018.> Acesso em 11 out. 2022

SANTA CATARINA; Secretaria de Estado da Educação (SED). **Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes** - Portfólio dos(as) Educadores(as). Florianópolis: SED-SC, 2020.

_____; Secretaria de Estado da Educação (SED). **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: Caderno 1 - Disposições Gerais**. Florianópolis: SED-SC, 2021.

SILVA, Fábio Luiz da; MUZARDO, Fabiane Taís. Pirâmides e cones de aprendizagem: da abstração à hierarquização de estratégias de aprendizagem. **Dialogia**, São Paulo, n. 29, p. 169-179, mai./ago. 2018. Disponível em <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/7883/4951>. Acesso em 18 out. 2022.

SOUZA, Elmara Pereira de. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, [S. l.], v. 17, n. 30, p. 110-118, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127>. Acesso em: 13 out. 2021.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

Maria Bezerra de Sousa¹

Camila Queiroga Vieira²

José Deomar de Souza Barros³

Introdução

O estágio supervisionado é relevante para o currículo dos cursos de licenciatura, pois constitui a oportunidade de vivências específicas da profissão. Essas experiências transcendem a obrigação curricular e assumem o protagonismo diante da formação inicial, nesta perspectiva é visto o estágio como um espaço de contribuição para uma formação firmada em reflexão crítica que articula a teoria e a pesquisa na produção de saberes para ensinar (MACIEL; MENDES, 2010), é uma atividade que permite ao graduando adquirir experiência profissional, que é considerável para a inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006).

A prática do ensino de ciências juntamente ao estágio supervisionado promove a ligação entre teoria e prática, essa relação é relevante na formação do professor. Ter noção das ocorrências que permeiam a realidade escolar permite reflexões sobre a prática do estagiário e o desenvolvimento da prática criativa, uma vez que possibilita ainda a construção de atitudes críticas e reflexivas em torno de atitudes e concepções renovadoras que se referem ao ensino (BARROS; SILVA; VÁSQUEZ, 2011). É um instrumento que interliga aspectos que se referem ao conjunto formado por universidade, escola e comunidade, onde o docente consegue relacionar teoria e prática, de modo a aprender sua profissão. Ao aliar esses dois princípios, o professor em formação se encontra diante a uma tarefa complexa, visto que o estágio é importante para permitir que essa ligação ocorra de maneira eficaz, esse momento corresponde a uma fase fundamental

¹ Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, maria2030sousa@gmail.com.

² Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, camila.vieira.cqv@gmail.com.

³ Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Doutor em Recursos Naturais pela UFCG; Professor Adjunto da UFCG, deomarbarros@gmail.com.

na vida de um professor, onde o mesmo conhecerá o que lhe espera futuramente (SANTOS FILHO, 2010).

A prática profissional não se aplica apenas a teorias elaboradas, mas a um espaço original e autônomo de aprendizagem e formação de futuros professores, sendo assim, a formação inicial de professores é baseada na prática da escola, se faz como um ponto fundamental na configuração de um profissional bem capacitado que busca constantemente por novos conhecimentos para adequar-se ao ensino atualizado (TARDIF, 2002).

O processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer de diferentes formas, em função da educação é possível transformar o mundo e os sujeitos em algo melhor, onde o homem entende como se dá a elaboração do saber por meio da problematização de suas práticas e comprehende que o objetivo deste processo é a formação do aluno e as condições que o conduz a alcançar essa finalidade. A escola por sua vez, por meio da educação transforma o rumo da sociedade, mudando e desenvolvendo o aluno de forma integral, para isso o professor é peça chave, é ele quem guia o aluno a adquirir esses conhecimentos e o conduz nesse processo, fazendo com que a prática o leve a refletir para alcançar uma visão diferente do mundo, tendo através da educação a oportunidade de transformar sua realidade (SILVA; DELGADO, 2018).

Diante do que foi exposto fica claro que a abordagem do estágio supervisionado e o ensino de ciências é relevante nessa parte introdutória pois permite ao leitor um conhecimento prévio sobre o que será explorado nas partes seguintes deste capítulo de revisão, uma vez que o objetivo deste é apresentar as diferentes abordagens que permeiam o estágio supervisionado, formação inicial de professores, desafios encontrados na disciplina de ciências no ensino fundamental e as contribuições da regência de classe para a formação, apresentando ainda a compreensão do processo ensino-aprendizagem na disciplina de ciências no ensino fundamental, de modo a inteirar o leitor das abordagens metodológicas desenvolvidas neste período de tempo que compreendeu os estágios de observação e regência de classe.

Desenvolvimento

Estágio Supervisionado: Egresso da universidade para a realidade das escolas

O processo de formação de professores é contínuo, tem início antes mesmo do ingresso na graduação, está presente a partir das interações com pessoas que fizeram e fazem parte da formação, é um processo que exige a influência de acontecimentos correspondentes a história, política e cultura que possibilitam novas formas de pensar e agir diante da realidade na qual o graduando está

inserido (PASSERINI, 2007). Esse momento pode ser entendido como sendo a forma que o licenciando tem para observar a rotina escolar, as demandas do exercício profissional e os aspectos culturais e sociais que envolvem o ensino, podendo criar o exercício da teoria com a prática, com intuito de desenvolver uma compostura crítico-reflexiva (REIS; MACHADO; SILVA, 2021).

O estágio supervisionado é uma disciplina relevante para o processo de aprendizagem, pois é neste momento que os estudantes são incentivados a adentrarem e sentirem a realidade social e cultural que abrange população e a instituição escolar, essa ocasião é definida como a realização da prática em sala de aula, configurando a possibilidade de fazer a relação da teoria aprendida no curso de formação e a prática nas instituições onde ocorrem o estágio, de modo a conhecer a realidade da profissão (SILVA; GASPAR, 2018). Em destaque para a fase de regência de classe, é uma prática importante na medida em que apresenta benefícios para a aprendizagem e o progresso do ensino diante ao que se refere à formação, considerando a importância da prática frente a uma atitude reflexiva logo no início da vida do educador (KRASILCHIK, 1996).

O estágio possibilita a construção da reflexão e formação da identidade do acadêmico à medida que proporciona embates sobre ações vivenciadas pelo mesmo, desenvolvendo uma perspectiva crítico-reflexiva a qual efetiva nessa realidade a reflexão em torno das vivências relatadas pelo próprio professor-orientador (BARREIRO; GEBRAN, 2006). Permite ainda oportunidades de vivências específicas do ser professor, as quais vão além da obrigação curricular e passam a protagonizar na formação inicial funções distintas e importantes, possibilitando aos futuros professores interação com o campo de atuação profissional, vivenciando experiências nas diversas situações do ensino-aprendizagem e desafios da prática pedagógica para incluir o aluno-professor na atividade docente, mostrando a relevância da organização e das atividades desenvolvidas (MACIEL; MENDES, 2010).

Esta disciplina engloba o caminho formativo do educando e faz o projeto pedagógico do curso, proporcionando a complementação do ensino e aprendizagem, tornando-se elemento de integração, em termos de treinamento da prática e do aperfeiçoamento técnico, cultural e científico (BRASIL, 2005), isso é constatado na preocupação de Barros, Silva, Vásquez (2011) que abordam o estágio como o momento ideal onde o graduando passa a exercer algumas competências, partindo para uma atividade reflexiva que visa principalmente a educação de qualidade, onde se busca cumprir o papel de professor em sala de aula. A aquisição e construção dessa postura supõe um exercício que comprehende o uso de conhecimentos de natureza teórica e prática na ação, com elaboração de novos saberes, onde é visto o desenvolvimento de uma ação-reflexão na formação, a qual comprehende a ligação entre teoria e prática (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

O estágio extrapola o simples cumprimento de exigências acadêmicas, é onde o aluno desenvolve sua criatividade, independência e caráter (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005), permitindo-lhe crescer internamente e profissionalmente, além de se mostrar como um instrumento indispensável de integração entre universidade, escola e comunidade, criando-se um elo entre o conhecimento firmado no decorrer da vida acadêmica e a experiência da realidade (SANTOS FILHO, 2010). Diferentes concepções podem ser atribuídas ao estágio, seja um momento de aproximação com a realidade, ou até mesmo de reflexão, não esquecendo que é também uma forma de investigação, de modo que ao estagiar é observado tudo que acontece e é dada ao aluno a opção de elaborar intervenções na realidade observada, indo além apenas da docência, daí sua importância, pois conduz o aluno para mais perto da realidade que ele atuará, permitindo-lhe refletir sobre essa realidade (PIMENTA; LIMA, 2012).

A práxis instiga o entendimento do estágio como uma atitude investigativa, essa por sua vez, envolve o que se entende por reflexão e intervenção na vida da escola, professores, alunos e sociedade (PIMENTA; LIMA, 2004). Diante de seus benefícios esta disciplina se mostra indispensável nos cursos de formação, o que inclui a graduação, na qual o estágio supervisionado se dispõe na segunda metade do curso, onde o graduando já se encontra inserido em discussões acadêmicas que enriquecem sua formação (BIANCHI; ALVARENGA; BIANCHI, 2005).

O estágio supervisionado tem por finalidade a investigação, pois é neste momento que o discente adentra no ambiente escolar com o propósito de analisar seu perfil educativo, contextualização pedagógica e elementos estruturais que se refere à infraestrutura administrativa, física e pressupostos teóricos e filosóficos dispostos no projeto pedagógico da escola onde o estágio se concretizará, de modo a promover contato com um profissional da área que se disponibilizará a conduzir o discente nesse processo. Desta forma, Brasil (2011) considera que essa disciplina pretende oferecer ao licenciando um futuro onde o conhecimento do real está diretamente relacionado à situação de trabalho em unidades escolares dos sistemas de ensino, que é onde se verificam as competências exigidas para a prática profissional e exigíveis dos formandos.

Formação Inicial de Professores: Professor em formação no âmbito escolar

O atual cenário que permeia o panorama da formação inicial de professores não é animador, na medida que é visualizado acúmulo de impasses e problemas históricos enraizados na própria linha que traça a construção da formação em nível superior no Brasil. Quando se trata da licenciatura, esse enfrentamento não se dá apenas a nível de decretos e normas, não menosprezando sua devida importância, mas deve envolver o cotidiano da vida universitária, superando os

conceitos arraigados e hábitos perpetuados, dando abertura para inovação, desafiando a criatividade de professores, gestores e refletindo tais ações nas próprias instituições de ensino, que devem ser desafiadas diante de uma cultura acadêmica muitas vezes acomodada e em um jogo de pequenos poderes que envolvem interesse de mercado de grandes corporações (GATTI, 2014).

Novos caminhos que delimitam a formação inicial de professores dependem de atuações políticas educacionais coerentes, integradas e, na condição de executivos e legisladores, baseiam-se em pesquisas de cunho decisivo, abordando uma visão ampla de contexto educacional e social. Na educação básica o debate sobre essa situação tem mobilizado os profissionais de educação, gestores estaduais e municipais a mapearem condições concretas para um novo tipo de formação para professores, onde se vê necessidade de melhor estruturar, qualificar e avaliar o trabalho que se desenvolve nas licenciaturas, que formam profissionais para a educação básica (GATTI, 2014).

A formação inicial de professores consiste em vivenciar e experimentar o aprendizado teórico-prático de modo a habituar os alunos à prática profissional, fazendo deles práticos reflexivos, visto que é imprescindível para o desenvolvimento da educação e evolução no ensino de qualidade (TARDIF, 2002). Desde 1960 com a criação de faculdades e centros de educação é possível observar a presença de discussões no cenário acadêmico, onde o estágio supervisionado entra no contexto prezando pelos primeiros passos da formação de professores competentes, lhes permitindo contato com o ambiente de futura docência, não é por acaso que está incluso na grade curricular dos cursos de graduação no Brasil (AZEVEDO *et al.*, 2012).

A introdução do estágio nos cursos de licenciatura aconteceu através de uma formação de professores destinada a escolas primárias e a prática era colocada como a imitação de modelos teóricos já existentes, isso acabou promovendo a observação de práticas não sucedidas, ou seja, o estágio não era realizado de forma adequada, na medida que faltava uma peça chave para prática da formação de professores críticos, responsáveis, pesquisadores e capazes de desenvolver suas próprias habilidades (PIMENTA, 1995). São visíveis as mudanças pelas quais a escola vem passando nos últimos anos e isso se dá justamente devido aspectos e transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, de antemão, se faz cada vez mais evidente a necessidade de um processo de formação que compreenda os desafios enfrentados em sala de aula na atualidade (PEREIRA; BARROS, 2020).

A prática deve ser valorizada na formação inicial como fonte e local de aprendizagem, uma vez que é através de reflexão e investigação que se promove condições propícias para uma aprendizagem efetiva, disposta de recursos, tempo e oportunidades para aprender, para que os futuros docentes possam se

empenhar em processos de reflexão do ensinar, criando e mantendo parcerias entre escolas e universidades, construindo comunidades de aprendizagem. No que diz respeito aos formadores de professores, os mesmos precisam repensar o seu papel e a forma como trabalham diante dos desafios diários da profissão, da necessidade de escolas e profissionais reflexivos, no curso de formação inicial em função dessa realidade devem ser postos de lado processos e práticas da formação que são dominados por métodos tradicionais, escolarizados e baseados em uma racionalidade técnica (FLORES, 2010).

Um ensino de qualidade exige profissionais capacitados, que sejam conhcedores e demonstrem destrezas para enfrentar a complexidade e as mudanças inerentes à docência, que estejam comprometidos com o ensino e a aprendizagem ao longo de sua profissão (FLORES, 2010). Para isso, é implicado um diálogo colaborativo e eficaz entre escola e universidade no sentido de estimular potencialidades em cada instituição, isso só é possível através da criação de parcerias que constituem formadores de professores, orientadores/supervisores, futuros professores e professores em exercício, que visam superar a divisão tradicional entre os práticos e aqueles que teorizam, entre a investigação realizada pelo professor e a que é conduzida em contexto acadêmico (ZEICHNER, 1995; DAY, 1999).

Diante disso, o estágio vem contribuindo nesse processo, pois acaba promovendo a atuação do professor em áreas que envolvem conhecimentos pedagógicos e esses estejam atentos às transformações culturais e sociais que buscam por competências para enfrentar a complexidade da prática educativa (PEREIRA; BARROS, 2020).

Schmidt (2014) e Gatti (2009) destacam que é essencial priorizar a vivência nas escolas, que o contato com a sala de aula e a escola requer uma dose de realismo, dado que os profissionais que as compõem buscam por um único objetivo, que é o de formar no processo de ensino-aprendizagem as novas gerações. É fato que mudanças favoráveis vêm acontecendo nas últimas décadas e que estas são a favor da educação e formação de professores, porém muitos desafios ainda precisam ser vencidos nas instituições de ensino para assim abranger as novas exigências geradas pelas transformações sofridas, no geral, o cenário das instituições formadoras é desanimador, constatado por diversas pesquisas e pelo desempenho do próprio sistema e níveis de ensino, ademais diante de um quadro tão crítico, a inversão desses requer décadas de dedicação.

Diante do exposto, é notável que os professores necessitam de uma formação adequada na tentativa de mudança dessa realidade, por meio de orientações construtivistas passadas e demonstradas na aprendizagem dos alunos. A partir dessa necessidade, se vê que através da formação inicial de professores devem ser aplicadas aos discentes, situações que instiguem seu o senso crítico e

reflexivo a fim de encontrar e unificar os valores da teoria e prática, para através disso ser desenvolvida a capacidade de criar métodos pedagógicos para instigar à docência (CARVALHO; GIL PÉREZ, 2011).

Ensino de Ciências: Perspectivas e desafios mediante o Ensino Fundamental

O ensino de ciências consiste em uma disciplina cuja área é relevante para o aprimoramento de conhecimentos e vivências que envolvem o meio ambiente, desenvolvimento humano e transformações tecnológicas. Assume um importante papel na formação de cidadãos críticos e conscientes, no aperfeiçoamento individual e nas relações sociais (KRASILCHIK, 2004). Até 1960 as aulas de ciências eram ministradas apenas para os dois últimos anos do curso ginásial, correspondente a 8º e 9º ano do ensino fundamental, a partir de 1971 passou a ser obrigatório nos anos iniciais do Ensino Fundamental e só mais tarde estendeu-se nas quatro primeiras séries do primeiro grau (AZEVEDO, 2008).

Ensinar ciências nos anos iniciais abre caminhos pelos quais os alunos através da curiosidade desenvolvam o senso crítico, levantando hipóteses e criando suas próprias conclusões acerca de determinado assunto, isso permite a expansão de ideias e dá uma visão de mundo diferenciada, onde o professor é importante na medida que age como um mediador para a construção do conhecimento científico (FRACALANZA *et al.*, 1986). Os alunos participam ativamente na construção de seu próprio conhecimento, isso ocorre quando os mesmos entram em contato com um problema cuja solução necessita de investigação, interação com outros e formulação de hipóteses (LEITE; RODRIGUES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2015).

Além das necessidades de formação, no Brasil a educação vive uma época de muitos desafios e inovações, essa realidade é refletida na escola, diante da fragmentação do conhecimento, onde a experiência e o pensamento crítico das práticas escolares são distanciadas da realidade através do volume de informações que compõem os currículos. No ensino de Ciências, as dificuldades de relação entre teoria na sala de aula com a realidade do cotidiano são constantes para o aluno, em conjunto a estas questões existe o desafio de tornar as aulas mais atrativas, dialógicas, instigantes e prazerosas, baseadas em atividades que consigam mobilizar os discentes a compreenderem os conceitos para além de discursos autoritários, prescritivos e dogmáticos (WILSEK; TOSIN, 2009).

No ensino de ciências se vê a necessidade do pluralismo metodológico que considera a diversidade de recursos pedagógico-metodológicos disponíveis, sendo evidente a contribuição dos trabalhos de pesquisas que mostram a efetivação na aprendizagem do aluno quando o mesmo participa ativamente no cumprimento das atividades, para isso é fundamental que haja uma reelaboração na

naturalidade da sala de aula, onde o aluno deixa de ser apenas um receptor de informações e passa através da utilização de novas metodologias a construir seu próprio conhecimento, tendo o professor como mediador do processo de ensino (WILSEK; TOSIN, 2009).

Para o professor de ciências, a responsabilidade de ensinar é um patamar de privilégio, pois a ele é dado o papel de orientar os alunos para descobrirem e conhecerem o mundo por um olhar além do evidente. A escola é indispensável na construção do pensamento científico que desenvolve o prazer de continuar aprendendo, o ensino desenvolve capacidades cognitivas nos alunos e o professor deve conduzi-los a situações desafiadoras (FURMAN, 2009). Ensinar e aprender ciências nas escolas é importante, porém ainda é preciso alcançar demandas e vencer desafios para a efetivação de uma educação de qualidade, este ensino passa de uma mera transmissão de conceitos científicos para ser compreendido como um processo de superação de concepções alternativas dos estudantes, enriquecendo a cultura científica (LOPES, 1999).

Através da visão de dificuldades, ao longo dos tempos a educação tem se tornado desmotivadora, caracterizando-se como desinteressante e descontextualizada, isso se dá a partir do momento que as próprias atividades experimentais são desvinculadas das aulas teóricas, assim o aluno não consegue interligar os pontos para gerar conhecimento (ROSITO, 2000), diante disso é vista a necessidade de que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, criando metodologias alternativas e assim implementando um ensino acessível o qual permite a interação do aluno e sua realidade cotidiana, para que o professor consiga implementar inovação em suas aulas é preciso que a formação se efetue da melhor forma possível.

O mundo contemporâneo acarreta muitas mudanças que geram uma necessidade de transformação da educação escolar existente atualmente, transformações essas que incidem sobre a formação inicial dos professores, diante das inovações tecnológicas e científicas dos últimos tempos. É visto que muitos professores ainda não conseguem incorporar a tecnologia em sua estratégia de ensinar, como Valente (1993) mostra, as ferramentas tecnológicas que permeiam o ensino estão disponíveis, quando usadas produzem transformações importantes no ensino e na aprendizagem, diante disso, observa-se que os professores devem proporcionar atividades que juntem conceitos de matéria com o cotidiano do aluno para que assim eles possam construir e firmar seus próprios conhecimentos. Por outro lado, se vê que as ferramentas estão disponíveis e podem ser usadas de forma favorável para propagação do ensino de ciências, porém muitos docentes não conseguem pôr esse acervo tecnológico em vivência na sala de aula, isso ocorre mediante a falta de conhecimento e especialização ou de lacunas na própria formação (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2002).

Contribuições da regência de classe à formação docente

O processo de formação de professores é contínuo, tem início antes mesmo do ingresso na graduação, está presente a partir das interações com pessoas que fizeram e fazem parte da formação, é um processo que exige a influência de acontecimentos históricos, políticos e culturais que possibilitam novas formas de pensar e agir diante da realidade que o docente está inserido (PASSERINI, 2007). Esse momento pode ser entendido como sendo a forma que o licenciando tem para observar a rotina escolar, as demandas do exercício profissional e os aspectos culturais e sociais que envolvem o ensino, podendo criar o exercício da teoria com a prática, com intuito de desenvolver uma postura crítica e reflexiva (REIS; MACHADO; SILVA, 2021).

O estágio supervisionado em destaque para a fase de regência de classe é uma prática importante na medida que apresenta benefícios para a aprendizagem e o progresso do ensino diante ao que se refere à formação, considerando a importância da prática frente a uma atitude reflexiva logo no início da vida do educador (KRASILCHIK, 1996). Dessa forma, fica evidente que o estágio não pode ser realizado sem que haja investigação e reflexão, uma vez que na formação docente atual são essenciais trocas constantes de experiências em torno da integração entre teoria e prática, promovendo ocorrência de vivências enriquecedoras (CORTE; LEMKE, 2015).

A regência é um fator primordial e deve estar em diálogo durante o estágio (CARVALHO, 2012), é neste momento que o licenciando analisa o comportamento, a interação e os conhecimentos dos alunos, cabendo a ele adentrar nas experiências e em pequenas intervenções que lhe dão segurança para assumir uma sequência didática completa, com execução de um número maior de aulas (REIS; MACHADO; SILVA, 2021). Essa prática da regência deve oportunizar ao discente a possibilidade de “errar e corrigir seus erros” (CARVALHO, 2012). Nessa acepção é possível observar e refletir sobre as ações em sala de aula, sobre os objetivos alcançados ou não, a postura durante a interação com os alunos, isso servirá de base para as próximas atuações (REIS; MACHADO; SILVA, 2021).

O estágio de regência é amparado a uma fundamentação teórica e juntas propiciam aos futuros professores um entendimento mais claro sobre as situações que ocorrem dentro das escolas, isso acaba possibilitando uma intervenção adequada para com a realidade, é claro que a regência não consegue garantir uma preparação completa para o magistério, mas possibilita para o futuro professor noções básicas sobre a realidade da prática e dos alunos nos dias atuais (PELOZO, 2007). O objetivo da formação de professores não é apenas sobre ensinar professores a ensinar, mas também sobre o direcionamento, para que enxerguem os aspectos que envolvem a sala de aula e o aprendizado contínuo (BOLZAN, 2007).

Soares (2019) descreve a regência como sendo o momento da prática onde o aluno-estagiário passa a ser professor, onde os desafios são postos à prova e o discente sente a divergência entre o que se imaginava e a realidade, no caso de instituições públicas podem ser observadas diferentes situações problema que marcam a educação, tudo isso é visto a partir da oportunidade do estágio.

A partir disso, entra em contexto reflexões sobre currículo, prática pedagógica, avaliação e influência dos materiais didáticos, sendo possível traçar uma linha de entendimento sobre os conceitos que o licenciando poderá ensinar, de modo a transmiti-los para os alunos de forma que eles consigam assimilar juntamente ao contexto no qual estão inseridos. A partir disso, o licenciando observa os desafios para alcançar essa perspectiva de educação, como é o caso de: o grau de interesse por parte dos alunos, a falta de conexão que envolve as estratégias de ensino e o próprio currículo escolar (REIS; MACHADO; SILVA, 2021). É através das práticas de ensino proporcionadas pelo estágio que os alunos que exercem o magistério constroem os saberes da formação docente e da identidade profissional (PIMENTA, 2004).

Diante do que foi exposto considera-se a regência como sendo a etapa na qual faz parte da formação de futuros professores da educação, que se constitui como um momento enriquecedor da prática docente e que é realizada pelo estagiário no trabalho pedagógico da escola/instituição/campo, onde o educando estagiário desenvolve competências que o auxiliam na elaboração de sua experiência para futura prática, uma vez em contato com a turma, o estagiário deverá desenvolver ações sob orientação do professor e orientador (OLIVEIRA; PIRES; HONÓRIO, 2010).

Neste momento o estagiário não apenas entrará na sala de aula, como também no seu futuro campo de atuação, onde terá o primeiro contato com os alunos, o sistema educacional, com figuras que representam seus futuros colegas de trabalho, são pessoas que o mesmo pode ou não tomar como referência para atuação futura na prática pedagógica, é neste momento que assume a postura de professor diante de uma classe escolar e mediante a aplicação de projetos, passa a cumprir não só uma exigência do curso como também reflete sobre suas experiências e delas constitui sua identidade, podendo tomar gosto pela profissão (JANUÁRIO, 2008).

Considerações finais

O estágio supervisionado é um período no qual permite ao discente vincular aspectos teóricos com os práticos para assim promover a efetivação do entendimento para uma aprendizagem de qualidade. Ademais, possibilita a percepção sobre a necessidade de assumir uma postura não só crítica, mas reflexiva diante da prática educativa e a realidade que põe à mostra os desafios encontrados no ambiente escolar para alcançar uma educação de qualidade. Cada etapa, desde o entendimento sobre o estágio supervisionado, formação Inicial de professores,

desafios e perspectivas do ensino de ciências, até a própria regência de classe, permite ao discente sair da universidade e adentrar na realidade das escolas, lhe permitindo amadurecer sua identidade pessoal e profissional, diante de desafios encontrados.

O cumprimento dessas atividades permite ao licenciando adquirir conhecimento por meio das leituras e pesquisas realizadas em torno ao exercício das disciplinas e na prática analisar possíveis estratégias a serem utilizadas em futura docência, a fim de promover a efetivação de uma aprendizagem de qualidade. É fato que o ensino de ciências ainda se encontra necessitado de uma gama de mudanças, desde a formação inicial e continuada de professores, até as metodologias ultrapassadas de ensino adotadas por muitos docentes ainda na atualidade, apesar de nos últimos anos ser evidente que a sociedade passou por mudanças mediante desenvolvimento científico e tecnológico, é visto que essas mudanças carregam consigo desafios para o ensino de ciências na atualidade.

Desta forma, é preciso refletir sobre concepções próprias acerca das metodologias de ensino, buscando sempre incorporá-las diante a nova realidade, isso se faz através de recursos condizentes com a mesma, é preciso inovar, uma vez que os alunos de hoje já não são os mesmos do passado, necessitam entendimento, diante de uma nova forma de pensar e agir, o docente por sua vez, deve aplicar metodologias inovativas, procurando atender aos desafios atuais.

Assim, a regência de classe permite o contato direto com a realidade escolar, onde o graduando passa a rever suas concepções e adquire experiências únicas. Tendo por vezes a oportunidade de buscar um perfil inovador através de recursos para efetivar a construção de aulas motivacionais e didaticamente adequadas que possam contribuir para a construção do conhecimento por parte dos aprendentes, por meio de uma postura de crítico-reflexiva procurando melhorar sua atuação enquanto profissional da educação.

Referências bibliográficas

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2003.
- ARAÚJO, M. I. Desenvolvimento da ação reflexiva na formação inicial do educador: uma contribuição da educação ambiental. *In: Congreso International sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias.* Barcelona: Enseñanza de las ciencias, 2001. p. 433-434.
- AZEVEDO, M. N. **Pesquisa-ação e atividades investigativas na aprendizagem da docência em Ciências.** 2008. 235 f. Tese (Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de São Paulo São Paulo, São Paulo – SP, 2011.
- AZEVEDO, R. O. M.; GHEDIN, E. G.; SILVA-FORSBERG, M. C.; GON-

- ZAGA, A. M. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.
- BACCON, A. L. P. **O Professor Como Um Lugar: Um Modelo Para Análise Da Regência De Classe**. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2005.
- BARROS, J. D. S.; SILVA, M. F. P.; VÁSQUEZ, S. F. A Prática Docente Mediada Pelo Estágio Supervisionado - Teaching Practice Mediated By Step Supervised. **Atos de Pesquisa em Educação** – Santa Catarina, v. 6, n. 2, p. 510-520, mai./ago. 2011.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BIANCHI, A. C M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Orientação para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BOLZAN, D. P. V. A construção do conhecimento pedagógico compartilhado na formação de professores. In: FREITA, D. S.; GIORDANI, E. M.; CÔRREA, G C. **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: Editora da UFMS, 2008. p. 109-122.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 6.494/77, de 30 de outubro de 2003. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Ministério da Educação. Edição Federal. Brasília. v. 2. 2005. 36p.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2005.
- BRASIL. Decreto-Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Secretaria de Educação Fundamental. Edição Federal. Brasília. 1997.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. **Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**. Brasília/DF, 2001.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. Necessidades formativas do professor de Ciências. In: CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 9-64.
- CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- CORTE, A. D.; LEMKE, C. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, n/p 2015.

DAY, C. **Developing teachers. The challenges of lifelong learning.** Londres: Falmer Press, 1999.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. **Metodologia do Ensino de Ciência.** São Paulo: Cortez, 1990.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Desafios para o ensino de Ciências. In: **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 31-42.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Redalyc**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I. A.; GOUVEIA, M. S. F. **O ensino de ciências no primeiro grau.** São Paulo: Atual, 1986.

FURMAN, M. **O ensino de Ciências no Ensino Fundamental:** colocando as pedras fundamentais do pensamento científico. São Paulo: Sangari Brasil, 2009.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, v. 1, n. 100, p. 33-46, dez/jan/fev. 2014.

GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores.** São Paulo: Avercamp, 2006.

JANUARIO, G. Materiais manipuláveis: uma experiência com alunos da Educação de Jovens e Adultos. **Dia a Dia**, Alagoas, s.v. n.3. p. 2-15, junho, 2008.

KRASILCHIK, M. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1987. 102 p.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia.** 4. ed. São Paulo: Editora USP. 2004.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino.** 3. ed. São Paulo: Ed. Harbra, 1996.

LEITE, J. C; RODRIGUES; M. A; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Ensino por investigação na visão de professores de Ciências em um contexto de formação continuada. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia.** Paraná, v. 8, n. 2, p. 42-56, jan./abr. 2015.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96. Análise elaborada pelo Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal. APP. Curitiba, 2004.

LOPES, C. V. M.; DULAC, E. B. F. Ideias e palavras na/da ciência ou leitura e escrita: o que a ciência tem a ver com isso? In: NEVES, I. C. B. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007. p. 110-145.

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. O Estágio Supervisionado na formação inicial: algumas considerações. In: **Encontro de Pesquisa em Educação.** Teresi-

na: Editora da UFPI, 2010. p. 2-8. Disponível em: <https://docplayer.com.br/8725343-O-estagio-supervisionado-na-formacao-inicial-algumas-consideracoes.html>. Acesso em: 06 janeiro. 2022.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. **O estágio supervisionado na formação continuada docente a distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades.** *Revista de Educación a Distancia*. Espanha, v.1, n. 14, p. 2-18. mar./abr. 2006.

OLIVEIRA, Z.; PIRES, R.; HONÓRIO, X. **Orientações para estágio de observação, participação e regência.** Minas Gerais: FACITEC, 2010.

PASSERINI, G. A. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL.** 2007, 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina – PR, 2007.

PELOZO, R. C. B. Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado enquanto mediação entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Garça, v.5, n. 10, p. 01-07, n/p, 2007.

PEREIRA, M. D.; BARROS, E. A. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. *Scientia Vitae*, São Paulo, v. 9, n. 28, p. 1-7, abr./jun. 2020.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor:** profissionalização e razão pedagógica. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIMENTA, S. G. **O Estágio Na Formação De Professores:** Unidade Entre Teoria E Prática. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, s.v, n. 94, p 58-74, ago./set. 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. **O estágio e à docência.** São Paulo: Cortez, 1995.

REIS, J. D. E.; MACHADO, C. T. S.; SILVA, L. P. Estágio Curricular Supervisionado: Contribuições à Formação Inicial de Professores/as de Química. *Revista de Debates em Ensino de Ciências*, Pará, v.7, n.3, p.4-21. s/p. 2021

ROSITO, B. A. O ensino de Ciências e a experimentação. In: MORAES, Roque (Org.). **Construtivismo e ensino de Ciências.** Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 195-208.

SANTOS FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*, São Paulo, v. 15, n. 03, n/p, 2010.

SCARPA, D. L.; MARANDINO, M. M. Pesquisa em Ensino de Ciências: Um Estudo Sobre As Perspectivas Metodológicas. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. 2. 1999, São Paulo. *Anais [...] São Paulo: Abrapec, 1999. CD-ROM.*

SCHMIDT, M. A formação inicial de professores e o estágio curricular supervisionado: analisando narrativas de estagiários do Curso de Ciências Biológicas da UFSM. In: Anped Sul, 23, 2014, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: Editora da UFMS, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1578-0.pdf. Acesso em: 11. jan. 2022.

SOARES, K. N. **Percepções sobre a Regência de contexto na Educação Infantil como Prática de Ensino Aprendizagem no Estágio Supervisionado**. 2019. 74f. Monografia (Licenciatura em pedagogia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro - RJ, 2019.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento: repensando a educação**. Campinas: Gráfica Central da UNICAMP, 1993.

WILSEK, M. A. G.; TOSIN, J. A. P. **Ensinar e aprender ciências no ensino fundamental com atividades investigativas através da resolução de problemas**. Paraná: Portal da Educação, 2009.

ZEICHNER, K. Beyond the divide of teacher research and academic research. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, Seattle, v. 1, n. 2, p. 153-172, jul/agos. 1995.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA: ALGUMAS REFLEXÕES

Camila Queiroga Vieira¹

Maria Bezerra de Sousa²

José Deomar de Souza Barros³

Introdução

O debate educacional sobre a dicotomia teoria/prática não é recente, sendo esse ponto chave de discussão de muitos autores que apoiam uma maior articulação entre as Instituições de Ensino Superior – IES e as escolas de educação básica, uma vez que as mesmas se empenham em desenvolver saberes igualmente importantes na formação dos professores. Em relação a isso, a formação de futuros professores torna-se de fato mais eficiente a partir do momento que se constitui no exercício da profissão, isso porque determinadas aprendizagens apenas são abordadas na prática cotidiana da escola (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020).

É necessário que o futuro docente tenha domínio de conhecimentos não apenas relacionados aos conteúdos específicos da sua área de formação, mas também competências pedagógicas necessárias para o trabalho educativo no mundo contemporâneo. A relação teoria-prática deve ser assegurada na grade curricular dos cursos de formação inicial de professores, em especial na prática do ensino de Ciências, uma vez que isso possibilita a articulação dos saberes específicos com aqueles pedagógicos (MARANDINO, 2003). A atuação pedagógica do professor de Ciência no ensino fundamental e médio necessita de saberes e habilidades práticas que visem auxiliar a aplicação dos conteúdos e ajudar os alunos na compreensão dos mesmos, objetivando tornar a aula mais atrativa e dinâmica para os adolescentes que estão imersos nas diferentes tecnologias (DOMINGUINI; VAQUERO, 2014).

Sendo assim, a fim de proporcionar possibilidades de reflexões sobre a

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, camila.vieira.cqv@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, maria2030sousa@gmail.com.

³ Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas; Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Doutor em Recursos Naturais pela UFCG; Professor Adjunto da UFCG, deomarbarros@gmail.com.

forma de organização do trabalho docente, é que se instaurou nas IES como componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura o Estágio Curricular Supervisionado – ECS, que é compreendido como um dos elementos indispensáveis para à formação de professores por oportunizar para o acadêmico, aprendizados oriundos da sua inserção no ambiente a qual será seu futuro espaço de trabalho. Através do estágio, o aluno conhece a realidade da profissão a qual optou por exercer e faz relação dos seus conhecimentos com o cotidiano da realidade escolar (SANTOS; FREITAS, 2021).

No entanto, para estudar a disciplina de estágio nos cursos de licenciatura, é importante conhecer as etapas que o perpassam, as mesmas são percorridas de forma sequencial, de modo que o sucesso em uma se torna importante para o prosseguimento das demais, sendo elas: o contato com a escola, observação e planejamento, e regência de classe. É através da regência que o futuro docente consegue atuar de forma direta, uma vez que a partir desse momento o universo acadêmico começa a se concretizar nas práticas de uma realidade. Essa etapa do estágio é enriquecedora para o trabalho pedagógico do licenciando na escola, pois permite com que o mesmo analise a sua didática no ensino e coloque em prática os seus conhecimentos para viabilizar a aprendizagem dos alunos (SANTOS; FREITAS, 2021).

Importância do estágio supervisionado para a formação docente

Nos cursos de graduação são ofertados para os alunos os elementos teóricos e práticos fundamentais para o desenvolvimento das funções profissionais que vão de acordo com o campo de conhecimento a qual o estudante decidiu seguir. No entanto, torna-se necessário também que sejam ensinados conteúdos de cunho pedagógicos que estimulem a reflexão por parte do graduando, não apenas do ponto de vista do conhecimento científico, mas também dos fundamentos da educação e da dimensão ética, política e ideológica de seu trabalho. É justamente no período de estágio estabelecido pela grade curricular do curso que esses assuntos podem ser ressignificados pelo estudante, a partir de suas vivências pessoais experienciadas no contexto escolar (SANTOS; DAMASCENO; CARVALHO, 2020).

Portanto, o estágio ofertado na maioria das vezes na metade do curso, permite com que ocorra a articulação entre a teoria apreendida ao longo da graduação, com a prática oriunda da aproximação do licenciado com as escolas de educação básica, instigando o futuro professor a ter consciência de que as teorias por eles estudadas na graduação são fundamentais para a sua formação. Porém, não são autossuficientes para o exercício da docência, tornando-se indispensável a imersão do estudante no cotidiano escolar para que ele vivencie a prática pedagógica mediada por professores que já atuam em sala de aula. Por

esse motivo, pode-se afirmar que o principal objetivo do estágio supervisionado para os acadêmicos de licenciatura é justamente promover oportunidades de o aluno conhecer a sua futura realidade profissional, para que ele possa perceber os desafios que a carreira lhe oferecerá, refletindo sobre a sua profissão e obtendo conhecimentos e trocas de experiências (ANDRADE, 2020).

Entre outros objetivos, elenca-se também aquele que atribui ao estágio supervisionado a capacidade de oferecer para o acadêmico um conhecimento do real em situação de trabalho, proporcionando conhecimentos do campo administrativos, pedagógicos e também conhecimentos sobre a organização do ambiente escolar. É também um período para acompanhar e compreender certas ações às quais o licenciando não teriam acesso como aluno, como é o caso dos planejamentos de aula e elaboração dos projetos pedagógicos (BASIL, 2002).

Desta forma, o estágio viabiliza com que o estagiário compreenda como ocorre o mecanismo de ensino e aprendizagem, uma vez que o mesmo, a partir do momento que inicia a efetivação desse processo, identificará como é o espaço escolar, a sala de aula e as interações que ocorrem entre o educador e o educando. Visto isso, o estágio é visto como um exercício enriquecedor e integrador do currículo dos futuros docentes (NOFFS; RODRIGUES, 2016).

Outra contribuição importante do estágio para a formação docente é justamente proporcionar a produção de pesquisas oriundas das vivências do estagiário no contexto escolar. Com isso, os acadêmicos encontram possibilidades de desenvolver postura e competências de pesquisador através desses momentos de estágio supervisionado, produzindo trabalhos que possam fazer com que eles compreendam e problematizem as situações que observam no lócus da atuação docente. O estágio sendo realizado desse modo, de maneira mais abrangente e contextualizada, forma um profissional reflexivo e crítico, que tem a habilidade de identificar o caráter coletivo e social da sua profissão (PIMENTA; LIMA, 2006).

No entanto, é importante destacar algumas dificuldades que acabam acontecendo no decorrer do estágio. Uma delas está relacionada com o fato do estagiário não se sentir preparado para exercer seu papel como docente, e nem sempre tem consciência de como agir frente as dificuldades comuns que encontram na escola. Referente a isso, outro problema identificado se concerne ao encontro do licenciando com o real contexto das escolas, acarretando um choque de realidade no estagiário ao conhecer a escola e perceber que aquele ambiente não condiz com a instituição a qual ele idealizou. E por fim, outra dificuldade também se refere a relação que deve ser estabelecida entre professor e regente e o estagiário, na qual muitas das vezes esse professor não se enxerga como contribuinte para a formação desse licenciando e por isso acaba por considerá-lo como alguém que pode atrapalhar o desempenho das suas aulas (SCALABRIN; MOLINARI, 2013).

Além desses quesitos, o estágio supervisionado é visto muitas das vezes por alguns estudantes da graduação como um instrumento na qual eles irão apenas observar os professores em sala, identificar a forma como eles ministram suas aulas para assim imitar e reproduzir esses modelos em suas atuações pedagógicas, sem efetuar uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se executa. Dessa forma, a efetivação do estágio encontra-se reduzida principalmente ao preenchimento de fichas de observações e fluxogramas, e às técnicas empregadas em aula (PIMENTA; LIMA, 2006).

Reflexões sobre a formação inicial de professores

A necessidade da formação docente já havia sido recomendada por Comenius no século XVII, no entanto, esse assunto exigiu uma resposta institucional somente no século XIX, quando depois da Revolução Francesa, foi posto o problema da instrução popular. É a partir disso que surge o processo de criação de Escola Normais como instituições responsáveis de preparar docentes. Em relação ao Brasil, no que se refere a esse tema, os primeiros cursos de licenciatura foram criados na década de 1930 e generalizados para todo país a partir do decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, que deu organização definitiva à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo ela vista como a instituição referência para todas as escolas de nível superior (SAVIANI, 2009).

Devido a publicação da lei nº 9.294/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), em dezembro do ano de 1996, alterações foram feitas para as instituições de formação de professores e também para os cursos ofertados por elas. No entanto, mesmo com as modificações realizadas em decorrência das novas diretrizes, é visto nos cursos de licenciatura dos professores especialistas, conteúdos da área disciplinar específica se sobressaindo e sendo mais enfatizados do que aqueles voltados para a formação pedagógica. Visto isso, observa-se que a formação de professores para a educação básica ocorre de forma fragmentada entre as áreas disciplinares e níveis de ensino (GATTI, 2010).

Nessa perspectiva, entende-se que o debate acerca da formação de professores não é recente, e vem ganhando bastante notoriedade nas discussões acadêmicas, uma vez que as pesquisas inseridas dentro do campo da educação apontam o fato de que os currículos pertencentes aos cursos de licenciatura estão reduzindo gradativamente a carga horária das disciplinas dispostas dentro do âmbito da didática, priorizando os conhecimentos específicos voltados para a sua área de estudo. Isso acarreta prejuízos na formação pedagógica dos futuros professores no que se refere ao estudo dos conteúdos basilares da docência, o que acaba por ocasionar uma lacuna entre a formação inicial e a prática profissional (MALLAT; GEHRKE, 2018).

Atualmente, a sociedade moderna acaba por atribuir responsabilidades cada vez mais crescentes ao sistema de educação escolar e aos professores. Essas responsabilidades, oriundas das transformações no mundo do trabalho e também em decorrência da revolução midiática, acaba por instigar alterações nas propostas educacionais no que se refere a atuação dos professores. Para isso, ressalta-se a importância de combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, uma vez que essa articulação possibilita a aquisição de conhecimentos e competências que permitirão com que o docente possa intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, objetivando aprimorar a qualidade da educação que os seus estudantes recebem (FELÍCIO, 2014).

Em virtude dessa questão, a resolução 02/2015 aponta para o estabelecimento de uma aproximação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas de educação básica, como também enfatiza a importância dos conhecimentos pedagógicos para a atuação docente. Conforme Brasil (2015, p. 4) uma vez que “Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino [...]” tornando-se necessário para isso ter conhecimentos sobre questões de cunho educativo.

Outra questão importante a ser destacada corresponde ao fato de que as taxas de permanência de alunos em idade escolar nas instituições de ensino vêm sendo reduzidas ao longo do tempo, se configurando como um grande obstáculo para universalização da Educação Básica. A formação de professores é apontada como um dos fatores que contribui para o declínio dessas taxas, o que ressalta a importância de ter docentes capacitados para ensinar com competência as novas gerações. Dentre os problemas destacados na formação inicial de professores, evidencia-se a falta de articulação entre teoria e prática e o desprestígio da formação docente frente à relação licenciatura/bacharelado (FERNANDES; MENDONÇA, 2013).

O processo de formação docente necessita ser percorrido tendo por base a equidade entre conhecimentos teóricos e práticos, a fim de contribuir para a constituição profissional dos futuros professores. Enfatizar e priorizar apenas os componentes teóricos em detrimento da prática acaba por desencadear uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrado com a realidade em que o docente deverá atuar. É importante entender que a formação docente não se estabelece apenas por acumulação dos conhecimentos teóricos, mas também através de uma reflexão crítica sobre as atividades frente ao cotidiano escolar. Dessa forma, a efetivação de ações de cunho prático ainda nos cursos de graduação faz-se relevante para o aprimoramento da formação profissional do licenciando (ROSA; WEIGERT; SOUZA, 2012).

Além disso, é fundamental para a formação do futuro professor a sua

imersão em ambientes de produção científica do conhecimento, uma vez que é através dessa ação que ele pode realizar um exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar a sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações, bem como possibilita a mudança de olhar de futuro educador em relação aos processos pedagógico em que se envolve na escola. As instituições de ensino superior devem assumir a formação do “professor investigador”, um educador que possua uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente (PEREIRA, 1999).

Os desafios encontrados no ensino de Ciências

As demandas das últimas décadas do mundo contemporâneo ressaltam a necessidade de democratizar os conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de promover um melhor entendimento da sociedade pelos cidadãos, e assim conseguir intervir nele de forma consciente. Essas questões acarretam importantes implicações, tanto para o ensino de Ciências, quanto para a formação docente, principalmente no que se refere à fundamental mediação para o desenvolvimento de entendimento, crítico e ético, necessários à compreensão dos avanços e consequências dos impactos socioambientais oriundos do progresso da Ciência e da Tecnologia (VIECHENESKI; LORENZETTI; CARLETTTO, 2012).

Na década de 70 houve a democratização do acesso à educação fundamental pública, sendo o ano de 1971 marcado pela criação da Lei 5.593, em que estabelecia o caráter obrigatório para as aulas de Ciências em todas as séries do ensino fundamental. As práticas educacionais adotadas para o ensino dessas aulas eram pautadas na mera transmissão de informações, utilizando como recurso apenas o livro didático e sua transcrição na lousa, não contextualizando o conteúdo de forma a aproximar o que está sendo proposto ao cotidiano do aluno. No espaço escolar, o conhecimento científico era considerado como um saber neutro e acaibado, sendo ele tido como inquestionável e isento de críticas. O principal recurso utilizado como método avaliativo era o questionário, em que o aluno precisaria responder as questões limitando-se as ideias apresentadas em aula ou no livro. Ainda hoje, esses métodos educacionais são bastante difundidos e adotados em muitas instituições do ensino básico brasileiro (BRASIL, 1998).

O ensino de Ciência configura-se como um componente indispensável para a formação social, pessoal e educativa do cidadão, promovendo a compreensão de questões relacionadas ao meio em que vive e os impactos que podem carregar ao mesmo, entendendo a natureza de forma dinâmica, a saúde, entre outros temas relevantes. É necessário incentivar as crianças e os adolescentes a trabalharem com atividades que viabilizam a reflexão e discussão entre os colegas e o professor, desafiando-os a questionar e propor hipóteses para os problemas do cotidiano, além

de conseguir aplicar os conhecimentos apreendidos na escola em situações práticas do dia a dia, relacionando-os (SOARES; MAUER; KORTMANN, 2013).

No entanto, o ensino de Ciências, que objetiva a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que eles consigam observar, pesquisar, questionar e criar hipóteses, acaba sendo desvalorizado quando ensinado através do método tradicionalista. Os alunos encontram-se desmotivados e desinteressados ao estudar os conteúdos das Ciências, uma vez que muitas aulas ficam restritas a explanação de definições e processos, diminuindo a disciplina a uma abordagem puramente conceitualista a base da memorização. Quando o estudante se interessa pelo assunto, tende a aprendê-lo com mais facilidade e eficiência (VIEIRA *et al.*, 2010).

Além desse desafio a ser superado no sistema educacional, outros perpassam o ensino de Ciência desde muitos anos e ainda se encontram presentes nos tempos atuais mesmo diante dos avanços que ocorreram. As condições de trabalho dos professores caracterizam-se como um dos fatores mais discutidos, uma vez que há a desvalorização social da profissão. Mesmo o professor sendo visto como sujeito indispensável para a formação científica dos cidadãos, ele passa por dificuldades relacionadas a baixa remuneração em conjunto com o aumento significativo da sua jornada de trabalho, uma vez que o emprego em apenas uma instituição, na maioria das vezes, é insuficiente para se manter economicamente. Esse aumento de horas de trabalho acaba por esgotar física e mentalmente o educador que não consegue atender as altas demandas escolares, o que provavelmente acaba por diminuir a qualidade de sua produção e atuação docente (MARTINS, 2005).

Além disso, tem-se também a precariedade do espaço escolar como problema a ser solucionado, ou seja, a falta de estrutura física para ministrar as aulas, uma vez que o processo de ensino não pode ser viabilizado e efetivado em instalações que não garantem segurança e conforto para os alunos, o que causa descontentamento para eles e também para o docente. As más condições de muitas escolas negligenciadas, entre elas salas de aula e equipamentos degradados, instalações elétricas danificadas, condições sanitárias deficientes, falta de água, entre outros, acabam por evidenciar essa problemática que prejudica o acesso a uma educação de qualidade para os estudantes (TORRE, 2015).

Associado a isso, tem-se a falta de laboratórios nas escolas para a realização de atividades práticas experimentais. Ramos e Rosa (2016) apontam que o papel da experimentação nas aulas de Ciências está diretamente relacionado com a motivação e atratividade por parte dos alunos, para assim conseguir despertar o interesse em estudar os conteúdos e facilitar o ensino. Através da experimentação, pode-se ter o estímulo para o questionamento, criação de hipóteses e a busca embasada em parâmetros científicos para obter soluções. Além disso,

eles também enfatizam que esse tipo de aula pode ser utilizado para promover não apenas o aprendizado científico, mas também a convivência em grupo que viabiliza as trocas de saberes entre os estudantes.

A regência de classe e sua importância para o licenciando

O ano de 1808 foi marcado pelo estabelecimento das primeiras escolas de formação superior no Brasil, a fim de atender aos interesses específicos da corte portuguesa; a partir daí, a universidade, em um âmbito geral, foi-se consolidando em um espaço para discussões sobre a realidade social. Em 1942, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial através do Decreto-Lei nº 4.073, que considerava o estágio como um período de trabalho supervisado em um estabelecimento industrial, o que atribuía ao processo o não cumprimento do seu papel educativo. Foi somente em 1967, que a Portaria nº 1.002 conferiu a importância do estágio para o aperfeiçoamento do ensino, havendo a sua obrigatoriedade nos cursos de licenciatura apenas com o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96 (COLOMBO; BALLÃO, 2014).

O estágio curricular supervisionado possui importante papel para a formação dos licenciandos, uma vez que oportuniza a inserção do futuro professor no campo da prática pedagógica para ter a experiência da docência, vivenciando a regência de classe para atuar ativamente em sala de aula. Através do estágio, é possível analisar os dilemas e desafios encontrados na profissão docente, como também desenvolver competências e habilidades necessárias para o processo de ensino. Além disso, o licenciando consegue articular a teoria estudada no âmbito do ensino superior, com a prática experimentada no espaço escolar, contribuindo para a formação de um professor pesquisador que se utiliza da prática pedagógica para problematizar e investigar (MARTINS; TONINI, 2016).

Entende-se assim, que o estágio de regência é um alicerce para o início da vida pedagógica do acadêmico, contribuindo para a construção da sua identidade pessoal e profissional, sendo esse um processo para integrar os conhecimentos científicos apreendidos no âmbito acadêmico e as vivências dentro das salas de aula. É o momento em que o licenciando coloca-se em profunda reflexão e (re)constrói expectativas sobre a profissão a qual escolheu seguir. Sendo assim, é fundamental que essa etapa tão importante para a formação docente seja efetivamente desenvolvida, em que o estagiário, o professor orientador e o supervisor estejam articulados e comprometidos na realização das demandas da disciplina (RESPLANDES; LEÃO, 2019).

É através desse estágio supervisionado, especialmente a segunda disciplina ofertada na metade dos cursos de licenciatura, que de fato vai haver a intervenção docente do licenciando, é nela em que as articulações entre teoria e

prática se tornam indispensáveis para auxiliar o futuro professor na sua atuação prática em sala de aula, sendo essa a etapa da sua formação em que aprenderá e enfrentará situações que moldarão as suas concepções sobre a docência (PINHEIRO; FEITOSA; COSTA, 2021). De acordo com Carvalho (2012), as formas para a realização do estágio variam desde a coparticipação, na qual é realizada juntamente com o professor supervisor da classe, até uma regência autônoma. O objetivo a ser alcançado com ambas as maneiras é permitir com que o graduando teste e avalie as inovações didático-pedagógicas que são discutidas no ambiente universitário, a fim de conduzir a aula a um ensino diferente do modelo tradicional presente em muitas instituições.

Como o estágio de regência viabiliza a construção da identidade profissional, o professor regente da escola torna-se um fator fundamental para que tal objetivo seja concretizado, uma vez que esse profissional promoverá suporte e auxílio para o estagiário, introduzindo-o no ambiente escolar. No entanto, muitos professores supervisores não se inserem como parte integradora da formação docente, transparecendo resistência em possibilitar a realização do estágio em suas aulas, isso porque eles alegam que como os estudantes já estavam acostumados com o atual docente, uma mudança repentina do educador poderia prejudicar o andamento das aulas tanto com relação ao conteúdo, como em relação ao comportamento dos mesmos (PASSERINI, 2007).

Sendo assim, visto toda a influência que a regência de classe desempenha na formação docente, e o quanto necessária é para a construção do saber prático pedagógico, é fundamental que essas barreiras sejam rompidas logo no primeiro contato com a escola-campo. Mesmo os cursos de formação de professores, estando aproximando seus licenciandos com a realidade do contexto escolar, existem ainda impasses a serem solucionados para aproximar os professores da educação básica do processo de formação desses docentes. Dessa forma, há a necessidade de se repensar as relações entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e a escola básica, a fim de promover um melhor desenvolvimento do estágio supervisionado (BISCONSIN; FLORES; OLIVEIRA, 2016).

Considerações finais

A realização dos estágios supervisionados pelo licenciando configura-se como uma etapa essencial para sua formação enquanto futuro docente, uma vez que esses períodos de vivências são marcados por intensa e significativa aprendizagem profissional. Percebe-se que o momento de efetivação do estágio se refere a um período da graduação do licenciando que vai muito além da simples análise de documentos referentes a uma escola, tampouco se limita ao estudo teórico sobre determinado assunto.

Sabe-se que o estágio supervisionado é na verdade o elo que liga os conteúdos teóricos apreendidos durante a graduação, com a prática experienciada no ambiente escolar. É o período em que o futuro professor conhece a realidade da atuação docente e vivencia a experiência de desenvolver estratégias de ensino em sala de aula, permitindo assim com que o licenciando saia da sua zona de conforto anteriormente estabelecida dentro na universidade. Além disso, possibilita a compreensão de elementos que fazem parte do contexto escolar, tal como a sua infraestrutura, os recursos didáticos que a mesma oferece, o cotidiano dos professores regentes e dos próprios alunos. Sendo assim, o estágio corresponde ao primeiro momento de contato prático-teórico dos futuros docentes.

Através das observações das aulas durante o período de estágio, é possível repensar o papel do educador em sala de aula, avaliando a forma como o mesmo realiza a explanação dos conteúdos e as metodologias de ensino adotadas para desenvolver de forma mais eficaz as suas aulas. Assim como entender também, como os estudantes se comportam neste ambiente de aprendizagem e como são efetuadas as relações interpessoais entre os sujeitos da instituição escolar.

Já por meio do estágio de regência, o licenciando tem a possibilidade de estabelecer suas próprias metodologias para aplicar os conteúdos em sala de aula, a fim de proporcionar aulas mais participativas e dinâmicas que se distanciam do modelo tradicionalista adotado ainda em muitas escolas. Dessa forma, a efetivação de ambos os componentes curriculares contribui para o crescimento profissional do futuro docente.

No que se refere ao ensino de Ciências, mesmo com todas as transformações na educação nos últimos tempos, isso em parte decorrente do crescente avanço nos recursos tecnológicos, algumas instituições de ensino básico continuam adotando o método tradicional para desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Muitos docentes, diante de todas as suas responsabilidades e quantidade excessiva de carga horária de trabalho, podem se sentirem desmotivados para desenvolver metodologias inovadoras em suas aulas, em parte isso está também relacionado com a falta de incentivo e investimento de recursos nas escolas. Porém, é importante que o professor utilize sua criatividade para aprimorar a sua prática pedagógica e promover um ensino mais atrativo para seus estudantes, fazendo uso dos materiais que a escola dispõe naquele momento.

Dessa forma, o período de realização dos estágios durante a graduação, especialmente no momento das regências de classe, permite com que o futuro docente desenvolva tais metodologias de ensino que possam auxiliar os alunos na compreensão de determinado tema, tornando as aulas de Ciências mais dinamizadas e interativas. Ao assumir a responsabilidade de um educador em sala de aula, tendo a função de elaborar aulas, atividades e outras demandas educativas,

pode-se compreender o ofício da profissão através da prática, construindo assim desde a graduação, a própria identidade profissional.

Referências

- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues. Prática de ensino e estágio supervisionado no processo de formação dos professores. **Revista Ciranda**, Montes Claros, v. 4, n. 1, p. 125-143, 2020.
- BISCONINI, Camila Rinaldi; FLORES, Patric Paludett; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, 2016.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 1- 16, 02 de julho de 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP N° 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília-DF: MEC/CNE, 2002.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012
- COLOMBO, Irineu Mario; BALLÃO, Carmen Mazepa. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, 2014.
- DOMINGUINI, Lucas; VAQUERO, Ronnie Alexandre Moreira. Diagnóstico sobre a falta de motivação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem de Ciências Naturais em uma escola pública. **Revista Criar Educação**, Santa Catarina, v. 3, n. 2, 2014.
- FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista diálogo educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 395-414, 2014.
- FERNANDES, Maria José da Silva; MENDONÇA, Sueli Guadelupe de Lima. Pibid: Uma contribuição à política de formação docente. **EntreVer-Revista das Licenciaturas**, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

MALLAT, Juliana Domit; GEHRKE, Narcos. Formação inicial de professores e o campo da didática: (Re)pensando a formação pedagógica nos ursos de licenciatura. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 7, n. 12, p. 227-245, 2018.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. **Revista Educação em Questão**, v. 23, n. 9, p. 53-65, 2005.

MARTINS, Rosa Elisabete Miltz Wypyczynski; TONINI, Ivaine Maria. A importância do estágio supervisionado em Geografia na construção do saber/fazer docente. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 20, n. 3, p. 98-106, 2016.

NOFFS, Neide Aquino; RODRIGUES, Regina Célia Cola. A formação docente: PIBID e o estágio curricular supervisionado. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 357-374, 2016.

PASSERINI, Gislaine Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial do professor de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 2007. 122 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Poiesis pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006.

PINHEIRO, Francisco Tiago da Silva; FEITOZA, Francisca Erislania; COSTA, Joyce Barros. Tecendo experiência: relatos dos estágios supervisionados I e II do curso de letras FECLESC/UECE. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2021.

RAMOS, Luciana Bandeira da Costa; ROSA, Paulo Ricardo da Silva. O ensino de ciências: fatores intrínsecos e extrínsecos que limitam a realização de atividades experimentais pelo professor dos anos iniciais do ensino fundamental. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 299-331, 2016.

RESPLANDES, Antônio Carlos Barros; LEÃO, Marcelo Franco. Formação de Professores de Química: Lições vivenciadas durante a realização do Estágio Supervisionado. **Educação Básica Revista**, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2019.

ROSA, Jeâni Kelle Landre; WEIGERT, Célia; SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu. Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 18, n. 3, p. 675-688, 2012.

SANTOS, Adriana Ramos dos; DAMASCENO, Ednaceli Abreu; CARVALHO, Mark Clark Assen de. ENTRE PRÁTICAS E SABERES: O estágio supervisionado no curso de pedagogia na UFAC ofertado pelo PARFOR. **Periferia**, v. 12, n. 1, p. 323-339, 2020.

SANTOS, Tatielly Almeida; FREITAS, Inalda Maria Duarte de. A pesquisa na formação docente: o estágio supervisionado em diálogo com a residência pedagógica. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 7, n. 22, 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009

SOARES, Alessandro Cury; MAUER, Melissa Boldt; KORTMANN, Gilca Lucena. Ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e desafios em Canoas-RS. **Educação, ciência e cultura**, Canoas, v. 18, n. 1, p. 49-61, 2013.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013.

TORRES, Maria Betânia Ribeiro. O espaço escolar como uma problemática socioambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 32, n. 1, 2015.

VIECHENESKI, Juliana Pinto; LORENZETTI, Leonir; CARLETTTO, Marcia Regina. Desafios e práticas para o ensino de ciências e alfabetização científica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 3, p. 853-876, 2012.

VIEIRA, Fernando Lima et al. Causas do desinteresse e desmotivação dos alunos nas aulas de Biologia. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 7, n. 1, 2010.

A PRIMEIRA CASA FAMILIAR RURAL DE SANTA CATARINA: A CONSTRUÇÃO DA CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO-QUILOMBO-SC E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA

Luiz Paulo Monteiro¹

Valdir Skrzypczak²

Marli Terezinha Szumilo Schlosser³

Carmen Rejane Flores⁴

Introdução

A complexidade pela qual passa a humanidade do final do século XX até o início do século XXI, no que se refere a organização sócio espacial, tem reflexos diretos também no processo de escolarização dos camponeses, sobretudo, nas populações mais jovens.

Entende-se que a atual conjuntura agrária do Oeste de Santa Catarina se

- 1 Doutorando em Geografia na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)- Mestre em Geografia Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Servidor efetivo na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Email: lupamonteiro@yahoo.com.br, <https://orcid.org/0000-0002-1321-8303> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4159642914759464>. Integrante do Laboratório de Pesquisa LEG –Laboratório de Ensino de Geografia e Linha/Grupo de Pesquisa ENGEO –Ensino e Práticas de Geografia, número de grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.
- 2 Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste - campus de Francisco Beltrão (2013). Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (2020).Email: valdir_09@yahoo.com.br<https://orcid.org/0000-0002-0527-6597>.Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5094144184004158>. Integrante do Laboratório de Pesquisa LEG –Laboratório de Ensino de Geografia e Linha/Grupo de Pesquisa ENGEO –Ensino e Práticas de Geografia, número de grupo 34953/2011, cadastrado junto à Unioeste.
- 3 Mestrado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (2001), doutorado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Pós-doutorado no Programa de pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco-UFP (2009-2010). Atualmente é professora Associada C da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Email: valdir_09@yahoo.com.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1262151295695350> Email: marlisch20@hotmail.com.
- 4 Doutorado em Geografia Revalidação de Título no Exterior pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003) e doutorado em Geografia e Ciências do Território - Universidad de Córdoba - Espanha (2001). Curso de Pos-doutorado (Estágio sênior no Exterior/ CAPES Print 2017) na Universidade Pablo de Olavide, Sevilha, Espanha. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria. Email: carmenrejanefw@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9604409518707631>.

caracteriza pelas pequenas propriedades rurais, fruto do processo de colonização dos migrantes ítalo-teuto-sul-rio-grandenses⁵, histórico e excludente, não deixando de esquecer o processo de ocupação dos povos indígenas e dos “caboclos”⁶.

Evidente que nem todos seguem essa dinâmica, não se pode generalizar, em virtude do processo contraditório existente no sistema capitalista: ao mesmo tempo que uns tentam a resistência, outros se inserem de forma abrupta no contexto do capital. Pois, ao passo que existem aqueles que defendem a Educação no/ do Campo, há os que defendem a Educação Rural: a muitos interessa ampliar a produtividade do trabalhador, com a qualificação, especialização e modernização da agricultura, por mecanismo tecnicistas puramente profissionalizantes.

No caso da Casa Familiar Rural Santo Agostinho (CFR Santo Agostinho), espaço onde estão inseridos os jovens egressos da primeira CFR de Santa Catarina, realizou-se um estudo, fruto de uma dissertação⁷, com dados históricos, por meio de documentos da primeira instituição do estado de Santa Catarina a utilizar a Pedagogia da Alternância (PA), utilizando o método dialético. O trabalho foi realizado entre 2016 e 2017, sendo que os dados foram coletados com agentes da primeira turma que se formou na CFR Santo Agostinho nos meados de 1990 a 1997.

Em relação à formação, de acordo com os dados previstos no decorrer deste artigo, é possível reconhecer como ocorreu o processo de construção histórica da instituição, quem foram os agentes de ação para a implantação da mesma. Compreender o processo de construção histórica da CFR Santo Agostinho torna-se trivial, para entender o processo de formação dos jovens egressos da primeira turma do Estado de Santa Catarina a desenvolver uma formação com a Pedagogia da Alternância. Busca-se realizar uma análise sobre o processo de constituição histórica da Casa Familiar Rural no município de Quilombo.

Primeira Casa Familiar Rural em Santa Catarina, em Quilombo: a construção da Casa Familiar Rural Santo Agostinho e a Pedagogia da Alternância

A Casa Familiar Rural Santo Agostinho, localizada em Quilombo (SC)⁸, tem sua história traçada a partir de um programa de intercâmbio entre

5 Segundo Werlang (2006), a palavra “colonização” quer dizer ocupação de um novo chão, exploração e comercialização da erva, das madeiras e das terras, principalmente pelos descendentes dos europeus vindos do Rio Grande do Sul.

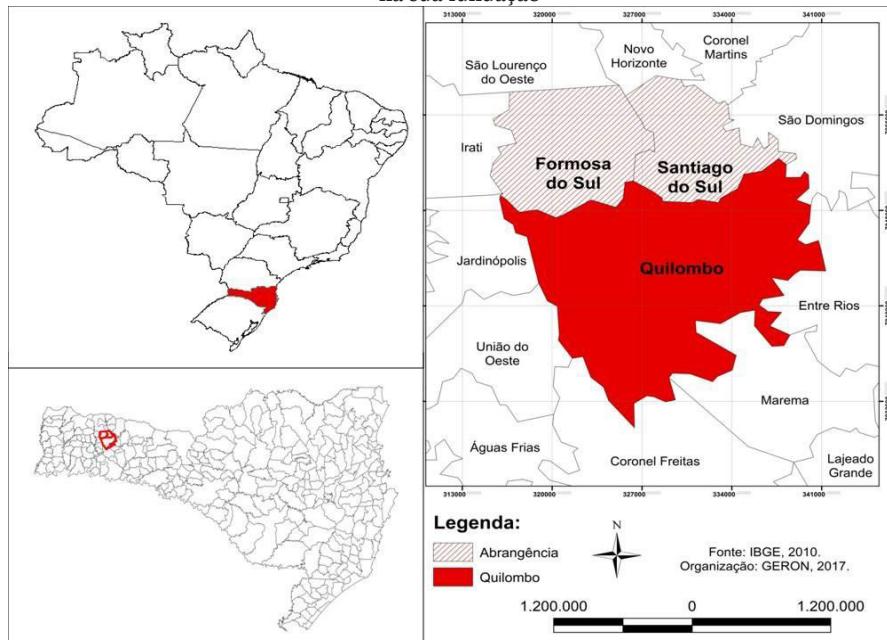
6 Normalmente, refere àquele luso-brasileiro miscigenado com europeu, indígena e negro.

7 Dissertação apresentada na Unioeste Campus de Francisco Beltrão-PR no ano de 2017, intitulada “O viver e o produzir a partir da formação além da técnica: o caso dos egressos da Casa Familiar Rural Santo Agostinho/Quilombo, SC, no período de 1990 a 1997.”

8 O município de Quilombo está localizado a 45 quilômetros de Chapecó e a 680 km da capital do Estado, Florianópolis. Segundo dados do IBGE (2016), e da “história oficial”, o município de Quilombo recebeu o primeiro morador em 1947, Conrado Agostinho Hauauer, seguido por Jacó Simon, Pedro Wolbetto, Pedro Justino Ely e outros, todos proce-

Brasil e França desde 1990, ou seja, tratava-se de uma parceria realizada com a CEPAGRO⁹. Agricultores e pessoas que faziam parte do poder público, tanto municipal quanto estadual, visitaram aquele país, conheceram o projeto e o implantaram no município catarinense após debate com a comunidade. Destaca-se, aqui, a figura do ex-prefeito de Quilombo à época, que havia viajado para a França e também conheceu o projeto, ficando 18 dias nas *Maisons Familiales Rurales* francesas. Havia um processo de migração dos jovens e crises política e econômica instaladas na região; ora, as entidades governamentais, em virtude da pressão dos movimentos sociais, tinham preocupação em conter esse fenômeno migratório. Ficaram sabendo da experiência de Barracão (PR) e foram fazendo a construção do processo de implantação no município dessa experiência diferenciada, exclusiva para filhos de camponeses.

Figura 1 - Localização da Casa Familiar Rural Santo Agostinho e municípios de abrangência na sua fundação



Fonte: IBGE, 2010, organização de Geron, 2017.

dentes do Rio Grande do Sul. A base econômica do município se caracteriza pela agricultura, com a produção de subsistência, além da produção de soja e de milho para suporte de ração à agroindústria. Quilombo conta com uma população estimada em 10.149 habitantes (IBGE, 2016); 43% da população vivendo no campo, e 57%, na cidade. Destaca-se, também, pela visitação de turistas no verão – possui águas termais com piscinas, belezas naturais apreciadas por visitantes da região Oeste. Além disso, o município ainda conta com filial de uma cooperativa agroindustrial, da Aurora.

9 Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo- é uma ONG sediada em Florianópolis (SC), no Centro de Ciências Agrárias da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Sabe-se, em relação à constituição histórica da Casa Familiar Rural, que a primeira reunião realizada implantando a instituição, de acordo com a Ata de Fundação da escola (1991), foi realizada no dia 24 de maio de 1991, na Câmara Municipal de vereadores de Quilombo (SC), com o objetivo de criar uma comissão para a criação da Casa Familiar Rural. Na reunião, estiveram presentes representantes da esfera governamental (prefeito, vereadores), bem como membros da sociedade civil e representantes de associações (citadas no item anterior) e/ou entidades ligadas ao campo. Na primeira Ata de Fundação da Escola (1991), foi exposto o projeto da constituição da instituição, que descrevia a necessidade de uma área de aproximadamente dois hectares, de fácil acesso e também com luz e água.

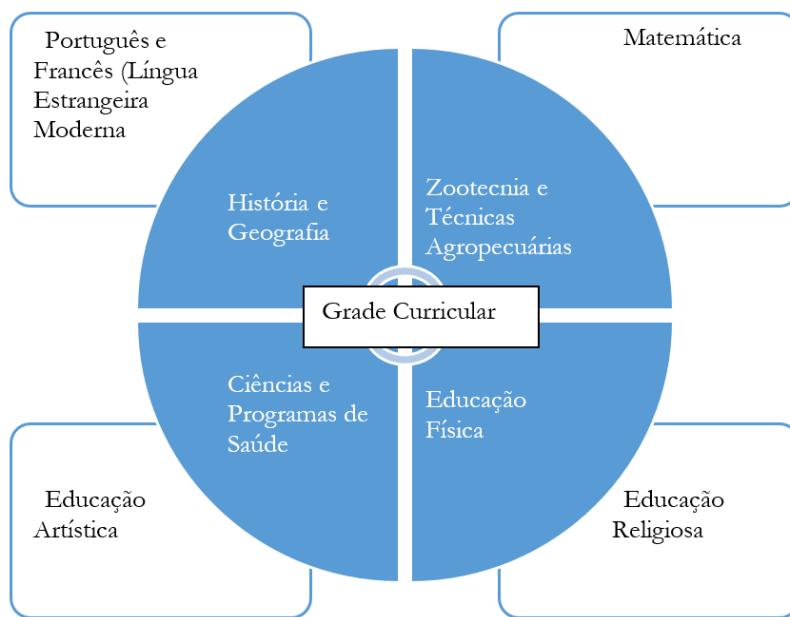
Em maio de 1991, surgiu a comissão pró-implantação (CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO, 2016). Essa comissão atingiu seu objetivo principal em 2 de janeiro de 1992, com a criação oficial da Escola Familiar Rural, pela lei municipal n. 957/92, com a realização do I Seminário Interestadual sobre o assunto em 7 de fevereiro de 1992 (SANTIN, 2015), com a criação da escola em 02 de Janeiro de 1992.

Nota-se que, a princípio, o currículo obedeceu a legislação vigente até então: constam os elementos do núcleo propedêutico, somando-se também as disciplinas complementares parte diversificada do currículo, bem como a estrutura de funcionamento da Casa Familiar Rural. Embora trate-se de decreto para a regulamentação do funcionamento, a construção do Projeto Político Pedagógico da escola se deu pautada nas discussões coletivas entre os sujeitos da comunidade.

No início das atividades havia três profissionais que trabalhavam constantemente na instituição, contratados pela Prefeitura Municipal. Os três profissionais pioneiros na Casa Familiar Rural não possuíam licenciaturas, todavia um monitor tinha experiência com educação; juntamente com os jovens, foram aprendendo a Pedagogia da Alternância por meio da experiência e também com os cursos de formação com o francês Pierre Gilly¹⁰. Eram formados em áreas das Ciências Agrárias e trabalhavam com as disciplinas, tanto do núcleo comum como da parte diversificada. A formação oferecida aos jovens na época era de 5^a a 8^a séries do Ensino Fundamental. Na figura abaixo, pode-se constatar como era a estrutura das disciplinas, que guiava o registro de notas na época da formação.

¹⁰ Trata-se de um monitor contratado pela ARCAFAR-Sul que deu assessoria para a implantação da Casa Familiar Rural Santo Agostinho; ele trabalhava na ALDIS, apresentando-se como um elemento diferenciado em relação às demais Casas Familiares Rurais da região Sul do Brasil.

Figura 2 - Disciplinas que faziam parte da grade curricular na formação dos jovens egressos entre 1993 e 1997



Fonte: elaborado pelo autor, 2017.

Há 24 anos, a Casa Familiar Rural Santo Agostinho desenvolve atividades educacionais com jovens e famílias que vivem no campo. Caracteriza-se por ser uma das primeiras Casas Familiares Rurais instaladas no Sul do Brasil e, em particular, a primeira no Estado de Santa Catarina, utilizando a Pedagogia da Alternância. Em maio de 1993, a associação foi constituída, com estatuto próprio, em decreto n. 091/93/09, de junho daquele mesmo ano, que dispõe sobre o regulamento interno da Casa Familiar Rural Santo Agostinho.

Segundo Santin (2015, p. 52), no início de suas atividades, a Casa Familiar Rural trabalhava apenas com o objetivo de qualificar os filhos dos camponeses¹¹. Faz-se necessário destacar que a primeira turma se formou em 1997; a partir daquele ano é que o Ensino Fundamental foi introduzido, em parceria com o CEJA¹²-Centro de Educação de Jovens e Adultos.

11 O sentido de “qualificação” se refere à certificação do ensino regular, que não poderiam ser profissionalizantes em virtude da modalidade de ensino, pelo julgamento da Secretaria Estadual de Educação; ou seja, uma situação mais formal e legal, para perceber que os jovens em seu histórico escolar teriam a nomenclatura de um curso com disciplinas vinculadas ao campo. Porém, anterior ao processo de certificação, essa expressão foi amplamente difundida entre os profissionais que trabalhavam na Casa Familiar Rural a fim de haver diferenciação em relação ao ensino regular ao divulgar a instituição.

12 O CEJA, vinculado ao Estado de Santa Catarina, foi o órgão responsável pela certificação e contratação dos profissionais da educação (professores/monitores), para certificar os jovens no ensino fundamental (com mais de 14 anos) e posteriormente no Ensino Médio

Na época, os profissionais que trabalhavam com o núcleo propedêutico eram contratados pela rede estadual¹³, e escolhidos pela comunidade escolar. Por outro lado, a prefeitura se responsabilizava por contratar os profissionais da área específica para atender as matérias técnicas.

No ano 2000, o Ensino Médio começou seu funcionamento, também em parceria com CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos). Em fevereiro de 2008, foi implantado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, vinculado à Escola de Educação Básica Professora Jurema Savi Milanez, pelo parecer de autorização do curso n. 019 CEE/SC (Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina), conforme processo 651/079 de 26 de fevereiro de 2008. Na figura abaixo, pode-se observar a Casa Familiar Rural Santo Agostinho.

Figura 3 - Casa Familiar Rural Santo Agostinho, Quilombo, em 2016



Fonte: o autor, 2017.

Neste escopo, a seguir, tem-se um debate sobre a metodologia utilizada no interior das Casas Familiares Rurais e, posteriormente, sobre a forma como estão articulados hoje os jovens egressos há 19 anos da Casa Familiar Rural de

(com mais de 17 anos). Na verdade, com o tempo, tornou-se um entrave para a formação de turmas, havendo a necessidade de buscar outra modalidade: o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Inicialmente, a formação que os jovens recebiam era das séries finais no ensino fundamental, antigo ginásio de 5^a série a 8^a série.

13 Os profissionais contratados pelo Estado de Santa Catarina eram admitidos em caráter temporário; os do município, monitores, eram contratados pelo município de Quilombo – eram dois efetivos e um contratado temporariamente.

Quilombo, na lógica da Pedagogia da Alternância, sua condição socioeconômica e cultural atual. Além disso, elucida-se como foi o processo de formação dentro da lógica do trabalho como princípio educativo.

Mas, afinal, o que é a Pedagogia da Alternância?

A formação através da Pedagogia da Alternância está centrada em quatro grandes pilares, de acordo com Puig-Calvó (2005, p. 75), que podem ser observados na figura a seguir. Quanto aos meios, a gestão dos Centros Familiares de Formação por Alternância é desempenhada por uma associação de agricultores; e a metodologia utilizada é a Pedagogia da Alternância. Quanto aos fins, há uma formação integral para duas gerações: pais e filhos; e o compromisso com o desenvolvimento econômico e social local.

Figura 4 – Os pilares da Pedagogia da Alternância



Fonte: José Luiz Lorenzini, coordenador regional das Casas Familiares Rurais em Santa Catarina, 2016.

Nesse sentido, os educadores passam a dar fundamental atenção à escolha das palavras geradoras¹⁴, bem como à redação de textos de leitura. Estes devem levar em conta homens e mulheres em seu contexto de transformação, não podendo ser meras narrações desconexas, tampouco revestir-se de sentido paternalista.

14 As “palavras geradoras” são um processo proposto por Paulo Freire: inicia-se pelo levantamento do universo vocabular dos alunos. No caso da Pedagogia da Alternância, os temas geradores são levantados pelos anseios da associação, não vincula-se exclusivamente ao trabalho, mas a formação humanista e para a cidadania, estimulando a capacidade crítica do jovem.

[...] esse modelo pedagógico só pode ser posto em prática por meio da construção de um vasto número de relações sociais, muito mais amplas do que aquelas de aluno-professor. Seria uma “pedagogia da Partilha” na qual educandos, monitores, pais, mestres de estágios, ex-alunos e membros da associação formam parcerias que tornam viáveis não somente o funcionamento da escola, como também a aplicação dos princípios pedagógicos dessa metodologia. Sendo assim, a alternância como uma “rede complexa de relações. (GIMONET, 2007, p. 81).

Os conteúdos trabalhados de forma interdisciplinar dentro dos temas geradores são fundamentais para uma proposta pedagógica que busca formação integral dos sujeitos. Observa-se na figura abaixo, como se configura a formação integral da Pedagogia da Alternância, com as diferentes dimensões formativas.

Figura 5 - Esquema das dimensões formativas do conhecimento previstas na Pedagogia da Alternância



Fonte: José Luiz Lorenzini, coordenador regional das Casas Familiares Rurais em Santa Catarina, 2016.

A Pedagogia da Alternância é mais do que uma simples modalidade de organização da escolarização que alterna tempo e espaço para favorecer o ajuste do calendário escolar ao calendário agrícola no contexto da Educação do Campo. Trata-se, com efeito, de uma pedagogia que se sustenta na concepção de que a formação resulta de um processo interativo entre o sujeito e os seus contextos – familiar, profissional, político, cultural e escolar. Desse modo, “busca-se romper com o ensino baseado na transmissão vertical dos conhecimentos,

[porque] o conhecimento deve ser construído na interação das pessoas entre si e das pessoas com o meio onde estão inseridas" (BEGNAMI, 2002, p. 32).

Entende-se que a Pedagogia da Alternância vem-se estruturando historicamente. Como foi relatado no capítulo anterior, de uma iniciativa local a uma expansão mundial, segundo Gimonet (1999), o movimento das Casas Familiares Rurais nasceu na década de 1930. Partindo da iniciativa de um pequeno grupo de camponeses, juntamente com o padre Granerau, movido pelas indagações realizadas por um jovem com vontade de permanecer no campo, rejeitando o modelo de escola que era oferecido a ele. Pode-se falar de um movimento educativo pois, conforme Gimonet (apud SILVA, 1999, p. 7),

Em primeiro lugar, não se trata somente de uma experiência pontual ou setorial, mas de um desenvolvimento no espaço e no tempo; Em segundo lugar, existe uma estruturação formal, uma formalização e uma conceitualização das práticas que foram realizadas graças à frutíferas parcerias com universidades e seus laboratórios de Ciências da Educação. Em terceiro lugar, porque este movimento pedagógico prenuncia a escola, a Pedagogia do próximo milênio, ou seja, uma Pedagogia da Complexidade, uma necessária educação sistêmica que considera a pessoa nas suas diferentes dimensões, na sua trajetória de vida, no seu meio ambiente; que considera a multiplicidade e diversidade das fontes do saber e seus meios de difusão; que coloca o aprendiz mais como um produtor de seu saber do que como consumidor, como sujeito de sua formação; que concede ao formador um estatuto e funções de acompanhador, de facilitador, de animador mais que de um professor que executa um programa. Estudos mostram que o modelo pedagógico que prioriza o mestre e o programa e que obriga a criança ou o adolescente a se adaptar a ele está ultrapassado.

Diante do contexto, o modelo de educação existente priorizava formação que privilegiava uma pequena parcela abonada da sociedade, deixando à mercê de um processo de precarização na formalização de escola as populações camponesas, que se encontravam numa realidade de exclusão e abandono da escola, isso sem falar do processo de reprevação existente. Desse modo, a Pedagogia da Alternância não pode ser vista simplesmente como uma metodologia pedagógica, mas como uma escola que valoriza as diferentes realidades.

Conforme aponta Arroyo (2004), "a escola e os saberes são direitos do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares têm que estar em sintonia com os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola". Assim, nota-se que a Casa Familiar Rural atendeu e respeitou as diferenças históricas e culturais e, ainda, propôs a transformação de paradigmas: um jovem excluído na escola do ensino regular citadina conseguiu se encontrar na Casa Familiar Rural; assistido na Casa Familiar Rural, juntamente com sua família, o jovem conseguiu dar sequência aos seus estudos. Destaca-se que a escolarização buscou, no caso desse jovem, uma formação ampla e também o acesso ao saber

historicamente construído pela humanidade, além de sua atualização.

A compreensão de sociedade que se identifica, segundo o Projeto Político Pedagógico de 2016 (p. 3), estava pautada da seguinte forma:

Como referencial teórico, o assessoramento e a capacitação pedagógica dos monitores em Santa Catarina são pautados nos pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Por tratar-se de um programa cujo interesse e organização surgem no seio da comunidade, a partir de suas necessidades, buscam-se referências no educador brasileiro Paulo Freire, que diz: 'A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso; participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático, mas demonstrou ser mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, que se apoia em métodos centrados na autoridade do professor, alunos e professores aprendem e juntos são mais eficientes'. (FREIRE, 1997, p. 25).

Tem-se, portanto, que a Casa Familiar Rural Santo Agostinho nasce com os princípios educacionais pautados no construtivismo crítico de Paulo Freire, aproximando os temas geradores aos temas propostos na Pedagogia da Alternância. Compreende-se que são quatro os grandes princípios ou pilares dos Centros Familiares de Formação por Alternância em interface com a Pedagogia da Alternância: a associação de famílias que compartilha do poder educativo; os instrumentos da Pedagogia da Alternância; a formação integral e personalizada; o desenvolvimento sustentável e solidário. Segundo Begnami (2006), a inter-relação desses quatro componentes é fundamental para uma verdadeira alternância em educação, a Pedagogia da Alternância não exerce seu real papel sem a participação efetiva das famílias.

Para tanto, a formação humanista pressupõe acompanhamento de todos os agentes, essencialmente com a participação da família. Como articulador surge, então, o monitor da Casa Familiar Rural, para valorizar o camponês e sua família, na luta do cotidiano; o envolvimento dos sujeitos é primordial para a Pedagogia da Alternância.

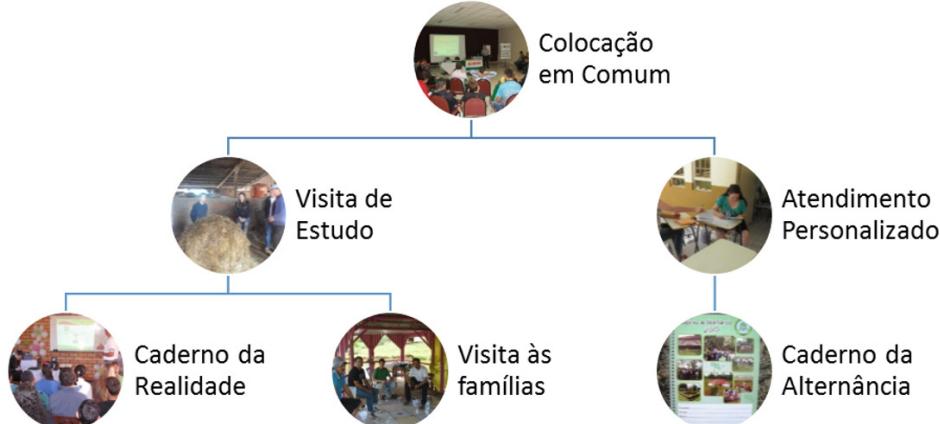
A Pedagogia da Alternância se pauta na realidade, ou seja, nos anseios das famílias em produzir para melhorar sua vida, com tecnologias viáveis e alternativas para garantir sua sobrevivência; concomitantemente, vincula-se aos elementos de conhecimento que a humanidade foi construindo nas mais diversas áreas – na matemática, na ciência, na história, na geografia, nas artes, nas linguagens. O convívio em grupo, as atividades coletivas da escola, as responsabilidades individuais e grupais também se fortalecem para a lógica de construção da formação como ser humano.

Desta maneira, a formação se articula em diferentes espaços (escola, unidade de produção e comunidade), com diferentes sujeitos e objetivos em comum, principalmente de fomentar o desenvolvimento sustentável e solidário. Busca proporcionar emprego para os jovens e suas famílias, espaço de residência, perspectiva de subsistência alimentar, respeitando limites de recursos naturais. Para Singer (2004), o modelo capitalista não é para todos; segundo o autor, o capital é seletivo, não atinge todas as pessoas, nem todos os países, nem todas as áreas geográficas, beneficiando algumas pessoas e prejudicando outras. Ora, a economia solidária nasce como uma alternativa ao capital injusto e desigual. A finalidade dessa nova economia não é contrariar o desenvolvimento, mas suscitar um desenvolvimento mais justo.

A alternância no espaço escolar proporciona um lugar privilegiado de socialização de saberes, com a Pedagogia da Alternância trabalhando de forma colaborativa, na essência de suas atividades, desde o processo de constituição até a partilha dos alimentos que são trazidos pelos jovens; e grupal nas mais diversas atividades, buscando estabelecer um clima de companheirismo nos trabalhos internos à sala e nos trabalhos externos.

As atividades não formais estimulam elementos da criatividade e também a busca da valorização dos saberes, da cultura do campo. Pois, ao mesmo tempo que se prima pela formação do jovem, valorizam-se os conhecimentos passados de geração a geração. Verificou-se, durante a pesquisa, que boa parte dos jovens egressos convive com seus pais, possuindo elementos de produção de subsistência e participando ativamente nas atividades culturais da comunidade. A seguir, a figura 6 representa por imagens os principais instrumentos da Pedagogia da Alternância.

Figura 6 - Principais Instrumentos da Pedagogia da Alternância, a partir dos Jovens e suas famílias



Fonte: elaborado pelo autor, 2016.

Em relação à formação integral, constrói-se a partir da realidade, transpondo-se para a ciência propriamente dita, ou seja, do senso comum como ponto de partida chega ao conhecimento historicamente construído a partir dos instrumentos da Pedagogia da Alternância, evidentemente sem esquecer das raízes, em todas as dimensões formativas.

Compreende-se que os jovens que chegavam à Casa Familiar Rural Santo Agostinho vinham de realidades diferentes, de comunidades distintas, assim como de famílias e culturas diversas, mas, ao mesmo tempo, apresentavam identidades de camponeses. Possuíam processos de precarização e de preconceitos, que se viam em unidade, mas contraditoriamente, vislumbravam as possibilidades de trocas de experiências, como também a possibilidade de uma formação humana.

Nos arquivos pesquisados na Casa Familiar Rural, havia um diagnóstico das atividades que os jovens e suas famílias realizavam durante o processo de formação – com a área, a quantidade de animais, o número de pessoas na família –, bem como croquis elaborados pelos jovens para identificar as potencialidades produtivas nos moldes do capitalismo, mas ao mesmo tempo identificando as atividades de subsistência, além do lugar de vivência, como se observa na figura a seguir.

Figura 7 - Croquis das unidades de produção dos jovens e suas famílias (G e H)



Fonte: arquivo da Casa Familiar Rural de Quilombo, 2016.

Se observa que a característica mais geral das unidades de produção apresentadas acima era de múltiplas atividades, justamente por se tratar na época de atividades de subsistência, normalmente, com pouca área construída de

infraestrutura, mas com reservas ambientais. Terrenos com declividade acentuada e também merecendo destaque especial para a atividade leiteira.

Questionar os jovens egressos e suas famílias sobre o que foi desenvolvido a partir da Pedagogia da Alternância é desvendar a realidade da formação humanística, no sentido da sua essência, que extrapola o espaço de sala de aula, englobando a família, a comunidade e o espaço de convivência do jovem camponês. Todavia, isso também não autoriza pensar numa concepção oposta, em que a aprendizagem resultaria de estruturas mentais inatas que habilitariam o sujeito ao conhecimento.

Considerações finais

A região Oeste de Santa Catarina, historicamente, foi concentrando o processo de agroindustrialização, fazendo com que a dinâmica do agronegócio, sobretudo no que tange ao Pacote tecnológico proposto, “imposto” pelo processo de modernização da agricultura, alterasse de forma exponencial as relações entre trabalho e capital. Isso, consequentemente, causou a especialização do espaço agrário, sobretudo com o sistema de parceria e integração. Boa parcela das famílias foram expulsas para a cidade, mudando sua estrutura de vida e, submetendo-se à condição de proletárias nos espaços urbanos, na construção civil, por exemplo, mas também, e principalmente, nas agroindústrias da região.

Vale ressaltar que, paralelamente a essa perspectiva de reestruturação do processo de produção que prima pelo capital em detrimento do trabalho, ocorrem e ocorreram ações de resistência pensadas principalmente por camponeses para evitar a saída dos sujeitos do campo, por meio da criação de associações e sindicatos.

A partir da organização dos camponeses, em sindicatos, associações, cooperativas, ergueu-se e estruturou-se a Casa Familiar Rural Santo Agostinho para, principalmente, evitar o êxodo do campo, crescente entre os jovens e suas famílias em pleno contexto de reestruturação forçada do campo, dado o pacote tecnológico somado ao neoliberalismo imposto pelos governos da época, com o Estado mínimo, sem priorizar a grande maioria subalterna da população.

Com esta análise do recorte do contexto histórico da Pedagogia da Alternância, desde a estruturação e nascimento das *Maisons Familiares Rurales*, na França, as Escolas Famílias Agrícolas na Itália, e as Casas Familiares Rurais e Escolas Famílias Agrícolas no Brasil. Procurou-se analisar a situação para a implantação dessas instituições em diferentes contextos. No Brasil, esse processo foi pensado e articulado pelos sindicatos, com a sensibilidade da Igreja na época, em meados dos anos 60, assim como nos países pioneiros da Pedagogia da Alternância. No caso específico de Quilombo, houve a articulação dos movimentos sociais da época para justamente implantar a Casa Familiar Rural Santo

Agostinho, ou seja, a articulação do sindicato, das associações e cooperativas da época cobrando da esfera pública a implantação do projeto, assim se caracterizando como espaço coletivo, de luta e de preocupação com as populações mais jovens campesinas, que buscavam formação adequada para o mundo do trabalho, trabalho esse que não fosse alienado.

Compreende-se que a Educação do/no Campo nasce a partir dos movimentos sociais. A Casa Familiar Rural Santo Agostinho nasceu articulada com os movimentos sociais e, posteriormente, acabou sendo efetivada com a participação do poder público, como uma reivindicação dos camponeses por uma formação ligada aos seus anseios. Assim, a experiência nos movimentos sociais, articulada, leva os sujeitos a buscarem entender a luta para permanecer na terra, não para servir exclusivamente ao capital, mas de modo aperceber que o campo é um espaço de contradições, de vida e de esperança. A educação passa a ser um direito, que historicamente vem sendo negligenciado para os sujeitos do campo, alvo de luta dos movimentos de resistência, como aqueles que se articularam para a criação da Casa Familiar Rural Santo Agostinho, juntamente com a Pedagogia da Alternância.

Evidentemente que existem contradições, mas os agentes envolvidos na época da implantação e no desenvolvimento posterior das atividades tinham a preocupação de não torná-la uma escola tecnicista ou mecânica, que simplesmente vislumbrasse uma formação no sentido profissional. É importante destacar que a Casa Familiar Rural Santo Agostinho buscou promover uma formação que extrapolasse as aprendizagens das técnicas de produção, unindo o conhecimento científico à formação humana.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Formação de educadores e educadoras do campo**. Brasília: MEC, 2004.
- BEGNAMI, João Batista. **Pedagogia da alternância e desenvolvimento sustentável**: formação em alternância e desenvolvimento sustentável. Brasília: Unefab, 2002.
- BEGNAMI, João Batista. Pedagogia da alternância como sistema educativo. **Revista da Formação por Alternância**, Brasília, v. 1, n. 2, Semestral, 2006.
- CASA FAMILIAR RURAL SANTO AGOSTINHO. **Projeto político-pedagógico**. Quilombo, 2016.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIMONET, J.C Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFAs. Petrópolis: Vozes; Paris: AIMFR, 2007

GIMONET, Jean-Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e orientação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EDE-SENVOLVIMENTO, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: UNEFAB, 1999.

GUTIÉRREZ, G. Teologia da libertação: perspectivas. São Paulo: Loyola, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados históricos, geográficos e demográficos de Quilombo – SC.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 25 maio 2016.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA-2010. **Mapas de Quilombo, Oeste de Santa Catarina e do Brasil.** Organizados por Gabriela Geron, 2017.

PUIG-CALVÓ, Pedro. **Revista Formação por Alternância.** Brasília, junho de 2005.

RIBEIRO, Marlene. Trabalho e educação na formação de agricultores: a Pedagogia da Alternância. In: ANPED-SUL, 6., 2006, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria: UFSM, 2006. 10 p. CD-Rom.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Parecer de Autorização do Curso n. 019 CEE/SC.** Florianópolis, 2008.

SANTIN, Rosemeri. **A pedagogia da alternância e os pressupostos da prática docente ciências da natureza, matemática e suas tecnologias na casa familiar rural.** Chapecó: Unochapecó, 2015.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Território e desenvolvimento:** diferentes abordagens. Francisco Beltrão: Unioeste, 2004.

SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. **Rádio, consensos e dissensos:** o reverso do discurso e a crise da especialização agrícola (extremo oeste do Paraná 1980-2000). 2005. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2005.

SKRZYPczak, Valdir. **A educação/qualificação dos trabalhadores do campo e da cidade na lógica do capital agroindustrial, na cidade de Xaxim – SC.** 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2013.

WERLANG, Alceu Antonio. **Disputas e ocupação do espaço no Oeste catariense:** a atuação da Companhia Territorial Sul Brasil. Chapecó, SC: Argos, 2006.

