



Editora **UNIJUI**

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Educação nas Ciências

Volume 37, Número 116

Jan./Abr. 2022

ISSN 2179-1309

Qualis A2

REVISTA ELETRÔNICA



Revista
**Contexto
& Educação**



Reitora

Cátia Maria Nehring

Vice-Reitora de Graduação

Fabiana Fachineto

Vice-Reitor de Pós-Graduação
Pesquisa e Extensão

Fernando Jaime González

Vice-Reitor de Administração

Dieter Rugard Siedenberg



Editora Unijui da Universidade Regional do Noroeste do Estado
do Rio Grande do Sul (Unijui, Ijuí, RS, Brasil)

Rua do Comércio, 3000

Bairro Universitário

98700-000 – Ijuí – RS – Brasil

Fone: (0__55) 3332-0217

editora@unijui.edu.br

www.editoraunijui.com.br

www.facebook.com/unijuieditora/

Editor

Fernando Jaime González

Diretor Administrativo

Anderson Konagevski

Programador Visual

Alexandre Sadi Dallepiane



ISSN 2179-1309

Ano 37 • nº 116 • Jan./Abr. 2022

Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências

Contato

contexto@unijui.edu.br

Editora

Dra. Maria Cristina Pansera-de-Araújo

Editora de texto e de layout
e leitora de prova

Rosemeri Lazzari, Editora Unijui, Ijuí, RS, Brasil

Revisão

Editora Unijui

Conselho Editorial

- Dr. Alfonso García de La Vega, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Dr. Angelo Vitório Cenci, Universidade de Passo Fundo - UPF/RS, Brasil
- Dr. Antonio Carlos Amorim, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp/SP, Brasil
- Dr. António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal
- Dr. Clemente Herrero, Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Espanha
- Dr. Edgar Valbuena Ussa, Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colômbia
- Dr. Edla Eggert, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS/RS, Brasil
- Dr. Elias Francisco Amortegui Cedeno, Universidad Surcolombiana, Colômbia
- Dr. Fábio César Junges, Universidade de Cruz Alta - Unicruz/RS, Brasil
- Dra. Flávia Eloisa Caimi, Universidade de Passo Fundo - UPF/RS, Brasil
- Dr. Francisco Kennedy Silva dos Santos, Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/PE, Brasil
- Dr. Gaudêncio Frigotto, Universidade Estadual do Rio de Janeiro - Uerj/RJ, Brasil
- Dra. Graça Simões de Carvalho, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. György Széll, Universidade de Osnabrück, Alemanha
- Dr. Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona, Espanha
- Dr. Jorge Osorio Vargas, Universidad de Valparaíso, Chile
- Dr. José Carlos Morgado, Universidade do Minho, Portugal
- Dr. Luiz Roberto Gomes, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar/SP, Brasil
- Dr. Maurício Langon, IPES, Uruguay
- Dra. Olga Maria Pombo Martins, Universidade de Lisboa, Portugal
- Dr. Otávio Aloisio Maldaner, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil
- Dr. Pablo Daniel Vain, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Misiones, Argentina
- Dr. Ricardo Antunes de Sá, Universidade Federal do Paraná - UFPR/PR, Brasil
- Dr. Ricardo Rezer, Universidade Comunitária Regional de Chapecó - Unochapecó/SC, Brasil
- Dra. Rosa Branca Tracana Pereira, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
- Dr. Sidinei Pithan da Silva, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil
- Dra. Terezinha Oliveira, Universidade Estadual de Maringá - UEM/PR, Brasil
- Dr. Thiago Ingrassia Pereira, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS/RS, Brasil
- Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM/RS, Brasil
- Dr. Walter Frantz, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijui/RS, Brasil

SUMÁRIO

- DOSSIÊ: Práticas Educativas e Formação Docente: ressignificando metodologias e saberes
Vantoir Roberto Brancher, Valeska Maria Fortes de Oliveira, Tania Micheline Miorando, Keiciane Canabarro Drehmer-Marques
5
- SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Saberes, Fazeres e Compromissos em uma Tríade Formativa
Cláudia Terra do Nascimento Paz, Tásia Fernanda Wisch
9
- RESSIGNIFICANDO OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS/EAD/UFMS:
Os Desafios Impostos pela Pandemia, as Estratégias e as Possibilidades
Patrícia Rocha, Daniela Kawamoto Kanashiro, Ana Karla Pereira de Miranda
23
- INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Importância da Construção de Saberes Relacionados à Prática Docente
Talita Molina Lopes Tanes, Elias Terra Werner
36
- INDAGAÇÃO DIALÓGICA DE GORDON WELLS EM PROCESSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES:
Interloquções com a Comunidade Científica Internacional
Anahy Arrieche Fazio, Valmir Heckler, Maria do Carmo Galiazzi
57
- PRÁTICA EDUCATIVA: Reflexão do Professor na Perspectiva Freiriana no Contexto da Pandemia
Ana Lúcia de Araújo Claro, Lisandra Babireski Barcia da Silva, Evelise Maria Labatut Portilho
76
- FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EBPT: Desafios a Partir do Olhar dos Egressos
Danieli Melo Zarzicki, Neiva Maria Frizon Auler
90
- AULAS VIRTUALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR: Ainda Precisamos do Corpo para Ensinar e Aprender?
Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck, Isabel Pavan
111
- ATIVIDADE EXPERIMENTAL PROBLEMATIZADA (AEP):
Discussões Pedagógicas e Didáticas de uma Asserção de Sistematização Voltada ao Ensino Experimental das Ciências
André Luís Silva da Silva, Paulo Rogério Garcez de Moura, José Cláudio Del Pino
130
- POR QUE ENSINO DO JEITO QUE ENSINO? Reflexões de uma Professora para Pensar a Docência em Química
Joyce Melo Mesquita, France Fraiha-Martins
145
- OFICINAS INTERDISCIPLINARES REMOTAS:
O Ensino de Ciências para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a Busca pela Inclusão
Gisele Soares Lemos Shaw, Letícia Maria Oliveira
164
- PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES
Alicia Rivera Morales
183
- INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN EN POSGRADOS
Carlos Moya Ureta
198
- SOBRE A GÊNESE DO CONCEITO DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL
João Pedro Aparecido Vicente
213
- ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO DO TRABALHO E O NÍVEL DE INSTRUÇÃO: Uma Abordagem Estatística
Edson Vinicius Pontes Bastos, Márcia da Silva Carvalho, Marcelo Alvaro Macedo
226
-

A SAGA *STAR WARS* E A POLÍTICA: Discussões e Possibilidades de Conceitos-Imagens da Saga para o Ensino de Filosofia
Maria Lionilde Araújo da Silva, Josina Maria Pontes Ribeiro, Ricardo dos Santos Pereira

239

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: Questões de Gênero e o Contexto Escolar
Rosana Souza de Vargas, Alisson Vercelino Beerbaum, Eva Teresinha de Oliveira Boff

258

TEORIAS CURRICULARES EMPREGADAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES NA
REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA: Um Olhar para a Formação *Strictu Sensu*
Genivaldo Frois Scaramuzza, Maria Isabel Alonso Alves, Flávia Lopes de Oliveira

276

MEMÓRIAS DO BRASIL: Invasão, Tráfico de Negros e Violência
Pedro Henrique Machado, Samara Silva dos Santos

293

AS PRÁTICAS DE HOSPITALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO:
Análise da Percepção dos Discentes Internacionais em Relação ao Receber Bem
Saulo Ribeiro dos Santos, Alessandra Martins Galvão, Ângela Roberta Lucas Leite

308

MATERIALISMO DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA: Uma Reflexão a Partir da Teoria de Henri Wallon
Leandro Batista da Silva, Fernando Riegel

328

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Aproximações entre Brasil e Chile
Rafael Ghidini, Najla Mehanna Mormul

337

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO
DE PEDAGOGIA EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA
Ana Paula Mariano, Angela B. Cavenagh Themudo Lessa, Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira

354

O CONHECIMENTO ESCOLAR EM FOCO: Currículo e Epistemologias em Debate
Paulo Melgaço da Silva Junior

367

PARTICIPATIVE MANAGEMENT IN PEDAGOGICAL SPACES:
An Analysis of a Professional and Technological Education Institution in the North Region of Brazil
Daniel Nascimento-e-Silva, Maria de Fátima dos Santos Brito, Ronison Oliveira da Silva

386

AValiação DA APRENDIZAGEM: Concepções e Aspectos de Licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas
Cristiane Furtado, Sandra Maria Wirzbicki

403

AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO:
Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo
Rafael Moreira Siqueira, Edilson Fortuna de Moradillo

421

SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA:
Novas Compreensões à Luz da Análise Textual Discursiva
Enio de Lorena Stanzani, Fabiele Cristiane Dias Broietti, Marinez Meneghello Passos

442

O USO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL
COMO FERRAMENTA PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE RENDA QUANTO AO GÊNERO
Ângela Aparecida de Almeida, Maycon de Souza Silva Cunha Gregório, Natalia Aparecida Morato Fernandes

465

O INVESTIMENTO NO “POTENCIAL DOS JOVENS” COMO UMA TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA:
Repensando o Protagonismo Juvenil no Contexto do “Novo Ensino Médio”
Marcos Vinicius da Silva Goulart, Clarice Salette Traversini

481

TEATRO E EDUCAÇÃO: (Re)Pensando Práticas e Concepções
Virgílio Coelho de Oliveira Júnior, Frederson Fogaça, Maísa de Lima Lasala

495

DOSSIÊ: Práticas Educativas e Formação Docente: ressignificando metodologias e saberes

A docência em tempos pandêmicos chamou-nos à coletividade para reunir trabalhos que mostram como as metodologias e as práticas educativas estão sendo pensadas e organizadas pelos professores, enquanto atravessam esse período e ressignificam os fazeres na docência. A formação, como espaço que acreditamos para a docência, foi provocada a se recriar em sua iniciação à docência ou em serviço. A universidade, em sua responsabilidade formadora, lançou-se a investigar: o campo educacional está sempre se voltando para si em uma formação investigativa, que se constitui continuada e que se refaz ao longo do tempo com as experiências que colecionamos. Nossos repertórios de trabalho, de arte e de lazer, dizem das condições funcionais que nos fazem professores e proporcionam condições criadoras e que sustentam os fazeres metodológicos, imaginativos e investigativos se multiplicarem, tornando-se saberes importantes que dizem da nossa profissão.

Passamos a rever e a ressignificar as metodologias e os saberes de um fazer docente para adequar à condição de ensino e de aprendizagem remota, híbrida ou presencial com cuidados sanitários. O desafio em compreender e organizar os fazeres e saberes docentes levou a consequências que precisam ser mais bem discutidas e reconhecidas. Este dossiê traz esta proposta e tenta cumprir este chamado. Poderemos olhar para práticas e investigações que tentaram redesenhar as configurações de uma educação para os cenários vindouros. Aqui também buscamos congregar estudos e pesquisas que têm se debruçado sobre as práticas educativas e de formação docente, procurando conhecer as metodologias que educadores/pesquisadores têm organizado nos seus fazeres e saberes, bem como as ressignificações impostas pelo momento histórico-cultural vivido na contemporaneidade.

Está convidativo passear pelos artigos aqui apresentados, muitos deles resultantes de pesquisas que levam a pensar sobre os processos educativos em diferentes metodologias investigativas e/ou processos de produção de conhecimentos, decorrentes dos fazeres e saberes docentes. As consequências da pandemia convocam-nos a persistir em metodologias que sejam inclusivas em um espectro ainda maior. A sala de aula redefiniu parâmetros, ressignificou os estágios obrigatórios e ratificou a prática acompanhada durante a formação, que transita entre a escola e a universidade. Ampliamos as pesquisas, olhando a partir de parcerias internacionais e os aprendizados freirianos. Novos espaços de formação inicial passam a compor o cenário das instituições formadoras: um olhar cuidadoso para a sua avaliação é imprescindível, dada a incumbência que a educação desempenha socialmente.

Entre a virtualização experimentada durante todo o transcurso pandêmico e a lembrança da presencialidade, o corpo quase esquecido reclama seu espaço. Qual valoração lhe daremos, posto que está sempre conosco? Qual seu espaço nas metodologias ressignificadas? Práticas de um tempo de presencialidade e remotas, revisadas em processos autoformativos reavaliam o trajeto docente profissional. E a educação inclusiva reafirma-se dentro dos espaços de formação: o ensino, a pesquisa e a extensão são

lugares para fortalecer vínculos entre os espaços que se ocupam da docência. Assim, a seguir apresentamos um pouco mais de cada artigo que compõe este dossiê, entregando-o ao estudo de práticas e saberes docentes.

As autoras Tásia Fernanda Wisch e Cláudia Terra do Nascimento Paz trazem por cenário a sala de aula regular para pensar, problematizando o *Ser Professor na Perspectiva Inclusiva: saberes, fazeres e compromissos em uma tríade formativa*. A educação inclusiva reveste-se de conceitos aqui tratados na perspectiva da formação. Por fim, apresentam o protagonismo de uma docência que tem por foco a aprendizagem de todos os estudantes em uma tríade formativa que pressupõe a relação entre saberes, fazeres e compromissos para a construção permanente do profissional inclusivo. O estudo leva-nos a perceber que a interdependência desta tríade está na formação permanente e na experiência de cada professor, sendo esses processos individuais e coletivos ao mesmo tempo.

O cenário de cuidados sanitários deslocou-nos dos espaços conhecidos de práticas educacionais e se colocaram incisivos. Patrícia Rocha, Daniela Kanashiro e Ana Karla Pereira de Miranda discutem seus sentidos no artigo *Ressignificando os Estágios Obrigatórios do Curso de Letras/EaD/UFMS: os desafios impostos pela pandemia, as estratégias e as possibilidades*. Questões de recomendações sanitárias, planejamentos, práticas e avaliação, impuseram estudos para serem compreendidos. Dos primeiros momentos passados, coube uma avaliação dos participantes da pesquisa feita para quantificar e qualificar a formação docente em suas relações com as dificuldades que impactaram sobre a socialização profissional. Estamos em tempos de passos cautelosos, mas impregnados de coragem.

O Pibid marca um espaço de formação muito importante para a docência, que se constrói sob a perspectiva investigativa, que pode ser verificado no estudo de Talita Molina Lopes Tanes e Elias Terra Werner, intitulado *Iniciação à docência: importância da construção de saberes relacionados à prática docente*. A materialidade foi produzida por questionários e entrevistas semiestruturadas que levaram à construção de quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. A discussão de cada uma das categorias reitera que o Pibid, pela prática docente experimentada durante a formação inicial, mostra a congruência de um currículo formativo de vivências sensíveis e marcantes para a prática profissional.

Anahy Arrieche Fazio, Valmir Heckler e Maria do Carmo Galiazzi são os autores do texto *Indagação Dialógica de Gordon Wells em Processos Formativos com Professores: Interloquções com a Comunidade Científica Internacional* e discorrem sobre a perspectiva fenomenológica hermenêutica, o que se mostra da indagação dialógica de Gordon Wells em comunicações da comunidade científica internacional que envolvam processos formativos. Nesse estudo foram analisados 119 trabalhos, dos quais emergiram cinco categorias. Os aspectos que se mostram em relação aos contextos em que a indagação dialógica de Gordon Wells é integrada e fornecem pistas para que seja possível compreender o desenvolvimento profissional em um viés dialógico, social e colaborativo em ambientes com sujeitos diferentes.

No artigo *Prática educativa: reflexão do professor na perspectiva freiriana no contexto da pandemia*, as autoras Ana Lúcia de Araújo Claro, Evelise Maria Labatut Portilho e Lisandra Babireski Barcia da Silva realizaram uma revisão teórica sobre a prática educativa na perspectiva de Paulo Freire no contexto da pandemia. Os resultados apontaram para a precisão de refletir acerca da prática docente, em especial diante de momentos de crise sanitária como a vivenciada na recente pandemia, que necessita de uma reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e sobre a práxis que se materializa na articulação da teoria e prática por meio de um processo dialógico de reflexão e ação transformadora da prática educativa.

A *Formação inicial de professores em uma instituição de EBPT: desafios a partir do olhar dos egressos*, de autoria de Danieli Melo Zarzicki e Neiva Maria Frizon Auler, investigou a inserção dos formandos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Matemática, dos anos de 2010 a 2014, no ambiente educacional. Os participantes da pesquisa indicaram que o Pibid, estágios curriculares e atividades de laboratório foram apontados como pontos positivos da formação. Já os aspectos negativos sinalizados foram a pouca regência em sala de aula, tardia oferta de Libras na matriz curricular e pouca importância para a Educação Especial.

O artigo de Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck e Isabel Pavan problematiza o corpo para a aprendizagem: *Aulas Virtualizadas no Ensino Superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender?* A prática docente está em problematizar a virtualização do ensino em um espaço remoto de encontro, posto que transita entre a possibilidade de renúncia ao físico e presencial. Se as práticas são o encontro físico, o teórico está para os estudos remotos? De uma busca significativa para a produção dos dados, alegamo-nos em saber que o corpo tem lugar na aprendizagem e sua ressignificação durante a pandemia de Covid-19 destaca a relação necessária com o outro e por meio dos sentidos corporais.

O artigo intitulado *Atividade Experimental Problematizada (AEP): Discussões Pedagógicas e Didáticas de uma Asserção de Sistematização Voltada ao Ensino Experimental das Ciências*, de autoria de André Luís Silva da Silva, Paulo Rogério Garcez de Moura e José Cláudio Del Pino, apresenta a Atividade Experimental Problematizada (AEP), definida por eles como uma proposta de sistematização teórico-metodológica voltada ao ensino das Ciências, nas particularidades da experimentação. Para tal, trabalham à luz da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Epistemologia de Thomas Kuhn.

A narrativa autobiográfica apresentada por Joyce Melo Mesquita e France Fraiha-Martins intitulada *Por que ensino do jeito que ensino? Reflexões de uma professora para pensar a docência em Química*, traz o relato de vivências revisitadas como processo autoformativo. Experiências na escola, como aluna e professora; a solidão docente; a formação continuada e o coletivo foram as categorias eleitas para um processo reflexivo. Nos seus resultados, o texto traz três princípios formativos a saber: a escola é lugar de aprendizagem docente; o exercício de pesquisa e reflexão é indissociável da formação e da prática docente e parcerias potencializam a construção coletiva de novas práticas.

O texto das autoras Gisele Soares Lemos Shaw e Letícia Maria de Oliveira traz o cenário da pandemia de Covid-19, quando novas formas de ensinar e aprender foram se apresentando nos cursos de formação de professores, nas universidades. *Oficinas Interdisciplinares Remotas: o ensino de ciências para pessoas com transtorno do espectro autista e a busca pela inclusão* é a experiência realizada com 13 licenciados em Ciências da Natureza, na disciplina acadêmica Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências, que integram ensino, pesquisa e extensão. Alunos autistas e não autistas participaram das oficinas e, de ideias estereotipadas, as autoras perceberam a ampliação das percepções promovidas pelo processo formativo.

Os artigos de Alicia Riveiro Morales, da UPN-México, e de Carlos Moya Ureta, do Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Ilaes posgrados Chile), colaboradores e interlocutores de nossos estudos e pesquisas, encerram o Dossiê.

No artigo intitulado *Proposta de Formação de Professores Interculturais*, Alicia Riveiro Morales sintetiza os resultados de um estudo realizado no início de 2020 para conhecer necessidades e temas de interesse para uma proposta curricular de formação de professores interculturais. As informações foram coletadas com um questionário, submetido a 700 pessoas (professores em exercício, equipes de gestão, formadores de formadores, alunos do último semestre e licenciados de diferentes cursos), que propiciaram traçar uma proposta curricular flexível e aberta para incorporar conhecimentos ecológicos, ancestrais, e planetários para bem viver e cuidar o outro.

Por sua vez, Carlos Moya Ureta, no artigo *Investigación Universitaria y Formación en Posgrados*, chama a atenção de que a pesquisa universitária deve considerar diferentes práticas e formação de pesquisadores universitários na e da universidade. A tradição acadêmica separa o Ensino da Pesquisa como se fossem duas esferas distintas, mas que precisam ser articuladas desde o início do processo.

O convite está lançado! A reunião de artigos qualificados também são provocações para continuarem as investigações nos diferentes espaços de ensino, pesquisa e extensão para estes tempos. Boa leitura!

Editores responsáveis:

Prof. Dr. Vantoir Roberto Brancher (IFFarroupilha)

Profa. Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Profa. Dra. Tania Micheline Miorando (UFSM)

Profa. Dra. Keiciane Canabarro Drehmer-Marques (UFSM)

SER PROFESSOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: Saberes, Fazeres e Compromissos em uma Tríade Formativa

Cláudia Terra do Nascimento Paz¹
Tásia Fernanda Wisch²

RESUMO

Este estudo reflexivo foi construído com o intuito de problematizar a docência no contexto da educação brasileira, tratando especificamente de professores que atuam na sala de aula regular e que se encontram preocupados em qualificar suas práticas e que, ao mesmo tempo, buscam possibilidades para a concretização de uma educação na perspectiva inclusiva. Para tanto, propomos refletir sobre os saberes, os fazeres e os compromissos dos professores que atuam na perspectiva inclusiva, trazendo à tona a importância da formação docente para a discussão. Fundamentadas pelos estudos de Tardif (2002), López (2016) e Arroyo (2013, 2014), nossas reflexões estão assentadas no conceito de professor inclusivo, o qual é por nós entendido como aquele profissional que se assume como protagonista de sua ação docente e dos processos de aprendizagem de todos seus estudantes. Nessa direção, estruturamos nossas reflexões a partir de uma proposição de uma tríade formativa, a qual pressupõe a relação entre saberes, fazeres e compromissos, que ao se entrelaçarem constroem permanentemente o profissional inclusivo. Defende-se que cada elemento da tríade possui uma interdependência dos demais, da mesma forma que todos eles dependem da formação permanente e da experiência de cada professor, sendo esses processos individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Palavras-chave: Docência; educação inclusiva; saberes e fazeres docentes.

BE A TEACHER IN AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: KNOWLEDGE, PRACTICES AND COMMITMENTS IN A TRAINING TRIAD

ABSTRACT

This reflective study was constructed with the aim of problematizing teaching in the context of Brazilian education, dealing specifically with teachers who work in the regular classroom and who are concerned with qualifying their practices and who, at the same time, are seeking possibilities for achieving truly inclusive education. Therefore, we propose to reflect on the knowledge, actions and commitments of teachers who work in an inclusive perspective, bringing to light the importance of teacher training for the discussion. Based on studies by Tardif (2002), López (2016) and Arroyo (2013, 2014), our reflections are based on the concept of inclusive teacher, which is understood by us as the professional who assumes as protagonist of his teaching and learning processes of all its students. In this direction, we structure our reflections from a proposal of a training triad, which presupposes the relationship between knowledge, actions and commitments, interconnected, composing the permanent construction of the inclusive professional. It is argued that each element of the triad is interdependent on the others, just as they all depend on the ongoing training and experience of each teacher, these processes being individual and collective at the same time.

Keywords: Teaching; inclusive education; knowledge and teaching practices.

RECEBIDO EM: 31/8/2021

ACEITO EM: 8/10/2021

¹ Autora correspondente. Instituto Federal de Santa Catarina – IFSC, Campus Tubarão. Rua Deputado Olices Pedro de Caldas, nº 480 – Dehon. Tubarão/SC, Brasil. CEP 88704-296. <http://lattes.cnpq.br/7396663493771975>. <https://orcid.org/0000-0001-8182-9264>. claudia.paz@ifsc.edu.br

² Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CAP/UFRGS. <http://lattes.cnpq.br/6057161772828893>. <https://orcid.org/0000-0002-0356-6347>.

INICIANDO A REFLEXÃO: A Educação Inclusiva, Compromisso de Todos

Os processos inclusivos constituem um debate bastante recente no contexto educativo brasileiro. Foram as políticas públicas das últimas décadas que permitiram os principais avanços tanto no que se refere ao acesso dos estudantes público-alvo da educação especial à escola regular, quanto no investimento na formação docente e na qualificação dos espaços escolares para atender tais demandas.

Posto isso, conceber uma escola na perspectiva inclusiva implica compreender a educação como investimento, que exige um conjunto de recursos e ações voltadas à concretização desse paradigma educativo. Em consonância a esta premissa, também partimos do pressuposto de que é dentro dos muros das escolas e das universidades que as práticas inclusivas se efetivam, e, nessa direção, há a exigência do comprometimento institucional com vistas a assumir e concretizar ações para atender tais demandas.

Desse modo, pensar a inclusão escolar significa compreender aspectos mais amplos que envolvem ações governamentais e iniciativas próprias de cada contexto/instituição de ensino. No que diz respeito a essa discussão, as vertentes teóricas mais críticas apontam para o entendimento de que essa questão perpassa os próprios projetos político-pedagógicos, construídos dentro das instituições de ensino. Tais reflexões são destacadas por Rigo (2017) quando afirma que:

Há um conjunto de iniciativas e ações necessárias para construir condições favoráveis para que as crianças sejam matriculadas nas escolas e possam viver um processo de inclusão, o qual não depende delas, mas de todo um contexto que vai além da matrícula e do atendimento educacional especializado. Essas condições, inicialmente, são da própria escola e suas estruturas, sejam elas arquitetônicas e/ou pedagógicas, porém serão muito mais eficazes se estiverem articuladas e forem decorrentes das políticas do órgão municipal de educação (p. 199-200).

Para esta autora, o processo de inclusão de um estudante com deficiência está atrelado a condições favoráveis para a sua aprendizagem, as quais foram negadas/negligenciadas ao longo da história da educação brasileira. Tais discussões podem ser encontradas nos estudos de Moysés (2014), ao abordar que as especificidades no processo de aprendizagem na escola foram transformadas em doença, seja pelos interesses de funcionamento da ciência, seja pela incompetência que temos em trabalhar com a diferença, nesse caso, com a diferença no processo de aprender. Assentados num modelo classificatório e segregador e, em alguma medida, homogeneizador de educação, muitas vezes esses sujeitos são marcados pela reprovação e pelo preconceito em circulação na sociedade e na própria escola. Esses são sujeitos que “conquistaram o direito de entrar pelos portões da escola, mas ainda não conseguiram, apesar de toda sua resistência, de sua teimosia em querer aprender, derrotar o caráter excludente da escola brasileira” (MOYSÉS, 2014, p. 9).

Nesse sentido, parece haver uma resistência que invisibiliza esses alunos, que muitas vezes não são considerados nos planejamentos de ensino e conseqüentemente nos métodos avaliativos. As premissas, no entanto, de uma perspectiva inclusiva implicam o extremo oposto disso, envolvendo a necessidade da escola de se preparar para

receber todos os alunos, ajustando-se às demandas e necessidades dos indivíduos. Educar pela inclusão implica, portanto, um ajuste do institucional ao individual e não o contrário (MENDONÇA, 2015).

Entendemos que inclusão escolar significa o compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes. Ou seja, a máxima de que, ou a inclusão é para todos, ou não é de fato inclusão, é a compreensão deste estudo a respeito do referido paradigma. E, neste contexto, a escola e os professores precisaram reinventar muitas de suas práticas (GUIMARÃES; NAGATOMY, 2021).

Nas palavras de Diniz-Pereira e Leão (2008, p. 9):

Trazidos para as escolas por meio de mudanças conjunturais e mobilizações sociais que forçaram as políticas educacionais a permitirem o acesso desses sujeitos “outros” à Educação Básica, os profissionais da educação, que também já não são os mesmos, se viram diante de uma realidade que aquela formação generalista e homogeneizada não responderia mais (será que em alguma vez chegou a responder?).

Assim sendo, o objetivo deste estudo está assentado na reflexão sobre os saberes, fazeres e compromissos docentes dos professores na perspectiva inclusiva, discutindo a importância da formação nesse contexto, mediante a proposição de uma tríade formativa. Ou seja, buscamos compreender a docência em tempos de inclusão.

Partimos do pressuposto de que ser professor é um contínuo processo de aprender, o qual, ao longo do exercício de sua prática, é mobilizado por múltiplos saberes. De acordo com Tardif (2002), esses saberes são construídos, reconstruídos e [re]significados durante a formação profissional e, também, durante o exercício da própria docência. Segundo o referido autor, os saberes dos professores podem ser definidos como um conjunto de conhecimentos provenientes de fontes variadas, que o autor relaciona em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Nesse conjunto de saberes, existem aqueles que são construídos por meio da prática docente, chamados de saberes experienciais, e aqueles que são construídos por intermédio da formação, chamados de saberes profissionais (TARDIF, 2002).

Neste estudo analisaremos os saberes profissionais e experienciais dos professores que atuam em uma perspectiva inclusiva, a partir de Tardif (2002). E, também, os fazeres e os compromissos desses professores, diante da profissão, do contexto da sala de aula regular e das diversidades no processo de aprendizagem, segundo López (2016). Nosso entendimento é de que o professor, quando assume seu papel diante da docência, tem responsabilidades para com a aprendizagem de todos os estudantes. Esse compromisso, no contexto das práticas inclusivas, demanda do professor determinados fazeres, que trarão maiores possibilidades de aprendizagem aos estudantes.

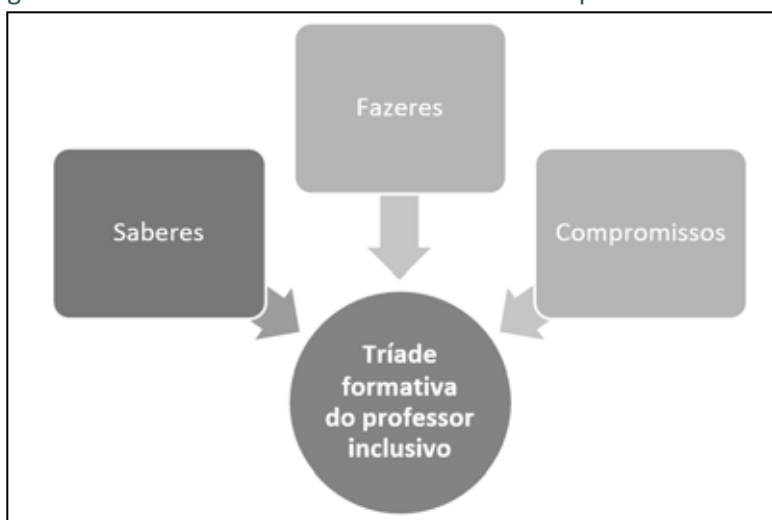
Assim sendo, este estudo está assentado na importância dos saberes docentes, dos fazeres docentes e do compromisso profissional, assumidos pelos professores. Esta tríade de elementos se constitui fundamental, pois como bem expõe López (2016), dizem respeito ao êxito e ao futuro da própria educação.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este é um estudo qualitativo, de ordem eminentemente teórica, de escrita reflexiva. Compreende-se que estudos reflexivos constituem-se de metodologias de coprodução de conhecimento, que permitem a valorização de diferentes saberes (SCHOMMER; FRANÇA-FILHO, 2006). Tais metodologias contribuem para a ampliação da aprendizagem crítica na formação acadêmica, ao demandarem um posicionamento crítico em relação aos conceitos teóricos, possibilitando o enfrentamento dos desafios educacionais (ALCADIPANI, 2011).

Esta escrita constituiu-se a partir de uma matriz de reflexão analítica, elaborada pelas autoras, e, portanto, definidos, *a priori*, como eixos de análise. Tais eixos geraram uma tríade formativa de análise, a saber: saberes, fazeres e compromissos. Esta tríade foi elaborada a partir do referencial teórico utilizado, principalmente pautado em Tardif (2002), López (2016) e Arroyo (2013, 2014). Nesse sentido, a matriz de análise ficou assim definida:

Figura 1 – Matriz de análise – tríade formativa do professor inclusivo



Fonte: As autoras (2021).

Nosso entendimento é o de que esses elementos, quando trazidos para a perspectiva da formação docente, possibilitam a compreensão da importância dos saberes, fazeres e compromissos dos professores diante da perspectiva inclusiva, que, ao serem assumidos pela escola brasileira, originam a reflexão teórica proposta pelas autoras neste estudo.

A TRÍADE FORMATIVA DO PROFESSOR INCLUSIVO

Optamos em nossas reflexões por utilizar a expressão “professor inclusivo” e cabe explicitarmos o sentido que essa terminologia carrega, neste contexto reflexivo. De forma alguma queremos afirmar que ser inclusivo é uma opção, como se o profissional pudesse escolher entre ser inclusivo ou não. Pelo contrário, o entendimento de professor inclusivo está relacionado com o compromisso ético que se assume ao escolher a profissão professor, ou seja, participar e mediar processos de aprendizagem de todos os estudantes.

Em consonância a este entendimento, o professor é vislumbrado a partir de Freire (2013), que define a docência como uma profissão exigente, que implica um fazer ético e consciente sobre seu papel na vida de cada criança, jovem ou adulto, e que constrói sua prática pautada no respeito e na compreensão de que a educação é um direito de todas as pessoas.

Centradas nessa constituição, apresentaremos o professor como alguém que se constitui a partir da tríade formativa de professores inclusivos, definida, *a priori*, a partir dos autores escolhidos para compor a análise crítica. Para tanto, apresentamos a discussão acerca de cada elemento da tríade, trazendo os principais conceitos que estruturam o caminho teórico-reflexivo proposto.

Quesaberes do Professor Inclusivo?

Todos somos carregados de saberes e para tratar dos saberes do professor inclusivo fizemos a opção de adotar o conceito de saberes docentes de Tardif (2002), para o qual os saberes docentes compõem-se de saberes que são plurais, estratégicos e temporais em sua essência. “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 61).

Para este autor, os professores possuem múltiplos saberes. Ele elabora uma compreensão acerca da construção dos saberes dos professores, indicando-os como conhecimentos que se fundem e muitas vezes se contradizem, possibilitando o tensionamento de concepções e seus reflexos na ação pedagógica.

Tais estudos nos permitem inferir que os saberes profissionais respondem pelo conjunto de saberes científicos ou eruditos, que são transmitidos pelas instituições durante o processo de formação docente. Compõem os conhecimentos pedagógicos científicos, produzidos pelas chamadas ciências da educação. Já os saberes disciplinares, ou saberes das disciplinas, são aqueles que compõem os diferentes campos do conhecimento da formação de professores. Os saberes curriculares correspondem aos programas e currículos escolares que os professores devem aplicar. E, por fim, os saberes experienciais são aqueles que são aprendidos no exercício da profissão (TARDIF, 2002).

Também Gauthier (2013) define os saberes como “um repertório de conhecimentos próprios do ensino” (p. 35). Para este autor toda a prática docente é estabelecida a partir das construções que os professores vão produzindo ao longo da sua prática pedagógica. O que significa dizer que as escolhas, decisões e perspectivas teóricas estão assentadas nos sentidos que foram produzidos ao longo da sua trajetória, no exercício da profissão. Do mesmo modo, o autor ressalta que as representações da profissão se consolidam também em sala de aula e reitera que este processo não pode acontecer descolado de um movimento crítico sobre a educação como um todo e de um constante processo de reflexão sobre a prática (WISCH, 2020).

Para mobilizar uma práxis inclusiva, portanto, os professores necessitam tanto dos saberes profissionais, disciplinares e curriculares, quanto dos saberes experienciais. O professor inclusivo se constitui ao longo da formação profissional, mas também precisa estar aberto a aprender com a própria experiência e com a experiência de outros, posto que é o contexto educativo que mobiliza os processos de aprender a fazer inclusão.

Dessa forma, os saberes experienciais são tomados como potencializadores do aprender a ser professor. Tardif (2002), ao refletir sobre estes saberes, destaca que todos os professores chegam à docência com conhecimentos prévios, construídos a partir de suas vivências como estudantes e a partir de outras experiências e, portanto, a inserção no campo de trabalho possibilita a consolidação ou ressignificação destes conhecimentos. O espaço da escola apresenta a estes profissionais o contexto dinâmico no qual o ensinar acontece de maneira sistematizada, e este lugar também se produz a partir das interações com os colegas, das realidades sociais e das demandas administrativas (WISCH, 2020). Ao se debruçar sobre estas reflexões, Tardif (2002, p. 53) afirma:

[...] a prática pode ser vista como processo de aprendizagem através do qual os professores reproduzem sua formação e adaptação à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-los de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

E todas as construções que vão sendo delineadas neste percurso compõem os saberes da docência. Ou seja, estão relacionados a todo processo de constituição docente, que é contínuo e processual, está em permanente modificação, favorecendo a reconfiguração a partir dos contextos, das trajetórias e das reflexões produzidas ao longo da profissão.

Assim, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, abordados nos estudos de Tardif (2002), vão sendo apropriados pelos professores, e paulatinamente compõem um repertório que lhes possibilita lidarem com as mais diversas exigências da profissão e, principalmente, estruturarem seus princípios e suas concepções acerca desta (WISCH, 2020).

Nas palavras de Tardif (2002, p. 106):

Saberes esses que não somente são adquiridos no e com o tempo, mas também temporais, pois são abertos, porosos, permeáveis e incorporam, ao longo do processo de socialização e da carreira, experiências novas, conhecimentos adquiridos durante esse processo e um saber-fazer remodelado em função das mudanças de prática e de situações de trabalho. Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF, 2002, p. 106).

Por mais que, no entanto, saibamos que ser professor é aprender cotidianamente, quando se trata da formação profissional há uma expectativa de que essa primeira etapa formativa seja capaz de dar conta de tudo, como se houvesse uma “receita pronta”. Tardif (2002) ressalta que todos os saberes têm sua importância na constituição docente, contudo destaca que os saberes experienciais ocupam um importante papel

como principais mobilizadores de aprendizagens, pois são os desafios diários, que nem sempre transcorrem da mesma forma como foi aprendido na academia, que colocam o professor diante da necessidade das tomadas de decisão e da elaboração de mediações para a sua resolução. Nesse sentido, o discurso da falta de formação necessita dar lugar para a busca constante pela formação e qualificação das práticas docentes. Imbernón (2010) enfatiza a necessidade e a importância dos professores se tornarem protagonistas de sua formação, compreendendo que o compromisso de busca e a ressignificação de seus saberes e fazeres é decorrente de um processo próprio de cada docente.

É fundamental reconhecer que a docência envolve medos e inseguranças. Esses sentimentos são muito verdadeiros quando estamos frente a frente com o desafio que é atuar em um contexto inclusivo. É nesse momento que os saberes profissionais, por meio da formação inicial e continuada, são entendidos como extremamente importantes.

A formação tem a função de nos oferecer conhecimentos preciosos sobre o fazer inclusivo, bem como pode mudar a forma como nos sentimos em relação à inclusão, permitindo-nos ver o que antes não víamos. E essa mudança de percepção necessita impactar em nosso compromisso profissional e possibilitar a reestruturação de nossos fazeres. Acreditamos, portanto, que os saberes docentes são constitutivos do professor inclusivo. O modelo de professor que pauta nossas reflexões pode ser entendido como aquele que

[...] deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p. 67).

Desse modo, entendemos que o conceito de professor apresentado pelo autor é equivalente à compreensão a qual denominamos como professor inclusivo. Diante disso, a mobilização de determinados saberes, relativos à disciplina específica que leciona e temáticas mais gerais no âmbito da docência, associados à prática em sala de aula regular, possibilitam ao professor identificar as diversidades : presentes nesse ambiente e, com isso, as necessidades e especificidades no processo de aprendizagem.

Esse saber específico advém da formação e, também, da experiência, possibilitando que o professor identifique múltiplas demandas e necessidades individuais em sua sala de aula. Ser um professor inclusivo requer ser um observador constante. Requer também fazeres específicos, a partir da identificação das demandas individuais dos alunos, bem como uma postura ética e empática, como veremos a seguir.

Quefazeres do professor inclusivo?

Quando nos referimos a processos inclusivos, falamos de diversificação das práticas. É fundamental superar a ideia de que um único modelo de atividade e um único modelo de avaliação é capaz de contemplar todos os estudantes. Desse modo, falar sobre o fazer do professor passa pela compreensão de que seus alunos aprenderão de distintas maneiras e em diferentes ritmos. Assim, um professor inclusivo busca respeitar essas diferenças, bem como a trabalhar com elas. Ele passa a entender que jeitos e ritmos diferentes de aprender dos alunos são uma realidade concreta na sala de aula,

o que, por muitas vezes, não combinam com os métodos de ensinagem tradicionais. Arroyo (2014) destaca que respeitar os tempos de aprendizagem é respeitar trajetórias humanas.

Por isso, o professor inclusivo necessita exercitar o desapego: desapego do velho plano de ensino, da velha ementa, dos velhos métodos de ensino e avaliativos. Incluir significa, às vezes, fazer novas escolhas metodológicas e avaliativas, que atendam a todos na sala de aula.

No contexto da docência, tanto os processos de aprender quanto os processos avaliativos são pontos de destaque para os professores, os quais se manifestam nas reflexões cotidianas acerca do espaço escolar. Muito tem se debatido no que diz respeito à compreensão de que o respeito e o olhar diferenciado precisam estar presentes diariamente em toda a organização da dinâmica pedagógica, isso porque ainda é necessário superar modelos baseados no domínio de conteúdos específicos da série. A perspectiva inclusiva remete a um modelo educativo que contempla a multiplicidade dos sujeitos, bem como a processualidade da construção das aprendizagens (PAZ; SOARES, 2018; WISCH, 2020).

Tais reflexões são apresentadas por Arroyo (2013) que em seus estudos, nos quais destaca importantes reflexões no contexto da avaliação, tendo em vista que nossas concepções ainda estão arraigadas em modelos que desconsideram os processos e os percursos individuais dos estudantes. Mesmo que, no campo do discurso, os professores defendam essa compreensão, na medida em que os estudantes avançam para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, os professores retornam ao discurso dos conhecimentos relativos ao ano letivo/série, mostrando novas resistências (WISCH, 2020). Sobre este aspecto, Vygotski (2007) enfatiza que:

Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao curso do desenvolvimento da criança, os dois nunca são realizados em igual medida ou em paralelo. O desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar da mesma maneira como uma sombra acompanha o objeto que o projeta. Na realidade, existem relações dinâmicas altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizado, as quais não podem ser englobadas por uma formulação hipotética imutável (p. 104).

Isso posto, os fazeres dos professores necessitam partir da compreensão de que os tempos e os ritmos de aprendizagem são elementos que atravessam a vida dos estudantes, e necessitam ser o ponto de partida das práticas docentes e, conseqüentemente, da avaliação.

É preciso, então, trabalhar em prol de um currículo mais generoso e flexível; uma trajetória que permita os múltiplos modos de aprender. “Esse processo inclui a preparação e a organização da própria instituição para ofertar educação de qualidade para todos, o que implica preparar-se para receber educandos com necessidades específicas de aprendizagem” (PAZ; SOARES, 2018, p. 53).

Ainda de acordo com Paz e Soares (2018), desse entendimento decorre que a inclusão não implica somente o acesso à vaga, mas, principalmente, um movimento em prol da permanência do estudante, por meio de ações institucionais que considerem as necessidades de adaptações às necessidades de aprendizagem do aluno.

Uma possibilidade para dar conta dessa demanda é mediante o desenho universal de currículo, o qual vem desafiando os professores a construírem currículos capazes de contemplar os diferentes perfis de estudantes. Essa perspectiva teórica enfatiza que é preciso compreender que não somente os estudantes público-alvo da educação especial se beneficiam de currículos mais flexíveis, mas todos os que integram a sala de aula.

Os estudos de Pletsch, Souza e Orleans (2017, p. 274) indicam que:

O desenho universal aplicado à aprendizagem favorece a elaboração de um conjunto de estratégias, técnicas e materiais e recursos para garantir a participação dos alunos nos processos educativos, pois se entende que cada sujeito é único e responde de forma única às oportunidades pedagógicas. Em outros termos, a proposta do desenho universal na aprendizagem sugere o acesso e a garantia da aprendizagem a todos os alunos presentes no contexto escolar, a partir do oferecimento de múltiplas e variadas formas de organizar e disponibilizar os conhecimentos científicos.

E dentro das proposições de currículo adaptado podemos trazer como exemplo o Plano Educacional Especializado – PEI. De acordo com Ulliane (2016), o PEI é uma ferramenta, um recurso pedagógico, com foco no aluno, que possibilita a organização curricular individualizada, permitindo o acompanhamento de cada discente. Sobre esse Plano é importante salientar que:

O PEI é um documento de grande importância, já utilizado em outros países, como a Itália e diversos Estados dos Estados Unidos. Nesses locais, o PEI caracteriza-se como um instrumento garantido por lei e obrigatório em todos os níveis, inclusive na educação superior. Na Itália, o modelo de PEI é direcionado para o aluno com deficiência e estabelece os objetivos mínimos de aprendizagem que devem ser alcançados pelo discente, garantindo-lhe o direito de receber um diploma regular (SONZA; SALTON; DALL AGNOL, 2018, p. 29).

Em síntese, consiste em uma documentação institucional de tudo que será proposto e desenvolvido para o estudante dentro de sua trajetória escolar. Esta proposição envolve a discussão e diálogo de estratégias institucionais elaboradas objetivamente para determinado estudante. Este documento também permite a construção do respeito ao desenvolvimento processual das aprendizagens. Ou seja, proporciona ao professor expressar seu compromisso para com a aprendizagem de todos.

Quais Compromissos do Professor Inclusivo?

Falar dos compromissos do professor inclusivo implica falarmos sobre as transformações ocorridas na escola, demandadas pelo paradigma da educação inclusiva. Nas palavras de López (2016, p. 111):

O contexto social e as mudanças nas exigências profissionais provocaram o desenvolvimento do conceito de compromisso como uma construção complexa e multidimensional que está muito marcada pelas características individuais. Parte do compromisso docente é associada ao interesse pelo próprio desenvolvimento profissional, sendo concretizado nos processos de aprendizagem dos professores, na sua vinculação com as instituições, no desejo de ser docentes ou no envolvimento com as crianças. Essa aprendizagem é, ao mesmo tempo, complexa e deslocada e

tem múltiplas possibilidades, sendo a formação permanente uma delas, ainda que esta nos remeta a um conceito definido pela própria legislação educativa como um direito e uma obrigação de todos os professores.

Isso posto, o professor que se envolve com a perspectiva inclusiva necessita de formação permanente, buscando fundamentar sua atuação em uma identidade docente alicerçada na concepção de educação como um direito universal. Ou seja, possibilitar ao professor a construção do comprometimento com sua atuação docente também é um processo que se aprende, individual e coletivamente, por meio de processos formativos formais e informais, no seio da própria escola. As pesquisas realizadas por Rigo (2017, p. 209) destacam a docência no contexto da educação inclusiva:

Vemos muitos professores envolvidos e dispostos a tornar a escola um espaço social capaz de contribuir para a promoção de mudanças na sociedade, acreditando que pela sua capacidade de educar podem construir um outro mundo, com menos exclusões e mais inclusões. A experiência que se produz com o outro a partir da inclusão é uma possibilidade para que outras relações entre as pessoas possam se constituir; que as configurações tão consistentes entre a anormalidade e a normalidade, ou seja, entre o sujeito dito “anormal” e o “normal”, possam ser questionadas e produzam reflexões que levem a uma nova ética da alteridade.

A partir dos estudos de Rigo (2017) podemos inferir que o compromisso com a perspectiva inclusiva também pode ser compreendido como a responsabilidade com a construção da cidadania e de uma sociedade mais justa. A contemporaneidade exige o compromisso com um lugar melhor e mais acolhedor. E, mais uma vez os saberes docentes fazem-se necessários, sejam eles os saberes profissionais ou experienciais.

Outro ponto fundamental das discussões propostas por Tardif (2002) situa-se na compreensão da temporalidade, ou seja, todos os saberes docentes são carregados das histórias vividas e de tudo que foi experimentado ao longo da carreira profissional, sem desconsiderar os tempos, espaços e os momentos históricos.

Assim, é durante o processo de construção da própria identidade profissional que os professores constroem também a percepção de seus compromissos profissionais, o que inclui a percepção para com a educação inclusiva. Tratando sobre a identidade profissional, Castra (2010, p. 72) afirma que:

A identidade profissional está constituída pelo conjunto de características e de atributos que fazem com que um indivíduo ou um grupo se percebam como uma entidade específica e que são percebidos como tal pelos outros. Este conceito deve ser aprendido na articulação de numerosas instâncias sociais, sejam estas individuais ou coletivas (Tradução nossa).

Esse é um processo que perpassa, inicialmente, pelo desejo e pela escolha de ser professor, como observa López (2016, p. 109):

A escolha de ser professor é fortemente determinada por elementos pessoais e subjetivos, biográficos e coletivos e, principalmente, por um senso de compromisso que se mantém e modifica durante o exercício da profissão e que, além das políticas formativas, continua sendo a base para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento profissional. A paixão por ensinar, a dedicação de tempo fora do horário letivo,

o envolvimento com os meninos e as meninas e a participação nas instituições de ensino configuram, junto com a ideologia e o envolvimento com os temas de índole social, uma concepção multidimensional do compromisso profissional docente.

Ou seja, é diante da escolha de ser professor que nasce a consciência para com os compromissos éticos, deontológicos e ontológicos. Quando falamos, aqui, em compromissos do docente inclusivo, estamos nos referindo à compreensão trazida por López (2016), a qual considera “compromisso” uma qualidade que distingue aqueles professores que desejam ser professores daqueles que se tornaram professores por outros motivos, que não necessariamente o desejo, o querer ser. Nas palavras do autor:

O compromisso é considerado como a qualidade que separa aqueles que “querem” ou “se entregam” daqueles “que não se preocupam com as crianças” ou “põem sua comodidade em primeiro lugar”. Além disso, é também a característica que separa “aqueles que levam o trabalho a sério” daqueles que “não se preocupam com o que pode reduzir a qualidade” (LÓPEZ, 2016, p. 111).

Com outras palavras, também Mayo e Tardif (2018, p. 52) afirmam que “quando os novos papéis se estabilizam, se produz uma transformação da identidade profissional” (tradução nossa). Ou seja, a partir da formação inicial e das primeiras experiências, constrói-se a identidade docente e, a partir dela, o querer, o desejar, o comprometer-se.

Esta não é tarefa fácil ou simples. Nem sempre os professores conseguem de imediato assumirem-se como protagonistas dos processos educativos, pois é preciso aceitar o novo, o desconhecido, o desacomodar-se.

Pesquisando sobre o antagonismo existencial³ de professores do Ensino Médio da rede estadual de um município de Minas Gerais, em relação à educação inclusiva, Paz e Cruz (2021) observaram que, de início os professores estavam angustiados e desconfortáveis com o processo de educação inclusiva. À medida, contudo, que iniciaram o trabalho e tiveram contato com os alunos, essas percepções mudaram para posturas mais empáticas e profissionais. Nesse sentido, a formação continuada exerceu papel decisivo, pois pôde dirimir o antagonismo existencial e fortalecer a identidade docente, de forma a proporcionar suporte às práticas pedagógicas.

Por essas razões, entendemos que a perspectiva inclusiva passa por posturas de empatia, acolhimento e ética, pois o compromisso da escola é também o compromisso de cada um que escolhe ser professor. É preciso colocar-se no lugar do outro. Nesse caso, de um outro que possui percursos diferenciados de construção de aprendizagens.

APONTAMENTOS FINAIS

Partimos do pressuposto de que a história de cada pessoa vai sendo tecida a partir de suas vivências e experiências e, de um modo geral, a trajetória escolar faz parte deste percurso. Para as crianças e adolescentes a escola faz parte de todo o seu de-

³ De acordo com Cunha e Cintra (2001), o antagonismo existencial pode ser compreendido como um sentimento de oposição ou ausência de compatibilidade de opiniões e de perspectivas.

envolvimento e se traduz em um espaço de aprendizagem. Para os professores, além de remeter a esta concepção, também está relacionado ao trabalho, à escolha de uma profissão.

Independentemente do lugar de onde falamos, são tempos de vida. Não há escola sem estudantes, assim como não há escolas sem professores. A escola, contudo, produz para cada pessoa sentidos e significados muito diversos, especialmente quando falamos em processos inclusivos.

E nesse sentido, colocamos em destaque a ressignificação da docência. É fundamental compreendermos que a educação brasileira, ao longo de sua história, constituiu-se a partir de um modelo que buscava a homogeneização dos estudantes. Assim, aspectos relacionados à reprovação e ao fracasso escolar foram naturalizados ao longo das trajetórias escolares, por meio das práticas pedagógicas (ARROYO, 2013, 2014).

De encontro a este modelo, os processos inclusivos fundam-se em uma perspectiva da heterogeneidade, da diversidade e do respeito aos tempos e modos de aprender. E essa nova realidade, quando assumida como um princípio institucional, exige mudanças estruturais, desde os espaços, os recursos humanos e o fazer dos professores como um todo. Se antes quem não aprendia era excluído, atualmente a premissa da educação inclusiva exige que a escola assuma o compromisso de favorecer os processos de aprender de todos os estudantes, reconhecendo e respeitando os ritmos e tempos de aprendizagens (WISCH, 2020).

Ou seja, o professor da sala de aula regular, que não está isento desse compromisso, precisa tornar-se um professor que ensina a todos os seus alunos. E é exatamente neste ponto que a tríade formativa, aqui proposta, ganha uma importância ímpar, pois os alunos que apresentam especificidades em seus processos de aprendizagem demandam novas formas de ensinar dos professores, os quais, por sua vez, necessitam de novas possibilidades formativas. “Talvez, pela primeira vez na história da formação docente brasileira, apresentam-se questões em que o foco deixa de ser os conteúdos e os métodos de ensino e passa a ser as especificidades dos próprios sujeitos educadores e educandos” (DINIZ-PEREIRA; LEÃO, 2008, p. 9).

Por isso mesmo, a formação de professores tornou-se ainda mais decisiva diante do paradigma inclusivo. A tríade formativa, defendida por este estudo, pressupõe que saberes, fazeres e compromissos estejam relacionados, encadeados, compondo a construção permanente do professor inclusivo. Defendemos a interdependência de cada elemento da tríade. É assim que os saberes, os fazeres e os compromissos se conectam num vaivém permanente, tanto durante os processos formativos quanto durante os processos experienciais. Isso porque defendemos também que a tríade depende tanto da formação permanente quanto da experiência, como processos que são individuais e coletivos ao mesmo tempo.

O conjunto de experiências com as quais os professores vão se deparando ao longo de sua trajetória profissional permite a construção de saberes que são próprios e que vão se modificando ao longo dessa trajetória. Podemos afirmar que há um entrelaçamento entre os saberes teóricos que os professores se apropriam na formação inicial e continuada com os saberes experienciais e cotidianos que são próprios de cada realidade (BOLZAN, 2001, 2009; BOLZAN; ISAIA, 2006).

Posto isso, defendemos que o professor necessita ser compreendido como um profissional de saberes. Saberes teóricos e saberes práticos que se constroem a partir de uma prática reflexiva, que necessita estar alinhada com as demandas sociais e educacionais. Alguém que não possui um conhecimento estático, mas que está pautado em seus saberes e em todas as suas vivências, avançando junto com a sociedade.

E nessa direção, para concluirmos, sinalizamos mais um saber que perpassa a docência na perspectiva inclusiva – os saberes da diversidade (ARROYO, 2014, 2013). Quando pensamos nestes saberes, não estamos falando de um conjunto de informações sobre a diversidade, mas de uma docência pautada na formação humana, que compreende que é convivendo com a diferença que este saber nasce e se consolida, tanto para os estudantes envolvidos quanto para os professores.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, Rafael. A academia e a fábrica de sardinhas. *Organizações & Sociedade*, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011.
- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre, RS: Ed. Mediação, 2009.
- BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. *Educação*, v. XXIX, n. 3, p. 489-501, set./dez. 2006. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- CASTRA, Michel. Identité. In: PAUGAM, Serge. *En Les 100 mots de la sociologie*. Paris: PUF, 2010.
- CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO, Geraldo. *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 45. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GUIMARÃES, Orliney. M.; NAGATOMY, Gabrielly F. M. Representações sociais sobre a educação especial/ educação inclusiva: revisão da literatura (2008-2018): *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 114, p. 366-385, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2021.114.366-385>
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.
- LÓPEZ, Alejandra Montané. Compromisso e reconhecimento social dos professores: alguns paradoxos de uma profissão na encruzilhada. In: GIL, Juan Sancho; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, Fernando. *Professores na Incerteza*. Porto Alegre: Penso, 2016.
- MAYO, Isabel Cantón; TARDIF, Maurice. *Identidad profesional docente*. Madrid, Espanha: Narcea Ediciones, 2018.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Educação Especial e Educação Inclusiva: dicotomia de ensino dentro de um mesmo processo educativo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 8., 2015. Uberaba. *Anais [...]*. Uberaba: Universidade de Uberaba, 2015.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. *A institucionalização invisível: crianças que não-aprendem-na-escola*. 2. ed.. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; CRUZ, Yara da Rocha. “O receio de ser igual em meio às diferenças”: reflexões acerca do antagonismo existencial dos professores do Ensino Médio diante da inclusão escolar. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre: UFRGS, Seção Temática Especial: Educação Especial e Processos Inclusivos, 2021.

PAZ, Cláudia Terra do Nascimento; SOARES, Graciele Rosa da Costa. Adaptações curriculares para alunos com dificuldades específicas de aprendizagem: possibilidades para um processo inclusivo. In: SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. *Reflexões sobre o currículo inclusivo*. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

PLETSCH, Marcia Denise; SOUZA, Flávia. Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, 2017.

RIGO, Neusete M. Desdobramentos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em políticas locais. *Revista Contexto & Educação*, v. 31, n. 100, p. 187-213, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2016.100.187-213>

SCHOMMER, Paula Chies; FRANÇA FILHO, Genauto Carvalho. A metodologia da residência social e a aprendizagem em comunidades de prática. In: FISCHER, Tania; ROESCH, Sylvia; MELO, Vanessa Paternostro (org.). *Gestão do desenvolvimento territorial e residência social: casos para ensino*. Salvador: Edufba; Ciags; Ufba, 2006. p. 63-82.

SONZA, Andréa Poletto; SALTON, Bruna Poletto; DALL AGNOL, Anderson. *Reflexões sobre o currículo inclusivo*. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2018.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ULLIANE, Carla. *Como elaborar um Plano Educacional Individualizado*. 2016. Disponível em: <https://carlaulliane.com/2016/plano-educacional-individualizado-como-elaborar-um-pei/>. Acesso em: 24 ago. 2021.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007.

WISCH, Tásia Fernanda. *Contextos emergentes no Colégio de Aplicação: tessituras das docências na perspectiva inclusiva*. 2020. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Santa Maria, 2020.

RESSIGNIFICANDO OS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS DO CURSO DE LETRAS/EAD/UFMS: Os Desafios Impostos pela Pandemia, as Estratégias e as Possibilidades

Patrícia Rocha¹

Daniela Kawamoto Kanashiro²

Ana Karla Pereira de Miranda³

RESUMO

A pandemia causada pela Covid-19 forçou-nos a repensarmos e a reorganizarmos várias ações universitárias, entre elas o prosseguimento dos Estágios Obrigatórios dos cursos de Licenciatura para que fosse possível atender à legislação vigente e às medidas emergenciais adotadas. Neste trabalho discutimos o desenvolvimento das atividades nos Estágios Obrigatórios do curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, da UFMS, durante o período pandêmico com o objetivo de descrever e analisar a reorganização desse componente curricular durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), refletindo sobre a avaliação realizada pelos/as acadêmicos/as e sobre os possíveis impactos desse novo formato na formação desses/as professores/as. A partir da conjugação de métodos quantitativos e qualitativos de geração de dados, analisamos excertos de narrativas e respostas do questionário *on-line* a respeito dos efeitos das mudanças nesse componente curricular na formação de professores de Português e Espanhol. O aporte teórico pauta-se em Piconez (1994, 2004), Pimenta (2009), Santos, Cunha e Moraes (2020), entre outros, quanto ao estágio, e em Freire (1987), Hooks (2017) e Souza (2006), no que respeita à formação de professores. Como resultados destacamos a avaliação em sua maioria positiva pelos/as participantes da pesquisa em relação ao estágio, suas expectativas otimistas sobre o futuro profissional, bem como as dificuldades que impactaram a formação docente, sobretudo no que diz respeito à socialização profissional.

Palavras-chave: Formação inicial docente; licenciatura; ensino remoto emergencial.

REFRAMING THE PRACTICUM IN DISTANCE EDUCATION LANGUAGE AND LITERATURE COURSE FROM UFMS: THE CHALLENGES IMPOSED BY THE PANDEMIC, THE STRATEGIES AND THE POSSIBILITIES

ABSTRACT

The pandemic caused by Covid-19 enforced us to rethink and reorganize several university actions, amongst them, the continuation of the Bachelor of Education Practicums so it was possible to comply with current legislation and emergency measures adopted. In this work, we discuss the development of the Practicum activities taken place in distance education Language and Literature course, with emphasis in Portuguese and Spanish, from UFMS, during the pandemic period in order to describe and analyze the reorganization of this curricular component during emergency remote teaching (ERT), reflecting on the appraisal carried out by the students and the possible impacts of this new format on the education of these teachers. From the combination of quantitative and qualitative data generation methods, we analyze excerpts from the narratives and the questionnaire answers regarding the effects of changes in this curricular component in Portuguese and Spanish teacher education. The theoretical framework is based on Piconez (1994, 2004), Pimenta (2009), Santos et al. (2020), between others, as for the Practicum, and on Freire (1987), Hooks (2017) and Souza (2006), concerning teacher education. As results, we highlight the mostly positive evaluation by research participants in relation to the Practicum, their optimistic expectations about their professional future, as well as the difficulties that impacted teacher education, especially in regard to professional socialization.

Keywords: Teacher education; bachelor of education; emergency remote teaching.

RECEBIDO EM: 30/8/2021

ACEITO EM: 8/10/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Cidade Universitária, Av. Costa e Silva, Pioneiros. CEP 79070-900. Campo Grande/MS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2285085743040936>. <https://orcid.org/0000-0002-8814-9613>. patriciagiro@gmail.com

² Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Campo Grande/MS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8575589038783840>. <https://orcid.org/0000-0001-5017-1420>

³ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. Campo Grande/MS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6016362239387981>. <https://orcid.org/0000-0002-2151-0021>.

*O profissional do ensino não é um técnico, um especialista,
é antes de mais nada um profissional do humano,
do social, do político.*
Moacir Gadotti

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte dos estudos vinculados ao projeto de pesquisa Formação inicial e continuada de professores na contemporaneidade, desenvolvido pelos membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagens e Educação (Geple), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Neste trabalho discutimos o desenvolvimento das atividades nos Estágios Obrigatórios do curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, da UFMS, durante o período pandêmico. Dessa forma, objetivamos descrever e analisar a reorganização desse componente curricular durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), refletindo sobre possíveis impactos na formação de professores. Justificamos o desenvolvimento da pesquisa, pois a pandemia causada pela Covid-19 forçou-nos a repensar e reorganizar as ações de estágio rapidamente, a fim de atender à legislação vigente e às medidas emergenciais, uma vez que as escolas de Educação Básica, local das atividades práticas, estavam com as portas fechadas em virtude da necessidade de isolamento físico.

Ainda que já estivéssemos acostumadas com as interações *on-line*, devido às características próprias da Educação a Distância (EaD), nosso lócus de atuação, muitas reuniões e discussões foram necessárias para que fosse possível pensar coletivamente em novos formatos, novas estratégias e novas metodologias para esse componente curricular extremamente relevante na/para a formação de professores.

Nas partes subsequentes do trabalho apresentamos a metodologia que conjugou métodos quantitativos e qualitativos na análise dos dados emitidos por 34 participantes que responderam questões objetivas e discursivas em questionário compartilhado via Google Forms. Também foram analisados excertos de narrativas acerca dos estágios realizados durante a pandemia, expressos nos seus relatórios finais das referidas disciplinas. Na sequência, discorreremos sobre o arcabouço teórico que fundamenta nossas análises. Entre as referências, citamos, no âmbito dos estágios, os estudos de Piconez (1994, 2004), Pimenta (2009), Santos, Cunha e Moraes (2020), entre outros e, sobre formação de professores, nos ancoramos em Freire (1987), Hooks (2017) e Souza (2006). Na análise, focamos a avaliação majoritariamente positiva dos/as estagiários/as participantes da pesquisa, suas expectativas otimistas em relação a seu futuro profissional, bem como as dificuldades que impactaram, sobretudo, sua socialização profissional. Para concluir, expomos as considerações finais e as referências.

O QUE A TEORIA DIZ SOBRE O ESTÁGIO?

Antes de tratar especificamente do estágio, foco deste texto, precisamos manifestar nossa filiação teórica que nos impulsiona a defender uma educação como prática da liberdade (HOOKS, 2017; FREIRE, 1967) e, ao mesmo tempo, a combater a “educação bancária” (FREIRE, 1987) baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer

é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Assim, acreditamos na práxis que implica ação e reflexão “dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 46).

A partir dessa filiação vale mencionar que compreendemos a formação como uma iniciação e como um processo por que ela revela “conexões com as experiências que se constroem ao longo da vida, por meio das singularidades das histórias de vida e das trajetórias de escolarização” (PETERS *apud* SOUZA, 2006, p. 139). Esse entendimento nos move a pesquisar a nossa própria prática, no sentido de apreender as implicações sobre a formação inicial, o estágio como iniciação e as narrativas e avaliações dos estagiários como possibilidades de transformação das identidades e subjetividades. Tal posicionamento nos faz superar o conceito de formação como “transferência de conhecimento” ou “preparação para um ofício ou um fazer”, ou ainda uma atividade essencialmente técnica e nos leva a ressignificá-la como um campo de ação e pesquisa concernente ao desenvolvimento pessoal e coletivo por meio das experiências do indivíduo e do grupo (HONORÉ *apud* SOUZA, 2006).

Dito isso, passamos a tratar especificamente das questões relacionadas aos estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura. Para Pimenta (2009, p. 219), a finalidade do estágio é “[...] colaborar no processo de formação dos educadores, para que estes, ao compreender e analisar o espaço de sua atuação possam proceder a uma inserção profissional crítica, transformadora e criativa”.

Para Santos, Cunha e Moraes (2020), o estágio supervisionado é uma etapa fundamental no processo de formação profissional, especialmente de professores, pois trata-se de um momento em que o estudante tem a chance de vivenciar, mesmo que parcialmente, a prática docente e, além disso, é nesse período que o estagiário tem a oportunidade de recontextualizar as lições e conteúdos vistos em sala de aula para a prática, analisando criticamente as possibilidades e enfrentando os desafios.

Libâneo (2010), referindo-se à formação de professores, destaca que a tendência investigativa mais recente e mais forte é a que concebe o ensino como atividade reflexiva. Esse conceito perpassa não apenas a formação como também o currículo, o ensino e a metodologia de docências.

Piconez (2004) defende que a proposta de estágio deve estar voltada para um atendimento à comunidade, proporcionando o engajamento do estagiário na realidade escolar na qual irá atuar, para que este possa perceber os desafios oferecidos pela carreira do magistério a fim de poder refletir sobre a profissão que vai assumir. Para a autora, esse envolvimento em situações reais vividas visará primordialmente à integração do saber com o fazer. Ela defende ainda que o estágio deve ser realizado essencialmente em escolas da rede pública de ensino, uma vez que é lá que o estagiário terá esse encontro com a realidade da comunidade com a qual irá trabalhar.

Partilhando do mesmo posicionamento de Piconez (2004) e considerando o cenário da Educação Básica brasileira causado pela crise sanitária de Covid-19 – o ERE – avaliamos que era mais adequado para esse momento histórico-social que o estágio obrigatório do nosso curso fosse pensado e organizado para essa realidade escolar específica e atípica de isolamento social que estávamos vivenciando, ou seja, sem aulas presen-

ciais. Assim, acreditamos que não fazia sentido, no início de 2020, continuar apostando em um modelo de estágio construído para um contexto de “normalidade”, nem esperar a pandemia passar para que o estágio pudesse ser realizado.

No que se refere à relação teoria e prática, tradicionalmente mencionada na conceitualização de estágios supervisionados, Pimenta (2009) defende que o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Segundo Esteban e Zaccur (2002), a prática é o ponto de partida, pois dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, isto é, ela esboça os caminhos a serem percorridos. Para Pimenta (2009), entretanto, o estágio curricular não é uma atividade prática, mas teórica, uma vez que é instrumentalizadora e transformadora da prática docente.

Libâneo (2010) destaca a necessidade de reflexão sobre a prática para apropriação e produção de teorias, como marco para a melhoria das práticas de ensino. O autor defende uma formação docente que seja crítico-reflexiva, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua própria prática. Para Piconez (1994), a teoria surge a partir da prática, é elaborada em razão desta e sua verdade é verificada pela própria prática.

De acordo com Esteban e Zaccur (2002), a prática transforma-se em práxis quando acontece essa relação dialógica em que ocorre um processo reflexivo na busca por novos conhecimentos. Para a autora, a prática é ao mesmo tempo objeto de conflitos e terreno no qual estes se desenvolvem, então o papel da teoria seria o da mediação.

Na concepção de Perrenoud (2002), a formação de bons professores tem a ver, principalmente, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostaria de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre o resultado de tudo isso.

Pimenta (2009) defende um estágio voltado para o desenvolvimento de atividades que possibilitem o conhecimento, a análise e a reflexão das ações docentes, a fim de compreendê-las em seu contexto histórico, identificando suas dificuldades e os resultados que se apresentam. Para a autora, o estágio deixa de ser considerado um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso.

Assim, nos alinhamos a Esteban e Zaccur (2002), Libâneo (2010) e Pimenta (2009), entre outros, que defendem um estágio voltado para práticas significativas, que façam com que o aluno seja capaz de, a partir de uma análise crítica baseada nos conhecimentos teóricos, apontar para possíveis transformações nas práticas escolares, contribuindo, dessa forma, para a educação em nosso país.

Ao entendermos a formação e o estágio como práticas de iniciação, passamos a vê-los como um processo vinculado a uma prática institucionalizada e formativa, marcada pelas experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida, implicando o desenvolvimento pessoal, a preparação para a realização profissional de uma prática educativa contextualizada, reflexiva, crítica e transformadora (SOUZA, 2006).

Entender o estágio e o lugar que têm as experiências no processo de formação e na transformação das identidades e subjetividades, a partir da centralidade na pessoa do professor, envolve ordens diversas de complexidade, de múltiplos problemas teórico-práticos relacionados a aprendizagens da docência, aos repertórios de conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, à superação de que a instrumentalização técnica e didático-pedagógica garante, por si só, tanto o tempo da formação inicial quanto o exercício desenvolvido no estágio, como o período institucionalizado e formal, sistematicamente organizado para o exercício da profissão (SOUZA, 2006, p. 141).

Ao superarmos a compreensão do estágio como um momento de confronto entre teoria e prática, ou como um praticismo voltado ao treino ou à experimentação de atividades de ensino, defendemos outra perspectiva sobre o processo de formação que assume o estágio como uma prática de iniciação ao trabalho pedagógico.

Assim, os futuros professores também devem ser instigados a se questionar, no momento do estágio, com relação à estruturação dos espaços escolares, sua organização e planejamento, contemplando o plano educacional, o plano de ensino e o plano de aula. “Esses três planos compõem a tríade que sustenta a proposição de ações pedagógicas” (SILVA; SILVA, 2020, p. 315) e envolvem a atuação efetiva do professor, constituindo a documentação que orienta o trabalho docente, a pesquisa e a reflexão, momento em que o professor se volta de maneira consciente para avaliar os efeitos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais da sua intervenção.

ALTERAÇÕES NOS ESTÁGIOS DE LETRAS EAD/UFMS DURANTE A PANDEMIA

No atual momento pandêmico, em que enfrentamos uma crise sem precedentes que combina fatores sanitários e econômicos, não podemos perder de vista o direito à educação, mesmo em contextos de ameaça à vida. Esse contexto, entre os inúmeros impactos decorrentes da suspensão de aulas e de atividades presenciais, convocou-nos a observar e a pensar alternativas para a validação do componente Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em que estamos inseridas, à luz de estratégias que considerassem as atividades formativas do ensino remoto, tanto aquelas já integrantes do currículo do curso ou propostas a partir da necessidade de replanejamento advinda da pandemia.

Assim sendo, dispusemo-nos a repensar o formato do Estágio Supervisionado do nosso curso de uma maneira que pudéssemos dar continuidade ao calendário acadêmico sem que houvesse um prejuízo no tempo destinado à integralização do curso.

Nesse novo cenário, foi necessária a elaboração e aprovação de um Regulamento Emergencial de Estágio do Curso que atendesse à Portaria n° 405, de 16 de março de 2020, por meio da qual o reitor da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, considerando a Instrução Normativa n° 1, de 31 de agosto de 2018, e a Instrução Normativa n° 19, de 12 de março de 2020, da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia, as deliberações do Comitê Operativo de Emergência (COE/UFMS), criado pela Portaria n° 387, de 12 de março de 2020, a Portaria n° 394, de 13 de março de 2020, instituiu medidas temporárias, novos procedimentos e outras

providências a serem adotadas, no âmbito da UFMS, com a ressalva da excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da pandemia causada pelo novo coronavírus, no período de 17 de março a 17 de abril de 2020.

Depois disso, a referida Portaria foi sendo atualizada até que fosse criada a Resolução nº 228, de 13 de agosto de 2020, que regulamentou o Ensino Remoto de Emergência (ERE) para os cursos de Graduação, presenciais e a distância, no âmbito da UFMS, enquanto durar a situação da Covid-19. Tal resolução considerava o estabelecido na Portaria nº 544/MEC, de 16 de junho de 2020, e no Parecer CNE/CP nº 11, aprovado em 7 de julho de 2020. Enquanto isso, as aulas não pararam na UFMS, houve apenas duas semanas de recesso para que os cursos se reorganizassem e se adaptassem ao novo formato.

Considerando que o Estágio Supervisionado é um componente essencial de profissionalização docente dos cursos de Licenciatura e que ele deve estar intimamente atrelado às características e às mudanças na sociedade, acreditamos que os campos de estágio do professor em formação inicial são os espaços da Educação Básica, como se referencia nos documentos legais e, em especial, a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência. Privar-se desse espaço, por imposição de medidas sanitárias e de preservação da vida, exigiu uma tomada de decisão que contemplasse as possibilidades de sua realização na condição de ensino remoto, não presencial. Essa tarefa não foi nada fácil, mas era urgente e, ao mesmo tempo, necessária. Tudo mudou repentinamente: a sociedade, a escola, o ensino... então, não poderíamos insistir em um estágio que não fosse pensado para esse contexto real, por pior que ele parecesse.

O espaço público de nossas vidas e, em especial, das escolas, foi retirado de nosso cotidiano. Como profissionais e estudantes, a vida nas instituições de ensino teve de se reconfigurar perante uma tela de computador ou outro equipamento semelhante. Como professores e estudantes, fomos forçados a remodelar as práticas para a continuidade da oferta escolar por meio do ensino remoto. As universidades enfrentaram os problemas decorrentes da desigualdade de acesso e de condições para a inclusão digital, a ausência de formação para o domínio das diferentes práticas digitais, além de aspectos estruturais e de gestão do conhecimento (SOUZA; FERREIRA, 2020).

Com efeito, a suspensão das atividades letivas presenciais, por todo o mundo, gerou a obrigatoriedade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *on-line*, transferindo e transpondo metodologias e práticas pedagógicas típicas dos territórios físicos de aprendizagem, naquilo que tem sido designado por ensino remoto de emergência. E na realidade, essa foi uma fase importante de transição em que os professores se transformaram em *youtubers*, gravando videoaulas e aprenderam a utilizar sistemas de videoconferência, como o *Skype*, o *Google Hangout* ou o *Zoom* e plataformas de aprendizagem, como o *Moodle*, o *Microsoft Teams* ou o *Google Classroom*. No entanto, na maioria dos casos, estas tecnologias foram e estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo. É, pois, urgente e necessário transitar deste ensino remoto de emergência, importante numa primeira fase, para uma educação digital em rede de qualidade (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020 *apud* SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 11).

Nesse contexto, pusemos-nos a considerar a possibilidade de ofertar o Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da modalidade a distância da UFMS por meio do ensino remoto, desde que se mantivesse preservada a seguinte arquitetura curricular:

Quadro 1 – Atividades expressas no plano de atividades do estagiário

Atividades a serem resolvidas	Carga horária
Orientações síncronas e assíncronas.	12h
Etapa de observação de aulas (substituída por atividades remotas, conforme a Resolução nº 20, de 4 de junho de 2020, do curso de Letras Português e Espanhol/EAD)	10h
Etapa de coparticipação (substituída por atividades remotas, conforme a Resolução nº 20, de 4 de junho de 2020, do Curso de Letras Português e Espanhol/EAD)	20h
Elaboração e postagem dos planos de aula.	20h
Apresentação síncrona dos planos de aula.	20h
Elaboração de relatório final.	20h
CARGA HORÁRIA TOTAL	102h

Fonte: COE do curso de Letras EaD/UFMS.

Compreendemos que, se preservada a estrutura prevista no Quadro 1 para a materialização do estágio, na sua compreensão de atividade supervisionada e monitorada por docente da Educação Superior, seria possível ao estudante a vivência no tempo/espaço virtual da aula remota.

Depois de passado um ano desse novo formato de estágio (que durou um ano e meio e que permanece até o momento do fechamento deste texto, agosto de 2021), entretanto, era preciso avaliar o efeito dele nos acadêmicos em formação e, além disso, era necessário que eles refletissem criticamente sobre a sua própria trajetória e avaliassem todo o processo. Isso nos levou a realizar esta pesquisa e a analisar seus resultados sob a luz do aporte teórico mencionado.

METODOLOGIA

Para este estudo desenvolvemos uma pesquisa de natureza aplicada, associando métodos quantitativo e qualitativo, estudo bibliográfico e análise de dados resultantes da aplicação de questionário *on-line* e de narrativas dos estagiários. No caso do questionário, foram compartilhadas, via Google Forms, 15 questões objetivas e duas discursivas. A participação não foi obrigatória e os/as estudantes não precisavam identificar-se.

Dos 39 graduandos/as matriculados/as no último semestre do curso de Letras Português e Espanhol EaD/UFMS (20, no polo de Bela Vista e 19 no polo de Bonito), 34 participaram desta pesquisa.

É importante mencionar que se trata da sexta oferta do curso com financiamento da Universidade Aberta do Brasil (UAB). De 2008 até 2021, houve mais de 290 concluintes do curso de Letras, egressos de vários polos localizados em diferentes municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, quais sejam, Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Bonito, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. A partir de 2017 não houve mais abertura de novas turmas de cursos de Graduação EaD, na UFMS e, conforme mencionamos, no primeiro semestre de 2021, concluíram as duas últimas turmas, em Bela Vista e Bonito.

Com relação ao perfil dos/as formandos/as que participaram da investigação, temos 44,1% entre 31 e 40 anos; 29,4% com mais de 41 anos e apenas 26,5% têm entre 21 e 30 anos. Esse dado comprova que o objetivo da UAB, de interiorização do Ensino Superior público, atinge uma parcela significativa de pessoas que não tiveram oportunidade de cursar uma Graduação logo após a conclusão da Educação Básica.

Entre os/as participantes, 67,6% identificam-se como mulher, 29,4% como homem e 3% preferiram não dizer. A grande maioria dos cursos de Licenciatura ainda é formada pelo público feminino (GATTI, 2010).

Vale ressaltar que embora os/as estudantes estivessem matriculados/as nos dois referidos polos, vários deles moram em municípios vizinhos, o que amplia ainda mais o alcance da interiorização do Ensino Superior público. Entre os/as participantes, 52,9% residem em Bela Vista; 38,2% em Bonito e os demais em Bodoquena, Campo Grande e Nioaque.

Para 50% dos/as respondentes, o curso de Letras é a realização da primeira Graduação; 26,5% têm outra formação não relacionada à área da educação e 23,5% já possuíam outra Licenciatura. Além disso, 55,9% nunca tiveram experiência docente em sala de aula presencial; 23,5% responderam que já possuíam experiência como substituto/a; 14,7% como contratado/a e 5,9% como concursado/a. Esses dados revelam que para cerca de metade dos/as participantes os estágios obrigatórios representam a primeira experiência em sala de aula como docentes de Espanhol e de Português e Literatura.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O momento de geração de dados compreendeu o primeiro semestre de 2021. Nesse período, os/as licenciandos/as cursavam o último semestre e, entre outras disciplinas, os Estágios Obrigatórios em Língua Espanhola e em Língua Portuguesa e Literatura, ambos no Ensino Médio, cada uma com 102h. Anteriormente, em 2020, haviam cursado, também de forma remota, os Estágios Obrigatórios em Espanhol e em Língua Portuguesa e Literatura referentes ao Ensino Fundamental, igualmente com 102h cada uma. O curso totaliza, portanto, 408h de estágios.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (FUNDAÇÃO..., 2019), os quatro estágios estão distribuídos em semestres diferentes, sendo o de Espanhol no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no quinto e no sétimo anos, respectivamente, e o de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, no sexto e oitavo, também nessa ordem. Devido aos ajustes decorrentes do isolamento físico, houve alterações na oferta dessas disciplinas no que respeita à sua semestralização.

No quadro a seguir descrevemos as atividades de estágios, desenvolvidas no primeiro semestre de 2021, de acordo com a aprovação: (i) dos planos de ensino pelo colegiado do curso e (ii) dos planos de atividades do estagiário pela Comissão de Estágio (COE).

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas nos Estágios Obrigatórios, no primeiro semestre de 2021

2021.1	Polo de Bela Vista	Polo de Bonito
Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> – elaboração de um diário de escola – trajetória completa como aluno antes e pós EaD/UFMS, a partir da leitura reflexiva do livro “Diário de escola” de Daniel Penac. – produção de um texto narrativo contando acerca da experiência do ano de 2020 e 1º semestre de 2021 sobre o ensino fora do espaço tradicional da sala de aula, a partir do filme “Além da sala de aula”; – análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura de Ensino Médio utilizados nas escolas da cidade onde reside; – elaboração de duas sequências didáticas [uma de LP e outro de L] para o ensino remoto, a partir da análise do livro didático; – apresentação desses planos de aula ao vivo, via Google Meet; – elaboração de relatório final; – produção e publicação de um livro com a coletânea de todos os diários de escola produzidos pelas duas turmas. A participação no livro era optativa. OBS: o livro está no prelo e será publicado pela editora Pimenta Cultural em 2021.2. 	<ul style="list-style-type: none"> – elaboração de um diário de escola – trajetória completa como aluno antes e pós EaD/UFMS, a partir da leitura reflexiva do livro “Diário de escola” de Daniel Penac. – produção de um texto narrativo contando acerca da experiência do ano de 2020 e 1º semestre de 2021 sobre o ensino fora do espaço tradicional da sala de aula, a partir do filme “Além da sala de aula”; – análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Literatura de Ensino Médio utilizados nas escolas da cidade onde reside; – elaboração de duas sequências didáticas [uma de LP e outro de L] para o ensino remoto, a partir da análise do livro didático; – apresentação desses planos de aula ao vivo, via Google Meet; – elaboração de relatório final; – produção e publicação de um livro com a coletânea de todos os diários de escola produzidos pelas duas turmas. A participação no livro era optativa. OBS: o livro está no prelo e será publicado pela editora Pimenta Cultural em 2021.2.
Estágio Obrigatório em Língua Espanhola no Ensino Médio	<ul style="list-style-type: none"> – observação do contexto pandêmico no âmbito familiar e escolar, considerando vivências e notícias veiculadas em mídias; – orientações sobre o gênero discursivo videoaula; – elaboração de planos de aula e de materiais didáticos; – simulação da gravação da videoaula; – orientações sobre o uso do Zoom para gravação dos vídeos; – gravação e compartilhamento de uma videoaula; – elaboração de relatório final. 	<ul style="list-style-type: none"> – reflexão sobre os gêneros discursivos digitais e as perspectivas do ensino pós-pandemia, com base em artigos acadêmicos; – elaboração de plano de aula e de material didático sobre um gênero discursivo digital; – apresentação do material didático, conforme o plano de aula elaborado, e discussões em torno das dificuldades e possíveis aplicações no ensino pós-pandêmico.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio das atividades explicitadas no Quadro 2, buscamos adaptar o estágio de modo que ele permanecesse sendo um campo de formação, isto é, de pesquisa e ação (SOUZA, 2006). Procuramos, por meio dessas propostas, que os/as futuros/as professores/as pudessem recontextualizar os conteúdos estudados durante o curso e analisar, criticamente, as possibilidades e desafios que não de enfrentar em sua prática pedagógica (SANTOS; CUNHA; MORAES, 2020), de modo a transformar a prática em práxis (ESTEBAN; ZACCUR, 2002), mesmo que de maneira adaptada, dado o contexto sanitário vivenciado.

A partir do questionário avaliativo que submetemos aos/às acadêmicos/as no primeiro semestre de 2021, foi possível verificar que 85,3% deles consideraram o estágio muito relevante e 14,7% assinalaram como relevante essa etapa para a sua formação como professor. Quanto a isso, ressaltamos que embora, entre as respostas, figurasse a opção irrelevante, nenhum participante a escolheu.

Ao solicitarmos que eles/elas avaliassem a forma como os estágios obrigatórios foram conduzidos no período da pandemia, vimos que 47% avaliaram como ótima, 35,3% como bom, 11,8% como regular, 2,9% ruim e 2,9% péssima.

Ao questionarmos se eles/elas achavam que os estágios obrigatórios poderiam ser conduzidos de outra maneira, constatamos que 70,6% consideraram que não, 26% responderam que talvez e 2,9% que sim. Na sequência dessa pergunta, pedimos a eles/elas que dissertassem sobre como seria essa outra forma, caso houvessem respondido que sim, e obtivemos a seguinte resposta:

Propor aulas on-line com estudantes, assim como é feito com os professores regentes, em alguns momentos do ano letivo (Estagiário/a1).

A esse respeito, destacamos que considerando as dificuldades enfrentadas para a inserção dos estagiários nos espaços virtuais das escolas, bem como o fato de, em muitas dessas instituições, o ensino remoto ser efetuado por meio de atividades impressas, o curso optou pelo desenvolvimento das atividades teórico-práticas já mencionadas nas disciplinas de estágio. Dessa forma, o contexto pandêmico impossibilitou um contato direto do/a professor/a em formação com o ambiente escolar, mesmo que virtualmente.

Os/as participantes também foram questionados/as se acreditavam que a ausência de contato presencial com os/as alunos/as da Educação Básica iria prejudicar sua preparação para atuar em sala de aula. Em suas respostas, 50% consideraram que não, 32,4% que talvez e 17,6% que sim.

Observamos que a ausência de contato com os/as estudantes da Educação Básica aparece como uma das inquietações dos/as estagiários/as mais uma vez. A adaptação do estágio à realidade imposta pela Covid-19 implicou a falta de socialização dos/as futuros/as docentes com o seu campo de atuação e com os sujeitos que dele participam. Nesse sentido, conforme supramencionado, Piconez (2004) destaca a necessidade de que o estágio esteja voltado ao atendimento da comunidade. Se por um lado, contudo, acreditamos que é na socialização desenvolvida no estágio que o/a professor/a em formação produz a aprendizagem de saberes a respeito da profissão, por outro lado, ainda que não tenham ocorrido da maneira ideal, os estágios, pela avaliação dos/as participantes, possibilitaram o conhecimento, a análise e a reflexão sobre a docência inserida

em seu contexto histórico, evidenciando as dificuldades enfrentadas na sociedade atual (PIMENTA, 2009). Se a Educação Básica estava sendo conduzida de forma remota, nada mais adequado que os estágios também fossem pensados para esse tipo de formato.

A questão da atuação presencial em sala de aula aparece também quando os/as questionamos a respeito do que achavam que havia faltado ou que poderia ter sido melhor, no curso de Letras. Entre as respostas obtidas, duas mencionaram o estágio especificamente, a saber:

Infelizmente a questão da prática nos estágios, mas isso são outros motivos e não do curso, que foi e está sendo ótimo (Estagiário/a 2).

Estou satisfeita com o curso, fui surpreendida positivamente, faltou o estágio em presencial, porém com o momento que estamos passando, tivemos que nos adaptar (Estagiário/a 3).

Observamos que o/a estudante percebe a impossibilidade da presencialidade no estágio como falta de prática, muito embora o estágio seja uma atividade teórico-prática, considerando os autores já mencionados (PICONEZ, 1994; PIMENTA, 2009). Compreendemos, desse modo, que a necessidade de adaptar a maneira de realizar essa prática, bem como a ausência de contato direto com a escola, promoveram uma lacuna na formação docente, na perspectiva de alguns participantes.

Quando questionados/as se se sentiam preparados para atuar como professores/as na educação básica, 64,7% responderam que sim, 32,4% que mais ou menos e 2,9% que não. Sabemos que mesmo que os estágios tivessem sido realizados de maneira presencial, considerando as nossas experiências como orientadoras dessa disciplina, muito provavelmente não alcançaríamos 100% de respostas positivas. A adaptação desse momento formativo ao contexto pandêmico, no entanto, impossibilitou a inserção profissional do futuro professor no ambiente escolar da maneira como se espera do estágio. Assim, acreditamos que esse contexto possa ter influenciado as respostas obtidas, embora, em sua maioria, suas expectativas sejam otimistas em relação a seu futuro profissional.

Destacamos, a seguir, algumas narrativas expressas nos relatórios de estágio, nas quais podemos observar reflexões dos estudantes sobre essa etapa de sua formação:

Hoje, no último semestre de Letras, estudando praticamente sozinho, admito que o curso me proporcionou uma visão crítica da minha trajetória escolar, mas, por conta da pandemia que assola o planeta, não pôde oportunizar o estágio nas escolas de ensino fundamental e médio, motivo pelo qual não posso tecer comentários a respeito dos alunos da rede estadual, onde ocorreria o estágio supervisionado (Diário do/a estagiário/a 4).

Ao final do nosso curso estamos passando pela pandemia, um cenário novo e cheio de surpresas. Reinventamo-nos de várias formas, e uma delas foi no que diz respeito à realização do estágio: fiquei apreensiva no começo, mas no final deu tudo certo. Estando agora na reta final, desejo que tudo aconteça da melhor maneira possível (Diário do/a estagiário/a 5).

A pandemia causada pelo novo coronavírus tem sido mais uma prova enfrentada, pois me foi imposto o desafio de buscar estratégias para encarar o isolamento social e aprender com as novas tecnologias e ferramentas virtuais disponíveis. Essa emergência sanitária exigiu de mim segurança para expor meus novos conhecimentos, compartilhá-los de modo virtual (alunos, colegas de turma), sem a presença física de outras pessoas, e, acima de tudo, entender que há um novo normal que se coloca pela frente, com novas perspectivas e outros desafios.

As conquistas das minhas lutas fortalecem meus projetos e sonhos: aplicar as tecnologias modernas aprendidas nos recantos rurais onde eu adentro, possibilitando aos meus colegas de trabalho e aos estudantes o acesso à informação com qualidade e às ferramentas do mundo moderno (Diário do/a estagiário/a 6).

No primeiro excerto evidencia-se a ausência de contato com os/as estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio nas escolas públicas nas quais o estágio é comumente desenvolvido no curso em questão. Já o segundo trecho aponta a apreensão relativa a esse momento e o fato de as atividades terem sido realizadas conforme o planejado. Quanto ao terceiro fragmento, aborda uma das aprendizagens possibilitadas pelo estágio desenvolvido por meio do ERE: o uso de tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem. Embora os/as futuros/as docentes sejam estudantes de um curso da modalidade EaD, durante os estágios são poucas as oportunidades em que podem efetuar atividades em contexto virtual com os/as alunos/as. Dessa forma, a realização dessa etapa da formação de maneira *on-line* em sua totalidade possibilitou-lhes o desenvolvimento dessa habilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os resultados, destacamos a avaliação majoritariamente positiva dos/as participantes acerca do formato de estágio adotado no período pandêmico e as expectativas otimistas deles/as em relação ao futuro profissional.

Nos estágios realizados foi possível elaborar os documentos (planos de aula, relatórios, diários, etc.) e materiais didáticos por meio dos quais esse componente se efetiva, bem como desenvolvê-los mediante a realização de simulações de aulas e/ou videoaulas. Embora o contato com a realidade escolar não tenha se consolidado de maneira direta, foram desenvolvidas aprendizagens sobre a docência, tais como a transposição didática dos conteúdos, o uso das tecnologias digitais na educação, a reflexão crítica sobre o contexto educacional, entre outros.

É preciso destacar, todavia, que ainda que tenha havido esforços no sentido de proporcionar aos/às futuros/as docentes uma formação consistente e condizente com a realidade vivenciada, as dificuldades impostas pelo distanciamento físico impossibilitaram um aspecto importante da prática pedagógica e da construção da identidade dos/as professores/as: a socialização com seu campo de atuação profissional.

REFERÊNCIAS

- ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (org.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-23.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Portaria nº 405, 16 de março de 2020*. Disponível em: https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=https://www.ufms.br/wpcontent/uploads/2020/03/SEI_UFMS-1855198-Portaria-405-RTR-16-03-2020-COVID19.pdf&hl=pt_BR. Acesso em: 15 maio 2021a.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 228, 13 de agosto de 2020*. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=401550>. Acesso em: 11 maio 2021b.
- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. *Resolução nº 532, 29 de outubro de 2018*. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/bse/publicacao?id=336825>. Acesso em: 30 ago. 2021c.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 1º fev. 2021.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2010.
- PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. *O Professor como pesquisador de sua prática pedagógica: a prática de Ensino na modalidade de Estágios Curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional*. Portal do Núcleo de Estudos em Eja e Formação de Professores, 2004.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Rafael Ribeiro dos; CUNHA, Wânia Chagas Farias; MORAES, Loçandra Borges de. De aluno a professor – a realização de sonhos, um encontro com a realidade: o estágio supervisionado e sua relevância na formação docente. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 330-345, 2020. Doi: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.330-345>
- SILVA, Camila Rubira; SILVA, Mauren Porciúncula da. Formação de docentes: uma análise de planos de aula divulgados na revista nova escola. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 112, p. 314-329, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.112.314-329>
- SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si*. Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: Uneb, 2006.
- SOUZA, Ester Maria de Figueiredo; FERREIRA, Lúcia Gracia. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia Covid 19. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: Importância da Construção de Saberes Relacionados à Prática Docente

Talita Molina Lopes Tanes¹
Elias Terra Werner²

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar os saberes docentes construídos no decorrer das atividades desenvolvidas por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no subprojeto “Pibid Biologia-Alegre” do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). A pesquisa tem caráter qualitativo, caracterizada por um estudo de caso. O levantamento de dados foi realizado por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas e as informações foram analisadas mediante análise de conteúdo, a partir de quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Os entrevistados relataram experiências formativas durante a participação no Pibid que possibilitaram a construção de saberes inerentes à prática docente e ressignificação de conceitos e aspectos relacionados ao saber-fazer docente, a partir da vivência em sala de aula. Ademais, a construção desses saberes possibilitou a compreensão de atividades que auxiliam a função, como o planejamento e organização; utilização de diferentes metodologias e recursos; conhecimento curricular e científico contextualizados e interação com alunos e demais sujeitos que compõem o ambiente escolar. Logo, conclui-se que o Pibid auxilia a prática docente, caracterizando-se como espaço formativo de construção e desenvolvimento de saberes docentes essenciais à profissão.

Palavras-chave: Pibid; saberes docentes; formação de professores; licenciatura.

INITIATION TO TEACHING: IMPORTANCE OF BUILDING KNOWLEDGE RELATED TO TEACHING PRACTICE

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the teaching knowledge built during the activities developed by alumni of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (Pibid) in the subproject “Pibid Biologia-Alegre” of the Center for Exact, Natural and Health Sciences (CCENS) of the Federal University of Espírito Santo (UFES). The research has a qualitative character, characterized by a case study. The data collection was carried out through questionnaires and semi-structured interviews, and the information was analyzed through content analysis, from four categories: professional training knowledge, curricular knowledge, disciplinary knowledge and experiential knowledge. The respondents reported formative experiences during the participation in Pibid that enabled the construction of knowledge inherent to teaching practice and the redefinition of concepts and aspects related to teaching know-how, based on their experience in the classroom. Still, the construction of this knowledge made it possible to understand activities that help the function, such as planning and organization; use of different methodologies and resources; contextualized curricular and scientific knowledge and interaction with students and other subjects that make up the school environment. Therefore, it is concluded that the Pibid helps the teaching practice, characterizing itself as a formative space for the construction and development of essential teaching knowledge for the profession.

Keywords: Pibid; teaching knowledge; teacher training; graduation.

RECEBIDO EM: 31/8/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS/UFES). Alto Universitário, Caixa Postal 16, s/n, Alegre/ES, Brasil. CEP 29500-000. <http://lattes.cnpq.br/8040461410434610>. <https://orcid.org/0000-0001-7003-292X>. talitatanes@gmail.com

² Universidade Federal do Espírito Santo. Alegre/ES, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3268068963656927>. <https://orcid.org/0000-0001-7781-4342>

INTRODUÇÃO

Uma das principais preocupações relacionadas à educação no século 21 é a busca pela valorização do professor (NÓVOA, 2009). A profissão docente, contudo, sempre esteve inserida em uma sociedade de constantes mudanças (como o surgimento de novas tecnologias e produção de novos conhecimentos), exigindo mais especialização dos professores, a fim de atender às novas demandas surgidas (NASCIMENTO; RODRIGUES, 2018). Logo, houve o aumento da busca pela melhoria da formação docente por meio da investigação de conhecimentos e saberes necessários para ensinar, com uma das estratégias sendo a criação de projetos voltados para a melhoria da profissão, aliada à ampliação dos saberes docentes (FREITAS, 2002).

Em contrapartida, os obstáculos relacionados à carreira docente, como o aumento da perspectiva produtivista; os desafios da gestão em sala de aula; as demandas da população e os problemas decorrentes das últimas crises econômicas, dificultam a profissão (FILHO; DIAS, 2016). Como consequência, a formação docente vem sendo pautada em dilemas e perspectivas que vão além da formação didático-pedagógica (SAVIANI, 2011).

A profissão docente é pouco atrativa no Brasil e, muitas vezes, os professores são expostos a situações de desvalorização, como péssimas condições de trabalho, carga horária excessiva, baixa remuneração e salários abaixo do piso salarial. Além disso, a ideia de que “ser professor é uma complementação de renda” contribui ainda mais para a desvalorização da carreira e o não reconhecimento da identidade profissional docente (CAVALCANTE; FARIAS, 2020).

Diante da baixa atratividade e desvalorização da profissão docente, a criação de programas de incentivo e valorização da carreira profissional tornou-se uma das estratégias adotadas por diversos países com o objetivo de valorizar a formação dos futuros professores. Esses programas têm obtido avaliações muito positivas, pois possibilitam uma formação de qualidade, reconhecem e se preocupam com a inserção dos professores recém-formados na carreira (GATTI, 2010).

No contexto brasileiro, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MINISTÉRIO..., 2007), com o objetivo de inserir o futuro professor no ambiente escolar para que ele compreenda seu cotidiano e aprenda a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo atividades inovadoras. Logo, a proposta é possibilitar uma formação inicial mais ampla e coerente com a profissão docente, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2013). O Pibid surge como uma proposta de contribuir com o incentivo e a valorização da carreira docente, concedendo bolsas a alunos de Licenciaturas e aos demais participantes do Programa (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007).

O Pibid proporciona a alunos na primeira metade do curso de Licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas (CAPES, 2021). Entre os projetos e instituições contemplados pelo Pibid, encontra-se o foco deste estudo: o subprojeto “Pibid Biolo-

gia-Alegre”, do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde (CCENS) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), localizado na região sul do Estado do Espírito Santo, no município de Alegre.

Com base nas informações levantadas sobre os obstáculos relacionados à atividade docente, vale ressaltar a importância das iniciativas e programas de incentivo e valorização docente para a formação de professores, pois possibilitam experiências significativas para a formação dos futuros professores dentro do âmbito escolar. Acredita-se, portanto, que as experiências vivenciadas no Pibid auxiliam na construção e desenvolvimento dos principais saberes docentes essenciais para a atuação profissional, aproximando os futuros professores do cotidiano escolar.

Logo, assumiu-se como eixo norteador desta pesquisa a seguinte questão: Quais saberes essenciais à prática docente podem ser construídos e desenvolvidos durante a participação nas atividades realizadas por egressos do Pibid? Com base nesse questionamento, o objetivo deste trabalho foi analisar os principais saberes docentes construídos no decorrer das atividades desenvolvidas por egressos do subprojeto “Pibid Biologia-Alegre”. Acredita-se que os resultados apresentados por este estudo permitirão compreender e avaliar a contribuição do Pibid para a carreira docente e proporcionar a reflexão sobre sua importância para a formação de futuros professores por meio da inserção no contexto escolar ainda na formação inicial.

SABERES INERENTES À PROFISSÃO DOCENTE

O professor, no decorrer de sua prática, estabelece diferentes relações com os saberes construídos durante a sua história de vida, sua formação e o exercício da docência e, ao vivenciar as diversas situações em sala de aula, esses saberes passam a ser exigidos. O professor precisa conhecer o conteúdo que vai ensinar, definir objetivos a serem alcançados, selecionar metodologias e recursos que melhor se adéquem às atividades, elaborar instrumentos de avaliação e estabelecer uma relação saudável com seus alunos (CARMO, 2015).

Torna-se necessário o desenvolvimento de capacidades múltiplas pelo professor, além de virtudes e valores para que ele possa se aperfeiçoar permanentemente. O professor precisa ter a clareza de que ensinar está para além dos conteúdos, sendo fundamental o controle sobre suas ações e sobre o seu trabalho (MACENO; GUIMARÃES, 2014).

Para compreender os pressupostos que sustentam esses saberes, muitos autores têm estudado essa temática, destacando-se os trabalhos desenvolvidos por Gauthier (2013), Pimenta (2012), Saviani (1996), Shulman (1986) e Tardif (2012). Ao refletir sobre o objetivo desta pesquisa, encontrou-se nos trabalhos desenvolvidos por Tardif (2012) uma abordagem mais adequada para alcançá-lo. Tardif (2012, p. 255) define a epistemologia da prática docente, compreendendo “o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as tarefas”. Trata-se do autor com maior presença no cenário nacional relacionado a essa temática e suas reflexões (especialmente sobre os saberes da experiência) têm sido pouco contestadas no campo educacional.

Ao discorrer sobre o saber docente, Tardif (2012, p. 36) afirma que este é “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares, disciplinares e experienciais”. Os saberes da formação profissional são os conhecimentos científicos e pedagógicos “transmitidos pelas instituições de formação de professores” durante a trajetória acadêmica inicial ou continuada e inseridos à prática docente (p. 36). Estes saberes se apresentam como

[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2012, p. 37).

Os saberes da formação profissional são divididos em dois eixos: o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação vinculam-se, também, às Ciências Humanas, em que o foco de estudo é o professor e o ensino. Além de produzirem conhecimentos, as ciências da educação possuem o objetivo de incorporá-los à prática pedagógica mediante, principalmente, da formação inicial docente. Em contrapartida, a ideologia pedagógica ou saber pedagógico refere-se às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, englobando toda uma ideologia pedagógica (TARDIF, 2012).

Os saberes curriculares vão sendo construídos pelos professores ao longo do exercício da profissão e são aqueles originados por meio dos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos), apresentando-se nos Projetos Político-Pedagógicos das instituições escolares (TARDIF, 2012, p. 38). Por intermédio da prática e da socialização profissional no ambiente escolar, o professor passa a correlacionar a sua prática aos interesses e aspectos educacionais que a escola acredita, possibilitando a construção dos saberes curriculares.

Os saberes disciplinares correspondem às diferentes áreas do conhecimento (Física, Química, Biologia, Matemática, História, etc.) e são ensinados, basicamente, nas universidades e nas escolas, independentes das faculdades de educação e das áreas do campo da educação (TARDIF, 2012), e correspondem aos

[...] saberes de que se dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos [...] e emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes (TARDIF, 2012, p. 38).

Os saberes disciplinares são definidos e selecionados com o objetivo de discutir os diversos campos de conhecimento que “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012, p. 38), os quais são organizados em forma de disciplinas. Nas escolas, no entanto, os conteúdos não são ensinados como são aprendidos nas universidades, posto que são ressignificados pelos professores no ato de ensiná-los. Essa ressignificação “deriva da ligação que se estabelece entre o conhecimento do conteúdo e a prática de ensino, o que significa que as discussões sobre o conteúdo devem ser relevantes ao processo de ensino” (TEXEIRA JÚNIOR, 2014, p. 26) e, conseqüentemente, ao estudante e ao professor.

Os saberes experienciais são aqueles que se originam no cotidiano do trabalho docente e, de acordo com Tardif (2012, p. 39), são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de “saber-fazer” e de “saber-ser”. São os saberes específicos de cada docente baseados no trabalho, no conhecimento e/ou relacionamento com outros profissionais que compõem a escola. Para o autor, os saberes experienciais referem-se a três dimensões:

- a) as relações de interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo da prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversas (TARDIF, 2012, p. 50).

Os saberes experienciais constroem-se no espaço da prática profissional, quando o professor (ou futuro professor) está inserido no ambiente escolar. Dessa forma, acredita-se ser possível iniciar o processo de construção desses saberes tanto a partir das próprias experiências docentes como também observando as experiências dos outros profissionais e demais indivíduos que compõem o ambiente escolar. De acordo com Carmo (2015), o professor é capaz de articular os saberes de forma tão sincronizada no cotidiano escolar que, muitas vezes, não é capaz de reconhecer onde termina um e inicia o outro.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do objetivo proposto, quanto ao tipo de abordagem metodológica, optou-se pela abordagem qualitativa, classificada como um estudo de caso. A pesquisa foi realizada com cinco egressos do subprojeto “Pibid Biologia-Alegre” do CCENS/Ufes. Os critérios definidos para a escolha dos participantes foram: ser egresso(a) do subprojeto em questão e ter participado por, no mínimo, seis meses no subprojeto e atuar ou já ter atuado como professor(a) de qualquer instituição e nível de ensino durante o mesmo tempo mínimo, pois acredita-se ser o tempo necessário para que o participante tenha vivenciado experiências significativas em sua formação como bolsista do Pibid, além da experiência profissional mínima.

A coleta de dados deu-se em três etapas principais: obtenção das informações de contato de todos os egressos do subprojeto com a respectiva Coordenação de Área (60 egressos); o envio dos questionários para os egressos e a realização das entrevistas semiestruturadas. Os questionários foram enviados por meio de formulário *on-line* com 12 (doze) perguntas de respostas curtas visando à caracterização dos egressos quanto aos perfis acadêmico e profissional (Tabela 1).

Tabela 1 – Perguntas do formulário *on-line*

1.	Informe o seu nome completo.
2.	Informe o ano que você colou grau (Licenciatura em Ciências Biológicas) na Ufes. Caso ainda não seja formado(a), indique.
3.	Por quanto tempo (em meses) você foi bolsista do Pibid?
4.	Qual foi o motivo do seu desligamento no Pibid?
5.	Você é ou já foi professor(a) após a conclusão da Licenciatura?
6.	Caso seja ou já tenha sido professor(a), indique o tempo de serviço (em meses).
7.	Em que nível de ensino você leciona ou já lecionou?

8. Qual é sua condição atual ou de sua última atuação como professor(a)? (professor em designação temporária, contratado, efetivo, etc.).
9. Caso você seja convidado(a) para participar de uma entrevista que faça parte desta pesquisa, você aceitaria?
10. Caso a resposta acima seja não, indique o motivo.
11. Qual é a sua preferência para a realização da entrevista (videoconferência ou presencial)?
12. Qual é a sua preferência para que possamos manter contato para possível agendamento da entrevista e divulgação dos resultados da pesquisa?

Fonte: Os autores.

A fase de entrevistas foi realizada com cinco dos egressos que responderam ao questionário e apresentaram os critérios definidos para participação na pesquisa, sendo eles: participação mínima de 6 (seis) meses como bolsista do Pibid e como professor(a) após colação de grau. Os egressos que apresentam as características anteriormente descritas foram convidados para a etapa de entrevistas, totalizando cinco participantes que aceitaram ao convite. Todos optaram pela participação por meio de chamada por webconferências, gravadas mediante autorização, ocorridas nos meses de novembro e dezembro de 2019. A entrevista deu-se mediante o auxílio de um roteiro com perguntas previamente elaboradas acerca das experiências na formação inicial e participação no Pibid (Tabela 2).

Tabela 2 – Perguntas do roteiro de entrevista

1. Como foram os estágios supervisionados da licenciatura?
2. Como você avalia a relação entre teoria e prática vivenciadas no curso?
3. O que você esperava do Pibid ao se inscrever no programa?
4. Por que você optou por iniciação à docência e não pela iniciação científica?
5. Quais atividades que você desenvolveu no Pibid que foram mais significativas em sua formação inicial?
6. De maneira geral, como o Pibid contribuiu para a sua formação docente inicial?
7. Após o período como bolsista do Pibid, como ficaram suas concepções sobre a profissão docente?
8. Que avaliação você faz do Pibid?
9. Faça um panorama de sua atuação profissional docente (tempo de serviço, em quantas escolas já lecionou, públicas ou privadas, níveis de escolaridade...).
10. Atualmente, atua em quantas escolas, quantas turmas e em quais níveis de escolaridade?
11. No que diz respeito à docência e a sua participação no Pibid, faça a relação com:
 - Aproximação com a realidade escolar.
 - Convívio com colegas de profissão.
 - Gestão em sala de aula e relacionamento com os alunos.
 - Desenvolvimento de atividades e materiais pedagógicos diferenciados.
 - Utilização de recursos facilitadores do ensino-aprendizagem (tecnologias, laboratórios, espaços não formais de ensino, logística, equipamentos, etc...).
 - Conhecimentos de sua área de atuação.
 - Planejamento e avaliação das aulas e da própria atuação docente.
 - Contextualização da sua disciplina à realidade dos alunos;
12. Sua participação no Pibid influenciou na escolha de ser professor(a)?
13. Como o Pibid repercutiu ou está repercutindo em sua carreira docente?
14. Você teve de enfrentar algum desafio ou dificuldade no início da carreira docente? Se sim, quais e como foram superados? Como o Pibid contribuiu? Como imagina que seria caso não tivesse a experiência de ter sido bolsista do Pibid?

Fonte: Os autores.

Cabe ressaltar que a coleta de dados teve início somente após a aprovação do projeto desta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos do Campus de Alegre da Ufes, a partir da divulgação do Parecer Consubstanciado que autorizou seu início, disponibilizado em junho de 2019 (CAAE: 12175619.6.0000.8151; Número do Parecer: 3.415.109).

Quanto à análise dos dados, as informações coletadas nos questionários foram organizadas no *Microsoft Office Excel* (Versão 2019), utilizando planilhas para compreensão e comparação das respostas, sendo possível traçar os perfis acadêmico e profissional dos participantes. Quanto às entrevistas, as informações narradas foram interpretadas por meio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), tendo como suporte teórico para a definição das categorias os estudos de Tardif (2012). Na Análise de Conteúdo o pesquisador busca a compreensão das características, estruturas ou modelos que estão implícitos em fragmentos de mensagens (GODOY, 1995).

Bardin (2016) descreve três fases fundamentais da análise de conteúdo: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase de organização, ou seja, o estabelecimento de procedimentos bem definidos que irão orientar a interpretação. Na exploração do material, os dados são codificados, ou seja, transformados sistematicamente e reunidos em unidades. Na interpretação dos dados o pesquisador retorna ao referencial teórico, procurando embasar as análises. A relação entre as informações coletadas e a fundamentação teórica é o que norteia a interpretação (BARDIN, 2016).

O critério utilizado para a categorização foi semântico, ou seja, temas correspondentes à temática de saberes docentes e, a partir dos pressupostos teóricos e as classificações de saberes docentes à luz de Tardif (2012), foram selecionadas quatro categorias *a priori*: saberes da formação profissional; saberes disciplinares; saberes curriculares e saberes experienciais. Os trechos textuais narrados nas entrevistas que apresentaram evidências da construção de saberes docentes a partir das atividades desenvolvidas pelos egressos do subprojeto “Pibid Biologia-Alegre” foram agrupados em suas respectivas categorias, de acordo com a temática representada por cada uma e analisadas de acordo com o referencial teórico selecionado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram contabilizados 60 (sessenta) egressos do subprojeto Pibid Biologia-Alegre e, destes, 27 (vinte e sete) responderam ao questionário, representando 45% de retorno. As informações coletadas nos questionários indicaram que o tempo médio de participação dos egressos no subprojeto foi de, aproximadamente, dois anos. Quanto à atuação profissional, 12 (doze) egressos (aproximadamente 45% dos 27 que responderam ao questionário) indicaram que atuam ou já atuaram como professores do ensino básico sendo, aproximadamente, 59% na rede pública de ensino contra 41% na rede privada.

Quanto à etapa de entrevistas, dos 12 egressos mencionados anteriormente, 6 apresentaram os critérios de participação mínima de seis meses no Pibid e de atuação profissional, definidos para seleção dos sujeitos da pesquisa, sendo estes os convidados

para tal etapa (aqui denominados Egressos 8, 12, 19, 25, 26 e 27). Somente o Egresso 27 não retornou o convite, logo, os egressos do subprojeto “Pibid Biologia-Alegre” que foram entrevistados foram os Egressos 8, 12, 19, 25 e 26.

Com o objetivo de analisar a construção dos saberes docentes a partir das experiências vivenciadas no Pibid e a contribuição de cada conjunto separadamente, estes serão organizados adiante, respectivamente, nas quatro categorias de saberes docentes descritos por Tardif (2012), a fim de análise, embora vale ressaltar que eles são complementares, articulados e atuam juntos por uma proposta de reflexão sobre a temática.

Saberes da Formação Profissional

Ao frequentar o ambiente escolar por meio das atividades proporcionadas pelo Pibid, os futuros professores apontaram a confrontação entre a teoria estudada durante a formação inicial e a prática docente, sendo habilitados a refletirem sobre a resignificação da concepção da carreira docente, como indicado em alguns trechos das entrevistas:

Após o período do Pibid, percebi que a carreira docente é como qualquer outra carreira com as suas dificuldades, mas acho que quando a gente ouve falar que ser professor é por amor, esse discurso acaba inviabilizando a profissão, trazendo a profissão para outro patamar, como se para ser professor, a gente não precisasse ter toda a formação que temos durante a licenciatura (EGRESSO 19).

O que a gente vê muito hoje em dia são pessoas que acreditam que para ser professor, qualquer pessoa pode, é só chegar na sala de aula, repetir o conteúdo que está no livro e não é bem assim. Quando eu saí da escola (enquanto docente) e entrei no Pibid, eu realmente vi, meu Deus, que eu era péssima professora, que eu era muito conteudista, batia na tecla do conteúdo [...] e a experiência do Pibid me fez ter outra visão enquanto sala de aula, me fez colocar mais o pé no chão e ter uma visão mais holística da profissão (EGRESSO 25).

O Pibid mostra a realidade da sala de aula e não é igual aquele sonho que você tem da profissão, sabe? O Pibid mostrou que, apesar de todas as dificuldades, a gente não pode se acomodar, mesmo que o sistema seja difícil, a gente sempre tem que buscar novas coisas para sua aula valer a pena (EGRESSO 26.).

O Egresso 25 relatou a experiência de ter sido professor durante sua formação inicial, antes da participação no Pibid e, ao lembrar sua atuação como docente, afirmou que adotava uma postura conteudista. Tal reflexão deu-se a partir das experiências vivenciadas no Pibid, possibilitando a resignificação da carreira docente. Observa-se, dessa maneira, que o contato frequente com o ambiente escolar possibilita a construção de saberes da formação profissional, pois os futuros professores passam a confrontar os conhecimentos das ciências da educação com a realidade escolar, como ocorrido com o Egresso 25 que, ao comparar sua atuação docente antes e depois da participação no Pibid, teve a possibilidade de resignificar a própria prática.

De acordo com Tardif (2012), a carreira docente exige a compreensão das ciências da educação e a articulação lógica dos diferentes saberes na prática. A prática docente estimula a construção dos saberes pedagógicos, que se apresentam como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido

amplo do termo” (TARDIF, 2012, p. 37). De acordo com Carmo (2015), a prática docente não se efetiva sem se relacionar com o arcabouço teórico proveniente do campo das ciências da educação. Assim sendo, quando o futuro professor constrói um vínculo efetivo de formação com o ambiente escolar, ele compreende a importância desse arcabouço teórico.

O Egresso 19 relatou que, durante sua participação no Pibid, no contato com a escola, passou a compreender a existência de dificuldades na profissão docente, bem como o Egresso 26, que afirmou que a profissão docente não é como o “sonho” que ele tinha, ou seja, ambos os entrevistados ressignificaram as suas concepções sobre a função docente ao participar do Pibid. Para Pimenta (2012), quando ingressam no curso de formação inicial, os alunos já chegam com saberes sobre o que é ser professor, no entanto o maior desafio na formação inicial é o processo de transição dos alunos de seu “ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor” (p. 21), ou seja, o processo de construção da identidade docente. Nessa perspectiva, os trechos das falas anteriores indicam que o Pibid é fundamental nesse processo, pois possibilita que os futuros professores construam a própria identidade docente.

De acordo com Tardif (2012, p. 37), os conhecimentos pedagógicos fornecem, de um lado, “[...] o arcabouço teórico ideológico à profissão” e, de outro, procedimentos mais técnicos, relacionados ao “saber-fazer” por exemplo, o planejamento das aulas, que permite que o professor se organize quanto às atividades desenvolvidas. Nas falas dos entrevistados foram encontrados indícios da construção desses saberes relacionados ao fazer docente, como apresentados a seguir:

Eu acredito que as atividades de planejamento das aulas do Pibid foram essenciais na minha formação como futura professora de Ciências, contribuíram de forma substancial (EGRESSO 12).

Todos os alunos que passaram pelo Pibid, quando futuramente forem se deparar com uma sala de aula e precisarem planejar um experimento, uma aula prática, alguma atividade lúdica diferente, não vão ter a mesma dificuldade do professor que não passou por essa experiência (EGRESSO 25).

O Pibid me ajudou muito na questão no planejamento e principalmente no tipo de atividade que eu poderia utilizar para dar aula em diferentes turmas (EGRESSO 26).

O conhecimento teórico relacionado às ciências da educação, construído na formação inicial, teve significado para os entrevistados a partir do momento em que se depararam com a necessidade de colocar em prática o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas em sala de aula, ainda na condição de bolsistas do Pibid, refletindo na própria atuação como docentes. Destaca-se, novamente, a importância do Pibid para que o futuro professor possa fazer a relação entre a teoria das ciências da educação com a própria prática no ambiente escolar, indicando que no decorrer das atividades do Pibid existe a busca pela integração da prática com a teoria.

Nesse sentido, ao realizar a análise das entrevistas sob a perspectiva de construção de saberes pedagógicos, observa-se que, ao fazer a relação entre as ciências da educação presentes nos cursos de Licenciatura e as atividades realizadas no Pibid, aos futuros professores possibilita-se uma formação que garanta subsídios necessários para

a preparação para a carreira docente, estando de acordo com a realidade do ambiente escolar e buscando caminhos que possam reduzir as dificuldades que poderão surgir na profissão.

Saberes Curriculares

Ao realizar a análise das entrevistas foi observado que as experiências proporcionadas pelo Pibid permitiram aos entrevistados a compreensão e reflexão sobre diferentes possibilidades de currículos escolares. O Egresso 8, por exemplo, durante a sua participação no Pibid, vivenciou duas possibilidades curriculares: durante um período, atuou em uma escola de Ensino Fundamental e, em outro período, lecionou em uma escola de Ensino Médio. A partir das experiências distintas, ocorreram mudanças na proposta curricular que foram indicadas pelo entrevistado e que refletiram em sua carreira docente:

O conhecimento do Pibid a gente leva para a vida toda [...] A forma com que a gente abordava determinados assuntos tanto no ano que eu trabalhei com ensino médio quanto o outro ano que eu trabalhei com o ensino fundamental era diferente, apesar de serem os mesmos assuntos [...] e eu trazia isso para as minhas aulas porque eu via depois daquelas avaliações que a gente fazia no relatório mensal do Pibid, que de fato dava certo, então as atividades do Pibid que davam certo eu levava para as minhas salas de aula e também via resultado (EGRESSO 8).

A mudança de nível de ensino durante a participação do Egresso 8 no Pibid, proporcionou-lhe a compreensão de que um mesmo conteúdo curricular pode ser ensinado de diferentes formas, a depender do nível de ensino trabalhado. Além disso, as atividades diferenciadas elaboradas pelo egresso quando era bolsista, puderam ser utilizadas em suas próprias aulas como docente, indicando a importância que as atividades do Pibid têm na sua profissão, pois além de proporcionarem a reflexão e construção dos saberes curriculares, auxiliam na criatividade de suas aulas.

O relato do Egresso 8 também enfatiza outros aspectos importantes que o Pibid proporciona para a formação inicial, como a autoavaliação em relação à prática docente e o desenvolvimento das atividades em sala de aula, por meio da construção de um relatório mensal que egressos do Pibid-Biologia Alegre do CCENS/Ufes elaboravam ao final de cada mês acerca das atividades desenvolvidas durante aquele período de tempo. As informações do relatório mensal acerca das atividades desenvolvidas na escola são construídas de forma colaborativa (bolsistas e professor da educação básica) a partir das experiências compartilhadas somadas ao conhecimento teórico-pedagógico construído durante a formação inicial, proporcionando uma reflexão sobre como se revela importante, por exemplo, o processo de planejamento, desenvolvimento, aplicação e avaliação que compreende a ação docente, entre outras experiências que são compartilhadas conforme as atividades são desenvolvidas em sala de aula.

Como consequência, o Egresso 8 passa a compreender que o professor pode relacionar as questões cotidianas de seus alunos com o conteúdo que ele está ensinando, ainda que seja necessário seguir um livro didático, pois o professor tem a autonomia de propor como ensinará determinado assunto a partir do contexto e da necessidade de

sua turma, ou seja, conforme defendido por Martins (2013), o futuro professor compreende-se como um mediador entre o conhecimento que foi historicamente produzido e aqueles indicados no currículo, com o objetivo de torná-los relevantes para a turma.

Ao ser desenvolvido na escola, o currículo também deve despertar a construção do conhecimento científico e a formação do indivíduo como cidadão social e cultural, ou seja, o currículo não deve ter embasamento somente no conteúdo teórico, mas possibilitar a formação mais ampla dos alunos (RIBEIRO, 1993). Nessa perspectiva, os entrevistados relataram, em algumas de suas falas, que as atividades do Pibid possibilitaram a elaboração de atividades que permitem essa formação mais ampla:

O que eu mais fiz no Pibid foi propor novas atividades, então eu consegui ver a diferença no processo de construção do conhecimento dos alunos e eu tento até hoje, como professora, trazer algo diferente, que chame atenção deles, porque só a teoria ou só o livro didático, você não consegue chamar a atenção do aluno, então você vai lá e faz uma prática ou então um jogo, aí o aluno consegue ter essa percepção totalmente diferente do conteúdo e eu acho que isso foi mais significativo para mim, eu consegui entender esse processo de construção do conhecimento (EGRESSO 12).

Nas minhas aulas, sempre estou levando meus alunos para alguma coisa fora do espaço formal de ensino, e eu sempre busco na memória as coisas que eu vivi e aprendi no Pibid, pois ele me mostrou diferentes estratégias. O Pibid mostrou que eu tenho outros recursos para utilizar e principalmente materiais que você nunca imagina que pode usar e que no final acaba te auxiliando... Então o Pibid te fornece instrumentos essenciais para conseguirmos dar aula (EGRESSO 25).

Pode-se observar, nos trechos supramencionados, a construção de saberes relacionados ao currículo, pois os entrevistados relataram que, por meio das atividades vivenciadas no Pibid, desenvolveram a prática de elaborar diferentes formas de ensinar, uma vez que esses egressos relataram que toda semana eles buscavam desenvolver, mediante pesquisas e auxílio dos materiais didáticos que o Pibid proporcionava (*kits* de laboratório, modelos de representações das células e outras estruturas biológicas, *kits* de materiais de papelaria, entre outros), atividades que fossem diferentes da aula expositiva tradicional, como aulas fora da sala de aula ou com a utilização desses materiais disponíveis para o desenvolvimento das atividades. Além disso, a partir dessas possibilidades diferenciadas, os bolsistas compreendem que a atividade docente não se restringe somente ao livro didático e apresentações no *Power Point*, proporcionando essa reflexão sobre as diferentes formas de se ensinar os diferentes conteúdos curriculares em diferentes turmas e em como adequar as atividades de acordo com esses aspectos, com o intuito de um determinado conteúdo ser mais interessante para os seus alunos e, conseqüentemente, uma aula mais motivadora.

Segundo Amaral *et al.* (2013), o professor dos dias atuais tem o desafio de descobrir novos caminhos e recursos que reestruturem o ensino, e isso implica reorganizar e repensar os conteúdos no contexto escolar, possibilitando a articulação de um currículo que potencialize outros aspectos essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, permitindo que o aluno reconheça a sociedade em que está inserido por meio dos conteúdos científicos, mas que também seja formado culturalmente.

Dessa forma, vale ressaltar a importância da integração entre universidade e escola durante a formação docente inicial, pois permite que os futuros professores discutam e reflitam sobre os currículos vigentes na escola, articulando-os aos conhecimentos educacionais e reestruturando-os para alcançarem um ensino socialmente relevante (CARMO, 2015).

O currículo é uma possibilidade que a escola tem para organizar os conhecimentos, mas a articulação em sala de aula pode ser flexível, visto que “para alcançar fins pedagógicos, o professor também se baseia em juízos ligados a tradições escolares, pedagógicas e profissionais que ele mesmo assimilou e internalizou” (TARDIF, 2012, p. 211). Essa flexibilização possibilita que o docente busque outros recursos e métodos diferentes do livro didático, por exemplo, para que suas aulas se tornem mais atrativas e interessantes, cumprindo, dessa forma, com sua função como profissional docente.

Vale ressaltar a importância que as atividades do Pibid têm ao proporcionar aos futuros professores o acesso a um conjunto de estratégias de ensino, como a possibilidade de desenvolver atividades com o auxílio de materiais didáticos disponibilizados para os alunos do Pibid, além do auxílio dos próprios professores da universidade e demais iniciativas que os bolsistas buscam para possibilitar aulas mais dinâmicas e inovadoras (estratégias que nem sempre são possíveis de serem aplicadas em um contexto de escola pública de educação básica), auxiliando-os no exercício da profissão docente a partir de novas possibilidades. Dessa forma, serão capazes de reconhecer que o ensino não é restrito aos conhecimentos científicos, mas deve proporcionar aos alunos o interesse pelo conhecimento. Ao vivenciar o Pibid, o futuro professor tem a possibilidade de compreender que a estrutura curricular da escola nem sempre é suficiente no processo social e cultural dos alunos e que as escolas precisam valorizar a criatividade tanto dos professores quanto dos próprios alunos.

Dessa forma, é possível indicar que a participação no Pibid permite que os futuros professores compreendam, a partir das atividades vivenciadas, a existência de diferentes formas de organizar o currículo escolar, interferindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o Pibid possibilita reflexões sobre o currículo escolar que poderão auxiliar na atividade docente dos futuros professores que vivenciam esse momento dentro da formação inicial. De acordo com Carmo (2015), as experiências relacionadas ao currículo escolar, no contexto do Pibid, também possibilitam uma visão crítica de organização curricular e dos conteúdos, atendendo às expectativas das escolas, sem que se distanciem do que o docente julga ser importante no processo de formação de seus alunos.

Saberes Disciplinares

Por meio da experiência de vivenciar as atividades do Pibid, o futuro professor passa a compreender, por exemplo, a diferença entre as disciplinas cursadas na universidade daquelas que serão ministradas na escola para os alunos do ensino básico, como observado nas falas dos Egressos 8 e 12:

Acho que o principal desafio de um professor é fazer com que uma turma totalmente heterogênea consiga assimilar de fato o que você quer passar, por exemplo, alguns conteúdos como Genética, Física e Química para o 9º ano são muito difíceis até para a gente na graduação, quanto mais para os meninos (alunos) e o Pibid me ajudou a superar isso (EGRESSO 8).

Eu acho que o Pibid trouxe a questão do refinamento do conhecimento, pois a gente aprende na faculdade algo muito superior e a gente tem que começar a diminuir o tom, falar com menos palavras técnicas às vezes, uma forma de conseguir alcançar os alunos, pois tem palavras que eles não entendem (EGRESSO 12).

A oportunidade de vivenciar a sala de aula, proporcionada pelas atividades do Pibid, permite que o futuro professor inicie o processo de ressignificação dos conteúdos científicos das disciplinas específicas do curso de formação inicial, compreendendo as diferenças existentes entre essas disciplinas e aquelas que terá de ensinar em sala de aula para alunos do ensino básico, como relatado nos trechos anteriores. Pode-se afirmar, dessa forma, que a participação no Pibid os auxiliou nesse processo, pois ao vivenciar o espaço escolar, os futuros professores buscaram alternativas diversas para aproximar o conteúdo sistematizado aos conhecimentos dos seus alunos, possibilitando a compreensão e ampliando, assim, as possibilidades de construção do conhecimento pelos alunos.

Alguns autores, como Carvalho e Gil Pérez (2001) e Bizzo (2002) questionam o currículo com intuito de romper com a perspectiva de ensino baseado na memorização, pensando a partir da contextualização e discussão dos conhecimentos científicos, para que estes façam sentido aos alunos. Alguns trechos das falas dos entrevistados indicam que as experiências vivenciadas no contexto do Pibid possibilitaram a construção de saberes disciplinares relacionados à contextualização, como apresentado a seguir:

Eu acho que o Pibid me ajudou principalmente quando fui trabalhar com alunos de escola de periferia, na qual eu atendia muitos meninos do interior e foi bem importante porque eu me preocupei em voltar o conteúdo para a realidade deles, para o aprendizado, para algo que fosse bom para a vida deles (EGRESSO 12).

O Pibid como um todo foi excelente com relação à contextualização, à realidade dos alunos. Eu acho que quando o aluno vivencia a prática daquele conteúdo que está aprendendo, de fato ele percebe que é importante. É importante todo esse aporte teórico da Educação, mas o professor precisa contextualizar, não adianta ir para a sala de aula achando que o que funcionou para mim vai funcionar para os alunos, nós estamos em outros tempos, nós temos uma diversidade muito grande de alunos nas escolas, a gente precisa estar preparado para isso (EGRESSO 25).

Dessa forma, pode-se afirmar que o Pibid possibilita que os futuros professores façam a reestruturação das disciplinas e conteúdos que irão ministrar em sala de aula, auxiliando-os na prática, visto que o contato frequente com alunos de Educação Básica de diferentes contextos, proporcionado pelas atividades desenvolvidas no Programa, possibilita que os futuros professores compreendam, na prática, a importância de adaptar os conteúdos curriculares à realidade de cada turma. Além disso, esse contato frequente com o ambiente escolar possibilita um conjunto de reflexões sobre como a escola e a sociedade estão envolvidas com a divulgação do conhecimento científico, pensando na função social da escola (CARMO, 2015). No momento em que as pessoas

estabelecem interações entre elas por meio do conhecimento, elas proporcionam o melhor convívio social e desenvolvimento cidadão (CORREIA, 2012), ou seja, os futuros professores podem avaliar os saberes disciplinares para, em conjunto com os alunos da Educação Básica, professores e comunidade, estejam aptos a alcançar o principal objetivo da função docente, que é a construção do conhecimento.

A partir da análise das entrevistas, portanto, foi observado que os egressos do Pibid, ao vivenciarem o espaço escolar, ressignificaram os saberes específicos construídos na universidade, permitindo a reflexão e a compreensão das características das disciplinas dentro do contexto escolar, buscando atividades que sejam adequadas às suas turmas.

Saberes Experienciais

Ao analisar as narrativas realizadas pelos entrevistados, foi observado que o Egresso 25 relatou a importância de vivenciar a realidade escolar para entender as suas características e particularidades, não mais como aluno, mas como profissional daquele ambiente:

O aluno que passa pelo Pibid se depara de fato com a realidade da escola em si. Ele entende como se organizam as funções dentro da escola e a importância de cada uma delas. A gente assume a responsabilidade mesmo, apesar do programa não ser pra gente assumir 100% a responsabilidade da sala de aula, mas em alguns casos a gente sabe que o aluno acaba assumindo sim essa responsabilidade e por um lado eu vejo como positivo isso acontecer ainda na Licenciatura. Então realmente o aluno aprende a como ser um professor tendo a vivência de como ser um professor no próprio espaço em que o professor atua (EGRESSO 25).

Quando os bolsistas do Pibid vivenciam a escola como futuros professores, começam a compreender a realidade do espaço escolar como futuro local de trabalho e a sua organização, entendendo que “[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 55), ou seja, passam a compreender não só a tarefa docente, mas todas as funções relacionadas ao espaço escolar. Os futuros professores deparam-se com a estrutura e o planejamento escolar, entendendo que a ação do professor não é restrita somente à sala de aula. Dessa forma, tem-se a compreensão da escola como local de trabalho e, também “[...] espaço social que define como o trabalho dos professores é, como é planejado, supervisionado, [...] e visto pelos outros” (TARDIF, LESSARD, 2014, p. 55), e não apenas um espaço físico.

O contato frequente que o futuro professor tem com o espaço escolar, ainda na formação inicial, proporcionada pelas atividades do Pibid, contribui para que não ocorra o que podemos denominar de “choque” de realidade. Desde a formação inicial, o futuro professor compreende que o docente não atua na escola de maneira isolada, focando-se apenas na sala de aula e no conteúdo a ser ensinado, mas compreende a ação docente por uma perspectiva social na interação com os indivíduos que compõem o espaço escolar (CARMO, 2015). Alguns entrevistados relataram que a participação no Pibid os auxiliou no início de suas carreiras como docentes:

Eu posso afirmar que o Pibid fez com que eu entrasse dentro de uma sala de aula para ministrar uma atividade de forma segura, pois eu já havia tido contato anteriormente com alunos tanto em aulas práticas, teóricas e aulas de campo (EGRESSO 8).

O Pibid me ajudou muito e foi bom porque quando saí da Licenciatura e fui para a sala de aula como professora, eu não levei aquele susto. O Pibid foi fundamental para eu poder perder o medo da sala de aula (EGRESSO 12).

Nossa! O Pibid é excepcional porque eu acho que ele dá segurança quando saímos da universidade para poder começar a carreira docente, então eu o acho extremamente importante (EGRESSO 26).

O “susto” mencionado pelo Egresso 12 refere-se justamente ao “choque” de realidade, ou seja, o primeiro contato com a escola após a conclusão do curso de formação inicial, que pôde ser minimizado por meio da experiência do Pibid, preparando-o para o início da carreira docente, bem como mencionam os Egressos 8 e 26, ao relatarem que a participação no Pibid trouxe-lhes segurança para começarem a trajetória como profissionais, ressaltando mais uma vez a importância do Pibid na construção de saberes relacionados à experiência docente.

O ambiente escolar, apesar de possuir sua própria organização, também reserva algumas situações que podem interferir diretamente na prática docente, dificultando o planejamento do professor, exigindo dele alternativas distintas imediatas. O Egresso 25 relata, em uma de suas falas, a importância do Pibid na ocorrência de situações não previstas que podem surgir no espaço escolar:

No Pibid a gente aprende o que fazer quando nos deparamos com situações não previstas, como organizar as turmas que são totalmente diferentes umas das outras em determinadas atividades [...] Com o convívio com os colegas de profissão, por exemplo, a gente consegue perceber quais deles estão ali para ajudar com essas dificuldades que aparecem e isso eu aprendi através da participação em grupo que a gente tem no Pibid e acho que isso fortalece a profissão, o companheirismo[...] (EGRESSO 25).

O relato anterior indica que as atividades do Pibid e o contato frequente com o espaço escolar e auxílio dos “colegas de profissão” (nesse caso, compreende ao grupo de bolsistas do Pibid do mesmo subprojeto que atuam nas mesmas escolas de Educação Básica e elaboram as atividades em conjunto) preparam o futuro professor para o enfrentamento de forma colaborativa de situações que são inesperadas em sala de aula. Chapani e Luz (2018, p. 13) enfatizam que essa possibilidade apresentada pelo Pibid em reunir diferentes profissionais em distintos contextos (licenciandos, professores da Educação Básica, professores universitários) “para discutir, interpretar e apontar alternativas para as questões que emergem da compreensão da escola e da reflexão sobre a prática é um dos aspectos mais inovadores do programa”, o que contribui para o preparo e formação desses futuros profissionais que participam das atividades proporcionadas pelo Pibid.

O Egresso 25 menciona a dificuldade em organizar turmas distintas em uma determinada atividade que seria, em princípio, igual nas duas turmas. Como relatado, no entanto, o fato de serem turmas distintas não era esperado naquela ocasião, o que o exigiu a reorganização das turmas (ou poderia ser até mesmo da própria atividade) para

que fosse possível a realização da atividade planejada. Tais situações despertam no docente a capacidade de reorganização e “exigem do professor improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis” (TARDIF, 2012, p. 49). O futuro professor, portanto, em contato frequente com a escola e outros profissionais, no contexto do Pibid, tem a possibilidade de construir saberes experienciais relacionados à função docente, sendo por ela mobilizado e modelado, construindo experiências e dando importância para o papel do profissional docente (TARDIF, 2012).

Essa dinâmica de ações colaborativas que possibilita a construção de saberes experienciais concretiza-se na prática, ao longo da vida profissional. Logo, esse conjunto de saberes se constrói e reconstrói durante o período de participação no Pibid, pois por meio dele o futuro professor permanece em contato com a rotina profissional antes de sua entrada definitiva na carreira (ROSA; MENDES; LOCATELLI, 2018).

Além das experiências relatadas nos trechos anteriores, os entrevistados também indicaram o início da construção de saberes ligados à relação entre professor e aluno. Em suas narrativas, eles reconheceram a importância do Pibid na relação com os seus alunos nos dias atuais.

Eu não consigo imaginar como seria sem o Pibid porque ele fez parte da minha formação e contribuiu até mesmo com meu posicionamento como professor, como lidar com o aluno, o que eu via que dava certo ou não, [...] ao mesmo tempo eu também aprendi durante o Pibid o que eu não poderia fazer dentro de uma sala de aula, por exemplo, a forma como lidar com alguns alunos que possuem dificuldades de comportamento ou de concentração (EGRESSO 8).

Hoje como professora eu consigo me relacionar muito bem com os meus alunos, ser amiga deles... Eu devo isso à época do Pibid, que eu via essa relação mais amigável entre professor e alunos (EGRESSO 19).

A minha posição como professora, o meu relacionamento com os alunos hoje, estão muito melhores devido a minha participação no Pibid, o que eu passei dentro das escolas com o Pibid (EGRESSO 26).

Ao analisar as narrativas anteriores, pode-se afirmar que, ao participar do Pibid, os futuros professores iniciam o processo de construção do saber de interação que, segundo Baccon e Arruda (2010, p. 520), “refere-se ao saber relacionar-se com o aluno e sustentar essa relação, saber gerenciar as relações subjetivas na sala de aula, intervindo apropriadamente no momento da ação”. A interação é essencial para o desenvolvimento da prática docente, pois permite que o professor conheça os seus alunos e, quando em contato com eles em sala de aula, pode compreender os conhecimentos que eles têm, bem como o contexto de vida deles, criando “subsídios para seu trabalho em sala de aula, uma vez que esse mundo irá influenciar sobremaneira o modo como os alunos construirão os conteúdos escolares” (BELOTTI; FARIA, 2010, p. 7).

Outro saber construído por meio das atividades do Pibid referido à experiência e indicado por um dos entrevistados foi a organização em sala de aula relacionada à duração do tempo das aulas:

O Pibid me trouxe uma boa base, principalmente com o tempo (duração da aula), se a minha aula estava grande, se estava pequena, acho que nisso o Pibid me ajudou muito, porque eu aprendi a me planejar melhor e me organizar caso uma aula que eu montei acabasse antes do tempo previsto, aí eu sempre levava algo extra, ou se ela não acabasse naquele tempo que eu calculei, eu teria que replanejar outra aula mais para frente para poder caber no período letivo [...] (EGRESSO 26).

O trecho indica que o Egresso 26, ao participar das atividades na escola na condição de bolsista do Pibid, compreendeu a importância de planejar suas aulas de acordo com a duração (minutos) para, em caso de necessidade, reestruturá-las. A distribuição do tempo é muito importante para a prática do professor e saber administrá-lo torna-se possível a partir da própria experiência em sala de aula, como o contato frequente que os alunos do Pibid têm no espaço escolar. Segundo Carmo (2015), refletir sobre a duração da aula faz-se necessário para que as atividades tenham sentido e significado para os alunos.

Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência proporcionada pelo Programa de possibilitar aos futuros professores esse contato com o ambiente escolar antes de atuarem profissionalmente de forma efetiva, é um de seus principais (se não o principal) diferenciais, pois permite que esses futuros profissionais tenham conhecimento das mais importantes atribuições que um professor precisa para atuar profissionalmente, sem precisar passar pelo “choque” de realidade, como mencionado anteriormente. Tal aspecto está presente, por exemplo, na pesquisa realizada por Chapani e Luz (2018, p. 10) que, ao questionarem os egressos de um subprojeto do Pibid sobre sua principal contribuição para a formação docente, estes indicaram “a oportunidade de interação com a futura profissão”, mencionando a expressão “vivência prévia” com os alunos e o ambiente escolar, o que vai ao encontro do principal objetivo do Pibid, que é a aproximação do futuro professor do ambiente escolar.

A relação existente entre os bolsistas e professores supervisores do Pibid também é extremamente importante no processo de construção dos saberes experienciais por três motivos principais: primeiro, devido ao tempo de serviço que os supervisores têm com o ensino regular; segundo, devido à convivência com os outros indivíduos que compõem o espaço escolar e como essa relação contribui para os trabalhos na escola e terceiro, devido à própria relação dos supervisores com os estudantes e o cuidado que eles têm pelo processo de ensino e aprendizagem (CARMO, 2015). Os entrevistados também indicaram a importância do professor supervisor na formação inicial deles, como observado nos trechos das falas a seguir:

A professora que me orientava no Pibid tinha muito a visão do lúdico, então ela incentivava muito para a gente criar jogos ou aulas práticas, então eu tive essa oportunidade de estar desenvolvendo muitas atividades nesse lado e foi muito bom para minha formação profissional porque hoje eu não tenho dificuldade em criar essas atividades (EGRESSO 8).

No Pibid, eu tinha uma professora magnífica (supervisora) atuando na escola pública em Alegre e a gente aprende muito também observando [...] observando o que ela fazia eu pude aprender e obter conhecimentos da minha área de atuação hoje (EGRESSO 19).

Ter um supervisor excepcional me acompanhando, além do suporte de uma universidade e depois ser o professor, te faz ter certeza que você está fazendo o correto, porque você se baseia na posição do supervisor e dos professores da universidade, então não tem como você sair do Pibid sem saber que é aquilo que você quer de fato (EGRESSO 26).

No contexto do Pibid, o professor supervisor participa como coformador dos futuros professores, ou seja, ele deve ser “capaz de dividir com os outros seus saberes profissionais e suas reflexões frente às atitudes tomadas [...], tendo a capacidade de acolher e de se dispor a atender e auxiliar” (AZEVEDO, 2009, p. 81). Essa troca de conhecimentos entre futuros professores e os professores do ensino básico é essencial para a construção e o desenvolvimento de saberes experienciais, pois o supervisor orienta os futuros professores para que “mobilizem conhecimentos, habilidades e atitudes específicas, no campo de atuação docente” (AZEVEDO, 2009, p. 82). O contato frequente com o ambiente escolar e a relação criada com o professor supervisor permitem que os futuros professores construam perspectivas mais coerentes com a carreira docente, bem como reflitam sobre as responsabilidades sociais que a carreira docente tem e como as escolhas realizadas podem afetar a vida do estudante e sociedade de forma geral (CARMO, 2015).

Isso posto, a partir das análises das entrevistas, pode-se afirmar que os futuros professores, ao participarem do Pibid e vivenciarem o espaço escolar, iniciam o processo de construção de saberes experienciais necessários à prática docente. Estes saberes são constatados, por exemplo, quando os entrevistados fazem a resignificação do espaço escolar compreendendo-o como um ambiente organizado, com suas regras e limitações, ou seja, espaço profissional.

Também puderam, por outro lado, compreender que essa organização pode enfrentar situações inesperadas que lhes exigirão a reorganização e replanejamento de atividades. Além disso, compreendem que a relação entre professor e aluno está diretamente ligada ao processo de ensino e aprendizagem, por isso torna-se necessário que essa relação seja positiva e saudável. Por fim, a relação com os professores supervisores do Pibid e demais profissionais docentes que atuam como coformadores torna-se extremamente importante na formação inicial dos futuros professores, pois permite-lhes a reflexão sobre a carreira docente e sua importância na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o encontro com o ambiente escolar, no contexto das experiências proporcionadas pelo Pibid, possibilita que futuros professores iniciem o processo de construção de um conjunto de saberes essenciais relacionados à prática docente. Dessa forma, as experiências proporcionadas aos egressos do subprojeto “Pibid Biologia-Alegre” foram analisadas, verificando a construção dos principais saberes docentes necessários para a prática, constatados na própria atuação destes egressos como docentes. Sob esta ótica, as análises realizadas indicaram que o Pibid se caracteriza como um espaço formativo para futuros profissionais docentes, proporcionando-lhes o início da construção de saberes ao vivenciarem as particularidades do espaço escolar.

Pode-se afirmar que programas e iniciativas de incentivo e valorização docente, como o Pibid, reduzem o distanciamento existente entre a teoria e a prática dos cursos de formação docente, permitindo que os futuros professores compreendam que, no exercício da carreira, tais elementos precisam se relacionar e são dependentes um do outro em muitos momentos da prática docente. Sendo assim, o Pibid contribui para experiências formativas que poderiam ocorrer somente após o processo de formação inicial, ou seja, no exercício profissional, tendo como principal contribuição o contato prévio proporcionado aos futuros professores no ambiente escolar, possibilitando-lhes conhecer a dinâmica da profissão na própria prática e preparando-os para atuar profissionalmente sem ainda estarem com o compromisso formal da docência. Como destacado nas próprias narrativas dos egressos participantes desta pesquisa, o Pibid possibilitou-lhes, em vários momentos da atuação profissional, experiências significativas advindas da construção dos principais saberes docentes possibilitados pelas atividades no contexto do Pibid, ou seja, pode-se afirmar que o Programa se configura, também, como oportunidade de formação continuada, pois os professores que já foram bolsistas do Pibid na própria prática fazem relações entre as atividades desenvolvidas como bolsistas e a atuação como profissionais.

Por fim, destaca-se nesta pesquisa que as experiências do Pibid possibilitam, aos futuros professores e professores em exercício, uma formação coletiva, na qual indivíduos com distintas experiências formativas têm a oportunidade de elaborar, executar e refletir coletivamente sobre as atividades que serão desenvolvidas no espaço escolar e para o espaço escolar. Como consequência, a formação docente tende a superar, cada vez mais, os desafios que acompanham a temática em uma perspectiva centrada no potencial social que o papel do profissional docente possui na sociedade atual, permitindo a sua análise a partir da prática e compreendendo os diferentes saberes que constituem a profissão.

Vale destacar a importância de se compreender o espaço escolar como local de formação, pois possui uma organização e relações pessoais e profissionais que são características da profissão docente. Nessa perspectiva, cabe refletir sobre até que ponto é possível existir formação docente que dissocie a formação inicial da escola de Educação Básica, pois existem saberes que só são possíveis de serem construídos por intermédio dessa correlação e que são importantes para o desenvolvimento da prática docente, além de a escola possuir conhecimentos específicos sobre a profissão docente que só serão descobertos e/ou desenvolvidos dentro deste ambiente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Gabriel da Silva; BISPO, Anagessica Santana; RODRIGUES, Luciana Lima; SANTOS, Ivete Maria dos; MASSENA, Prestes; FILHO, José de Guzzi. Pibid/Química Uesc: ensinando concentração através de uma Situação de Estudo no curso técnico de biotecnologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013. Águas de Lindoia, SP. Atas [...]. Águas de Lindoia, SP: Enpec, 2013. p. 1-8.

AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2009.

- BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sérgio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial dos professores de física: elaborando sentidos para o Estágio Supervisionado. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BELOTTI, Salua Helena Abdalla; FARIA, Moacir Alves de. Relação professor/aluno. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2010.
- BIZZO, Nelio. *Ciências: Fácil ou Difícil?* São Paulo: Editora Ática, 2002.
- CAPES. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- CARMO, Hadassa Marques Santana. *As contribuições dos subprojetos do PIBID-UESC para a constituição dos saberes docentes na formação inicial de professores de Ciências*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. A ruptura com visões simplistas sobre o ensino de ciências. In: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *PEC Formação de Professores de Ciências: tendências e inovação*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-63.
- CAVALCANTE, Maria Mikaele da Silva; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Permanecer na docência: o que revelam professores iniciantes egressos do Pibid? *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 58, n. 58, p. 1-24, 2020.
- CHAPANI, Daisi Teresinha; LUZ, Carla Patrícia Novais. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: avaliação de resultados. *Revista de Iniciação à Docência*, v. 3, n. 1, p. 4-21, 2018.
- CORREIA, Gerson dos Santos. *Estudos dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- FILHO, José Camilo dos Santos; DIAS, Carmem Lúcia. Profissão acadêmica e scholarship da docência: novo olhar sobre as múltiplas funções do professor universitário. *Revista da Avaliação da Educação Superior*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 837-857, 2016.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.
- GATTI, Bernardete Angelina. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. *Estudos & Pesquisas Educacionais*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. p. 1-82.
- GAUTHIER, Clermont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 65-71, 1995.
- MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orliney Maciel. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o desafio de ressignificar a docência. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, n. 93, p. 108-137, 2014.
- MARTINS, Maria Márcia Melo de. *Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de Biologia: o PIBID como elemento de construção*. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2013.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019.
- NASCIMENTO, Ivany Pinto; RODRIGUES, Sônia Eli Cabral. Representações sociais sobre a permanência na docência: O que dizem docentes do Ensino Fundamental? *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, p. 1-16, 2018.
- NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas Licenciaturas e na Educação Básica. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38.

RIBEIRO, Victoria Maria Brant. A construção do conhecimento, o currículo e a escola básica. *Revista Em Aberto*, Brasília, n. 58, p. 67-72, 1993.

ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Néry Furlan; LOCATELLI, Andrea Brandão. A sistematização dos saberes docentes em suas relações com a formação inicial de professores de Química. *Contexto & Educação*, Ijuí: Editora Unijuí, n. 105, p. 68-94, 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Póesis Pedagógica*, v. 9, n. 1, p. 7-19, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Unesp, 1996. p. 39-50.

SHULMAN, Lee. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEXEIRA JÚNIOR, José Gonçalves. *Contribuições do Pibid para a formação de professores de Química*. 2014. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Química, Uberlândia, MG, 2014.

INDAGAÇÃO DIALÓGICA DE GORDON WELLS EM PROCESSOS FORMATIVOS COM PROFESSORES: Interlocuções com a Comunidade Científica Internacional

Anahy Arrieche Fazio¹
Valmir Heckler²
Maria do Carmo Galiuzzi³

RESUMO

O estudo comunica, em uma perspectiva fenomenológica hermenêutica, o que se mostra da indagação dialógica de Gordon Wells em comunicações da comunidade científica internacional que envolvam processos formativos docentes. Desenvolveu-se uma pesquisa exploratório-descritiva a partir das 10 obras mais citadas do autor na base de dados do Google Acadêmico. Foram selecionados 119 trabalhos. Estes foram lidos integralmente e organizados em sínteses traduzidas para a língua portuguesa, evidenciando os aspectos teórico-práticos da indagação dialógica em cada um deles. Emergiram do processo da análise cinco categorias: *i*) Escrita, Leitura e Comunicação via Ferramentas Tecnológicas; *ii*) A Interatividade e a Colaboração em Redes; *iii*) Desenvolvimento Profissional em Comunidades; *iv*) Aprendizagem Colaborativa no Ensino de Ciências; *v*) Tutoria e Mediação no Desenvolvimento Profissional. Os resultados indicam que os aspectos que se mostram em relação aos contextos em que a indagação dialógica de Gordon Wells é integrada fornecem pistas para que seja possível compreender o desenvolvimento profissional em um viés dialógico, social e colaborativo em ambientes com sujeitos diferentes.

Palavras-chave: Gordon Wells; indagação dialógica; desenvolvimento profissional; processo formativo.

GORDON WELLS' DIALOGICAL INQUIRY IN FORMATIVE PROCESSES WITH TEACHERS: INTERLOCUTIONS WITH THE INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMUNITY

ABSTRACT

The study communicates, in a hermeneutic phenomenological perspective, what is it, Gordon Wells' dialogic inquiry in communications from the international scientific community that involve formative processes, like. An exploratory-descriptive research was developed from the 10 most cited works by the author in the Google Scholar database. The works selected, 119, were completely read and organized into summaries, translated into Portuguese, highlighting the theoretical-practical aspects of the dialogic inquiry in each of them. From the analysis process five categories emerged: *i*) Writing, Reading and Communication via Technological Tools; *ii*) Interactivity and Collaboration in Networks; *iii*) Professional Development in Communities; *iv*) Collaborative Learning in Science Teaching; *v*) Tutoring and Mediation in Professional Development. The emerging aspects, related to the contexts in which Gordon Wells' dialogic inquiry is integrated, provide clues to understand professional development in a dialogic, social and collaborative perspective in environments with different subjects

Keywords: Gordon Wells; dialogical inquiry; professional development; formative process.

RECEBIDO EM: 30/8/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Av. Itália, s/n – km 8, Carreiros. Rio Grande/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8514050485623854>. <https://orcid.org/0000-0003-4067-7983>. anahyfazio@yahoo.com.br

² Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0446681267010261>. <https://orcid.org/0000-0002-3838-3903>.

³ Universidade Federal do Rio Grande – Furg. Rio Grande/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4430976902171474>. <https://orcid.org/0000-0003-0513-0018>.

INTRODUÇÃO

O artigo comunica compreensões acerca da indagação dialógica de Gordon Wells, em uma perspectiva fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011), contextualizada em processos formativos com professores a partir da interlocução com a comunidade científica internacional. O questionamento central do estudo é: O que se mostra da indagação dialógica de Gordon Wells em comunicações da comunidade científica internacional que abordam processos formativos? *Transformation* foi a palavra escolhida por Gordon Wells (2001) para caracterizar a principal proposta da educação, em que todos os envolvidos transformam suas formas de agir, pensar, sentir, em que o professor tem relevante papel ao criar oportunidades de transformação pessoal e social dos envolvidos.

No campo da formação de professores, tema central deste estudo, Gordon Wells (1999) propõe o desenvolvimento de comunidades colaborativas na perspectiva da indagação dialógica, em que os processos de ensino e de aprendizagem acontecem no indagar, em que o professor busca uma sala de aula pautada na argumentação e no questionamento, compreendendo a investigação como um processo coletivo (WELLS, 2016). A ideia de comunidades dialógicas é amplamente discutida no livro *Dialogic Inquiry* (1999), em que o autor contextualiza a criação de um grupo de formação de professores constituído por atuantes nas escolas e na universidade. O referido autor assume ser a formação de comunidade de professores um processo formativo horizontal, uma vez que à medida que os professores se engajam em atividades coletivas, transformam suas práticas e metodologias, ao mesmo tempo que transformam sua relação com a comunidade e na comunidade (WELLS, 2001).

Moraes (2011), a partir de Wells, apresenta essas comunidades para um contexto virtual, entendendo que os espaços virtuais e sua diversidade de ferramentas e recursos multiplicam possibilidades de conversas e interação entre estudantes, tutores e professores, em que cada sujeito revisita suas aprendizagens de forma dialógica. Esses pressupostos de uma abordagem sociocultural de educação dialógica fomentam a formação de professores de Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (Furg) e são expressos no curso de Licenciatura em Ciências EaD, campo de atuação dos autores deste artigo, em que a formação de professores de Ciências foi planejada e desenvolvida no contexto de comunidades dialógicas a partir de Gordon Wells.

Para Wells (1999), a formação de professores está imersa em teorias socioculturais de aprendizagem e na promoção de ações investigativas durante sua prática. Os professores colocam-se na posição de aprendentes, em que são encorajados e responsabilizados pelo seu aprendizado. Aprendem uns com os outros enquanto se engajam em processos de indagação dialógica. Nesse contexto, a indagação tem suas raízes no aspecto histórico, nas compreensões do passado, e no cultural, ao incorporar compreensões do passado às práticas e aos artefatos culturais. No contexto da sala de aula, a prática da indagação orienta para a construção de compreensões teórico-práticas (WELLS 1999, 2001, 2002).

O contexto social e a interação são ideias defendidas por Paula e Harres (2016), em que compreendem que as propostas didáticas devem ser organizadas de forma a promover a interação social como condição para a aprendizagem, tomando os princí-

pios do educar pela pesquisa, perguntar, argumentar, debater, como uma proposta que vai ao encontro desse objetivo. Wells (1999) observa que, no contexto de uma aula de Ciências, as crianças trabalham coletivamente para encontrar soluções aos problemas propostos, construindo modelos a partir dos desafios sugeridos pelo professor. Desse estudo, acrescenta que embora tenham aprendido princípios básicos de eletricidade, a socialização com a comunidade, em feiras de ciências, *workshops*, mesas-redondas, entre outros, dos modelos construídos, seguindo a abordagem orientada à indagação, criou oportunidades para que os estudantes se engajassem em muitas formas de discurso, tanto falado quanto escrito.

Compreensão similar é significada por Guidotti e Heckler (2021) em um contexto da Educação em Ciências. Os autores entendem que a aprendizagem por meio da investigação acontece com o diálogo entre os sujeitos como estratégia didático-pedagógica, que desafia o professor a escutar, problematizar e contextualizar saberes e vivenciar novas experiências.

Kenski, Medeiros e Ordéas (2019) argumentam que as tecnologias digitais redimensionam os papéis dos estudantes e dos professores, no contexto da Educação Superior, modificando a lógica do ensino centrado no professor. Os autores, portanto, apontam que essa nova postura demanda a readequação de algumas medidas básicas que as instituições de ensino precisam reorganizar, entre elas, o movimento de repensar a formação de professores, inicial e continuada, com vista à utilização das tecnologias digitais nos processos educativos e o estímulo ao senso colaborativo e interativo *on-line* “de forma a que a presença virtual seja mais importante e significativa do que a presença passiva dos estudantes em salas de aula presenciais” (2019, p. 11).

Considerando o contexto da formação de professores em um viés dialógico, seguindo as ideias de Wells e as experiências registradas pelos autores supracitados no referido campo, emerge a necessidade de compreender como a indagação dialógica vem suscitando transformações no campo da formação de professores ao redor do mundo. Como as ideias de Wells são contextualizadas nas diversas experiências formativas comunicadas na comunidade científica internacional? Quais os contextos em que essas são desenvolvidas e como são organizadas? Como os diferentes artefatos e interfaces são utilizados neste contexto? Que aspectos teórico-práticos da formação são comunicados? Partindo dessas indagações, objetiva-se compreender o que se mostra da indagação dialógica, na perspectiva de Gordon Wells, na interlocução com diferentes pesquisadores a partir de suas publicações científicas.

METODOLOGIA

Com o objetivo de compreender o que se mostra das ideias de Wells comunicadas em estudos sobre sua instituição em diferentes contextos, este trabalho configura-se como uma pesquisa exploratória-descritiva (VERGARA; PECCI, 2003) de natureza fenomenológica-hermenêutica (BICUDO, 2011).

Nesse viés, a compreensão do fenômeno envolve o olhar ao contexto das experiências vividas, buscando modos e sujeitos significativos que possam dizer de suas experiências de maneira que vá ao encontro da interrogação e permita a construção de significados sobre o fenômeno a ser compreendido (BICUDO, 2011). Nessa busca, as-

sume-se uma perspectiva exploratória, investigando diferentes interlocutores que referem assumir Gordon Wells como fundamento em seus processos formativos comunicados, buscando compreensões acerca do campo e da temática de estudo que, em um movimento dialógico, possibilitará novas compreensões sobre o fenômeno investigado a partir dos registros das experiências de trabalhos de outros pesquisadores.

Como fonte da pesquisa na literatura, optou-se pela plataforma de pesquisa Google Acadêmico, considerando sua cobertura que inclui uma grande quantidade de documentos (MARTIN-MARTIN *et al.*, 2020). O Google Acadêmico apresenta a possibilidade do Perfil do Usuário, em que apresenta as estatísticas de citações, dados acadêmicos do pesquisador e as redes de conversação. A partir do perfil do pesquisador Gordon Wells é possível ordenar a listagem de obras pela ordem alfabética dos títulos, por ordem crescente ou decrescente de citações ou ano. No movimento de investigar os contextos em que o pesquisador é citado, ordenamos as obras pelo número de citações e nos concentramos nas 10 obras mais citadas do autor, optando pela exclusão de uma das obras focada na alfabetização de crianças, considerando o afastamento do contexto desta pesquisa. Os títulos escolhidos e o seu ano de produção estão indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Relação de obras mais citadas de Gordon Wells

	Título	Ano
1	<i>Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education</i>	1999
2	<i>The meaning makers: Learning to Talk and Talking to Learn</i>	2009
3	<i>Learning through interaction: volume 1: the study of language development</i>	1981
4	<i>Dialogic inquiry in education: building in the Legacy of Vygotsky</i>	2000
5	<i>What's the use of 'triadic dialogue'? : An investigation of teacher-student interaction</i>	2000
6	<i>Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education</i>	2002
7	<i>Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry</i>	2001
8	<i>Changing schools from within: Creating communities of inquiry</i>	1993
9	<i>Language and the inquiry-oriented curriculum</i>	1995
10	<i>Language, learning, and education: Selected papers from the Bristol study, Language at Home and School</i>	1985

Fonte: Os autores (2021).

Na coluna ao lado dos títulos, no Google Acadêmico, os números indicam os trabalhos que citam essas obras na sua escrita e ao clicar no total das citações para cada obra é possível visualizar a listagem das obras em que as citações foram encontradas. A partir dessa listagem, realizou-se a busca específica dentre as obras por meio da opção “Pesquisar nos artigos de citação”. Essa etapa é importante para o refinamento das informações, permitindo que o usuário aponte palavras-chave ou termos específicos que deseja buscar nos trabalhos.

Com o intuito de buscar consonância com o contexto de desenvolvimento dos estudos deste artigo, fez-se a escolha de descritores, em inglês, e foi realizada a busca de todas essas palavras, uma por vez, entre as citações das dez obras escolhidas. Os descritores escolhidos foram: “*teacher formation*”, “*community development*”, “*on-line community*”, “*wenger*”, “*on-line science teacher*”, “*community of practice*”; “*distance education*”, “*virtual learning environment*”, “*learning management system*” e “*learning community*”. Para a pesquisa do descritor de forma literal, do termo como um todo, as aspas foram colocadas. A busca pelos descritores ocorreu em maio de 2019, individualmente em cada uma das dez obras e resultou em 10.429 produções. Em seguida, buscou-se maior aproximação ao campo e objeto da pesquisa, os descritores foram combinados em grupos de descritores, cada um entre aspas e separados por “;” para que os trabalhos emergentes apresentassem os termos simultaneamente. Desta etapa, registrou-se o quantitativo de 288 trabalhos, os quais, em um primeiro momento, foram reduzidos a 143 obras, após a exclusão das que foram contabilizadas em mais de um grupo de descritores e/ou documentos não referenciados ou contextualizados ao campo de estudo.

Em um segundo momento, o olhar voltou-se ao conteúdo dessas produções em um movimento descritivo-interpretativo na perspectiva fenomenológico-hermenêutica (BICUDO, 2011) a partir da tradução das obras,⁴ organização das informações e sistematização de compreensões em categorias emergentes.

As produções que não estavam na íntegra e a revisão de livro foram descartadas da análise, que ao fim, totalizou 119 produções, cujas referências estão disponíveis no Apêndice. Observa-se nos registros bibliométricos aspectos relativos à natureza das obras e anos de publicação. Quanto à natureza dessas obras, percebe-se que a maioria das produções são teses de Doutorado, seguidas de artigos e capítulos de livro e outras formas de produção, como pode ser visualizado na Figura 1. Registra-se que a maioria das produções ocorreram em 2013, congruente com o ano em que ocorreram mais citações das obras de Wells, segundo seu perfil no Google Acadêmico.

Figura 1 – Distribuição dos tipos de obra



Fonte: Os autores (2021).

⁴ Os autores se responsabilizam pela tradução das obras

O processo descritivo é iniciado pela leitura hermenêutica, interpretando e transportando as experiências em linguagem escrita. Nessa comunicação, ainda se apresenta o processo natural de significação da linguagem, uma vez que os textos estudados não foram comunicados no idioma em que este artigo está sendo desenvolvido. Reitera-se, em Bicudo (2011, p. 44), que:

[...] toda a análise de descrição, por ser mediada na linguagem, solicita um enxerto hermenêutico, para que no movimento de compreensão do dito, já se proceda à abertura de sentidos e significados expressos e transportados pelo modo de dizer pelo qual a descrição se doa à interpretação (p. 44).

Nesse movimento hermenêutico as 119 produções foram lidas e sintetizadas, em Português, de forma a elucidar os objetivos, o contexto em que Wells é citado, os resultados e as conclusões desses trabalhos. Da leitura dessas sínteses foram destacadas palavras que contribuem para a aproximação entre esses interlocutores, e extraiu-se, então, excertos de cada síntese que foram organizadas em sentenças que respondem à interrogação formulada: *O que se mostra da indagação dialógica de Gordon Wells em publicações científicas?* A partir das ideias comunicadas, os trabalhos foram agrupados e classificados em cinco categorias: i) Escrita, Leitura e Comunicação via Ferramentas Tecnológicas; ii) A Interatividade e a Colaboração em Redes; iii) Desenvolvimento Profissional em Comunidades; iv) Aprendizagem Colaborativa no Ensino de Ciências; v) Tutoria e Mediação no Desenvolvimento Profissional. As principais ideias entre essas categorias serão comunicadas na sequência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Escrita, Leitura e Comunicação via Ferramentas Tecnológicas

Nesta categoria emergem os trabalhos que abordam o uso das ferramentas tecnológicas na escrita e leitura em processos de aprendizagem. Mediante as dificuldades em se desenvolver a escrita colaborativa (REZEKI, 2016), as ferramentas tecnológicas oferecem possibilidade de leitura, releitura, incentivo a escrita, avaliação por pares (HUANG, 2012) e a coconstrução do conhecimento, que abrange o afeto e a interação (YUKAWA, 2005; YEN, 2011), considerando ainda o desenvolvimento de valores e habilidades sociais enquanto se escreve com pares (REZEKI, 2016). Nesse viés, as ferramentas tecnológicas auxiliam a melhorar a escrita e a leitura nos processos de autoria, produção e consumo nas salas de aula (PAÉZ, 2015) por meio da promoção de atividades intertextuais, conectadas a textos, fotos, livros, multimídia e outros recursos no multiletramento (BEZAIRE, 2009).

A escrita dialógica, monológica e colaborativa acontece em Ambiente Virtual de Aprendizado (AVA), wiki, chat, web, painel eletrônico, blog e rede social, e é promotora do aprendizado em redes (MATTHEW; FELVEGI; CALLAWAY, 2014; HUANG, 2012; BARTLET-BRAGG, 2013; SPILIOPOULOS; CAREY, 2016). Em fóruns, a escrita argumentativa acontece mediante a proposição de desafios (FLYNN; POLIN, 2003). Significa que o uso de um ambiente virtual de aprendizagem em rede social oferece riqueza e liberdade para criar, anotar, avaliar e comentar sobre diferentes artefatos (HILL, 2011; SHUKOR, 2014; GONZÁLEZ, 2015; BERRY, 2014), considerando que aspectos físicos e sociais do ambiente da sala de aula influenciam na criação de condições para a atividade (BEZAIRE, 2009).

Nesse âmbito também são sugeridos software colaborativos baseados em aprendizagem investigativa (YUKAWA, 2005) e o uso de ambientes de aprendizagem colaborativos personalizados (FARMER; BARTLET-BRAGG, 2005), em que se reitera a importância do professor como facilitador dos processos ao propor ferramentas e recursos que envolvam os estudantes em novas formas de comunicação e interação (PÁEZ, 2015).

A Interatividade e a Colaboração em Redes

Nesta categoria de análise mostra-se que as ferramentas de comunicação síncrona e assíncrona baseadas na Internet e mediadas por computador (CMC) (fórum, e-mail, chat síncrono) são muito importantes para proporcionar interação e colaboração em comunidades *on-line* (KHOO, 2010; MARDEN, 2016; LEE, 2005; CHAI; TAN, 2006; TAN, 2018, 2019). Por exemplo, o uso de ferramentas de diálogo aumenta a participação de estudantes em discursos acadêmicos e provê oportunidades para interações críticas (YIM, 2011; MORGAN, 2015).

A conversação, as dinâmicas de observação e reflexão e a construção de espaços mentais colaborativos em uma comunidade virtual possibilitam a presença social, o sentimento de pertencimento, identidade, o desenvolvimento da prática de ensino compartilhada, contato transcultural e o pensar reflexivo a partir da contribuição com outros sujeitos (GRAETZ, 2008; KELLY *et al.*, 2016; HELLERMANN, 2008; CHRISTIANSEN, 2010). Os modelos interativos são um esforço de sobrepor o *download* mecânico de textos no ensino a distância (BAKER; WATSON, 2014), contudo neste modelo é preciso enfatizar o papel crucial dos fatores sociais e históricos na forma de organizar a participação (WESTBERRY, 2009).

Na participação em discussões os cursistas repensam/apresentam pontos de vista e criam novas compreensões e significados, em que o diálogo colaborativo reflexivo evoca diferentes maneiras de saber, inspira autenticidade e melhora o aprendizado (SARITAS, 2006; VICKERS-MANZIN; JOHNSTONS, 2013). Nisso, o desenvolvimento profissional do professor é essencial na promoção de aulas interativas e dialógicas. As tecnologias educacionais dão suporte para que os professores em formação mudem seu comportamento no grupo e isso abrange a transformação de atitudes, crenças e valores a respeito dos conhecimentos pedagógicos e tecnológicos adquiridos (DONNELLY, 2009; HENNESSY; LONDON, 2013; KELLY, 2019).

A transformação envolve projetar um ambiente de aprendizado que esclareça sobre os processos de discussão *on-line*. O ambiente necessita evidenciar os objetivos e as instruções de participação com os conteúdos, e encorajar estudantes a compartilharem opiniões e divergências na busca por promover a interatividade com e entre os diferentes estudantes (SARITAS, 2006; SIGALA, 2007; LOCKHORST, 2004; HAN, 2013). Para isso, as tarefas devem ser estruturadas de maneira a estimular o envolvimento entre os alunos e destes com os conteúdos, por meio de fóruns e *feedbacks* (BAKER; WATSON, 2014; JAMIL, 2015; STEELE, 2009).

Para além da estruturação do ambiente de aprendizagem, é preciso consonância dos aspectos metodológicos com as teorias de aprendizagem para que incentivem a negociação entre os participantes (LEE, 2009). Assim, o uso de projetos, apresentações, investigações, mecanismos proativos de resolução de problemas, abordagens em an-

daimes⁵ são possibilidades no incentivar a interação, a discussão e a coconstrução entre estudantes, sempre com o auxílio do professor, contribuindo para o desenvolvimento profissional, a transformação educacional e a autonomia no aprendizado (BUNCH, 2013; DONNELLY, 2009; GRAETZ, 2007; RESCHKE, 2001; KLENNER-MOORE, 2002; LUND; HAUGE, 2011; MERI-YILAN, 2017). Nisso também se coloca a importância da mediação do professor/instrutor, seu carinho e receptividade, ao reconhecer o papel da experiência e a participação de estudantes mais experientes, da cultura dos indivíduos e das atividades sociais que promovam a interação dialética (YIM, 2011; CHILDS, 2011; GELER; NEISLER, 2014; PRITCHARD, 2010; STONE, 2018; SIMPSON, 2016; HAUGHT, 2005; MAGGIOLI, 2018; FAHLE, 2019), uma vez que a falta de mediação pode contribuir para a não efetividade das ferramentas como, por exemplo, do fórum na formação de professores (MCPHEE, 2013).

Nesse contexto, professores e estudantes constroem significados e trocam ideias em um verdadeiro coaprendizado. Trata-se de uma forma de ampliar compreensões teórico-práticas acerca do ensino dialógico, em que cada indivíduo é influenciado e sustentado pela atividade e o pensar dos outros (JAWORSKI, 2014; HENNESSY; MERCER; WARWICK, 2011). A produção acadêmica considera que todo tipo de indagação resulta na coconstrução de conhecimentos, portanto é importante para o desenvolvimento profissional a colaboração entre professores com diferentes experiências e níveis educacionais (JAWORSKI, 2014), em prol de uma jornada formativa que é construída a partir da reflexão e ressignificação das experiências dos professores, para além da ação (MCPHEE, 2013). Assim, emerge o desafio de dialogar sobre as comunidades que buscam o desenvolvimento profissional.

Desenvolvimento Profissional em Comunidades

Nesta categoria emergem aspectos de comunidades que colaboram para o desenvolvimento profissional a partir da transformação de crenças teórico-práticas dos participantes. Mostra-se que a adoção de tecnologias na educação depende do rompimento da fronteira entre a cultura acadêmica e a social, fazendo-se necessário reconsiderar a linguagem utilizada com exposição a práticas de discurso, uma vez que sem mudar os paradigmas educacionais as ferramentas são apenas “pedaços de tecnologia” (CARON; CARONIA, 2008; THOMPSON, 2008; SINCLAIR, 2004). Com o uso da tecnologia, criam-se oportunidades de (re)contextualizar o aprendizado em ambientes de trabalho, considerando a experiência como fundamental na construção de sentidos sobre a prática acadêmica, uma vez que o desenvolvimento profissional colaborativo atrelado à tecnologia é potencializador do aprendizado e de oportunidades para a formação continuada (THOMPSON, 2008; ARTEKIN, 2013; BERNASCONI, 2010; JEWITT, 2018; DOYLE, 2014; TAPP, 2013).

Quanto aos recursos, do uso das tecnologias, aplicativos móveis, televisão, vídeos, leituras *on-line*, entre outros, cria-se a necessidade de uma visão transformadora nas salas de aula. Exige-se um movimento de descentralização da figura do professor e de

⁵ No contexto da sala de aula é um processo de interação entre sujeitos em que o professor – ou um sujeito mais experiente – presta assistência e guia os estudantes na construção do conhecimento.

imersão em diferentes contextos, encorajando os futuros professores a reinterpretarem seu conhecimento, valores e crenças que possam impactar na sua prática profissional (BAINBRIDGE *et al.*, 2013; GAUDIN; CHALIÈS, 2015; SEELS; FULLERTON; BARRY, 2008; COONER, 2010). O uso de vídeos na educação de professores, em programas profissionais, constituem importantes ferramentas para a aprendizagem e, ao mesmo tempo, para que o professor analise sua própria prática e, quando associadas à web, propiciam a construção da identidade profissional de professores, ao compreenderem a reflexão como prática social e individual (GAUDIN; CHALIÈS, 2015; HUNG, 2005).

Nessa perspectiva, o uso das tecnologias de informação e comunicação em contextos educacionais propiciam a comunicação, a conversação, o desenvolvimento de habilidades de colaboração em comunidades de aprendizagem (TWINING *et al.*, 2006; ROBUTTI *et al.*, 2016). Nisso, mostra-se que o uso de tecnologias atreladas a ambientes de aprendizagem híbridos é uma combinação propícia para a realização de atividades conjuntas de solução de problemas. É importante destacar, no entanto, que as dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao ensino híbrido provêm dos padrões pedagógicos tradicionais, da fragmentação entre os conteúdos tecnológicos, pedagógicos e conceituais (ENOCH, 2016; HOANG, 2015), da falta de processos logísticos básicos e de uma política de *e-learning*⁶ que dificultam a adoção de tecnologias educacionais em programas acadêmicos (MLITWA, 2017).

As comunidades de aprendizagem *on-line* são importantes para que os professores possam buscar aporte tecnológico e pedagógico, vivenciando transições em que seus modelos culturais são desafiados, revelando novas abordagens metodológicas que enfatizam a importância do planejamento, reflexão e ensino por investigação (BRUCE; SULLIVAN, 2018; AWENOWICKS, 2009; HADDOCK, 2014; HILL *et al.*, 2008). O engajamento dos participantes e a presença na comunidade dependerá da motivação e acompanhamento do educador na universidade (FARROQ, 2019). Nas comunidades de indagação uma ferramenta importante é fornecer *feedback* frequente aos participantes e aos que estruturam os cursos e/ou programas, em uma perspectiva do modelo de colaboração para a construção de ambientes de aprendizagem eficazes, reconhecendo o papel das tecnologias como ferramentas cognitivas no ensino-aprendizagem. (CHAI, 2006; MOREIRA; ALMEIDA, 2011).

Observa-se que nas comunidades colaborativas o desenvolvimento profissional acontece pela partilha de interesses de profissionais que evoluem socialmente e individualmente (KHOUSA; ATHIF; MASUD, 2015), uma vez que emergem necessidades e interesses comuns em um ambiente de confiança mútua. Isso acontece com a inserção dos estudantes em práticas com diferentes profissionais, oportunidades em que assim aprendem a fazer parte de uma comunidade de prática (FARREL; BADKA, 2015; QUIÑONES QUIÑONES, 2017). Nisso se apresenta a educação baseada na prática como uma metodologia que prepara os graduandos para suas futuras ocupações práticas, na melhora das habilidades de liderança e colaboração, inclusive estando estes geograficamente distantes (CLARKE, 2017). Abrange um envolver os participantes a pensar so-

⁶ *Eletronic Learning* ou *e-learning* é uma terminologia utilizada para se referir às diversas abordagens de aprendizagem com suporte de tecnologia (JAMIL, 2015)

bre papéis e identidades que perpassam suas futuras ocupações, engajando-os em uma práxis emocional crítica com enfoque em aspectos emocionais do ensinar, para trabalhar por mudanças pessoais, profissionais, sociais e institucionais (SHEEHAN; HIGGS, 2013; CLARKE, 2008; PADILLA, 2014). Assim, registra-se que as TICs nas comunidades com desenvolvimento profissional oportunizam mudanças pessoais, profissionais, sociais e institucionais.

Aprendizagem Colaborativa no Ensino de Ciências

Incluem-se nesta categoria os interlocutores que argumentam sobre o contexto das comunidades atreladas às Ciências. Considera-se o ambiente bilíngue da ciência – que pode incitar dificuldades de aprendizagem – e é um fenômeno instrucional multifacetado negociado por intermédio de interações multilaterais e abordagens que possibilitam a interação professor-estudante e estudante-estudante (DESTINO, 1994).

Para tal, é necessário encorajar os processos discursivos por meio da indagação, investigação, uso de modelos animados, resolução de problemas, projetos, apresentações e registros escritos (fóruns e cadernos), que estimulam os estudantes a falarem sobre os fenômenos científicos, a reconhecerem fenômenos que não são empiricamente observáveis e usá-los, propiciando aprendizado e construção de entendimentos de Ciências (QHOBELA, 2008; CHEN, 2006; KARLSSON, 2010; WILMES, 2017). Neste viés, ressalta-se a importância da escrita como facilitadora do movimento entre discursos, incitando o uso e compreensão da linguagem científica, e mostrando a variedade de formas em que os significados são negociados pelo uso da linguagem (ANSON, 2017; ROWELL, 2008; ZULU, 2018).

O papel do docente é uma complexa mistura de aprendente, ousado, indagador, desenvolvedor de currículo, negociador, colaborador e professor (SLAVIT; NELSON; LESSEIG, 2016). O professor gerencia a interação e propicia suporte à indagação coletiva, estimulando os estudantes a criarem hipóteses, questionarem, compartilharem experiências diárias, ouvindo, respeitando e retroalimentando seus colegas em uma perspectiva social, cognitiva e socioemocional (KOVALAINEN, 2013).

Por meio do desenvolvimento colaborativo profissional e das comunidades de prática os professores aprendem novos pressupostos teóricos, desenvolvem e revisitam o currículo, as práticas pedagógicas e de linguagem científica, dialogam sobre fatores estressores e aproximam sua prática de suas crenças, confrontam e refletem sobre aspectos teórico-práticos em relação ao seu contexto cultural, dentro de sua comunidade de prática. (SUBRAMANIAN, 2001; NELSON, 2009; TROIANO, 2012; VERJOVSKY; WALDEGG, 2005; COPPERSMITH, 2017). Não obstante, professores pesquisam sua própria prática em colaboração profissional com outros docentes e envolvidos em atividades colaborativas, que incentivam a produção de materiais, bem como a análise de seus discursos, conduzindo à transformação do repertório desses discursos nas suas aulas de Ciências e possibilitam a reflexão crítica na construção de significados (NELSON, 2009; KOKKOTAS; PILIOURAS, 2005; KOKKOTAS *et al.*, 2009; PILIOURAS; PLAKITSI; NASIS, 2015; PLAKITSI; PILIOURAS; EFTHIMIOU, 2017).

É preciso, portanto, desenvolver ferramentas que deem suporte para os usuários reaprenderem o que eles já fazem, porém de uma maneira melhor, superando o uso da tecnologia como forma de cobrir o conteúdo e propiciando um ambiente que encoraje as discussões e interações (BARAB; EVANS; BACK, 2009; CHEN, 2006). Para tal, conclui-se que o desenvolvimento de cursos que expandam o horizonte sobre as práticas educacionais por meio de comunidades em que os participantes desenvolvam abordagens de liderança, e que essas experiências entre professores, coletivamente, façam parte de um movimento de melhoria do Ensino de Ciências, é uma via para a transformação (NELSON, 2009). Assim, ampliam-se os significados sobre a aprendizagem colaborativa atrelada ao Ensino de Ciências e possibilita-se o pensar sobre o papel dos sujeitos atuando em colaboração.

Tutoria e Mediação no Desenvolvimento Profissional

Esta categoria aborda o papel do tutor em seus diferentes contextos de atuação. Devido ao processo de interpretação dos trabalhos que foram localizados a partir do seu idioma original de publicação, o inglês, duas nomenclaturas emergiram: o tutor e o mentor. No processo de socialização a seguir adotaremos tutor como única nomenclatura.

Acrescenta-se que uma maneira de aperfeiçoar a compreensão sobre mentoria e a forma de educar seus professores em formação, *on-line* e presencial, acontece em comunidades de prática (CAUDLE, 2010). O trabalho via e-mail, wikis, mensagens e outros recursos, como fóruns *on-line* com diálogos escritos em comunidades de prática de formação de mentores e professores constituem a experiência na comunicação mais frequente, com criticidade e a reflexão acerca de suas decisões (SCHERFF; SINGER; BROWN, 2013).

O mentor/tutor é responsável por parte das atividades, ajudando a aliviar a carga de trabalho dos estudantes e dos professores, dá significado ao material pela contextualização, esclarece sobre o enfoque metodológico das atividades ao organizar os assuntos e ao ancorar as discussões (KELLY *et al.*, 2007; TURKICH; GREIVE; COZENS, 2014; SCHERFF; SINGER; BROWN, 2013). Significa-se como o responsável para dar atenção àqueles estudantes ausentes, o sujeito que estreita laços ao organizar grupos, aconselha acerca do desenvolvimento profissional e de como se comportar em situações de sala de aula, em situações casuais e profissionais (TURKICH; GREIVE; COZENS, 2014). Os comentários dos tutores no formato de áudio encorajam os estudantes a refletirem imediatamente e a agir a partir das demandas de *feedback* (BROOKES, 2018). É importante ressaltar, contudo, que o encontro síncrono é uma forma de diminuir o anonimato e aumentar a motivação (SCHERFF; SINGER; BROWN, 2013).

O modelo de indagação, associado à tutoria e à tecnologia, abrange o movimento de fazer perguntas e gerar explicações, diálogos críticos e criativos, via compromisso coletivo, de coautoria com os estudantes a partir de interações, negociações e elaborações em grupos (MUUKKONEN-VAN DER MEER, 2011; SWANN, 2013). Tutores podem desenvolver relações amigáveis e empáticas com os estudantes como forma de encora-

jar, entusiasmar e lhes dar suporte, reconhecendo que os aspectos emocionais da vida dos estudantes são inseparáveis do seu aprendizado e do desenvolvimento de sua confiança profissional (STAFFORD, 2008).

O desenvolvimento profissional de professores ainda não atuantes acontece a partir da experiência como mentores, mostrando-se importante que um colega professor possa contar com o apoio de outro mais experiente (SCHERFF; SINGER; BROWN, 2013). Na formação de tutores os significados do papel da mentoria são negociados quando os tutores engajam-se em ciclos que remodelam suas identidades mediante o questionar, criar hipóteses e compartilhar experiências vividas (CAUDLE, 2010).

Portanto, é preciso a projeção e planejamento de cursos capazes de responder a necessidades emergentes, que incluam diálogo, relação tutor-estudante, e a experiência em um conhecimento cocriado, assim como a possibilidade de ação e interação no *feedback* (THOMPSON; MACDONALD, 2005). Conclui-se que a mediação do tutor é um fator significativo no desenvolvimento profissional docente, estimulando os processos formativos desse sujeito em ambientes que propiciem a interatividade entre seus participantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos diferentes contextos, as produções comunicadas pelos interlocutores (autores das produções acadêmicas) apresentam alguns horizontes para a compreensão dos aspectos teórico-práticos da indagação dialógica na educação. Registra-se que as comunidades *on-line* na perspectiva do desenvolvimento profissional são mediadas com auxílio de ferramentas e recursos digitais, em um processo de colaboração dos diferentes sujeitos envolvidos, em especial os estudantes, professores e o professor tutor.

Das análises dos estudos localizados nesta revisão emerge a importância dos artefatos tecnológicos na promoção do diálogo e na interação, considerando o papel dos discursos e a apropriação da linguagem científica. No contexto específico do Ensino de Ciências, destacam-se as atividades investigativas colaborativas e o viés dialógico na pesquisa-formação e no desenvolvimento profissional de professores.

Aponta-se para a importância de se desenvolverem ambientes virtuais de aprendizado, alicerçados em uma perspectiva sociocultural, que utilizem recursos tecnológicos na promoção do aprendizado colaborativo, incentivando a cocriação e o aprendizado dialógico. Esses ambientes ainda precisam considerar aspectos socioculturais e envolver os sujeitos em uma postura aprendente de desenvolvimento profissional, além de explorar as diferentes linguagens e recursos, como wikis, fóruns, chats, entre outros.

Reitera-se que o papel do tutor é fundamental e constante em diferentes contextos e modalidades educativas, evidenciado na produção acadêmica como essencial no incentivo ao diálogo, na continuidade da interação com os materiais e as linguagens constituídas pelos diferentes sujeitos, sendo ele próprio parte dos diálogos e fomentador desses. Seu papel é determinante na construção de relações afetuosas com os alunos e professores e na interpretação e auxílio a seus estudantes na compreensão teórica, tecnológica e social, enfatizando a importância de sua presença na formação.

Por fim, o trabalho evidencia a relevância da indagação dialógica proposta por Gordon Wells na formação de professores para a compreensão dos modos de ser e interagir junto as comunidades colaborativas de desenvolvimento profissional docente. Nesse viés, a produção científica internacional converge em vários aspectos teórico-práticos, como a escrita, leitura e comunicação via ferramentas tecnológicas; a interatividade e a colaboração em redes; o desenvolvimento profissional em comunidades; a aprendizagem colaborativa no Ensino de Ciências e a tutoria e mediação no desenvolvimento profissional. Evidenciou-se aspectos como o diálogo, troca de experiências, partilha de interesses que evoluem socialmente e individualmente no diálogo entre os sujeitos. Apesar dos trabalhos do autor serem em sua maioria comunicados na língua inglesa, os diálogos com seus interlocutores ao longo do trabalho apontam para diferentes contextos de pesquisa, por distintos países e realidades, evidenciando um processo de transformação teórico-prática na formação docente voltada aos diferentes contextos de formação com professores, especialmente atreladas a diferentes formas de comunicação na comunidade, a exemplo daquelas emergentes em cursos de formação na modalidade EaD.

REFERÊNCIAS

- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. *Pesquisa qualitativa: segundo a visão fenomenológica*. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- GALIAZZI, Maria do Carmo et al. *Indagações dialógicas com Gordon Wells*. 1. ed. Rio Grande: Furg, 2016. p. 47-85.
- GUIDOTTI, Charles dos Santos; HECKLER, Valmir. Investigação Dialógica na sala de aula de ciências: etnopesquisa – formação com professores de ciências da natureza. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 113, p. 143-162, 2021.
- KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosangela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino Superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. *Trabalho & Educação*, v. 28, n. 1, p. 141-152, 2019.
- MARTÍN-MARTÍN, Alberto; THELWALL, Mike; ORDUNA-MALEA, Enrique; LÓPEZ-CÓZAR, Emilio. Google Scholar, Microsoft Academic, Scopus, Dimensions, Web of Science, and OpenCitations' COCI: a multidisciplinary comparison of coverage via citations. *Scientometrics*, v. 126, n. 1, p. 1-36, 2020.
- MORAES, Roque. Reconstruções em interações na linguagem: aprendizagens pela pesquisa em de EAD. *Em Teia, Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana*, v. 2, n. 3, p. 1-25, 2011.
- PAULA, Adriana Chilante de; HARRES, João Batista. Teoria e Prática no “Educar Pela Pesquisa”: Análise de Dissertações em Educação em Ciências. *Revista Contexto & Educação*, v. 30, n. 96, p. 156-192, 2016.
- VERGARA, Sylvia Constant; PECCI, Alketa. Escolhas metodológicas em estudos organizacionais. *Organizações & Sociedade*, v. 10, p. 13-26, 2003.
- WELLS, Gordon. *Action, talk, and text: Learning and teaching through inquiry*. Nova York: Teachers College Press, 2001.
- WELLS, Gordon. *Dialogic inquiry: Towards a socio-cultural practice and theory of education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- WELLS, Gordon. Inquiry as an Orientation for Learning, Teaching and Teacher Education. In: WELLS, Gordon; CLAXTON, Guy. *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education*. Oxford: Blackwell Publishers, 2002, p. 197-210.

APÊNDICE: Listagem das produções analisadas

AKTEKIN, Nafiye Çiğdem. *The impact of in-service teacher education (INSET) programme on professional development of EFL teachers through the critical friends group (CFG)*. 2013. Tese (Doutorado) – Cukurova University, Adana, 2013.

- ANSON, Joseph P. *Writing Attitudes and Practices of Content Area Teachers after Participating in the Central Utah Writing Project Summer Institute*. 2017. Tese (doutorado) – Utah State University, Logan, 2017.
- AWENOWICZ, Melissa Anne. *The influence of beliefs and cultural models on teacher candidates' professional identities and practices*. 2009. Tese (Doutorado) – University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2009.
- BAINBRIDGE, Jonathan; COUNSELL, Karen; GREALY, Freda; MAHARG, Paul; MILLS, Joel; O'BOYLE, Rory. iPads in Legal Learning (iLEGALL): mobile devices in professional legal learning. *European Journal of Law and Technology*, v. 4, n. 1, 2013.
- BAKER, Will; WATSON, Julie. Mastering the online master's: Developing and delivering an online MA in English language teaching through a dialogic-based framework. *Innovations in Education and Teaching International*, v. 51, n. 5, p. 483-496, 2014.
- BARAB, Sasha A.; EVANS, Michael A.; BAEK, Eun-Ok. Activity theory as a lens for characterizing the participatory unit. In: *Handbook of research on educational communications and technology*. Routledge, 2013. p. 208-223.
- BARTLETT-BRAGG, Anne. *An investigation into adult learners' experiences of developing distributed learning networks with self-publishing technologies*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Technology, Sydney, 2013.
- BERNASCONI, Natalie. *Teacher collaborative leadership on behalf of access to technological literacy for English Language Learners*. 2010. Tese (Doutorado) – University of California, Santa Cruz, 2010.
- BERRY, Stuart. *Tacit knowing made visible: The use and value of an online archive*. 2014. Tese (Doutorado) – Athabasca University, Athabasca, 2014.
- BEZAIRE, Kimberly. *When it's choosing time: Boys' multiliteracies at play*. 2009. Tese (Doutorado) – University of Toronto, Toronto, 2009.
- BROOKES, Alexandra Alana. *The Dialogic Potential of Providing Audio Versus Written Assignment Feedback in Higher Education: A Mixed Method Study*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Aberystwyth University, Aberystwyth, 2018.
- BRUCE, David; SULLIVAN, Sunshine. Writing with Video: Learning and Sharing in Communities of Practice. *The English Record*, v. 68, n. 2, p. 1-22, 2018.
- BUNCH, George C. Pedagogical language knowledge: Preparing mainstream teachers for English learners in the new standards era. *Review of research in education*, v. 37, n. 1, p. 298-341, 2013.
- CARON, André H.; CARONIA, Letizia. The cultural dimensions of the adoption of "I-pods" in higher education. *IADIS International Journal on WWW/Internet*, v. 6, n. 2, p. 73-89, 2008.
- CAUDLE, Lori Allison. *The Professional Development of Pre-K Mentor Teachers: Insights from a Face-to-Face and Online Community of Practice*. 2010. Tese (Doutorado) – University of Tennessee, Tennessee, 2010.
- CHAI, Ching Sing. *Teachers' professional development in a computer-supported collaborative learning environment: A descriptive and interpretive enquiry*. 2006. Tese (Doutorado) – University of Leicester, United Kingdom, 2006.
- CHAI, Ching Sing; TAN, Seng Chee. Computer-Supported collaborative learning for knowledge creation. In: FISHER, Darrell L. KHINE, Myint Swe. *Contemporary Approaches To Research On Learning Environments: Worldviews*. Singapura: World Scientific Publishing, 2006. p. 579-601.
- CHEN, Chao-hsiu. *Investigating the influences of teacher belief and contextual factors on the technology integration of Taiwanese high school teachers*. 2006. Tese (Doutorado) – University of Texas, Austin, 2006.
- CHILDS, Sharon S. *Language teacher cognition: Tracing the conceptualizations of second language teachers*. 2011. Tese (Doutorado) – Pennsylvania State University, Pennsylvania, 2011.
- CHRISTIANSEN, Catey. *Creating classroom communities of practice: Students as practioners of content*. 2010. Dissertação (Mestrado) – The Evergreen State College, Olympia, 2010.
- CLARKE, Lisa. *Improving Principal Professional Practice Through Communities of Practice*. 2017. Tese (Doutorado) – Western University, Ontario, 2017.
- CLARKE, Matthew. *Language teacher identities*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.
- COONER, Tarsem Singh. Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: Lessons learnt from a formative evaluation of students' experiences of a technology-enhanced blended learning design. *British Journal of Educational Technology*, v. 41, n. 2, p. 271-286, 2010.

COPPERSMITH, Sarah A. Teacher Candidates in Context: Investigating Inquiry Learning, Self-Efficacy and Stress within Teacher Education. *International Online Journal of Teachers in Collaboration*, v. 1, n. 2, p. 13-39, 2017.

DESTINO, Thomas. *Observing a bilingual science teacher accommodating both language and content objectives*. 1994. Tese (Doutorado) – Ohio State University, Ohio, 1994.

DONNELLY, Roisin. The nexus of problem-based learning and learning technology: Does it enable transformative practice? 2009. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 2009. Disponível em: <http://www.eurodl.org/?p=current&article=371>. Acesso em: 30 jun. 2021.

DOYLE, Kieran. *Evaluating and improving the delivery of work-based learning*. 2014. Tese (Doutorado) – Dublin City University, Dublin, 2014.

ENOCH, Jerol. *Learning language with technology in a hybrid university EAP course*. 2016. Tese (Doutorado) – University of Missouri, Saint Louis, 2016.

FAHLE, Kimberly. *Collaboration and Community in Undergraduate Writing Synchronous Video Courses (SVCs)*. 2019. Tese (Doutorado) – Old Dominion University, Norfolk, 2019.

FARMER, James; BARTLETT-BRAGG, Anne. Blogs@ anywhere: High fidelity online communication. In: AS-CILITE 2005: *Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining The Momentum?* 2005, Brisbane. *Proceeding [...]*. 2005. p. 197-203.

FAROOQ, Sana. *The Critically Reflective Practice of Online Educators: Constructing a Dialogic Pedagogy in Virtual Learning Environments*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Auckland University of Technology, Auckland, 2019.

FARRELL, Robert; BADKE, William. Situating information literacy in the disciplines: A practical and systematic approach for academic librarians. *Reference Services Review*, v. 43, n. 2, p. 319-340, 2015.

FLYNN, Theresa; POLIN, Linda. Making Sense of Online Learning: Frames, Rubrics, Tools & Coding Systems for Analyzing Asynchronous Online Discourse. In: AERA 2003, *Artigo*, Chicago, 2003, p. 1-28.

GAUDIN, Cyrille; CHALIÈS, Sébastien. Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, v. 16, p. 41-67, 2015.

GELER, Chelsea; NEISLER, David. Two future Teachers' views on Peer-Supported Learning. In: GARCIA, Antero. *Teaching in the Connected Learning Classroom*. Irvine: Digital Media and Learning Research Hub., 2014. p. 32-38.

GONZÁLEZ, Jorge García. *Innovación educativa en las redes sociales online: un estudio en la educación superior*. 2015. Tese (Doutorado) – Universidad Politécnica de Madrid, Madrid, 2015.

GRAETZ, Catherine M. *Mutual benefits?* Investigating a service teaching learning partnership. 2008. Tese (Doutorado) – University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2007.

HADDOCK, Lucy. *A Comparison Of Teachers' Beliefs Of The Use Of Inquiry Teaching, Origin Of Knowledge Of Inquiry Teaching, And Student Achievement Between International Baccalaureate And Non-International Baccalaureate Primary Years Programme Schools*. 2014. Tese (Doutorado) – University of Central Florida, Florida, 2014.

HAN, Ninghua. *The effect of discussion protocol and modeling example on students' participation, quality, and perceptions of asynchronous online discussion*. 2013. Tese (Doutorado) – Texas Tech University, Lubbock, 2013.

HAUGHT, John Richard. *Embodied language performance: Mediational affordances of dramatic activity for second language learning*. 2005. Tese (Doutorado) – University of Nevada, Las Vegas, 2005.

HELLERMANN, John. *Social actions for classroom language learning: New Perspectives on Language and Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

HENNESSY, Sara; LONDON, Laura. Learning from international experiences with interactive whiteboards: The role of professional development in integrating the technology. *OECD Education Working Papers*, n. 89, p. 4-25, 2013.

HENNESSY, Sara; MERCER, Neil; WARWICK, Paul. A dialogic inquiry approach to working with teachers in developing classroom dialogue. *Teachers College Record*, v. 113, n. 9, p. 1.906-1.959, 2011.

HILL, Janette R.; WILEY, David; NELSON, Laurie Miller.; HAN, Seungyeon. Exploring Research on Internet-based Learning: From Infrastructure to Interactions In: JONASSEN, David H. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2008. p. 433-460.

- HILL, LeRoy. *A learning design approach for exploring a framework for mediating collaborative knowledge-building in the Caribbean Educators Network*. 2011. Tese (Doutorado) – University of Nottingham, Nottingham, 2011.
- HOANG, Ngoc Tue. *EFL teachers' perceptions and experiences of blended learning in a Vietnamese university*. 2015. Tese (Doutorado) – Queensland University of Technology, Queensland, 2015.
- HUANG, Chung-Kai. *Learner satisfaction with blog-and wiki-supported writing in an EFL course in Taiwan*. 2012. Tese (Doutorado) – University of Texas, Austin, 2012.
- HUNG, Hsiu-Ting. *A Reflective Practitioner Approach to Teacher Preparation: Learning in and through Communities of Practice*. 2005. Tese (Doutorado) – University of Georgia, Athens, 2005.
- JAMIL, Md Golam. *Technology enhanced teacher-learning in rural Bangladesh: a critical realist inquiry with secondary teachers of English*. 2015. Tese (Doutorado) – University of Southampton, Southampton, 2015.
- JAWORSKI, Barbara. Mathematics Education Development Research in Teaching. Learning in Practice. In: 37th ANNUAL CONFERENCE OF THE MATHEMATICS EDUCATION RESEARCH GROUP OF AUSTRALASIA. *Proceedings*, Sydney, 2014, p. 2-23.
- JAWORSKI, Barbara. Research practice into/influencing mathematics teaching and learning development: Towards a theoretical framework based on co-learning partnerships. *Educational Studies in Mathematics*, v. 54, n. 2, p. 249-282, 2003.
- JEWITT, Katharine Elizabeth. *Using virtual reality to enhance informal learning in small and medium enterprises*. 2018. Tese (Doutorado) – University of Glasgow, Glasgow, 2018.
- KARLSSON, Göran. *Learning Science by Digital Technology. Students' understanding of computer animated learning material*. 2010. Trabalho (Conclusão de Curso) – Chalmers University of Technology & University of Gothenburg, Gothenburg, 2010.
- KELLY, Nick. Online networks in teacher education. In: ALLEN, Tim. *Oxford Research Encyclopedia of Education*, v. 6, n. 42, p. 1-21, 2019.
- KELLY, Nick; CLARÀ, Marc; KEHRWALD, Benjamin; DANAHER, Patrick Alan. *Online Learning Networks for Pre-service and Early Career Teachers*. Londres: Macmillan Publishers, 2016.
- KELLY, Peter; GALE, Ken; WHEELER Steve; TUCKER, Viv. Taking a stance: promoting deliberate action through online postgraduate professional development. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 16, n. 2, p. 153-176, 2007.
- KHOO, Elaine G. L. *Developing an online learning community: A strategy for improving lecturer and student learning experiences*. 2010. Tese (Doutorado) – University of Waikato, Hamilton, 2009.
- KHOUSA, Eman Abu; ATIF, Yacine; MASUD, Mohammad M. A social learning analytics approach to cognitive apprenticeship. *Smart Learning Environments*, v. 2, n. 1, p. 1-23, 2015.
- KLENNER-MOORE, Jayne. Dialogic Enquiry in an Online Community. In: E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), *Conference Paper*. San Diego, 2002. p. 1.714-1.717.
- KOKKOTAS, Panagiotis; PILIOURAS, Panagiotis. Bridging history of science and science education: "The MAP project". In: IHPST 2005, *Artigo*, 2005. p. 1-10.
- KOKKOTAS, Panos; PILIOURAS, Panagiotis; MALAMITSA, Katerina; STAMOULIS, Efthymios. Teaching physics to in-service primary school teachers in the context of the history of science: the case of falling bodies. *Science & Education*, v. 18, n. 5, p. 609-629, 2009.
- KOVALAINEN, Minna. *The social construction of learning and teaching in a classroom community of inquiry*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Oulu Graduate School, Finland, 2013.
- LEE, Cheun-Yeong. *A Case Study of Using Synchronous Computer-Mediated Communication System for Spoken English Teaching and Learning Based on Sociocultural Theory and Communicative Language Teaching Approach Curriculum*. 2009. Tese (Doutorado) – Ohio University, Ohio, 2009.
- LEE, Sangmin. Electronic spaces as an alternative to traditional classroom discussion and writing in secondary English classrooms. *Journal of Asynchronous Learning Network*, v. 9, n. 3, p. 25-46, 2005.
- LINDA, Polin. Learning in Dialogue with a Practicing Community. In: DUFFY, Thomas M.; KIRKLEY, Jamie R. *Learner Centered Theory and Practice in Distance Education: Cases From Higher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 17-48.
- LOCKHORST, Ditte. *Design principles for a CSCL environment in teacher training*. Utrecht: IVLOS, 2004.

- LUND, Andreas; HAUGE, Trond Eiliv. Designs for teaching and learning in technology-rich learning environments. *Nordic Journal of Digital Literacy*, v. 6, n. 4, p. 258-272, 2011.
- MAGGIOLI, Gabriel Diaz. *Understanding Expert Mediation in Online and On-site Settings: A Case Study*. 2018. Tese (Doutorado) – University of Bath, Bath, 2018.
- MARDEN, Mariolina Pais. *Investigating an online community of second language learners using design-based research*. 2016. Tese (Doutorado) – Murdoch University, Perth, 2016.
- MATTHEW, Kathryn I.; FELVEGI, Emese; CALLAWAY, Rebecca A. Wiki as a collaborative learning tool in a language arts methods class. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 42, n. 1, p. 51-72, 2014.
- MCPHEE, Eleanor Anee. *Shared concerns: Investigating ways instrumental teachers learn to teach*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Western Sydney, Sydney, 2013.
- MERI-YILAN, Serpil. *Take your time to “find yourself!”: an exploration of scaffolded autonomous e-learning environments amongst international students in a UK university*. 2017. Tese (Doutorado) – University of Southampton, Southampton, 2017.
- MLITWA, Nhlanhla BW. Integration and use of educational technology in undergraduate curricular at the University of Zululand – An ACTAD perspective. In: INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES, 9., 2017. Barcelona. *Proceeding*. Barcelona, 2017. p. 3-5.
- MOREIRA, J. António; ALMEIDA, Ana Cristina. *How reliable and consistent is our learning community of inquiry?* Psychometric qualities of the community inquiry survey instrument applied to a sample of higher education portuguese students. In: INTERNACIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES (EDULEARN). International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2011. p. 4.261-4.266.
- MORGAN, Anne-Marie. Online collaborative communities of learning for pre-service teachers of languages. *Babel*, v. 50, n. 2, p. 36-43, 2015.
- MUUKKONEN-VAN DER MEER, Hanni et al. *Perspectives on knowledge creating inquiry in higher education*. 2011. Trabalho (Conclusão de Curso) – University of Helsinki, Finland, 2011.
- NELSON, Tamara Holmlund. Building leadership capacity by nurturing community. In: WIESEMAN, Katherine C.; WEINBURGH, Molly H. *Women’s Experiences in Leadership in K-16 Science Education Communities*. Dordrecht: Springer, 2009. p. 167-181.
- PADILLA, Lindsay. *“My gut has to feel it”: A participatory action research study of community college educators navigating the emotional terrain of human rights education*. 2014. Tese (Doutorado) – University of San Francisco, San Francisco, 2014.
- PÁEZ, Patricia Thibaut. *Literacy and Learning across Physical and Digital Spaces: A Case Study in a Blended Primary Classroom*. 2015. Tese (Doutorado) – University of Sydney, Sydney, 2015.
- PILIOURAS, Panagiotis; PLAKITSI, Katerina; NASIS, Georgios. Discourse Analysis of Science Teachers Talk as a Self-Reflective Tool for Promoting Effective NOS Teaching. *World Journal of Education*, v. 5, n. 6, p. 96-107, 2015.
- PLAKITSI, Katerina; PILIOURAS, Panagiotis; EFTHIMIOU, George. Discourse analysis: a tool for helping educators to teach science. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, v. 18, n. 1, p. 28, 2017.
- PRITCHARD, Malcolm Ronald. *Experiential learning programs in Australian secondary schools*. 2010. Tese (Doutorado) – University of Melbourne, Melbourne, 2010.
- QHOBELA, Makomosela. *Construction of meaning by second language students in access physics classes in Lesotho*. 2008. Tese (Doutorado) – University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2008.
- QUIÑONES QUIÑONES, Katerine Maribel et al. *Promoviendo aspectos de la conciencia intercultural al incorporar elementos de la danza*. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2017.
- RESCHKE, Kathy Lynn. *Knowledge building among family child care providers during a training using problem-based learning and computer-mediated communication*. 2001. Tese (Doutorado) – Iowa State University, Ames, 2001.
- REZEKI, Yanti Sri. *Indonesian english-as-A-foreign-language (EFL) learners’ experiences in collaborative writing*. 2016. Tese (Doutorado) – University of Rochester, Rochester, 2016.

- ROBUTTI, Ornella; CUSI, Annalisa. CLARK-WILSON, Alison; JAWORSKI, Barbara; CHAPMAN, Olive; ESTE-LEYS, Cristina; GOOS Merrilyn; ISODA Masami; JOUBERT, Marie. ICME international survey on teachers working and learning through collaboration: June 2016. *ZDM Mathematics Education*, v. 48, n. 5, p. 651-690, 2016.
- ROWELL, Patricia M. Learning in school science: The promises and practices of writing. *Studies in Science Education*, v. 30, n. 2, p. 19-56, 2008.
- SARITAS, Mustafa Tuncay. *Computer-mediated communication in higher education: An exploration of knowledge construction*. 2006. Tese (Doutorado) – Iowa State University, Ames, 2006.
- SCHERFF, Lisa; SINGER, Nancy Robb; BROWN, Alan. Mentoring “Pre” Preservice Teachers in Third Spaces. *Teacher Education and Practice*, v. 26, n. 3, 2013.
- SEELS, Barbara; FULLERTON, Karen; BERRY, Louis; HORN, Laura J. Research on Learning from Television. In: JONASSEN, David H. *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. 2. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 249-334.
- SHEEHAN, Dale; HIGGS, Joy. Practice-based education: theoretical underpinnings. In: HIGGS, Joy; SHEEHAN, Dale; CURENS, Julie Baldry; LETTS, Will; JENSEN, Gail M. *Realising Exemplary Practice-Based Education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 13-24.
- SHUKOR, Siti Shuhaida. *Effectiveness of face-to-face and Facebook collaborative writing in Malaysian ESL undergraduates’ writing performance*. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universiti Putra Malaysia, Serdang, 2014.
- SIGALA, Marianna. *Integrating Web 2.0 in e-learning environments: a socio-technical approach*. International journal of knowledge and learning, v. 3, n. 6, p. 628-648, 2007.
- SIMPSON, Alyson. *The use of Children’s Literature in Teaching: A study of politics and professionalism with teacher education*. New York: Routledge, 2016.
- SINCLAIR, Christine Moira. *Students and discourse: An insider perspective*. 2004. Tese (Doutorado) – Open University, United Kingdom, 2004.
- SLAVIT, David; NELSON, Tamara Holmlund; LESSEIG, Kristin. The teachers’ role in developing, opening, and nurturing an inclusive STEM-focused school. *International Journal of STEM Education*, v. 3, n. 1, p. 7, 2016.
- SPILIOTOPOULOS, Valia; CAREY, Stephen. Investigating the role of identity in writing using electronic bulletin boards. *Canadian modern language review*, v. 62, n. 1, p. 87-109, 2016.
- STAFFORD, Patricia Margaret. *Practising what we preach: a study of pedagogical interactions in the context of teacher education*. 2008. Tese (Doutorado) – University of Leicester, United Kingdom, 2008.
- STEELE, Haley Kay. *Identity and motivation for engagement within a professional distributed community of practice*. 2009. Tese (Doutorado) – University of Texas, Austin, 2009.
- STONE, Rachael Anne. *A Study of Primary School Teachers’ Understandings and Perceptions of Teaching Reading*. 2018. Tese (Doutorado) – Canterbury Christ Church University, Canterbury, 2018.
- SUBRAMANIAM, Karthigeyan. *Constructing classroom meaning with the integration of computer technology into teaching*. 2001. Tese (Doutorado) – University of Otago, Dunedin, 2001.
- SWANN, Jennie. *Dialogic inquiry: from theory to practice*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Southern Queensland, Queensland, 2013.
- TAN, Seng-Chee. Technologies for adult and lifelong education. In: MILANA, Marcela; WEBB, Sue; HOLFORD, John; WALLER, Richard; JARVIS, Peter. *The palgrave international handbook on adult and lifelong education and learning*. Palgrave Macmillan, London, 2018. p. 917-937.
- TAN, Seng-Chee. Learning with computers: Generating insights into the development of cognitive tools using cultural historical activity theory. *Australasian Journal of Educational Technology*, v. 35, n. 2, 2019.
- TAPP, Jane. *Being and becoming a student: an investigation into how a pedagogic approach built on collaborative participation in academic literacy practices supports students’ academic practice, knowledge and identity*. 2013. Tese (Doutorado) – University of Nottingham, Nottingham, 2013.
- THOMPSON, Terrie Lynn. The Virtual Classroom @ Work. In: ZEMLIANSKY, Pavel; ST. AMANT, Kirk. *Handbook of Research on Virtual Workplaces and the New Nature of Business Practices*. New York: Information science reference, 2008. p. 272-288.
- THOMPSON, Terrie Lynn; MACDONALD, Colla J. Community building, emergent design and expecting the unexpected: Creating a quality eLearning experience. *The Internet and Higher Education*, v. 8, n. 3, p. 233-249, 2005.

TROIANO, Beverly. *Developing professional teacher researchers: Transforming language learning through discourse analysis*. 2012. Tese (Doutorado) – University of Illinois, Illinois, 2012.

TURKICH, Kent; GREIVE, Shane; COZENS, Paul. Transferring educational theories and knowledge using a co-teaching mentor model: A discipline-appropriate approach. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, v. 11, n. 3, 2014.

TWINING, Peter; BROADIE, Roger; COOK, Deirdre; FORD, Karen; MORRIS, DAVID; TWINER, Alison; UNDERWOOD, Jean. *Educational change and ICT: an exploration of priorities 2 & 3 of the DfES eStrategy in schools and colleges*. Coventry: Becta, 2016.

VERJOVSKY, Janet; WALDEGG, Guillermina. Analyzing beliefs and practices of a Mexican high school biology teacher. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, v. 42, n. 4, p. 465-491, 2005.

VICKERS-MANZIN, Jen; JOHNSTON, Jan. *A Living Educational Theory of Knowledge Translation: Improving Practice, Influencing Learners, and Contributing to the Professional Knowledge Base*. 2013. Tese (Doutorado) – Brock University, St Catharines, 2013.

WELLS, Gordon. Aprendizagem Dialógica: o Processo dos Seres Humanos de Falar em Direção à Compreensão. In: GALIAZZI, Maria do Carmo. et al. *Indagações dialógicas com Gordon Wells*. 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2016. p. 47-85.

WESTBERRY, Nicola Catherine. *An activity theory analysis of social epistemologies within tertiary-level eLearning environments*. 2009. Tese (Doutorado) – University of Waikato, Hamilton, 2009.

WILMES, Sara. *Student-driven inquiry-based science education in Luxembourg primary school contexts*. 2017. Tese (Doutorado) – University of Luxembourg, Esch-sur-Alzette, 2017.

YEN, Ai Chun. Critical Reading and Writing: A Literary Project for Non-English Majors with Thinking Tools. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, v. 4, n. 1, p. 5, 2011.

YIM, Yoon-kyung Kecia. Second language students' discourse socialization in academic online communities. *Canadian Modern Language Review*, v. 67, n. 1, p. 1-27, 2011.

YUKAWA, Joyce. *Hearts and minds through hands online: a narrative analysis of learning through co-reflection in an online action research course*. 2005. Tese (Doutorado) University of Hawai'i, Manoa, 2005.

ZULU, Sphamandla Innocent. *Exploring Grade 10 rural physical science teachers' perceptions and usage of everyday words in Acornhoek science classrooms, Mpumalanga Province*. 2018. Dissertação (Mestrado) – University of the Witwatersrand, Johannesburg, 2018.

PRÁTICA EDUCATIVA: Reflexão do Professor na Perspectiva Freiriana no Contexto da Pandemia

Ana Lúcia de Araújo Claro¹
Lisandra Babireski Barcia da Silva²
Evelise Maria Labatut Portilho³

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise teórica sobre a prática educativa dos professores da Educação Básica sob a ótica de Paulo Freire no contexto da pandemia. O texto também traz a reflexão sobre qual seria a concepção de educação e o papel do educador na perspectiva libertadora. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, com base em um levantamento bibliográfico. Para tanto, busca responder à seguinte questão-problema: *Quais são os elementos propostos por Paulo Freire que devem nortear a prática educativa dos professores?* Como resultado, os estudos realizados mostram a necessidade de rever e refletir sobre a prática dos professores, especialmente em se tratando do contexto de crise sanitária provocada pela pandemia do novo coronavírus (Covid-19) atualmente vivenciada. Diante desses desafios, portanto, faz-se necessário que os educadores estejam atuantes, bem como sejam eficazes no diálogo e na escuta ativa em torno das aprendizagens de seus educandos, exercendo observação contínua sobre o fazer pedagógico e a *práxis* que se materializam na articulação da teoria e da prática, por meio de um processo dialógico de reflexão e ação transformadora.

Palavras-chave: Educação; diálogo; educação problematizadora; prática educativa.

EDUCATIONAL PRACTICE: TEACHER'S REFLECTION FROM THE FREIREAN PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC

ABSTRACT

This article presents a theoretical review of educational practice from Paulo Freire's perspective in the pandemic context. The text reflects on the concept of education and the function of the educator in a liberating perspective. The methodology used have a qualitative nature. Therefore, it seeks to answer the following problem-question: what are the elements that should guide the educational practice proposed by Paulo Freire? As results, the studies carried out show us the need to review and reflect the teacher practice, especially in the current health crisis context caused by new Coronavirus (Covid-19). Therefore, facing these challenges, it is necessary to be present in the teachers practice the effectiveness of dialogue, active listening around the students' learning, as well as a continuous reflection on the pedagogical practice, and on the praxis that materializes in the articulation among theory and practice through a dialogical process of reflection and transforming action of educational practice.

Keywords: Education; dialogue; problematizing education; educational practice.

RECEBIDO EM: 27/8/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Faculdade IESM. Timon/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0195019590013618>. <https://orcid.org/0000-0001-7257-9849>.

² Autora correspondente. Colégio Dom Orione. Rua Pe. Gustavo Gian Pietro, 33 – Centro. Quatro Barras/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0548785658169174>. <https://orcid.org/0000-0001-6471-9186>. lisandra_psico@hotmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC-PR. Curitiba/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3692153936729463>. <https://orcid.org/0000-0003-4557-0130>.

INTRODUÇÃO

A sociedade vem enfrentando diversas mudanças nas últimas décadas nos âmbitos econômico, político, social, cultural e ético. Por conseguinte, tais transformações também impactam os tipos de educação e de currículo que permeiam as práticas educativas, assim como as concepções de homem, de educandos, de prática e de relação pedagógica que se apresentam no cotidiano da sala de aula.

Durante o atual cenário da pandemia da Covid-19, que vem impactando as ações dos professores, vimos que as mudanças na área educacional têm ocorrido de maneira ainda mais abrupta que em outras áreas da sociedade, uma vez que, em decorrência das medidas adotadas para evitar a disseminação do vírus, foi necessário optar pelo ensino remoto e, conseqüentemente, exigiu-se dos docentes um olhar diferenciado para esse novo contexto, que requer mudança de prática pedagógica. O momento também requer, segundo Portilho e Medina (2020, p. 3), desenvolver “[...] estratégias ou tomada de consciência da própria atividade cognitiva que envolve a pessoa, a tarefa e a estratégia a ser adotada”. O que as autoras observaram, portanto, é que muitas pessoas têm dificuldades “[...] em fazer este movimento de voltar os olhos para si, se reconhecendo e identificando as melhores estratégias a serem escolhidas” (p. 3). Talvez esse movimento seja essencial para que os docentes possam refletir sobre a prática educativa numa relação consigo mesmos e com os outros.

No intuito de iniciarmos tais reflexões é necessário que, antes, seja apresentada uma breve biografia de Paulo Reglus Neves Freire⁴, pois é por meio da sua perspectiva que se desenvolve o presente trabalho. O educador nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade do Recife, em Pernambuco, e faleceu em 2 de maio de 1997, em São Paulo, capital, e, desde muito cedo, vivenciou as dificuldades das classes populares. Sua jornada profissional iniciou-se a partir do trabalho desenvolvido no Serviço Social da Indústria (Sesi) e no Serviço de Extensão da Universidade de Recife, sendo essa a instituição na qual também lecionou história e filosofia da educação. Dentre seu histórico de lutas pela alfabetização de adultos destaca-se o fato de, em 1963, em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, ter coordenado uma equipe que alfabetizou 300 adultos em 40 horas. Ademais, sendo acusado de subverter a ordem instituída, em 1964, foi preso após o Golpe Militar e, posteriormente, quando exilado na Bolívia e no Chile, desenvolveu, por cinco anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (Icira).

Dessa forma, o filósofo pernambucano revolucionou a pedagogia do país ao refletir sobre a construção de uma escola democrática e de uma nova abordagem na relação entre educador e educando, que colocava como base do aprendizado a troca horizontal de saberes e experiências. Por isso, Paulo Freire foi reconhecido internacionalmente, tendo recebido 42 títulos de doutor *honoris causa* de universidades da Europa e América, e continua extremamente atual, deixando um grande legado na educação e sendo respeitado em âmbito mundial em virtude da sua *práxis* educativa, valendo ressaltar

⁴ Biografia disponível em: <http://acervo.paulofreire.org>. Acesso em: 5 jul. 2021.

que seu nome é adotado por diversas instituições, bem como é cidadão honorário de muitas cidades, tanto no Brasil quanto no exterior, e é considerado o patrono da educação brasileira.

De modo geral, a obra freiriana traz grandes contribuições para diferentes contextos educacionais e culturais, e, mais especificamente, favorece para compreendermos a educação enquanto processo de construção de conhecimento que promove a formação do indivíduo, levando-o em consideração como um ser inconcluso, ou um “ser mais”, como afirma Freire (2015), ou seja, um ser humano que está em constantes aprendizagens.

Nesse viés, a educação, na perspectiva de Freire (2015), é vista como humanizadora, transformadora e problematizadora, levando os educandos a transcenderem de uma educação opressora, autoritária, denominada de bancária, e que desumaniza os aprendizes em direção a uma proposta de educação libertadora, que considera os alunos sujeitos ativos, críticos e participativos do ato educativo.

Para tanto, concebe os educandos como seres *no mundo e com o mundo*, ou seja, são sujeitos transformadores do mundo, o que implica a negação do homem abstrato, isolado e desconectado, e, nessa proposta de educação, defende o diálogo enquanto elemento do desvelamento da realidade. Dessarte, “Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepôr aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase ‘coisas’, com eles estabelece uma relação dialógica permanente” (FREIRE, 2015, p. 77).

O presente artigo tem como objetivo fazer uma análise teórica sobre a prática educativa no contexto da pandemia. Para tanto, o trabalho está organizado em quatro seções. Na primeira apresentamos a concepção de educação na visão de Freire; na segunda discutimos sobre o papel do professor, trazendo alguns saberes essenciais para o exercício da docência na perspectiva do autor; na terceira analisamos a prática educativa freiriana; e, por fim, na quarta, apresentamos as considerações finais sobre o objeto de estudo, finalizando com as referências bibliográficas consultadas na pesquisa.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NA VISÃO DE FREIRE

A concepção de educação, defendida por Freire (2015), centra-se no diálogo, consistindo em uma educação de escuta e de acolhimento dos saberes e não saberes dos educandos, e está pautada, também, no caráter inconclusivo do ser humano, tendo em vista, conforme o autor, que somos seres históricos e inacabados.

Nesse sentido, a educação, na perspectiva de Freire, é um ato de esperar que emerge de uma necessidade ontológica, compreendendo, dessa forma, o homem como um devir a ser, por estar em constante processo de construção humana. Ou seja, uma educação de homens, mulheres, crianças e jovens adultos constitui-se numa prática educativa transformadora e humanizadora.

Além disso, Freire defende uma educação problematizadora e reflexiva que implica “um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 2015, p. 97), posto que essa ação se materializa na ação de dialogar e de anunciar no emitir da fala e da

expressão das palavras. Ou seja, é necessário haver uma comunicação que promova a criticidade da realidade e a interlocução entre educador e educandos, tendo em vista ser esse o fio que vai tecendo as relações pedagógicas.

Consequentemente, o diálogo torna-se um elemento fundamental “[...] para uma educação libertadora e emancipatória em que as vozes são ouvidas, pois possibilita ao educando entender sua realidade como sujeito e, quando há comprometimento, em busca de devidos auxílios por meio de suas práticas pedagógicas” (SILVA; LOPES, 2021, p. 9).

Com isso, a educação proposta por Freire rompe com as relações verticais presentes na concepção de educação bancária, indo em direção a uma perspectiva de educação dialógica, isto é, uma educação “[...] que liberte, que não adapte, domestique ou subjugue. Isto obriga a uma revisão total e profunda dos sistemas tradicionais de educação, dos programas e dos métodos” (FREIRE, 1979, p. 22).

Para que aconteça o diálogo na perspectiva de educação, todavia, faz-se necessário que

[...] os sujeitos se vejam em igualdade, onde não há inferiores e/ou superiores, ninguém é detentor da razão e do saber, todos se igualam e tornam o processo, o diálogo como essencial. Acima de tudo, é necessário que acredite na mudança e superação do homem e em sua capacidade de se reinventar (SILVA; LOPES, 2021, p. 9).

Por conseguinte, a educação proposta por Freire (1979, p. 42) é crítica e concebe os homens “[...] como seres em devir, como seres inacabados, incompletos e numa realidade igualmente inacabada e juntamente com ela”. Assim, é uma educação que se materializa na *práxis*, na ação e na reflexão, que, por sua vez, decorre da articulação entre a teoria e a prática.

Numa perspectiva de libertação, a educação, segundo Freire (2019), é um ato de conhecimento e desvelamento crítico da realidade, e, exatamente por ser uma prática humana, não pode ser concebida como uma “[...] experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma ditadura reacionista [...] como uma experiência que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (FREIRE, 2019, p. 54).

Dessa forma, a proposta de educação de Paulo Freire fundamenta-se numa relação dialógica e horizontal e em um ato de amor, que implica uma ação corajosa, os quais não podem temer ao debate e à análise da realidade, sendo uma educação que se contrapõe à perspectiva bancária, autoritária. Por essa razão questiona-se:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (FREIRE, 1967, p. 104).

À vista disso, a educação é aquela que desenvolve e desperta nos educandos o interesse pela pesquisa, que constata e que revisa os “achados”, implicando desenvolver a “consciência transitivo-crítica” (FREIRE, 1967, p. 102), ou seja, uma consciência crítica que leve os homens a pensar de forma profunda sobre os problemas do cotidiano, tornando-os responsáveis pelo seu modo de agir e de estar no mundo.

Por conseguinte, Freire propõe romper com a prática da dominação e da opressão das relações sociais verticais ainda presentes em algumas práticas pedagógicas que concebem o educando como um ser passivo, isto é, um mero espectador e não criador, em que os conteúdos desenvolvidos são desconexos de sua realidade, enquanto a proposta, pelo viés da educação problematizadora, constitui-se numa relação de horizontalidade entre educador e educandos, tendo em vista considerá-los sujeitos do ato de educar, rompendo, desse modo, com as relações pedagógicas verticais, nas quais o professor é quem detém todo o conhecimento.

Desse modo, na visão de Freire, a concepção de educação libertadora:

- Concebe os educandos como seres *no mundo e com o mundo*;
- Considera educadores e educandos sujeitos do processo;
- Implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como, também, a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens;
- Toma o diálogo como selo do ato cognoscente, desvelador da realidade;
- Funda-se na criatividade e estimula a reflexão sobre ações verdadeiras dos homens sobre a realidade;
- Assume o mundo como o mediador dos sujeitos da educação, resultando em sua humanização; e
- Compromete-se com a libertação, empenhando-se na desmistificação.

Ainda conforme Freire (1967), a educação é um ato de amor, de generosidade, de coragem, de emancipação política e de ética dos indivíduos. É nesta proposta de educação que o autor escolhe o diálogo como elemento articulador da prática pedagógica, buscando, por meio desse, desenvolver ações que promovam a participação dos “oprimidos”, para que, assim, possam transformar sua realidade social e política, sendo protagonistas de sua própria história (BERTANHA; SILVA, 2020).

O PAPEL DO EDUCADOR NA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Atualmente, uma das questões bastante discutidas no âmbito educacional diz respeito ao papel do educador, uma vez que ele é o responsável por promover uma aprendizagem de forma dinâmica e crítica, que estimule e desperte nos educandos o senso de responsabilidade e da autonomia intelectual. Além disso, recai sobre ele também a responsabilidade de discutir os valores que permeiam a educação, por exemplo, o tipo de ser humano que desejamos formar para o século 21.

Nesse sentido, é preciso ter clareza que o ato de educar implica uma ação política para a consecução dos objetivos de uma educação pautada nos princípios da qualidade, equidade e igualdade. Assim sendo,

[...] é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 39).

Partindo desse princípio, podemos argumentar que a educação, numa perspectiva problematizadora, promove a curiosidade, a criatividade e a criticidade dos educandos. Para tanto, é necessário conceber os alunos e professores como seres sociais históricos em constante transformação, e que, portanto, podem transformar e modificar a sua realidade por meio de uma reflexão da *práxis*.

Desse modo, ressaltamos que há inúmeras atribuições pelas quais os professores são responsáveis, como imprimir uma educação que se volte para a formação integral dos educandos. Nessa perspectiva, Freire (2019, p. 45) discute algumas atitudes que o educador deve assumir, tais como ser humanista, revolucionário, dialógico, ou seja, um educador problematizador que refaz constantemente seu ato do conhecimento numa relação dialógica de construção dos conhecimentos com os educandos.

Outro ponto importante, destacado por Freire (1985), é que o educador desperte a curiosidade dos educandos em busca da construção do conhecimento. Para tanto, o educador, como ressalta o autor, deve ir construindo com os educandos o exercício da pergunta, uma vez que, por meio da curiosidade, emergem diversas questões que poderão contribuir para o desvelamento da realidade. Faz-se necessário, no entanto, que o educador compreenda que não há perguntas irrelevantes feitas pelos educandos, assim como não há respostas definitivas.

Desse modo, um educador que

[...] não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo a melhor pergunta (FREIRE, 1985, p. 25).

Assim sendo, a atitude do educador diante das perguntas formuladas pelos educandos deve ser de acolhimento e de aceitação, uma vez que ele deve estar aberto às indagações dos estudantes para que, desse modo, seja possível estabelecer o diálogo. A partir disso, o professor deve intervir de forma ética, levando os alunos a refletir sobre a maneira como foi feita a pergunta, sendo isso um exercício de respeito aos saberes e não aos saberes dos educandos, pois ser educador, na perspectiva de Paulo Freire, significa compreender a essência do ser educador.

Nesse sentido, ele argumenta que ser educador implica estar

[...] a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me ani-

ma apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. Boniteza que se esvai de minha prática se, cheio de mim mesmo, arrogante e desdenhoso dos alunos, não canso e me admirar (FREIRE, 2019, p. 40).

O papel do educador freiriano, portanto, é despertar nos educandos a criatividade, a criticidade e o desejo por aprender, além da dialogicidade, pois acredita que [...] “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2015, p. 108). Isto é, conforme essa visão, é nesse entrelaçamento do fazer, do agir e do refletir que vamos nos constituindo enquanto seres humanos.

Nesse sentido, o papel do professor é essencial e, por isso, faz-se necessária a ruptura de uma prática tradicional para uma prática libertadora e transformadora da realidade. Assim, o papel do docente, pelo viés da educação problematizadora, reside em

[...] proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”. Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2015, p. 45).

Isso implica compreender que não podemos impor nossas perspectivas para os educandos, ou seja, exigir nossa visão de mundo, mas, antes, dialogar sobre nossa visão e a deles, concebendo-os como sujeitos, protagonistas do conhecimento e da transformação social, política, ética e humana. Assim sendo, é preciso que esse diálogo seja de reciprocidade de saberes, de escuta e de acolhimento dos conhecimentos trazidos pelos estudantes.

A PRÁTICA EDUCATIVA COMO ELEMENTO DE REFLEXÃO DOCENTE

Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2019) traz elementos importantes para refletirmos sobre a prática educativa. Ao iniciar seu diálogo, apresenta algumas metáforas sobre essa *práxis*, como o ato de cozinhar, que requer elementos e saberes para que seja materializado, assim como a prática de velejar, que necessita, também, de alguns conhecimentos que são essenciais para o processo de navegação, como aqueles relativos à direção do vento e à posição das velas.

Em relação à prática educativa, o autor afirma também exigir saberes que podem ser modificados ou ampliados a partir de uma reflexão crítica e transformadora da *práxis* por meio da articulação entre teoria e prática. É importante salientar que, por estarmos enfrentando situações nunca vividas no meio educacional devido à pandemia da Covid-19, modificações na prática educativa vêm sendo algo que temos presenciado com frequência desde o início do ano de 2020, quando a crise sanitária se instalou no mundo.

É notório que a pandemia trouxe grandes desafios para a atuação docente, portanto, no presente contexto, veio à tona a forma de fazer educação, de ensinar e interagir com os alunos. Dentre tais desafios podemos citar a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), que provocou uma revisão da prática educativa em que professores e alunos tornaram-se protagonistas do processo de ensino e aprendizagem (AGUIAR, 2020).

Desse modo, em se tratando de Freire, a prática educativa proposta por ele “[...] tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados, às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os caminhos verdadeiros podem nos colocar” (FREIRE, 2019, p. 34). Diante do atual cenário educacional, portanto, é preciso analisar como os professores estão lidando com toda a situação vivenciada; eles necessitam rever seus saberes e fazeres, mas, por outro lado, precisam de condições dignas de trabalho, formação adequada e apoio necessário para este momento que estamos vivenciando em razão da pandemia da Covid-19 que, com certeza, tem impactado suas práticas pedagógicas e, quiçá, sua vida.

Nesse sentido, há diversos saberes que são necessários ao professor, como a compreensão da inclusão do ser, pois, enquanto seres humanos, estamos constantemente em processo de *de vir a ser*, ou seja, em permanente construção, renovando nossa trajetória, quer seja ela pessoal ou profissional (FREIRE, 2019).

Assim, a prática educativa implica a existência de sujeitos na construção do conhecimento, na qual um ensina e aprende, enquanto o outro, que está no processo de aprendizagem, aprende e ensina também, ou seja, ambos ensinam e aprendem mutuamente.

Por conseguinte,

[...] é preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2019, p. 53).

Isto posto, precisamos estar atentos aos saberes e não saberes dos educandos, sendo preciso, pois, como afirma Freire (2002), compreender que cada grupo de alunos tem uma especificidade que deve ser levada em conta no ato educativo. Nesse sentido, por exemplo, ao trabalhar com crianças, é preciso compreender o seu desenvolvimento, a maneira por meio da qual elas aprendem e, também, como acontece a passagem da heteronomia para a autonomia, assim como, ao trabalhar com jovens e adultos, é necessário desenvolver um olhar atento às práticas desempenhadas com esse grupo, para perceber se estimulam a aprendizagem ou as massificam com atividades desconectadas do contexto desses educandos.

Além disso, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019), o autor afirma que, independentemente de orientação política, todo educador precisa de saberes que são indispensáveis à prática pedagógica. Assim, o que ele busca é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática-crítica ou progressista e que devem ser conteúdos obrigatórios à formação docente.

À vista disso, Freire (2019) afirma que ensinar não é um ato de transferência do conhecimento ou dos conteúdos, mas um ato revolucionário da construção e reconstrução do conhecimento que acontece numa relação dialógica, desenvolvendo a criticidade dos educandos. Como afirma o autor, não existe docência sem discência, levando em conta que sua proposta de prática educativa se faz na mediação entre educador e educando, ou seja, quando ambos se constituem como sujeitos desse ato educativo.

Para isso, porém, a relação deve estar pautada na ética que está no preparo científico do professor. Sendo assim, ela está presente quando o educando participa da construção do conhecimento e quando não se restringe à aquisição de habilidades e conhecimentos, porque, assim, é assegurado o direito do aluno de participar ativamente. Segundo Freire (2019, p. 25), “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém [...]”; desse modo, fica claro que o ato de ensinar não existe sem aprender e vice-versa, e é nesse processo de socialização que, historicamente, as pessoas descobriram que era possível ensinar.

Outro aspecto importante que Freire cita é a curiosidade epistemológica, segundo a qual “[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender, tanto mais o sujeito se constrói e se desenvolve” (FREIRE, 2019, p. 13). Baseando-se nisso, o autor propõe que ensinar exige criticidade, sendo preciso proporcionar condições para que os educandos superem o saber do senso comum por meio do conhecimento epistemológico, o que acontece quando a curiosidade se critica, tornando-se epistemológica.

Segundo Freire (2019, p. 33),

[...] [n]a verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência.

Ademais, o autor reforça sua teoria afirmando que ensinar exige pesquisa, pois não há ensino sem pesquisa ou pesquisa sem ensino. Nesse sentido, conforme Freire (1996), o professor precisa estudar, pesquisar e mostrar para os alunos que isso é importante, pois ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo. O professor,

[...] que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 2019, p. 16).

Para Freire, ensinar demanda uma reflexão crítica sobre a prática educativa, o que implica um exercício constante sobre o que se diz sobre as próprias ações, observando se há uma coerência entre o discurso e a prática, pois é pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode aprimorar a próxima prática (FREIRE, 2019, p. 18).

O autor ainda argumenta que ensinar também exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, afirmando que uma das tarefas mais importantes da prática educativa crítica é propiciar as condições em que os educandos, nas suas relações com

todos, ensaiem as experiências de assumirem-se como um ser social, histórico, criador e realizador de sonhos. Nesse sentido, é prudente que o educador tenha consciência do impacto que um simples gesto pode causar na vida de um estudante.

Também ressalta que ensinar exige o saber do inacabamento do homem, pois ele, como a invenção de técnicas e instrumentos, integra-se ao seu contexto, compreendendo o mundo, intervindo nele e aperfeiçoando-o, sendo o que inscreve homens e mulheres como seres éticos (FREIRE, 2019).

Em relação à prática educativa, Freire (2019) revela que é preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, por isso ensinar exige apreensão da realidade e, para alcançá-la, precisamos estar atentos para a inconclusão do ser humano. Toda prática educativa demanda da existência de dois sujeitos, sendo um que, ensinando, aprende, e outro que, aprendendo, ensina. Assim, precisamos observar que ensinar exige alegria e esperança, uma vez que há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança de que, juntos, professor e aluno, possam aprender e resistir aos obstáculos.

Freire (2019) destaca que ensinar é uma especificidade humana, segundo a qual o professor deve ter segurança em si mesmo e no seu fazer pedagógico, na forma como atua e toma as decisões, bem como competência profissional e generosidade. Assim, “[...] o professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça por estar à altura da sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe” (FREIRE, 2019, p. 36). Dessa forma, os educadores devem ter em mente que ensinar exige comprometimento, ou seja, não podemos ser professores sem nos colocarmos perante os alunos, sendo importante mostrarmos nossa maneira de ser e pensar politicamente, o que obriga o professor a aproximar cada vez mais suas falas e suas ações.

Outro saber fundamental, sugerido por Freire (2019), é que ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que, além do conhecimento dos conteúdos ensinados e/ou aprendidos, implica uma tomada de posição e decisão para que os alunos percebam o esforço que um professor faz, buscando coerência em suas ações.

Os educadores, em suas práticas educativas, sempre se preocupam com as questões que envolvem disciplina na escola, limites e autoridade. Seguindo essa mesma linha, Freire (2019) afirma que “[...] sem limites a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo” (p. 102), pois, para ele, ensinar exige liberdade e autoridade como condição para a afirmação da autoridade, precisando o professor ter competência profissional e generosidade.

Faz-se necessário, portanto, que o educador saiba escutar, pois não podemos falar como se fôssemos donos do saber. Segundo o autor, é escutando que aprendemos a falar com os educandos e, mais, saber escutar e exercer o silêncio é fundamental na comunicação.

No processo da fala e da escuta, a disciplina do silêncio a ser assumida com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um *sine qua* da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 2019, p. 114).

Conseqüentemente, quando aprendemos a escutar nossos alunos aprendemos com eles, pois o ato de escutar, ao qual Freire se refere, vai além da capacidade de ouvir, no sentido de capacidade auditiva, tratando-se, na verdade, da disponibilidade para o outro.

Analogamente, Paulo Freire (2019) afirma que ensinar exige disponibilidade e abertura para o diálogo, respeitando as diferenças entre professor e aluno e sempre observando a coerência entre o que se diz e o que se faz. Conforme o autor, “[...] [o] sujeito que se abre para o mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2019, p. 133). O diálogo, portanto, é fundamental na relação professor e aluno, favorecendo muitos aspectos positivos no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos saberes fundamentais que os educadores devem ter diz respeito à força da ideologia, uma vez que ela “tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos” (FREIRE, 2019, p.122), ao mesmo tempo em que nos torna míopes, levando muitos de nós a aceitar docilmente o discurso fatalista neoliberal. Por essa razão, ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica. Ademais, o autor expressa que a ideologia tem um grande poder de persuasão, posto que “[...] [o] discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas e dos acontecimentos” (FREIRE, 2019, p. 129).

Freire leciona aos educadores, na análise de suas práticas, que ensinar exige querer bem aos educandos, o que não significa que, pelo fato de ser professor, existe a obrigatoriedade de querer bem todos os alunos, mas que, na verdade, o que o professor precisa fazer é descartar como falsa a separação entre seriedade docente e afetividade, porque a atividade docente, da qual a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza e o professor não deve ter medo de expressá-la. Afirma, ainda, que é esta força misteriosa, que chamam de vocação, que explica a devoção com que a maioria dos educadores segue firme na missão de ensinar, cumprindo como pode o seu dever e com amor. O professor trabalha com gente, com emoções, com sentimentos, com formação de seres humanos, e, como cita Freire (2019), “[...] o nosso trabalho é com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca” (p. 141).

Ao final do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019), obra que foi dedicada à prática educativa, Paulo Freire finaliza pedindo que os docentes lutem por seus direitos, por dignidade e zelo no espaço pedagógico em que atuam com os alunos e, ainda, ressalta que a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, amorosidade, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, rigorosidade.

À vista disso, os docentes precisam convencer-se de que seu trabalho é uma especificidade humana, sendo um trabalho realizado com gente, que tem como premissa ensinar o outro a ser mais. Dessa forma, é uma obra que une os saberes necessários e indispensáveis a uma prática educativa coerente com os padrões éticos que regem a sociedade e que leva os educandos à autonomia. Segundo o autor,

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que inclusive me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2019, p. 141).

Assim, diante do momento delicado que temos enfrentado em virtude da pandemia que vem assolando o mundo, faz-se necessária constantemente essa reflexão docente, tendo em vista que, em decorrência da Covid-19, os professores tiveram de se adaptar para fazer uso das plataformas digitais, e, muitos desses profissionais não tinham conhecimentos e recursos apropriados para lidar com as tecnologias (LIMA; AZEVEDO; NASCIMENTO, 2020). Ademais, é preciso pensar como os educadores sentem-se diante desses desafios; assim, podemos inferir que eles podem estar angustiados e inseguros em seu fazer pedagógico.

Além disso, enquanto educadores, não há como adotarmos uma atitude neutra diante do ato de educar pessoas, seres humanos que estão em constantes transformações, sobretudo no cenário de pandemia; portanto, “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (FREIRE, 2002, p. 37).

Desse modo, é válido ressaltar que, nessa proposta educativa, o diálogo se torna essencial para uma educação libertadora e emancipatória, em que as vozes são ouvidas, pois possibilita ao educando entender sua realidade como sujeito, tendo em vista que não “[...] é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, ação-reflexão” (FREIRE, 2015, p. 108).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomarmos ao objetivo do artigo, que foi fazer uma análise teórica sobre a prática educativa de professores da educação básica na perspectiva de Paulo Freire no contexto da Pandemia, destacamos alguns elementos que devem norteá-la.

É válido destacar que, por causa do contexto de crise sanitária, em virtude da Covid-19, professores, que antes tinham dificuldade ou resistência quanto a outras formas de docência ou em relação a aprender a trabalhar com novas ferramentas, tiveram de se adaptar ao presente formato de ensino e, diariamente, têm se superado e apresentado um grande exercício de resiliência, de tal forma que, dificilmente, retornarão às antigas práticas, especialmente no que se refere ao uso das tecnologias e plataformas digitais.

Por outro lado, porém, não podemos deixar de mencionar que, a pretexto de tais demandas oriundas da pandemia da Covid-19, muitos docentes estão cansados e sobrecarregados, impactando a saúde mental desses profissionais.

Nesse contexto, a perspectiva freiriana mostra-nos como é necessário buscar melhorias para uma prática efetiva. Dessa forma, Paulo Freire, em suas obras, brinda-nos com saberes que são necessários para um desempenho educativo eficiente, pois acredita que os professores precisam se assumir enquanto educadores.

O estudo realizado, portanto, vem ao encontro do que estamos vivendo atualmente, quando os educadores estão tendo de rever formas de ensinar, reinventar a si mesmos, mudar suas crenças, suas práticas, bem como fazer um exercício de reflexão sobre seu papel na sociedade contemporânea e na educação.

Logo, diante dos estudos, constatamos que o diálogo efetivo entre estudantes e professores é o elemento que deve nortear a prática educativa dos professores da educação básica, havendo uma escuta ativa em torno das aprendizagens dos educandos.

Assim, como um segundo elemento, destacamos a reflexão contínua sobre o fazer pedagógico e a *práxis*, os quais se materializam na articulação da teoria e da prática, por meio de um processo dialógico de reflexão e ação transformadora que modifique e ressignifique as aprendizagens dos educandos.

Isto posto, podemos afirmar que a tomada de consciência do fazer pedagógico também designa-se como um dos elementos essenciais da prática educativa dos professores, tendo em vista que educar os indivíduos não é transferir conhecimentos, como bem argumenta Freire, mas criar as condições favoráveis para a emancipação dos educandos, o que implica uma preparação científica dos docentes, que se constituiu como outro elemento fundante da prática educativa.

Por fim, ressaltamos que a *construção da relação dialógica, reflexiva e questionadora*, se constitui como um elemento dialético do exercício docente dos professores, que vai sendo estabelecido na interação entre educador e educando, uma vez que a educação é movimento, ação, reflexão, e um desvelar da realidade por meio de um agir problematizador.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Rodrigues Magalhães de. Pandemia da covid-19 e demandas de atuação docente. *Revista Diálogos Acadêmicos*, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 58-59, jan./jun. 2020.
- BERTANHA, Adriano; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. A epistemologia em Freire e sua relação com o currículo da cidade de Sorocaba. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 111, p. 29-45, maio/ago. 2020.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- LIMA, Michelle Castro Lima; AZEVEDO, Sabrina David de; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. In: *Dossiê – Educação Brasileira e a EAD em contexto da Pandemia do Covid-19: perspectivas e desafios*, v. 16, n. 1, p. 1-20, 2020.
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut; MEDINA, Giovanna Beatriz Kalva. A tomada de consciência de professores em tempos de pandemia. In: PILLA, Maria Cecília Amorim; SINNER, Rudolf Von (org.). *O ser humano em tempos de COVID-19*. Curitiba: PUCPRESS, 2020. p. 115-129.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; LOPES, Luís Carlos Santos. Práticas pedagógicas desenvolvidas na escola multisseriada ribeirinha da Amazônia paraense. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 114, p. 251-266, maio/ago. 2021.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE EBPT: Desafios a Partir do Olhar dos Egressos

Danieli Melo Zarzicki¹
Neiva Maria Frizon Auler²

RESUMO

Este artigo aborda a contribuição dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha *Campus Alegrete* na formação docente e como se deu a inserção dos seus formandos no ambiente educacional. O estudo focou nos ingressantes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Matemática, entre os anos de 2010 e 2014. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), mediante a realização de uma entrevista com egressos atuantes na docência. Como resultados verificou-se que, nesses cursos de Licenciatura, no período estudado, o Pibid, estágios curriculares e atividades de laboratório foram apontados como pontos positivos da formação. Por outro lado, as fragilidades destacadas foram a pouca regência em sala de aula, tardia oferta de Libras na matriz curricular e pouca importância para Educação Especial. Por conseguinte, os redimensionamentos necessários foram elencados a partir da discussão estabelecida a respeito da oferta da disciplina de Libras, bem como do acesso ao conteúdo da educação especial, juntamente com mais tempo para as práticas de estágio curricular obrigatório (ou optativo) e práticas de laboratório, as quais também foram consideradas fundamentais no processo formativo.

Palavras-chave: Formação de professores; cursos de Licenciatura; educação profissional e tecnológica; egressos.

INITIAL TEACHER EDUCATION AT AN EBPT INSTITUTION: CHALLENGES FROM THE PERSPECTIVE OF GRADUATES

ABSTRACT

This article discusses the contribution of undergraduate courses at the Federal Institute Farroupilha *Campus Alegrete* to teacher training and how their graduates were inserted in the educational environment. The study focused on newcomers to the Licentiate Degree Courses in Biological Sciences, Chemistry and Mathematics, between the years 2010 to 2014. The research had a qualitative focus by conducting an interview with alumni working in teaching. As a result, it was found that, in these degree courses, in the period studied, Pibid, curricular internships and laboratory activities were pointed out as positive points of training. On the other hand, the weaknesses highlighted were the little regency in the classroom, late offering of Libras in the curriculum and little importance for Special Education. Therefore, the necessary resizing were listed from the discussion established regarding the offer of Libras subjects, as well as access to the content of special education, along with more time for mandatory (or optional) curricular internship practices and practices of laboratory, which were also listed as fundamental in the training process.

Keywords: Teacher training; degree courses; professional and technological education. Graduates.

RECEBIDO EM: 15/8/2021

ACEITO EM: 25/11/2021

¹ Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul. São Vicente do Sul/RS, Brasil.

² Autora correspondente. Instituto Federal Farroupilha – *Campus* São Vicente do Sul. R. Vinte de Setembro, 2616. São Vicente do Sul/RS, Brasil. CEP 97420-000. <http://lattes.cnpq.br/4721165773734294>. <http://orcid.org/0000-0002-6286-8265>. n.auler@iffarroupilha.edu.br

INTRODUÇÃO

No dia 29 de dezembro de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.892, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), instituições estas pautadas pelo ensino voltado à Educação Profissional e Tecnológica. A partir de então surge também a obrigatoriedade dos IFs de destinarem o mínimo de 20% de suas vagas para a formação de professores em suas instituições, desenhando-se desta forma um novo cenário, antes permeado apenas pela habilidade no exercício nas áreas técnicas.

No Instituto Federal Farroupilha (IFFar), 8 dos 11 *campi* situados em diversos municípios do Estado do Rio Grande do Sul ofertam cursos de Licenciatura e, destes, o Campus Alegrete (local do presente estudo) é o que oferece o maior número de cursos: Ciências Biológicas, Química e Matemática. Essa oferta iniciou-se em 2010, com o curso de Licenciatura em Química e somou até o ano de 2018 um total de 5 (cinco) turmas de egressos deste curso (2010, 2011, 2012, 2013 e 2014) e um total de 4 (quatro) turmas de egressos (2011, 2012, 2013 e 2014) dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Matemática, compondo um número significativo de alunos com formação docente concluída (49 de Ciências Biológicas, 41 de Química e 33 de Matemática).

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Licenciatura ofertados no *campus* Alegrete fazem referência à carência de professores nas áreas de Ciências e Matemática, principalmente na Educação Básica, no município, contribuindo para que uma grande parcela de profissionais docentes já formados atue em regime de contrato temporário e fora da sua área de atuação específica para atender à demanda da rede pública e privada do município e região. Além disso, a extinção da oferta de cursos superiores nessas áreas pelas universidades privadas e comunitárias regionais resultaram em uma urgente necessidade de atender às demandas profissionais nas áreas anteriormente citadas.

Ao considerarmos as especificidades destas instituições (IFs) verificamos que sua singularidade, além da própria especialidade em trabalhar com a Educação Profissional e Tecnológica, apresenta-se na oferta de formação desde a Educação Básica até a Pós-Graduação, nas quais um mesmo docente pode atuar ao longo de sua carreira. Constata-se também que estas instituições continuam privilegiando as Licenciaturas para as disciplinas científicas, seguindo um modelo de currículo trabalhado no âmbito das universidades. Apesar de serem instituições prioritariamente de educação profissional, ainda não se assumem como tal.

O presente estudo objetivou contribuir para a melhoria na formação no âmbito das Licenciaturas (com foco na Educação Básica Profissional e Tecnológica – EBPT), por meio da identificação de atributos ou de possíveis fragilidades que envolvam o processo de atuação profissional dos egressos dos cursos de Licenciatura do Instituto Federal Farroupilha do Campus de Alegrete/RS (Licenciatura em Matemática, em Química e em Ciências Biológicas), proporcionando uma avaliação dessas formações tendo em vista a obrigatoriedade da oferta de cursos de Licenciatura nos Institutos Federais.

Cabe destacar que este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Atuação profissional de egressos dos Cursos de Licenciatura IFFar Campus Alegrete”, dissertação esta apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT.

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A presente pesquisa teve enfoque qualitativo, mediante a aplicação de questionário e realização de entrevistas com os egressos que seguiram na carreira docente. Nesse sentido este tópico foi organizado em duas etapas, descritas a seguir:

A etapa 1 consistiu no encaminhamento de um questionário com perguntas abertas e fechadas, o qual objetivou identificar questões ligadas à formação docente e à quantidade de egressos dos cursos de Licenciatura do Campus Alegrete, do IF Farroupilha, que efetivamente atuam na docência, resultando em um panorama geral acerca da formação e atuação profissional dos egressos. O referido questionário foi encaminhado para todos os licenciados egressos dos referidos cursos no período compreendido entre 2014 e 2018. A chamada de participação da pesquisa foi realizada via correio eletrônico, contato telefônico, chamadas nas redes sociais, contatos com as Coordenadorias de Graduação e professores dos cursos, entre outros.

Na etapa 2 foram realizadas entrevistas tendo como objetivo aprofundar elementos novos não detalhados no questionário inicial e aprofundar as questões referentes ao ensino, formação inicial (pontos fundamentais e aspectos passíveis de alteração) e continuada, Educação Profissional e Tecnológica e currículo integrado.

A natureza da entrevista foi semiestruturada e realizada somente com os egressos atuantes na docência – condição esta manifestada em resposta ao questionário. Desse modo, a entrevista foi formulada a partir de elementos considerados frágeis, inconclusivos ou relevantes no questionário, como o distanciamento com conteúdos relacionados à Educação Básica Profissional e Tecnológica (EBPT), à grande diversidade de formações em outras graduações em licenciaturas bem como em outras áreas de conhecimento, após a conclusão da Graduação. Além disso, a necessidade de aperfeiçoamento após a formação inicial ou mesmo de alguma mudança para outra área, elementos estes que foram substancialmente apontados pelos egressos.

Cada participante foi contatado individualmente e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para início da intervenção (entrevistas). Todos os colaboradores receberam o termo de confidencialidade respaldando o sigilo das informações, bem como o seu anonimato. Os participantes receberam uma codificação com a letra E, seguida de um algarismo conforme a sequência das entrevistas (1, 2, 3, 12). Os dados das entrevistas foram obtidos por meio de áudio gravado em aparelho digital (celular) e alocados em um banco de dados. Após a realização das entrevistas, todas foram transcritas, preservadas as formas e expressões utilizadas pelos participantes, com algumas alterações que possibilitam aos leitores uma experiência mais padronizada, retirando-se expressões de fala (hã, mmm, etc.). O respaldo ético do CEP – IFFar se dá pelo Parecer CAAE nº 99355018.0.0000.5574 de 2019.

Os dados obtidos nesse processo (entrevistas) foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD), pois o seu uso mostra-se como um mecanismo importante nas metodologias de análise textual, principalmente em pesquisas de cunho qualitativo que se utilizam de uma multiplicidade detalhada de informações coletadas por meio de análise profunda dos discursos pelo pesquisador.

De acordo com Moraes e Galiazzi (2011), a Análise Textual Discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários; a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 12).

Na presente pesquisa delimitou-se como *corpus* da análise as informações contidas nos textos com as transcrições das entrevistas, conforme já mencionado. Os discursos presentes foram confrontados com as principais referências teóricas definidas pela pesquisa, considerando também os objetivos propostos. O processo de análise permitiu o agrupamento dos núcleos de sentido em quatro (4) categorias mistas.

As etapas tiveram como metodologia de observação a leitura e reflexão a respeito das respostas e análise dos seus conteúdos no que respeita aos temas e eixos principais que envolvem a EPT, currículo integrado, formação de professores, currículos obrigatórios, experiência docente, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após o mapeamento dos egressos no período determinado, foi registrado um total de 123 egressos nos três cursos analisados, em que o estudo, a partir disso, restringiu-se àqueles que ao responder um questionário declararam terem seguido atuação na docência após a formação, o que corresponde a 21,8% do total, conforme mencionado anteriormente.

Após contato prévio com os egressos que estavam atuando na docência, (12) pertencentes aos três diferentes cursos pesquisados se disponibilizaram a participar das entrevistas, constituindo suas respostas o *corpus* de análise.

O processo de análise das entrevistas permitiu o agrupamento dos núcleos de sentido em 04 categorias mistas (pois resultam do diálogo entre objetivos, referencial teórico e/ou emergiram das narrativas durante as entrevistas).

As categorias compreenderam: 1) Contribuições para a formação de professores; 2) Fragilidades na formação segundo os egressos; 3) Redimensionamentos na Formação em Licenciatura no Instituto Federal e 4) Precariedade na discussão sobre Currículo Integrado e EBPT. Dentro de cada uma das três primeiras categorias principais foram elencadas subcategorias para uma melhor compreensão e facilitar a análise dos resultados. Cabe destacar que a categoria 4 se faz presente neste conjunto, pois percebeu-se que as dimensões do currículo integrado e EBPT constitui-se um elemento frágil no currículo de formação de professores analisado nesta pesquisa.

Dentro de cada uma das 4 categorias foram elencadas subcategorias para uma melhor compreensão e facilitar análise dos resultados, as quais compreenderam:

Categoria 1 – Contribuições para a Formação de Professores, a qual foi subdividida em 1a) Importância do Pibid; 1b) Papel dos estágios na formação; 1c) Professores trabalham juntos, currículo integrado e interdisciplinaridade e 1d) Atividades de laboratório.

Categoria 2 – Fragilidades na Formação Segundo os Egressos, subdividida em 2a) Pouca regência de classe; 2b) Carência de práticas de laboratório e 2c) Pouco conhecimento sobre currículo integrado.

Categoria 3 – Redimensionamentos na Formação em Licenciatura no Instituto Federal, que compreendeu as subcategorias 3a) Disciplina de Libras desde o Início, 3b) Fragilidades em Educação Especial e 3c) Antecipação e mais Tempo para Estágios Curriculares.

Categoria 4 – Precariedade na discussão sobre Currículo Integrado.

As categorias e subcategorias apresentadas anteriormente estão descritas seguir, procurando apontar os principais elementos indicados pelos(as) entrevistados(as), referencial teórico e análises.

Categoria 1 – Contribuições para a Formação de Professores

Nessa categoria foram analisadas as contribuições da formação para a docência ofertada pela instituição. Cabe destacar que são inúmeros os desafios na formação de um professor, principalmente os que futuramente se dedicarão à Educação Básica.

O êxito no processo de ensino-aprendizagem passa pela experiência do professor em sala de aula. Como, entretanto, essa experiência em sala é resultado de tempo na docência, torna-se imprescindível a execução de estágios devidamente acompanhados e avaliados pelos docentes do curso de formação, e que a instituição tenha clareza dos objetivos e da proposta do educador que visa a formar, conforme propõem Pimenta e Lima (2017).

Nesta primeira categoria serão analisados pontos relacionados às contribuições que as graduações proporcionam para a formação, destacando o papel dos estágios e sua importância, bem como o do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), dos laboratórios e das disciplinas curriculares, e por fim o trabalho conjunto com professores, currículo integrado e a interdisciplinaridade.

1a) Importância do Pibid

No intuito de complementar a formação e preparar o futuro docente para exercer sua profissão após a formação, o Ministério da Educação, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), dentro do escopo da Política Nacional de Formação de Professores, criou o Estágio de Docência e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) por meio da base legal Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

O Pibid tem como objetivo incentivar a carreira docente, com ênfase em algumas disciplinas, mas de forma geral autorizando projetos em todas as áreas do ensino. Interdisciplinaridade, criação, experiências, superação de problemas também são outros dos tantos aspectos trabalhados neste projeto.

Esse estímulo ao discente, desde a primeira parte do curso de Licenciatura, eleva a qualidade da formação e promove a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. O reflexo positivo e a importância do Programa são apresentados por diversos dos entrevistados. Notou-se uma fa-

cidade maior para o exercício da docência, no período pós- formação, para aqueles que participaram do Programa, a exemplo de um egresso que afirmou “a minha participação no Pibid já me inseriu no contexto da escola” (Egresso 6), o que é um dos elementos de destaque que permeia uma diversidade de falas a respeito da atividade em sala de aula, antes mesmo dos próprios estágios. A proposta do Pibid de conectar os licenciandos ao ambiente escolar atende muito bem à proposição de ampliar o contato das instituições de ensino superior à comunidade e ao trabalho de educador.

Percebe-se que o Pibid tem um papel fundamental no processo de formação dos licenciandos pelo IFFar, conforme Ramos (2017) ao analisar a temática “O Pibid de Química e Biologia do IFFar: entre-lugar de auto(trans)formação permanente com professores” apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e demonstra o potencial do Programa e “suas dinâmicas e desdobramentos de auto(trans)formação permanente com os professores e alunos bolsistas” (2017, p. 31).

1b) Papel dos estágios

Os estágios são um dos pontos que compõe esta categoria e apesar de serem de suma importância para a formação dos educadores entrevistados, ficou evidente a necessidade por parte destes de ampliação da oferta dos estágios regulares nos currículos, demonstrando como a questão transcorre por todo este trabalho e dialoga com as categorias estabelecidas.

Segundo Pimenta e Lima (2017), os estágios são promotores de diversas discussões sobre os objetivos da instituição formadora e da escola na qual o licenciando irá atuar, e que passam muitas vezes o pouco entendimento tanto da parte teórica quanto das atividades práticas a serem realizadas, ultrapassando a questão geralmente acordada que remete aos estágios como “parte prática” da formação do(a) educador/a. A superação desta dicotomia decorre pelo entendimento e superação entre os conceitos (p. 27), promovendo a *práxis* como uma alternativa viável a este processo.

A valorização da importância e necessidade dos estágios foi apontada por diversos entrevistados. E11 afirmou que a sua formação havia sido muito boa, com PPC completo, ressaltando as disciplinas da área específica, mas também as que se referem à parte didática e pedagógica, na construção dos materiais didáticos e realização dos estágios (“disciplinas pedagógicas voltadas ao real condicionamento das escolas públicas, trazendo propostas reais e possíveis de metodologias de ensino, as disciplinas pedagógicas que expuseram algumas práticas de ensino; e a *prática em si através dos estágios*”) e isso indica que há uma boa base de formação curricular apresentada aos estudantes, contudo ainda há pontos que precisam de mais atenção. O(s) estágio(s) é(são) um deles, tanto nas pesquisas que têm sido realizadas nos próprios cursos de Graduação a respeito do tema quando por autores mais clássicos, como Pimenta e Lima (2017) indicadas anteriormente.

Não foram apontados, contudo, apenas pontos positivos em relação à formação e aos estágios realizados. Quando questionado sobre quais aspectos foram relevantes para sua atuação profissional, um egresso destacou o processo como um todo até o momento, mencionando:

Para mim o que mais foi importante durante esses quatro anos, foi a parte dos estágios, porque na verdade o conteúdo, se tu não sabe, se tu não consegue aprender, no momento que precisas, tu corre atrás, agora a organização de uma aula, o planejamento, o desenvolvimento... Isso foi muito importante durante os quatro estágios que tivemos, com professores que souberam muito bem nos conduzir (Entrevistado 4).

Este sentimento de falta, destacado pelo Entrevistado 4, está presente em diversas outras falas de egressos participantes desta pesquisa, apontando que existe uma ligação estreita entre a importância dos estágios por um lado e por outro as dificuldades no decorrer do processo. E7 destaca que “o que eu manteria também é a questão dos estágios, com certeza, isso aí é importante, é das oportunidades de entrar pra sala de aula desde o princípio do curso, seria isso que eu manteria”, evidenciando o papel dos estágios no processo de formação.

O exercício de inserção na realidade escolar, quando permeado de análises do processo (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2019, p. 3.983) é fundamental, tal como destaca a entrevista 9: “estágios desde os anos iniciais fizeram com que nos preparassem para enfrentar os desafios”, promovendo o espaço de aprendizado juntamente com as dificuldades e aprendizados da realidade de sala de aula. Destacando por fim todo este contexto de *práxis* diante dos desafios da docência, afirma-se na entrevista 9: “Acredito que tenha superado muito bem eles” (E9), e ressalta a importância de discutir os estágios como principal pressuposto na formação docente em instituições de ensino superior que preparam para a docência.

Percebe-se, contudo, que não foi apresentada por nenhum egresso alguma discussão a respeito do modelo de estágio que lhes era apresentado, fazendo com que seja importante destacar que em geral as disciplinas de estágio remetem muito mais à própria atividade docente do licenciando nas escolas em que deve cumprir as atividades, com alguma parte teórica, promovendo o que já denominamos como uma dicotomia persistente.

1c) Atividades de laboratório

Considerando o papel dos estágios, disciplinas específicas e pedagógicas e laboratórios como um conjunto mais amplo, é perceptível que os currículos dos cursos de Licenciatura são bastante promissores. E5 destacou que os “laboratórios, práticas de laboratório e modelos didáticos” são aprendizados “que utilizo até hoje na minha atuação profissional”, destacando-os como aspectos fundamentais na sua formação.

Da mesma maneira que E7, afirmou que atividades em laboratório, juntamente com as metodologias diferenciadas que experienciou ao longo do curso, o compromisso com “a qualidade, solucionar situações-problema, influenciar na formação de um cidadão crítico, reflexivo [...] a questão da ética profissional” são destaques em sua carreira. Podemos considerar então que este é um dos eixos principais da formação dos educadores no IFFar campus Alegrete.

Quando questionado sobre o que manteria no curso, considerando tratar-se de dimensões importantes para sua atuação profissional E5 mencionou que “manteria as práticas em laboratório, com certeza”, cabendo ressaltar que o egresso pertence ao curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no qual as atividades de laboratório precisam fazer parte da rotina formativa.

E7 destacou a utilização dos laboratórios tanto na prática pedagógica em si quanto no incentivo à pesquisa para os licenciandos, como é possível verificar no trecho a seguir. E7 afirma que o que manteria “seriam as práticas laboratoriais que são muito interessantes porque é uma forma da gente levar um conhecimento diferenciado para nossos alunos, no dia a dia deles. É essencial que tenham as práticas laboratoriais” (E7, egresso do curso de Licenciatura em Química).

Para Krasilchik, (2008, p. 86) ao falar das aulas práticas em Biologia destaca que:

As aulas de laboratório têm um lugar insubstituível nos cursos de Biologia, pois desempenham funções únicas: permitem que os alunos tenham contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos. Na análise do processo biológico, verificam concretamente o significado da variabilidade individual e a consequente necessidade de se trabalhar sempre com grupos de indivíduos para obter resultados válidos. Além disso, somente nas aulas práticas os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio.

O texto citado corrobora a fala (narrativa) dos licenciados quando mencionam a necessidade de atividades em laboratório, destacadas em diversas entrevistas. Ainda conforme Krasilchik (2008), essa prática infelizmente não acontece, pois além da atividade/prática de laboratório ser reduzida, ao invés de dar oportunidade para os alunos se defrontarem com os fenômenos biológicos sem expectativas predeterminadas, as oportunidades muitas vezes são perdidas, pois elas são organizadas seguindo um roteiro predeterminado visando a encontrar respostas certas e não para resolver problemas, fazendo com que a atividade de laboratório se reduza a confirmar uma teoria.

1d) Professores trabalham juntos, currículo integrado/interdisciplinaridade

Outro aspecto apresentado como positivo foi a fundamentação para as disciplinas básicas do currículo. Como exemplo o E6 cita as disciplinas de fundamentos da Matemática: “No meu caso assim, da Matemática, eu acho muito interessante, sei que é muito importante ter as disciplinas do conteúdo específico, os conteúdos de Matemática, mas também interessante ter as que nós chamamos, as didáticas”.

O E10 também apontou as disciplinas específicas como compositoras deste contexto de formação que foram importantes na sua graduação: “Outro aspecto foram as poucas aulas práticas, que também influenciam bastante depois na nossa atuação, que nós já temos uma noção de como realizar uma aula prática.

O terceiro aspecto, então, é a construção de modelos didáticos: “nós tivemos umas quantas disciplinas, que a gente construía material pedagógico, para auxiliar então na explicação, na interpretação dos alunos do conteúdo”, compartilhado por E3, que afirma ser o “enlace entre teoria e prática” algo que destacaria, bem como as práti-

cas profissionais integradas (PECs) já citadas anteriormente. Partindo destes elementos e da concepção de uma educação integradora, percebeu-se a importância das práticas pedagógicas relacionadas aos currículos integrados.

As narrativas permitem sugerir que as atividades integradas são fundamentais na busca por uma reformulação da formação de professores segundo a EPT.

Categoria 2 – Fragilidades na formação segundo os egressos

Diante do que foi apresentado anteriormente, nos pontos que foram indicados como fundamentais para o processo de formação, os egressos também foram questionados a respeito daquilo que consideravam como as fragilidades ou o que mudariam em seus respectivos cursos. Este questionamento tem como objetivo verificar quais os elementos que foram menos eficientes na formação. As narrativas são apresentadas nas subcategorias: “Pouca regência de classe”; “Carência de práticas de laboratório” e “Pouco conhecimento sobre currículo integrado”.

2a) Pouca regência de classe

Os estágios foram fundamentais e destacados no processo de formação dos educadores que participaram da Parte 2 desta pesquisa, sendo apontado por eles como um ponto a ser mantido e valorizado dentro das licenciaturas do IFFar campus Alegrete.

Também são considerados, contudo, pontos frágeis e que necessitam atenção, posto que para os entrevistados, há necessidade de mais tempo de estágio de regência de classe e mais disponibilidade de estágios ao longo da Graduação, e que isso ocorra desde seu início e não apenas na metade final, como é ofertado atualmente. Gatti (2017), ao tratar da formação de professores, aponta que há necessidade de se reformular suas estruturas curriculares e algumas concepções a respeito da educação muito arraigadas ao modelo educacional ainda do século 20. A autora afirma que:

Dúvidas surgem sobre como formar esses docentes, quais são as bases institucionais e curriculares mais condizentes com os desafios que as novas gerações estão a colocar, que os novos conhecimentos colocam, que novas e conflitantes relações no social se mostram desafiando nossas compreensões (GATTI, 2017, p. 723).

Estes conflitos e transformações refletem-se no ambiente escolar e fazem parte das dificuldades pelas quais passam os estudantes de Licenciaturas na compreensão dos contextos de atuação e apoio teórico. E1 aponta que gostaria de um “Menor tempo de estágio de observação e maior tempo de estágio de regência, estágios desde o início do curso e não somente no final, tempo maior de estágio de regência”, ao ser questionado sobre esta questão, demonstrando de forma contundente um ponto reiterado por diversos(as) entrevistados(as).

A experiência do estágio é um momento particular a todo licenciando e pode ter diversos resultados individuais, mas pensando de forma coletiva, percebe-se que os currículos dos cursos em geral seguem uma estrutura fragmentada, o que pode colaborar para que estágios e disciplinas teóricas da educação tornem-se frágeis. Tais aspectos também são apontados por Gatti (2017, p. 731) quando apresenta um panorama da formação de educadores no Brasil. Ela identifica que “as licenciaturas caracterizam-se

por uma formação fragmentada, intra e intercurso, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva”, o que a autora define como aspectos que não contribuem para o processo de profissionalização docente “e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização” (2017, p. 731).

Assim, o entrevistado E7 afirma que seria necessário entrar em sala de aula já no primeiro semestre do curso de Licenciatura: “Eu acho que o que eu modificaria no curso, eu acho que desde lá do primeiro semestre, eu acho que teria que ter um incentivo bem maior, pra nós como licenciandos entrar pra uma sala de aula, de promover ainda mais a pesquisa”; já E4 observa que há “dificuldades envolvendo o longo tempo entre formação e o início da atuação docente”. Ou seja, os(as) entrevistados/as apontam em diversos momentos que o contato com o ambiente escolar (ou a falta dele) é um dos aspectos que dificultaram o processo de formação ou mesmo de confiança dentro da sala de aula quando de suas regências.

Neste sentido o E8 afirma que foi um processo difícil a transição de aluno em formação para docente, e que o ambiente em sala de aula lhe exigia artifícios que não havia aprendido até então, e por isso a importância de mais ambientação com as escolas, alunos e aula (“O que eu mudaria no curso, eu acho que é a mesma coisa que te disse anteriormente em relação à experiência em sala de aula, eu acho que faltou bastante isso. O estágio começa quando a gente está no terceiro ano, então eu acho que a gente passa 2 anos sem ter contato com a sala de aula, então quando chega no terceiro ano, vai para o estágio e tem muita gente que não gosta. Eu me adaptei, mas assim, tem gente no geral que vai para o estágio e vê que não é aquilo que queria, a gente passa esses 2 primeiros anos sem ter contato com a sala de aula, com o aluno, não sabe como é que é, não sabe como lidar”).

Ainda neste sentido, há a fala de E1, que afirma “Eu acho que seria necessário, assim, mais a regência, ter mais tempo em sala de aula, o curso em si teria que ser mais prático mesmo, bastante prática, bastante regência, para realmente a pessoa chegar ao final e ter aquela certeza: Não, eu realmente quero ser docente! Porque tu [...] entrou em sala de aula, teve a oportunidade, várias oportunidades, de estar em sala de aula e verificar, vivenciar, porque a vivência é bem diferente da teoria, da faculdade, do mundo acadêmico, é bem diferente. A vivência é algo assim [...] bastante desafio”. Este relato é extremamente contundente e demonstra que se deve refletir continuamente sobre esta temática na formação docente.

O Pibid como instrumento de inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação é positivo, entretanto os programas de estágios devem atingir a todos os discentes e de modo uniforme. É muito importante que os docentes do IFFar avaliem, debatam e construam a aprendizagem juntamente com os alunos, proporcionando a eles o maior número de experiências possíveis de regência, pois na maioria dos casos é apenas no estágio que serão feitos os primeiros contatos com a realidade escolar. Este mesmo quadro ocorreu na pesquisa apresentada por Oliveira e Nascimento (2019), ao afirmarem que nas suas análises sobre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), “observa-se que a maior parte dos acadêmicos nunca tiveram uma experiência docente antes da disciplina de estágio supervisionado, perfazendo 62% dos questionados, o que reforça sua importância para os acadêmicos

dos cursos de licenciatura” (OLIVEIRA, NASCIMENTO, 2019, p. 3.987). Estas similitudes podem indicar que a discussão sobre os estágios e as demandas dos licenciandos são tema para reflexão nos Institutos Federais como um todo, e podem se referir ao modelo ainda em construção destas instituições como formadoras de professores.

2b) Carência de práticas de laboratório

Verifica-se a relevância das práticas laboratoriais no processo de formação dos professores dos cursos de Licenciatura, que já foi mencionado anteriormente como um aspecto fundamental na formação (Categoria 1 – Contribuições para a formação) e retorna aqui como apontamento de fragilidade em relação a este mesmo processo no contexto analisado.

A utilização dessa ferramenta tão importante no processo da aprendizagem deve ser um constante esforço, pois, além de gerar nos alunos um entendimento mais abrangente dos conteúdos, contribui na superação da dicotomia teoria x prática e auxilia na superação do modelo de ensino no qual o aluno é um mero espectador e não participa do processo de construção do seu conhecimento. Conforme narrativas, foi possível constatar sua importância para o correto uso dessa ferramenta no dia a dia do ensino, mas também algumas carências e oportunidades de melhorias desse instrumento.

De um modo geral, o termo laboratório foi mencionado sempre atrelado a fragilidades do curso, ou também como um dos pontos com necessidade de melhorias. Praticamente todos entrevistados têm a consciência da importância das aulas práticas no processo de aprendizagem. O egresso (E1) declarou que, “o laboratório é a associação da teoria com a prática”, mas que durante o curso “foi pouco tempo de atividades práticas”. Na sua maioria, os entrevistados declararam a necessidade de se ter um “maior tempo de laboratório” como um dos aspectos mais relevantes na formação.

Uma das principais fragilidades constatadas pelos discentes foi a falta de suporte cognitivo oferecido pelos cursos aos futuros professores na condução de práticas em laboratório. Muitos egressos declararam que “faltou domínio de laboratório” (E1) e mais subsídios teóricos e metodológicos de como conduzir as aulas práticas. E10 apontou que uma das fragilidades da sua formação era “a falta de aulas práticas, tínhamos poucas aulas práticas no decorrer da formação”. Ou seja, os resultados das entrevistas apontam para este elemento, que é por um lado fundamental no processo formativo do educador (neste caso a Matemática, Química e Ciências Biológicas).

Diante da associação envolvendo fragilidades/aulas práticas, E1 relata:

Na minha formação, como licenciatura em química eu hoje olhando pra trás, vejo que as fragilidades do curso, em si, teve muita parte pedagógica, mas eu penso assim, como na parte de química as fragilidades, seria o domínio mais em laboratório, que até hoje eu não consigo me sentir totalmente preparada pra levar um aluno, a turma inteira no laboratório e saber que eu vou conseguir dominar a turma e saber ter os conhecimentos, eu acho que a parte de laboratório faltou (Entrevistado 1).

A narrativa do licenciando expõe a insegurança e a fragilidade em relação a esse aspecto importante na formação do professor. Conforme Krasilchik (2008), embora a importância das aulas práticas seja amplamente reconhecida, conforme várias narrativas dos licenciados, elas ainda são pouco contempladas nos cursos de Biologia. Os professores alegam vários fatores para que elas não se efetivem (tempo insuficiente para planejar, dificuldades para controlar a turma, falta de equipamentos). A autora menciona que embora esses fatores possam ser limitantes, nenhum justifica a ausência e desorganização de aulas práticas.

Um pequeno número de atividades interessantes e desafiadoras para o aluno já será suficiente para suprir as necessidades básicas desse componente essencial à formação dos jovens, que lhes permite relacionar os fatos às soluções de problemas, dando-lhes oportunidades de identificar questões para a investigação. Elaborar hipóteses e planejar experimentos para testá-las, organizar e interpretar dados e, a partir deles, fazer generalizações e inferências (KRASILCHIK, 2008, p. 87).

Nesse contexto, a autora ressalta que tão prejudicial quanto a ausência das aulas práticas é o fato destas, quando acontecem, serem realizadas de forma desorganizada, em que os estudantes, sem orientação, não sabem como proceder, ficando com uma visão distorcida do significado da experimentação no trabalho científico.

2c) Pouco conhecimento sobre currículo integrado

Como foi mencionado na categoria referente ao currículo integrado e sua importância para a formação, é imprescindível sua valorização no sentido de promover uma educação integral. Aires (2011) destaca que o currículo integrado tem quatro dimensões principais: a integração das experiências; a integração social; a integração do conhecimento e a integração como uma concepção curricular.³

Os egressos dos cursos de licenciatura do IFFar Campus Alegrete apontaram pouco conhecimento a respeito da temática. E5, por exemplo, afirma que “Eu li e a gente trabalhava sobre currículo integrado no curso normal e depois lá no IFF em Biologia a gente viu alguma coisa também, não muito. Mas na escola a gente trabalha com currículo integrado, por exemplo em projetos, então todas as áreas participam daquele projeto. Matemática, Ciências, Geografia. Todas as áreas”. Esta fala ressalta uma questão primordial quando se trata de currículo integrado: a confusão regular que ocorre entre este conceito e a interdisciplinaridade.

Quando os egressos foram questionados se haviam lido ou trabalhado com algo relacionado ao currículo integrado, E6 comentou: “Olha, currículo integrado não me recordo nada assim específico, durante a Graduação, poderia ter sido sim comentado pelas professoras, mas não foi alguma coisa que me marcou, que me chamou muita atenção porque eu não tenho em mente sobre currículo integrado”. E diante do questionamento sobre o contato com a Educação Profissional e Tecnológica durante a for-

³ Utiliza-se das concepções de James Beane (1997); para mais informações ver em AIRES (2011).

mação E8 disse que não teve “essa experiência, assim, mesmo sendo num lugar que é de educação profissional e tecnológica. Não, a gente não teve essa experiência, só teve experiência com Ensino Fundamental e com a EJA”.

Estas falas apontam um horizonte de discussão. Por um lado, a necessidade de trabalhar os conceitos e popularizá-los. Para Aires (2011), há que se atentar para estas confusões conceituais. Segundo a autora, é possível considerar que há divergências entre os conceitos em si, em razão do aprimoramento das pesquisas sobre eles. Dito isto, Aires afirma que:

No entanto, a principal razão para que estes dois termos não possam ser considerados sinônimos, no nosso entendimento, diz respeito aos campos de estudo a que estão relacionados. Ou seja, a interdisciplinaridade parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas científicas, com o ensino superior e a pesquisa, enquanto que a integração curricular parece estar mais relacionada com a epistemologia das disciplinas escolares, com o ensino médio e fundamental (AIRES, 2011, p. 225).

A integração curricular tem seus pressupostos intimamente ligados ao trabalho com as problemáticas do cotidiano dos alunos. A autora afirma que esta seria uma das principais diferenças para com a interdisciplinaridade, “a explicação para esse argumento consiste no fato de que a interdisciplinaridade pressupõe a organização curricular por disciplinas [...] Já a integração curricular não parte das disciplinas, mas dos centros de interesse” (AIRES, 2011, p. 227), apenas após isso são elencados os conhecimentos necessários (disciplinas). Por fim, vale destacar que:

Portanto, consideramos que a principal diferença entre os dois termos consiste no fato de que a interdisciplinaridade (seja na concepção hegemônica ou crítica) está relacionada ao aspecto interno da disciplina, ou seja, ao conteúdo. Enquanto que a integração curricular está relacionada ao aspecto externo à disciplina, ou seja, à problemática (AIRES, 2011 p. 227).

Desta forma, outro âmbito da discussão é verificar os motivos pelos quais estes egressos não conseguiram apontar os aspectos básicos que constituem a integração curricular e os caminhos que a instituição precisa seguir para que se consiga melhorar estes índices e promover, como menciona Gatti (2017), um objetivo conjunto da instituição diante da sua proposta de formação.

A formação de educadores que já exercem suas profissões preparados para os currículos integrados parece ser uma das metas a serem executadas, e como afirmam Araújo e Frigotto (2015), “procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (p. 68).

Categoria 3 – Redimensionamentos na Formação em Licenciatura no Instituto Federal

Considerando os processos apresentados até o momento, (a primeira categoria, nas contribuições da formação diante dos currículos das licenciaturas e pontos que são fundamentais para os egressos, e posteriormente a segunda categoria, que se refere aos aspectos que foram considerados frágeis ou insuficientes) temos um denominador

comum, os redimensionamentos considerados fundamentais para atender à demanda dos egressos dos cursos de licenciatura do IFFar Campus Alegrete para o futuro da formação.

Estes devem ser considerados um passo para o entendimento das expectativas e necessidades de estudantes de cursos de Licenciatura, principalmente quando se fala em Institutos Federais, dado que a oferta de graduações com o foco para formação de professores não era o eixo inicial da proposta destas instituições. Para compreender estes elementos foram formuladas as subcategorias que se referem à oferta da disciplina de Libras desde o início da Graduação, as fragilidades no que respeita à Educação Especial e, por fim, a questão dos estágios curriculares e sua antecipação.

Para isto será seguido o mesmo modelo apresentado até o momento, com o diálogo a partir das entrevistas juntamente com o aporte teórico, contando com Mendes (2017) para pensar a Educação Especial nos Institutos Federais no Brasil, e Oliveira e Nascimento (2019) pensando o processo do estágio.

3a) Oferta de Libras desde o início da formação

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e desde 2005 é obrigatória para os cursos de Licenciatura, Pedagogia e Fonoaudiologia.

Conforme os PPCs dos cursos de Licenciatura do Campus Alegrete, Libras compõe a matriz curricular de disciplinas de Formação Básica e é ofertada no 6º semestre nos cursos de Licenciatura em Química e Matemática e no 7º semestre no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, com uma carga horária de 36 horas. Esses cursos ainda trazem a disciplina de Libras II, de forma eletiva.

Conforme destacado nas entrevistas, as disciplinas de Libras e Educação Especial são alocadas muito tardiamente no currículo, talvez até não visadas devido ao contexto de muitas disciplinas obrigatórias. E6 argumenta que “Em vista desse desafio que eu estou passando, tanto as disciplinas de Libras quanto a disciplina de atendimento especializado, deveria ser no início e não só lá nos últimos semestres, desde o começo”, juntamente com E2, cuja fala também destaca a necessidade de Libras na matriz curricular inicial.

Neste sentido, as falas são consonantes ao se referirem à acessibilidade e inclusão de alunos, e foram indicadas com algumas das principais fragilidades dos cursos de Licenciatura averiguados. Primeiro temos a indicação da disciplina de Libras, que foi apontada como fundamental desde o início do curso, de forma a estar disponível aos alunos ao longo de sua Graduação, o que tornaria mais atrativa aos acadêmicos e assim traria um novo aspecto na formação: a preparação para receber e ajudar na aprendizagem de alunos a partir do conhecimento de Libras.

3b) Fragilidades em Educação Especial

Devido ao apontamento iniciado na subcategoria anterior, temos em seguida a questão do contato com a temática da Educação Especial, a qual é apontada também como fundamental para o exercício pleno e de qualidade da docência dos egressos. A

Educação Especial é tema de discussão há décadas no Brasil e tem sido estabelecida a inserção e inclusão de pessoas com algum diagnóstico cognitivo ou de outra natureza em diversos espaços da sociedade.

Pela legislação há o esforço em efetivar as regulamentações necessárias ao pleno direito dos cidadãos em participar da sociedade. Diante desta questão elencamos as seguintes leis que se referem à educação e inclusão, que fazem parte inclusive do escopo de funcionamento do próprio Instituto Federal Farroupilha⁴ no que diz respeito as suas ações inclusivas. A seguir estão elencadas as principais leis que se referem a este tema:

- a) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- b) Política Nacional para integração da pessoa portadora de deficiência - Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999);
- c) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001);
- d) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); 39
- e) Decreto 7.611 que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011b);
- f) Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2016). (MENDES, 2017, p. 38-39).⁵

As leis por vezes acabam não sendo acompanhadas de outras iniciativas mais efetivas nos contextos sociais em que precisam estar presentes, como é o caso da disponibilidade de disciplinas ou discussões sobre Educação Especial nos cursos de Licenciatura do IFFar. A fala exposta na entrevista 4 aponta diversos elementos que podem ser considerados fundamentais nesta discussão e da necessidade de ampliá-la, demonstrando um olhar humanizado e inclusivo para com seus educandos, conforme é possível verificar no trecho a seguir:

Eu senti muito a falta de uma disciplina voltada para atendimento individualizado, quando tem um aluno que tem algum diagnóstico, porque da nossa, ela era eletiva, e infelizmente não deu tempo da gente conhecer, são muitas né? Mas uma carga horária pequena, uma vez por semana, que estudássemos outros diagnósticos que uma criança pode ter, sempre voltada ao ensino de matemática e não de uma forma geral, por que nós sabemos que existe a Síndrome de Down, o Autismo, nós também seremos profissionais, é importante a gente saber, óbvio né? Mas não perder muito tempo sobre a lei né? O primeiro aluno autista eu sinto falta assim, de como eu vou ensinar matemática pra ele? Claro que cada caso é um caso, mas o que eu poderia fazer, do nível mais básico, do nível mais aprofundado. Sabemos que na matemática sempre que possível, tentamos usar material concreto, material manipulável, sim, mas como se dá a mente de uma criança, como podemos trabalhar a matemática nesse quesito (Entrevistado 4).

A fala do Entrevistado 4 demonstra a complexidade da realidade na educação, e conforme também o que já foi apontado anteriormente, coloca o licenciando/graduado diante de uma realidade por vezes muito diferente da discutida em ambiente acadêmico. Esta mesma entrevista aponta ainda qual rumo poderia ser conduzido quando se trata da efetivação desses conceitos ao longo da formação.

⁴ Ver mais em <https://www.iffarroupilha.edu.br/a%C3%A7%C3%B5es-inclusivas>

⁵ Educação Inclusiva IFs do Rio Grande do Sul e Santa Catarina.

Mendes (2017), ao pesquisar a Educação Especial nos Institutos Federais brasileiros, afirma que:

Educação Especial é uma área de conhecimento da educação e uma modalidade da educação brasileira prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº 9.394/96, transversal a todos os níveis, etapas e outras modalidades da educação nacional. A ideia de modalidade implica exatamente metodologias diferenciadas, um *modus operandi* específico de desenvolver o trabalho educativo, no que diz respeito ao: currículo, tempo, avaliação, material, entre outras adaptações (p. 26).⁶

E este *modus operandi* significa justamente abrir espaço para uma qualificação maior dos professores em formação para que diante de uma realidade em sala de aula diversa e desafiadora das suas próprias práticas e concepções, este sinta-se preparado (ou amparado ao menos teoricamente) para exercer sua profissão, para que possa promover uma educação que leve em consideração a diversidade.

3c) Antecipação e mais tempo para estágios curriculares e práticas de laboratório

Em sua maioria, durante as entrevistas os egressos declararam ser “pouco o tempo de estágio de regência” e outra afirmou que “não estava preparada para ter um domínio sobre uma turma”. Essa fragilidade é constatada, pois grande parte dos egressos afirmaram que tiveram frustrações nas primeiras experiências conduzindo uma turma em sala de aula. Segundo Pimenta e Lima (2017b), é fundamental que a instituição possua uma compreensão clara a respeito do seu foco no ensino e na formulação das disciplinas de estágio e didáticas, como apresenta no trecho a seguir:

Daí a necessidade de que, ao desenvolver o estágio, se tenha uma ideia clara a respeito da concepção de professor que se quer formar. No processo do estágio, a exigência do posicionamento faz-se fortemente presente, visto que é um momento do processo formativo no qual o futuro professor se depara com a realidade profissional docente (PIMENTA, LIMA, 2017b, p. 236).

Percebe-se, ao analisar o tema nas entrevistas e os apontamentos realizados até o momento, que os IFs ainda estão formulando suas bases no que respeita à disponibilidade dos cursos de Licenciatura na instituição. Assim, nem todos tiveram a oportunidade de participar do programa de incentivo à docência e que, apesar dos estágios de observação e de regência, o período de atuação em sala de aula foi insuficiente, sendo talvez importante dar atenção para as disciplinas da grade curricular para uniformizar as oportunidades a partir da carga horária obrigatória, ampliada com as participações em projetos, juntamente com as práticas de laboratório, que em conjunto com os estágios se apresentaram como uma questão que precisa outros direcionamentos futuros.

Em seu relato, E8 destaca sobre a experiência em sala de aula durante sua formação: “Durante os 4 anos do curso, o contato é somente nos 2 últimos anos e muitos somente aí chegam à conclusão que não querem seguir a profissão, mas talvez agora com as PECs, tenham inserido mais práticas e contato com a sala de aula”. Já E9 afirma que seria interessante a disponibilidade de “estágios desde o início de cada semestre”. Estes

⁶ Para verificar mais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva no Brasil, ver mais em MENDES (2017)

relatos ocorrem ao longo da pesquisa e demonstram uma necessidade para os egressos no decorrer de seu período de formação, de forma a apontarem isso em diversas entrevistas.

Pimenta e Lima (2017) observam que estágios têm diferentes concepções ao longo do tempo, e a adaptação da educação aos novos contextos socioculturais, como afirma no trecho a seguir:

Se no passado se tinha uma formação voltada somente para o domínio do conteúdo, hoje a discussão ganhou nova estrutura que soma-se ao currículo escolar, como a globalização da economia, produção de bens e serviços, diversidade cultural e reestruturação social, política e financeira mundial (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 25).

Tais necessidades exigem que as instituições formadoras de professores também busquem novas abordagens, tal como a elaboração de uma proposta de estágio que não se baseie apenas na dicotomia entre teoria e prática educativa, como regularmente acontece e que se mescla à situação apontada nas falas, em que é exposto o pouco tempo e pouca compreensão do próprio significado dos estágios no processo de formação.

Categoria 4 – Precariedade na discussão sobre Currículo Integrado e EPT

Com a metodologia de ensino dos cursos de Licenciaturas, considerando a estrutura curricular prevista em seus Projetos Pedagógicos (PPC), o IFFar Campus Alegrete garante ao discente uma formação geral, sólida e abrangente no conteúdo dos diversos campos da Biologia, Matemática e Química, o que foi confirmado pela pesquisa ao encontrar uma boa parte dos entrevistados que destacaram as disciplinas específicas como ponto forte para sua formação.

De acordo com os PPCs dos cursos, a adoção de uma metodologia coerente, proporcionando ao discente participar de atividades de ensino, deve ser utilizada desde o início do curso. Esse propósito é alcançado com a adoção de estratégias que visam, entre outros objetivos, a “proporcionar ao discente uma formação adequada com domínio dos conceitos fundamentais da área, com capacidade de compreender e ensinar os conteúdos”.

Analisando, contudo, as entrevistas com os egressos que seguiram o exercício da docência após a formação, nota-se o pleno entendimento da importância das disciplinas voltadas para o ensino e a didática, mas seu distanciamento da atividade docente em si, como também já foi apontado pelos resultados até aqui. Ademais, verifica-se que a maioria dos egressos reconhece que a metodologia e a didática diferenciada da instituição proporcionam ao aluno a aprendizagem plena dos conhecimentos específicos e a aplicabilidade futura das experiências pedagógicas.

O Entrevistado 9 declarou que “no curso se aprende várias metodologias de como atender às necessidades dos nossos alunos”, comprovando que o Instituto foi capaz, nesse caso, de fornecer ferramentas para o egresso na sua atividade de ensino. Assim, verifica-se que na formação acadêmica do futuro docente, tão importante quanto a aprendizagem dos conhecimentos necessários, é o modo como eles são transmitidos. A didática e o acompanhamento pedagógico exercidos durante o curso de Graduação servirão como base e referencial para o egresso na aplicação dos seus métodos de ensino.

Em linhas gerais, as falas sinalizam para características de processos formativos convencionais, concebendo que as marcas de uma Educação Profissional e Tecnológica são frágeis e por isso a necessidade de avaliar os resultados verificando os pontos menos densos e propor rumos para a melhoria tanto da formação ampla quanto da efetivação de uma compreensão mais evidente e propositiva da EPT. Ou seja, o currículo integrado está deixando a desejar e não faz parte da memória do processo de formação destes educadores egressos da instituição, uma vez que somente falam sobre currículo integrado quando questionados e demonstram que estes conceitos não fazem parte da sua linguagem docente.

Flach e Forster (2015) apontam um elemento interessante para análise. Quanto à ampliação da formação de professores para além das universidades, passou a haver questionamentos sobre as diferenças entre estes espaços formadores, os autores destacam que a compreensão de formação ainda está muito atrelada ao modelo criado nessas instituições. É necessária uma concepção que seja readequada aos interesses e necessidades das novas instituições criadas e neste caso é possível utilizar esta reflexão para completar a análise sobre o rearranjo da compreensão de Educação Profissional e Tecnológica, reelaborando os fundamentos básicos para as Licenciaturas que atendam aos fundamentos desta proposta de ensino e formação de professores.

É clara a importância do papel do professor na formação do cidadão. O êxito no cumprimento desse dever social que desempenha é diretamente proporcional a sua capacidade profissional e, por conseguinte, na qualidade de sua formação.

O IFFar Campus Alegrete-RS, em seus cursos de Licenciaturas, tem como objetivo, de acordo com sua missão institucional, muito além de “treinar” docentes para repassarem mecanicamente aquilo que aprenderam, formar professores, transmitindo a base da reflexão na sua construção profissional, capazes de ponderarem o que deve ser ensinado e de que maneira podem contribuir para a igualdade na diversidade social, econômica, geográfica e cultural do nosso país. Para além de uma discussão geral, há que se considerar, como apontam Flach e Forster (2015), que os IFs também se reconfigurem para assegurar a criação de uma identidade que lhes seja particular, adequando-se aos elementos que compõem a sua realidade, não mais para preencher um espaço na formação de professores, mas sim para valorizar um conjunto de aspectos que se fortaleceu, porém ainda não se consolidou, que é uma educação voltada ao Ensino Profissional e Tecnológico dentro dos IFS e refletido na formação de profissionais advindos deste contexto.

Nesse cenário, o serviço docente, na perspectiva do exercício na modalidade da EPT, corrobora o intuito do IFFar de, por meio dos seus recursos pedagógicos, preparar docentes que possuam uma capacidade crítico-social, com pleno conhecimento teórico e habilitado para adotar um currículo integrado na sua docência. E, também como apontam Lustosa e Souza (2015), corroborando o que também ressalta Lima (2013), a formação docente para a educação profissional não deve estar apenas focada em tratar da técnica, e por isso uma compreensão *omnilateral* da educação é fundamental, para que aliando a teoria, a prática e a disponibilidade de uma formação reflexiva o educado oriundo do IF possa estar ciente de sua “concepção humana de sujeito” (LUSTOSA; SOUZA, 2015, p. 5) e reflexivo como professor.

Analisando as entrevistas com os egressos, percebe-se um evidente desconhecimento teórico, tanto em questões que envolviam currículo integrado quanto aquelas relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica. Essa incapacidade de grande parte dos egressos em identificar princípios básicos, experiências durante a formação e o emprego desses temas já na atividade docente, indica uma importante fragilidade da instituição.

Ao oportunizar um tempo para o entrevistado falar sobre currículo integrado, vários não souberam responder. O Egresso (E7) declarou que “Em princípio assim... eu não me lembro de ter contato com currículo integrado”, outro que “lembro que os professores falaram sobre, mas não sei dizer o que é” (E6), demonstrando uma carência de conhecimento sobre o assunto.

Outra preocupação está relacionada a alguns equívocos em conceitos básicos, por exemplo, confundir currículo integrado com interdisciplinaridade. Ou também que a Educação Profissional e Tecnológica atende às demandas do mercado e garante a inserção do egresso no mercado de trabalho, elemento que Lima (2013) já havia mencionado, pelo fato de realmente tornar-se pertinente a preocupação com uma mecanização do ensino para EPT. Deve-se primeiro, contudo, ao menos é o que indica o resultado desta pesquisa, trabalhar os conceitos básicos que fundamentam esta modalidade de educação.

Na contramão da maioria, foi possível identificar dois egressos que afirmaram ter tido contato com o assunto. O primeiro é docente, atualmente, no IFFar, e “desenvolve o tema através de oficinas com os alunos”. Já o segundo afirmou que seu conhecimento sobre o tema deve-se à realização, após formado, de um curso de especialização em gestão educacional.

O resultado da análise das entrevistas com os egressos contrasta, enfim, com a missão dos Institutos, que foram criados, por meio da Lei nº 11.892/08, de 29 de dezembro de 2008, exatamente com o propósito de promover a educação profissional, científica e tecnológica com foco na formação integral do cidadão.

Conforme afirmam Chaves, Kaefer e Chuquel (2020), a partir da análise dos PPCs de cursos de Licenciaturas, concluem que embora nos PPCs dos cursos analisados tenha ficado explícita a perspectiva de promoção da integração curricular com vistas à profissionalização dos futuros professores para a Educação Profissional a partir do ensino ou do currículo integrado, na prática as ações ainda são tímidas. No mesmo sentido, Alves e Brancher (2020) mencionam que refletir sobre as trajetórias e vivências docentes na EPT promove o entendimento acerca das particularidades dessa modalidade educacional, principalmente quando se refere à qualificação do trabalho dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada teve como propósito analisar a contribuição dos cursos de Licenciatura na formação docente e sua inserção na docência, identificando as fragilidades ou atributos formativos entre egressos das turmas dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Química e Matemática do IFFar Campus Alegre entre os anos de 2010 e 2014.

O estudo possibilitou uma percepção de como esses cursos vêm sendo ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições estas relativamente novas na estrutura educacional brasileira e que se encontram em fase de expansão e consolidação, sendo movidas pela concretização de missões específicas, principalmente no que diz respeito à Educação Profissional e Tecnológica. Dessa forma, este trabalho se constitui uma ferramenta que poderá ser utilizada para adequação futura de práticas educativas e direcionamento de investimentos abrangendo os cursos de formação de professores pelos Institutos Federais.

No âmbito das entrevistas, os pontos positivos da formação docente no IFFar Campus Alegrete foram apontados os seguintes: os estágios curriculares como aspectos fundamentais, juntamente com o trabalho coletivo dos professores e na interdisciplinaridade, e por fim, o papel fundamental do Pibid em possibilitar a execução de atividades nas escolas do município, colocando os alunos licenciandos em ambiente de sala de aula, na compreensão do funcionamento do cotidiano escolar e podendo compartilhar experiências.

Os pontos considerados frágeis, apontados pelos(as) entrevistados(as), incluem a insuficiente regência em sala de aula, com muitas horas de observação e poucas de prática. A oferta de Libras também foi um elemento indicado como fragilidade, juntamente com a Educação Especial. Outro fato observado foi o distanciamento existente entre a matriz curricular dos cursos de Licenciatura do IFFar Campus Alegrete e a EPT, tendo como princípio que os Institutos Federais são instituições voltadas para a oferta dessa modalidade de ensino.

De acordo com os resultados do estudo e autores pesquisados, foi possível constatar que a atividade docente na EPT foi e está sendo marcada por uma enorme gama de profissionais de áreas distintas e sem a qualificação pedagógica necessária para a atuação nesta modalidade, o que faz com que seja necessário atentar para estes fatores, dado que o caráter de formação de professores nestas instituições ainda está sendo construído e necessita de redimensionamentos.

Este estudo oportuniza à instituição, por intermédio da identificação de fragilidades que emergiram das falas dos egressos, como o ajustamento de alguns processos de ensino e redimensionamentos formativos, no que respeita aos contornos das disciplinas de estágio curricular e quais são os seus objetivos e compreensão em relação aos elementos destacados (mais tempo para estágios, antecipação, teoria x prática), além de uma qualificação acadêmica que priorize a verdadeira missão, visão e valores do Instituto, que garanta uma formação de qualidade para os futuros professores, deve garantir de que ela esteja articulada ao propósito mais amplo dos Institutos Federais: a inclusão da Educação Profissional e Tecnológica como uma linguagem comum aos educadores formados nos cursos de Licenciaturas.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez A. Integração curricular e interdisciplinaridade: sinônimos? *Educação & Realidade*, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 36, n. 1, p. 215-230, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227056012>

- ALVES, Ana Paula da C.; BRANCHER, Vantoir R. Um olhar sobre a docência do professor não licenciado na Educação Profissional e Tecnológica: uma pesquisa bibliográfica. *Revista Contexto & Educação*, [S.l.], v. 35, n. 112, p. 82–101, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10322>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- ARAUJO, R. M. De L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, v. 52, n. 38, p. 61-80, 15 ago. 2015.
- CHAVES, Taniamara.; KAEFER, Maria. Teresinha. V.; CHUQUEL, Daiane. R. Concepções e práticas relativas ao currículo integrado nas práticas como componentes curriculares em cursos de Licenciatura de um Instituto Federal de Educação. *Revista Contexto & Educação*, [S.l.], v. 35, n. 112, p. 66-81, 2020. DOI: 10.21527/2179-1309.2020.112.6681. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10318>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- FLACH, Ângela; FORSTER, Mari Margarete dos S. *Formação de professores nos institutos federais: uma identidade por construir*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wpcontent/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-4027.pdf>
- GATTI, Bernadete. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogos Educacionais*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- KRASILCHIK, Myriam. *Prática de ensino de biologia*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- LIMA, Fernanda Bartoly. G. de. A formação de professores nos Institutos Federais – perfil da oferta. *Revista EIXO*, Brasília, v. 2, n. 1, p. 83-105, 2013.
- LUSTOSA, Wigna Eriony A. de M.; SOUZA, Francisco das C. da S. As licenciaturas nos Institutos Federais – a formação de professores ofertadas por instituições de educação profissional. COLÓQUIO NACIONAL/EIXO TEMÁTICO III, 3., – Formação de professores para a educação profissional, 2015. *Anais [...]*. 2015 p. 1-9.
- MENDES, Katiuscia Aparecida Moreira de Oliveira. *Educação especial inclusiva nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia brasileiros*. 2017. 167 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8139/5/Tese%20-%20Katiuscia%20Aparecida%20Moreira%20de%20Oliveira%20Mendes%20%202017.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011. 224 p.
- OLIVEIRA, Lueny A.; NASCIMENTO, Antonia G. do. A importância do estágio supervisionado na formação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Química do IFMA Campus Zé Doca. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 5, n. 4, p. 3.981-3.994, 2019.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Colaboração Érica Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017a.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios: avanços teóricos e práticos – um diálogo com diferentes autores. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. Colaboração Érica Barroso Dauanny e Elisângela André da Silva Costa. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017b.
- RAMOS, Maria Rosângela S. *O Pibid de química e biologia do IFFAR: entre-lugar de auto(trans) formação permanente com professores*. 396 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.
- SILVA, Alany Alves da et al. *O estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em matemática – contribuições e dificuldades*. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO., 6., Conedu 2019. p. 1-6.

AULAS VIRTUALIZADAS NO ENSINO SUPERIOR: Ainda Precisamos do Corpo para Ensinar e Aprender?

Derli Juliano Neuenfeldt¹
Rogério José Schuck²
Isabel Pavan³

RESUMO

Esta pesquisa qualitativa investigou o lugar do corpo no Ensino Superior, a partir da análise do discurso de estudantes e professores de Graduação que, em 2020, experimentaram aulas virtualizadas no período da pandemia de Covid-19. O contexto de estudo foi uma instituição de Ensino Superior do RS/Brasil. As informações foram coletadas com 245 estudantes e 40 professores, por meio de um questionário elaborado no *Google Forms*. Em relação ao lugar do corpo nas aulas da Graduação, constataram-se compreensões diferentes, que transitam entre a possibilidade de renúncia ao encontro físico e presencial, como no caso do ensino dos conhecimentos teóricos, e as que reclamam da ausência corporal, principalmente em se tratando do conhecimento construído em aulas práticas, nos laboratórios de ensino e na interação entre estudantes e professores. Conclui-se que ainda há lugar para o corpo no Ensino Superior e que aprendemos na relação com o outro e por meio dos sentidos corporais. Negar o corpo é colocar-se na contramão da essência da existência humana, pois somos corpo e nos fazemos presentes no mundo a partir dele.

Palavras-chave: Ensino; corpo; ensino superior; tecnologias digitais.

VIRTUALIZED CLASSES IN HIGHER EDUCATION: DO WE STILL NEED THE BODY TO TEACH AND LEARN?

ABSTRACT

This qualitative research investigated the locus of body in Higher Education through the analysis of graduation students' and teachers' speech, who experimented virtualized classes in the pandemic period of Covid-19 in 2020. The context of the study was an institution of Higher Education in Rio Grande do Sul, Brazil. The data was collected from 245 students and 40 teachers by means of a questionnaire made in *Google Forms*. We found that different understandings in relation to the locus of the body in graduation classes. Such understandings transit between the possibility of renouncing physical and live contact, as in the case of the teaching of theoretical knowledge, and the ones who complain about physical absence mainly in relation to the knowledge acquired in practical classes in the labs and in the interactions with other students and teachers. We conclude that there is still a locus for the body in Higher Education and we learn in the relation with the others and by means of the body senses. Denying the body is to put oneself in the wrong way of human existence because we are the body and we state our presence in the world because of it.

Keywords: Teaching; body; higher education; digital technologies.

RECEBIDO EM: 4/8/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Autor correspondente. Universidade do Vale do Taquari – Univates, Av. Avelino Talini, 171 – Universitário. Lajeado – RS/Brasil. CEP 95914-014. <http://lattes.cnpq.br/5204461564869394>. <http://orcid.org/0000-0002-1875-7226>. derlijul@univates.br

² Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado – RS/Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2668859523186072>. <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>.

³ Universidade do Vale do Taquari – Univates. Lajeado – RS/Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8339951598542692>. <https://orcid.org/0000-0001-6443-2054>.

INTRODUÇÃO

O ano de 2020 foi diferente em todo o mundo e marcará os subsequentes. A pandemia provocada pelo coronavírus afetou todos os setores da sociedade, da economia à educação, das relações sociais à forma de comprarmos alimentos, provocando-nos a refletir sobre nosso estilo de vida. Apesar dos avanços científicos, da ampliação da produção e do compartilhamento de informações, acentuados pela Internet, voltamos a sentir que ainda há situações em que o domínio da natureza, desejo da ciência moderna, escapa das nossas mãos. O coronavírus fez a humanidade recolher-se, não só em seus domicílios, mas também na tomada de consciência da fragilidade da espécie humana. Por outro lado, nesse momento de crise, também emergiram atitudes de cooperação e de solidariedade, como na busca pela vacina ou na ajuda a pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Santos (2020) destaca que a crise, na sua etimologia, tem sentido passageiro, constituindo-se, não raro, numa oportunidade a ser superada para dar origem a um melhor estado das coisas. Por outro lado, pode tornar-se um período difícil, com cortes nas políticas sociais e a degradação de salários. No caso da pandemia de Covid-19, conforme o autor, ela apenas agravou uma situação de crise a que a população mundial tem sido sujeitada nas últimas décadas, reforçando a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento.

Historicamente, o ser humano tem sido definido pela sua capacidade de pensar, de raciocinar. A pandemia mostrou o quanto necessitamos da relação física com o outro, da troca de afetos, limitados pela necessidade de distanciamento social, como medida de proteção à saúde. Com certeza, nos damos conta de que somos muito mais que razão, somos carne também, como nos lembra Le Breton (2013).

Não sendo possível a presença física em muitas das atividades que até então fazíamos, houve a necessidade de encontrar outros caminhos, de inventar outras formas de nos relacionarmos, de trabalhar, de ensinar... Como afirma Santin (1993, p. 60), “o homem é um ser vivo dotado de liberdade; por isso, ele se inventa e cria a si mesmo, não como um indivíduo isolado, mas num contexto social”.

Nesse âmbito, a cibercultura se fortaleceu (LÉVY, 2010). No cenário pandêmico, mesmo os mais resistentes às tecnologias digitais foram obrigados a se apropriar delas, sobretudo diante da impossibilidade de realizar encontros físicos e presenciais. O uso das tecnologias digitais, em especial da Internet, foi a alternativa para o comércio, o trabalho *home office*, atendimentos/consultas médicas e para a educação formal.

No que toca à educação formal no Ensino Superior, contexto que nos interessa discutir neste artigo, o ensino virtual mediado pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) já ocorria antes da pandemia. A Educação a Distância (EaD), que não é novidade, difere das aulas presenciais, que se caracterizam pela presença física de alunos e professores, no mesmo espaço e tempo. No ensino presencial fazemo-nos presentes corporalmente. Pensar sobre o lugar do corpo nas aulas de Graduação do Ensino Superior no momento em que a possibilidade de virtualização das aulas se expande é a reflexão a que nos propomos neste artigo.

A carência de estudos que tratam do corpo no Ensino Superior é constatada na pesquisa bibliográfica realizada por Munhoz e Aquino (2020), que investigaram o uso da ideia de corpo na pesquisa educacional, nos 55 periódicos da área educacional mais bem avaliados (Qualis A1, A2 e B1) pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), publicados no período entre 1997 e 2018. De um total de 73 artigos, a presença do tema corpo relacionado à Educação Superior somente foi encontrada em 6 deles.

Nesse sentido, refletindo sobre o processo de virtualização das aulas que aconteceu em razão da pandemia, questiona-se: Será que estudantes e professores da Graduação do ensino presencial reafirmam a sua existência a partir do corpo, ou se fortalece o desabono dele diante das possibilidades educativas proporcionadas pelo ensino virtual?

A partir dessa inquietação, este artigo teve como objetivo analisar o lugar do corpo no Ensino Superior, a partir de manifestações de estudantes e professores de Graduação, que, em 2020, experimentaram aulas virtualizadas no período da pandemia.

Este estudo justifica-se em razão das contribuições que traz para o Ensino Superior, perante o avanço da virtualização das aulas, podendo auxiliar professores universitários e Instituições de Ensino Superior a conhecerem potencialidades e limitações nessa forma de ensinar. Entende-se também que este artigo dá voz aos dois principais envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem, professores e estudantes, que merecem ser ouvidos diante de um contexto educacional de mudanças e de incorporação de novas metodologias de ensino, mediadas pelas tecnologias digitais.

CORPO E DUALISMOS

Muitos autores já se debruçaram sobre a história do corpo na trajetória da humanidade (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008a; CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2008b; COURTINE; VIGARELLO, 2008), apresentando e discutindo o seu lugar nos diferentes períodos históricos e em diferentes sociedades. Pelo fato de que esse tema é denso, é necessário, neste estudo, adentrar em aspectos que nos auxiliem a compreender a conjuntura atual do corpo com o ensino, destacando dualismos que perpassam pelo corpo, tais como: alma/corpo, alma/carne, razão/corpo, sensível/inteligível e presencial/virtual.

Iniciando esse percurso, Santin (1993) comenta que o homem primitivo não tinha consciência do seu corpo, pois ele vivia no seu corpo, confundia-se com ele; por isso, não tinha ideia abstrata de si. Logo, os dualismos são construções da humanidade que não estavam presentes na Pré-História. Nesse período, segundo esclarece Marinho (1980), as aprendizagens, necessárias para a sobrevivência, aconteciam nas atividades do dia a dia, na relação com o outro, seja seu semelhante ou impostas pelo meio natural. Correr, saltar, atacar, defender, levantar, transportar, são práticas diárias, desenvolvidas de maneira “inconsciente”, se comparadas às práticas corporais atuais. Numa sociedade sustentada no mito, os rituais e a dança também colocam o corpo num lugar central.

É na Antiguidade, de acordo com Santin (1993), com o desenvolvimento da filosofia grega, que ocorre a primeira cisão do corpo vivido. O homem, para se conhecer, precisa tornar-se exterior a si mesmo. O conhecimento racional é construído a partir da abstração, que passa do particular para o geral, ou seja, o corpo não diz mais respeito a esse indivíduo, não é o corpo vivido, existencial, mas o corpo abstrato, conceitual, que engloba todos os sujeitos pertencentes àquele conjunto de entes. Assmann (1995, p. 81) alerta que essa generalização é um perigo, “pois não existe ‘o corpo geral’ de todos, mas sempre ‘o corpo concreto’ de cada um”.

Ainda conforme Santin (1993, p. 47), a partir desse período o homem “sustenta-se sobre o abismo aberto entre dois mundos, aparentemente inconciliáveis e irreduzíveis, o mundo do espírito e o mundo da matéria”. É em Sócrates e em Platão, conforme Veiga-Neto (2015), que o mito alegórico dos dois mundos, claramente expresso na Alegoria da Caverna de Platão, consolida-se na formulação filosófica de uma realidade dicotômica. Trata-se de uma realidade dividida em duas partes contraditórias: uma, do inteligível e a outra, do sensível; ou, uma, epistêmica e a outra, doxológica.

Na Idade Média, a valorização da alma, agora no sentido de espiritualidade, sobrepõe-se ao valor do corpo físico. “Os cristãos exigiam um corpo disciplinado e mortificado pela penitência para garantir as virtudes e preservar a pureza espiritual da alma. Assim, o corpo é um símbolo de decadência e uma fonte de vícios e males” (SANTIN, 1993, p. 51). A doutrina dos dois mundos de Platão ajustou-se muito bem à tradição e ao dualismo cristão medieval, na medida em que pregava que “a vida aqui vivida, imperfeita e pecaminosa, se constituiria numa preparação para uma outra vida eterna e divina, a ser vivida num outro mundo e que, em princípio, seria perfeita” (VEIGA-NETO, 2015, p. 123).

Por outro lado, Gélis (2008) nos provoca a olhar para esse momento histórico, para além do corpo como lugar do pecado e carregado de estigmas negativos. “O corpo de Cristo está no centro da mensagem cristã, e o cristianismo é a única religião na qual Deus se inscreveu na história tomando forma humana: a religião do Deus encarnado” (GÉLIS, 2008, p. 23). O autor nos lembra que a fé e a devoção ao corpo de Cristo, muitas vezes mencionado como “carne”, fazem do corpo um sujeito da História: “Corpo de Cristo que comemos, que se revela a partir do real e da carne. [...] Corpo magnificado do Filho encarnado, do encontro do Verbo com a Carne. Corpo Glorioso do Cristo da Ressurreição” (GÉLIS, 2008, p. 19).

O dualismo corpo-alma, porém, consolidou-se. Ele se mantém na Idade Moderna, apesar da ruptura do paradigma teocêntrico e do avanço da ciência. Agora ele adquire uma nova roupagem. “O cogito cartesiano superou o dualismo teológico, mas não eliminou a dualidade, porque o substituiu pelo dualismo antropológico” (SANTIN, 1993, p. 17-18). O homem torna-se razão e corpo ou pensamento e existência. Para o projeto do conhecimento científico moderno, o corpo pouco ou nada significa, pois o homem inicia como ser pensante. “Em nenhum momento se escuta o corpo vivo e falante. Ele fica silencioso, submetido aos modelos teóricos [...]” (SANTIN, 1993, p. 53).

A ciência, na concepção positivista, tem como um dos principais princípios a neutralidade entre pesquisador e objeto de pesquisa, ou seja, o sensível e nossas percepções individuais não podem “atrapalhar” a busca pela verdade. O próprio corpo tor-

nou-se objeto e deseja-se que se torne preciso como uma máquina, razão pela qual a analogia, como trata Le Breton (2013), sempre é do corpo com a máquina e nunca desta com o corpo. Essa objetificação do corpo, de acordo com Gonçalves (2001), contribui para o processo de “descorporalização”, ou seja, ao longo da evolução da civilização, o homem foi se tornando o mais independente possível da comunicação empática do seu corpo com o mundo; por isso, reduziu sua capacidade de percepção sensorial e aprendeu a controlar a manifestação de seus sentimentos.

A necessidade do controle das emoções e de disciplinamento corporal na Idade Moderna é muito bem sustentada por Elias (1992), na teoria do processo civilizador. No período da Revolução Industrial, iniciado na Inglaterra, os trabalhadores necessitavam de uma nova conduta diante das novas demandas e organização do trabalho, agora com horários e metas predefinidas a cumprir. Dessa forma, houve necessidade de educar as pessoas corporalmente, restringindo a liberdade de suas ações. Essa educação corporal ocorreu nas instituições de ensino e por meio das práticas esportivas.

Outro movimento voltado ao corpo, aliado à ciência positivista e determinante na disciplina corporal, foi a ginástica moderna, estruturada e difundida a partir de países como a França, Alemanha, Suécia e Dinamarca. Conforme Soares (1998), a ginástica científica afirma-se como parte significativa dos novos códigos de civilidade, que exibem um corpo reformulado, no qual nada pode estar fora do prumo. “Forma-se no século XIX, de um modo mais preciso que em outros momentos da história do homem ocidental, uma pedagogia do gesto e da vontade, configurando-se assim, uma ‘educação do corpo’ ” (SOARES, 1998, p. 17).

Nessa perspectiva, o corpo é visto como o caminho para disciplinar as intenções, os pensamentos, mantendo-se a dualidade corpo-mente. Coube a Merleau-Ponty (1999) tratar da compreensão de que o homem é corpo, de que devemos falar “eu sou corpo” em vez de “eu tenho corpo”. Esta compreensão, o corpo fenomenal, contrapõe-se ao pensamento científico clássico, que o vê como objeto. Para o autor, o corpo é o modo próprio de ser-no-mundo. A união entre a alma e o corpo não ocorre por um decreto arbitrário entre objeto e sujeito, mas se concretiza a cada instante, no movimento da existência, argumenta o autor.

Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não há outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, cada um é o corpo na medida em que tem um saber adquirido. A experiência do corpo próprio opõe-se ao movimento reflexivo, que nos dá apenas o pensamento do corpo ou o corpo em ideia, e não em experiência do corpo ou o corpo em realidade, conforme expõe Merleau-Ponty (1999).

Assim, podemos questionar como o ensino formal tem compreendido o corpo. Para Gonçalves (2001), a aprendizagem dos conteúdos tem ocorrido sem o corpo, não pelo fato de o estudante ficar sem movimentar-se, mas, sim, pelo fato de os conteúdos e métodos de ensino colocarem o discente num lugar em que ele não vive e pensa com o corpo.

A sociedade atual experimenta novas formas de lidar com o corpo, a partir do avanço das tecnologias digitais, em especial, da difusão da Internet, desde a década de 90 do século passado. Na *era da imagem*, conforme assevera Assmann (1995), experimentamos uma saturação de signos sobre acontecimentos corporais de toda índole.

le. Corpos excitados, corpos saciados, corpos famintos, corpos esmagados. Os corpos imagéticos contracenam na excitação, no orgasmo, na fome, na briga, na violência, na guerra. Uma vez que tudo transcorre no mesmo plano da imagem, a *diferença* das referências se diluem num mesmo âmbito imagético.

Eis o perigo: esvanecida a substância concreta das referências, aplainadas as diferenças dos acontecimentos concretos, a *indiferença* da mesmice imagética tende a gerar em nós a indiferença emocional. Tudo vira abstrato e geral. Ainda mais se somarmos, a esta ambígua relação com a imagem, o intenso bombardeio de imagens, a que estamos expostos hoje (ASSMANN, 1995, p. 74).

A indiferença em relação ao corpo também se evidencia no discurso científico contemporâneo, ao ser pensado como simples suporte da pessoa. Nesse sentido, Le Breton (2013, p. 5) esclarece: “Ontologicamente distinto do sujeito, torna-se objeto à disposição sobre o qual agir a fim de melhorá-lo, uma matéria-prima na qual se dilui a identidade pessoal, e não mais uma raiz de identidade do homem”.

Adentrando na relação corpo e ensino, destacamos duas compreensões que merecem nossa atenção. Uma reconhece e defende que as aprendizagens são internalizadas no corpo. Nas palavras de Serres (2004, p. 75):

Não é preciso que os gestos se repitam muitas vezes para que o corpo se aproprie deles e se torne bailarino ou sapateiro. Encadeamentos de posturas complicadas incorporam-se tão facilmente em seus músculos, ossos e articulações que simplesmente desaparecem esquecidos na memória dessa complexidade. Sem saber como, ele reproduz posteriormente essas sequências de posições mais rapidamente do que as assimila; o corpo imita, armazena e lembra.

A outra, em direção oposta, afasta a existência humana do corpo e questiona sua necessidade na sociedade atual. Le Breton (2013) afirma que o desabono do corpo é um fato vivido por milhões de ocidentais que perderam sua relação de evidência com um corpo que só usam parcialmente. O sonho de uma humanidade livre do corpo tem lógica numa sociedade excessivamente tecnicizada, “no qual o corpo não é mais o centro irradiante da existência, mas um elemento negligenciável da presença” (LE BRETON, 2013, p. 21).

Para Le Breton (2013), a maior recusa que vivemos atualmente não é a dicotomia alma/corpo, mas a oposição vivida pelo homem em relação ao seu corpo. A reconstrução e até mesmo o seu desaparecimento é o empreendimento sobre o qual os engenheiros do biológico se debruçam. Busca-se a superação da precariedade da carne, sua imperfeição na apreensão sensorial do mundo. O esquecimento do corpo na vida cotidiana, no entanto, ignora que a relação do homem com o mundo é física e sensorial.

Qualquer atividade, porém, inclusive o pensar mais abstrato, é atividade corporizada. Mesmo quando desistimos de algo, quando decidimos não agir, nossa corporidade age para consegui-lo; ela não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco principal (ASSMANN, 1995). Corroborando a ideia da relevância do corpo, Serres (2004, p. 18) lamenta não ter aprendido mais cedo sua força criadora e frisa que “o que nos distingue das máquinas é unicamente nossa carne divina; a inteligência humana se distingue da artificial apenas pelo corpo”.

Por fim, no contexto atual, cabe apontar mais um dualismo, presencial/virtual, relacionado à forma de ensinar, ao ensino presencial e à EaD. Quanto à compreensão de EaD, Joye, Moreira e Rocha (2020) apresentam uma grande variedade de terminologias relacionadas a ela, desde os estudos por correspondência até a proposta *Blended-Learning* (ensino híbrido). Entendem, no entanto, que a EaD é caracterizada pelo fato de professores e alunos mediarem seu conhecimento por meio de interação síncrona e/ou assíncrona, em espaços e tempos distintos, com ou sem uso de artefatos digitais. “O termo ‘a distância’ explicita sua principal característica: a separação física do professor e do aluno em termos espaciais, não excluindo, contudo, o contato direto dos alunos entre si ou do aluno com o professor, a partir do uso dos meios tecnológicos” (JOYE, MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 7).

Nesse momento de pandemia, a EaD, em especial a virtualização das aulas realizada de forma síncrona, permitiu desenvolver uma relação pedagógica, em espaços diferentes, mas mantendo todos juntos no mesmo tempo. O ensino virtualizado síncrono, assim como a EaD, também dispensa o lugar físico no qual todos estão presentes para a aula, todavia ele diferencia-se pela necessidade de sincronicidade. Lévy (1996) contribuiu para entendermos como esse novo lugar se reconstrói. Ele menciona que a sincronização substitui a unidade de lugar e a interconexão, a unidade de tempo, num movimento de desterritorialização.

Em virtude das restrições do ensino presencial, o ensino virtual, conforme Santinello, Costa e Santos (2020), está sendo adotado em Instituições de Ensino Superior (IES), em especial, em IES privadas, que, mediante seu aparato estrutural e financeiro, desenvolvem as aulas utilizando essa metodologia de ensino, que é permitida legalmente pelas legislações educacionais brasileiras. Ela se apresenta tanto pelo seu caráter inovador quanto para uma possível abertura para aumentar a mercadorização da Educação Superior.

Nessa perspectiva, os aportes teóricos nos instigaram a investigar junto a professores e estudantes da Graduação, o que eles têm a nos dizer sobre a experiência vivida em tempos de aulas virtualizadas. Mantemos viva a questão: Será que ainda há lugar para o corpo no Ensino Superior atual?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa (BODGAN; BIKLEN, 1994). Quanto aos fins, é descritiva. A investigação ocorreu em 2020, no período de pandemia de Covid-19, em uma Instituição de Ensino Superior. Esta IES deu continuidade às suas aulas presenciais de forma virtual e síncrona, utilizando Ambientes Virtuais de Aprendizagens (AVAs) e TDICs. Os processos de condução do ensino, seleção e produção de conteúdos foram elaborados pelos próprios professores do ensino presencial. Cabe destacar que eles tiveram momentos formativos ofertados pela instituição empregadora quanto ao uso de AVAs e de recursos tecnológicos para a docência.

Por meio de um questionário com 15 perguntas, abertas ou de múltipla escolha, foram produzidas informações sobre a experiência discente e docente nas aulas virtualizadas. Os estudantes foram questionados a respeito de suas aprendizagens e os profes-

sores, em relação à docência virtual, destacando aspectos que consideraram positivos, bem como diferenças percebidas em relação à modalidade presencial. O questionário foi elaborado no *Google Forms* e encaminhado via *e-mail* aos participantes da pesquisa.

Responderam ao questionário 245 estudantes (4,72%) de uma população de 5.192 e 40 professores (12,35%) de um total de 324 da IES. A adesão foi voluntária e por acessibilidade, atendendo aos critérios qualitativos estabelecidos: estudantes e professores de todas as áreas de conhecimentos da instituição; cursos nos quais as aprendizagens procedimentais predominam e cursos nos quais aulas práticas são consideradas fundamentais para aprendizagens procedimentais da profissão. Quanto aos estudantes, foram excluídos os do primeiro semestre, pelo fato de terem tido apenas um mês de aulas presenciais em 2020. Os estudantes e professores eram oriundos das seguintes áreas de conhecimento: saúde, humanidades, ciências sociais, gestão, educação, ciências exatas, engenharias e tecnológicas.

A coleta de informações ocorreu nos meses de maio e junho de 2020, o que corresponde ao final do primeiro semestre letivo, período no qual as aulas estavam acontecendo de forma virtualizada. Naquela ocasião, estudantes e professores já haviam experimentado dois meses de ensino virtualizado.

Em relação à análise das informações obtidas nos questionários, optou-se pela análise de discurso das questões abertas, visando a compreender e interpretar as respostas dos professores e estudantes quanto à relação do corpo com o ensino e a aprendizagem. Conforme Orlandi (2020, p. 8), na análise de discurso não temos como não interpretar; ela “nos coloca em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. Para isso, a autora menciona a necessidade de mediação teórica permanente, em todos os passos da análise, pois “o discurso é o lugar onde se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (ORLANDI, 2020, p. 15).

Nesse momento, portanto, no qual experimentamos profundas transformações na forma de ensinar, mediadas pelas TDICs, opta-se por dialogar com autores que compreendem que o homem faz parte de um mundo vivido (LE BRETON, 2009; LE BRETON, 2013; LE BRETON, 2016; MERLEAU-PONTY, 1999; SANTIN, 1993; SANTIN, 1995; SERRES, 2001; SERRES, 2004). Esses autores possibilitam compreender e analisar os discursos de estudantes e professores sobre o lugar que o corpo ocupa no processo de virtualização das aulas. Além disso, buscamos referenciais produzidos em 2020 (SANTOS, 2020; NEUENFELDT *et al.*, 2020; FERREIRA *et al.*, 2020, SANTINELLO; COSTA; SANTOS, 2020), que tratam da singularidade do momento que vivemos por causa da pandemia de Covid-19.

Quanto aos cuidados éticos, todos os participantes autorizaram o uso das informações na pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando cientes dos objetivos da pesquisa, dos riscos e benefícios, bem como da garantia do sigilo do nome na divulgação da pesquisa. Dessa forma, ao fazer uso das respostas, utilizamos os códigos professor 1, professor 2... e estudante 1, estudante 2... A instituição investigada também concedeu autorização para realizar o estudo.

AS AULAS PRECISAM CONTINUAR...

A análise do discurso dos estudantes e professores quanto à experimentação do ensino virtual síncrono nos possibilitou constatar compreensões diferentes em relação ao lugar do corpo nos processos de ensino e aprendizagem. Elas transitam entre a possibilidade de um ensino que renuncia ao encontro presencial com os corpos físicos e aquelas que reclamam da ausência do corpo do professor e dos colegas de aula, bem como dos espaços de socialização que a Universidade disponibiliza e possibilita.

Considerando o contexto pandêmico do período da pesquisa, no qual muitas atividades presenciais foram paralisadas ou comprometidas quanto à possibilidade de ocorrerem integralmente, o ensino virtual foi o caminho possível para a continuidade das aulas da Graduação, conforme foi evidenciado nas falas dos estudantes:

Mesmo no caos que estamos vivendo, nós continuamos com a nossa aprendizagem e em busca dos nossos sonhos, não parando no tempo (estudante 1).

Deu para seguir as aulas normalmente, sem perder os conteúdos (estudante 2).

Percebemos nas falas a preocupação dos estudantes com a não paralisação dos estudos, com as aprendizagens necessárias para a formação profissional, indispensáveis para avançar no curso de Graduação e não alterar planos pessoais, tais como a formatura, a manutenção do emprego ou a conquista de um lugar melhor no mercado de trabalho. O ensino virtual possibilitou o prosseguimento dos estudos, abdicando-se, nesse momento, a presença corporal na Universidade.

A ideia de continuidade diante de um contexto de incertezas também é manifestada por professores. Há, no entanto, preocupação com o novo momento vivido no Ensino Superior, no qual novas formas de ensinar tiveram de ser construídas e aprendidas, tal como evidenciamos na fala a seguir:

A virtualização permite, por um lado, manter as pessoas no foco e ocupadas de forma saudável. Por outro lado, gera um estresse por exigir demais e não permitir que se possa viver o cuidado com o ser humano que o momento atual exige (professor 1).

Entre os aspectos em que a pandemia nos desacomodou e permitiu rever nossos hábitos, Santos (2020) menciona o fato de poder ficar em casa e voltar a ter tempo para ler um livro, conviver mais com os filhos, consumir menos, dispensar o vício de passar o tempo nos centros comerciais. Percebeu-se, assim, a existência de outras possibilidades de realização pessoal. Essa, contudo, não é a realidade da maioria da população, pois muitos trabalhadores perderam seu emprego ou sentem-se inseguros quanto à continuidade de serem mantidos nos postos de trabalho.

No caso dos professores, estudos como o de Oliveira e Santos (2021) alertam para o adoecimento mental, acentuado pelas mudanças ocasionadas no trabalho com a migração do ensino presencial para o remoto, que exige um novo perfil profissional e novas performances para o atendimento das demandas com qualidade. Souza *et al.* (2021), ao investigarem a docência de professores do Ensino Fundamental, também identificaram que a situação pandêmica repercutiu na necessidade de os professores

trabalharem em casa concomitantemente com as obrigações domiciliares, gerando intenso trabalho, estresse, ansiedade, medos, preocupações, insegurança, saudades da escola e dos estudantes.

As novas demandas para a docência no Ensino Superior no período de pandemia também são destacadas em estudo realizado por Neuenfeldt *et al.* (2020). Entre as principais dificuldades está a gestão do tempo, pois aumentou a demanda de o professor estar disponível aos estudantes em diferentes momentos além do tempo da aula em si, a necessidade de elaboração de novos materiais didático-pedagógicos e de se capacitar para o uso de novas tecnologias digitais. Mesmo, porém, diante de um contexto de pandemia, concordamos com Guimarães (2019, p. 221) ao afirmar que “o professor não deve curvar-se à ideologia que, em muitas ocasiões, infecciona a sua profissão, em um contexto perverso, mas necessita considerar a circularidade política, ética e estética que dá retorno à sua prática cotidiana”.

Conforme evidencia a fala do professor 1, as novas demandas conduziram os professores novamente ao estilo de vida “atarefado”, relegando a um segundo plano o cuidado de si. As exigências do ensino virtual, tais como as novas aprendizagens relacionadas ao domínio das tecnologias digitais necessárias para o acompanhamento das aulas e as inúmeras tarefas solicitadas aos estudantes, que exigem tempo para o preparo e a correção, é a preocupação do professor. Continua-se ignorando que o corpo tem limites e não se escutam os sinais de cansaço que o corpo emite, tais como a ansiedade e a depressão.

O ensino virtualizado exigiu novas competências do professor, sem dispor de um tempo adequado para desenvolvê-las, pois as aulas precisam continuar, gerando sobrecarga de trabalho. Soma-se a esse contexto o fato de estudantes e professores passarem a ficar mais e mais tempo diante da tela do computador ou do *smartphone*, conforme evidenciado no discurso do estudante 3:

Houve um aumento da exposição à tela do computador, gerando um esgotamento físico e em parte emocional [...] muitos estímulos à volta (estudante 3).

Podemos destacar que, momentaneamente, houve a tomada de consciência de que somos corpo, um corpo que é de carne e osso, que tem sentimentos, que sente alegrias e tristezas, que sente frio, fome, dor, que é finito; no entanto, diante das novas demandas, novamente emerge o esquecimento de que somos corpo. O homem, diz Le Breton (2009), é diferente da máquina; contudo, quanto mais o corpo perde o valor moral, mais cresce o valor técnico e mercadológico, aproximando-se da compreensão de um corpo-objeto.

A EFÊMERA TOMADA DE CONSCIÊNCIA DE QUE SOMOS CORPO

Além da possibilidade de continuidade das aulas, houve mais um aspecto destacado como positivo pelos estudantes no ensino virtual síncrono: a economia de tempo e dinheiro. O estudante 4 comenta:

O fato de não necessitar me deslocar até a Universidade economiza tempo e o valor do transporte, além de ter o diferencial do conforto do lar (estudante 4).

Em estudo realizado em Portugal, com os estudantes da Escola Superior de Saúde Norte da Cruz Vermelha Portuguesa, Ferreira *et al.* (2020) constataram que entre as medidas adotadas no plano de contingência que mais contribuíram para reduzir o impacto da Covid-19 está a rápida adaptação à criação de ambientes favoráveis ao Ensino a Distância síncrono, com o uso de plataformas educativas. Também detectaram que a efetivação do ensino a distância síncrono permitiu aos estudantes economia financeira e de tempo.

Por outro lado, na fala do estudante anteriormente mencionado, além da questão econômica, convém destacar que está oculto um corpo, que, para ter aulas presenciais, desloca-se por horas até a Universidade, muitas vezes após um longo dia de trabalho. É um corpo que, diante do sonho da formação superior, tornou-se resiliente ao deslocamento, à dupla jornada de trabalho e de estudo. Esse estudante, que tira do seu trabalho o sustento e o financiamento de seu estudo, percebe que o ensino virtual lhe possibilita uma rotina diária na qual é possível refletir, no sentido de se voltar para si, para seu corpo. O estudante, mesmo que momentaneamente, percebe-se como corpo fenomenal (MERLEAU-PONTY, 1999), que consegue olhar para a sua relação com o mundo vivido e não mais como um corpo-objeto (LE BRETON, 2009), destituído de sentimentos e de desejos. Engolido pela rotina diária, porém, como destaca Le Breton (2013), esquecemos do corpo na vida cotidiana e ignoramos que a relação do homem com o mundo é física e sensorial e assim deixamos de escutar nosso corpo.

A rotina diária dos estudantes nos faz pensar sobre essa condição de estudante-trabalhador. Santos (2020) explica que, nos últimos 40 anos, o neoliberalismo crescente e dominado pelo capital financeiro global sujeitou todas as áreas sociais ao modelo de negócio do capital, entre elas a educação, a saúde e a segurança social. Destaca-se o forte investimento do setor privado e a retirada do setor público, que passou a ser depreciado e caracterizado como ineficiente e corrupto. O Ensino Superior no Brasil também segue essa lógica e, nesse sentido, as universidades públicas não absorvem todos os estudantes que sonham com a formação superior. Resta recorrer às instituições privadas, que se apresentam como possibilidade diante das lacunas deixadas pelo Estado. Cada vez mais, contudo, torna-se mais difícil o estudante dedicar-se somente aos estudos, dificuldade que se acentua nas instituições privadas.

O CORPO AINDA TEM LUGAR NO ENSINO SUPERIOR

Em razão da pandemia, emerge uma nova experiência de ensino, de modo que não há mais a necessidade de se deslocar fisicamente todos os dias para a universidade. Um olhar mais atento para as especificidades dos cursos e das possibilidades de ensino mediadas pelas TDICs leva-nos a perceber que estudantes e professores destacam que o ensino virtualizado atende às necessidades das disciplinas nas quais os conhecimentos teóricos (conceituais) predominam:

As aulas teóricas a gente consegue aprender bem, como se estivesse na aula presencial (estudante 5).

Tendo em vista serem conteúdos conceituais foi possível “virtualizar” todos (professor 2).

Essas falas, ao remeterem às “aulas teóricas” e aos “conteúdos conceituais”, induzem a nos debruçarmos sobre a etimologia da palavra teoria. Para tal, recorremos a Veiga-Neto (2015, p. 121), ao argumentar que teoria “vem da forma grega *theōria*, cujo sentido é observar, examinar ou escrutinar, [...]” uma forma de enxergar melhor aquilo que se conhece, não se tratando de um ver propriamente físico, com os olhos, mas de um ver com a razão.

Conforme exposto, “não se trata de um ver propriamente físico”, de modo que não necessitamos dos sentidos corporais para teorizar. Logo, há um reforço da cisão corpo e mente (SANTIN, 1993). Assim, para estudantes e professores, a teoria, a especulação pela razão, o exercício do pensamento são possíveis de serem desenvolvidos virtualmente, sem a presença física do corpo, sem prejuízos para a aprendizagem. Como, no entanto, pensar sem o corpo físico presente? Como se dá o pensamento numa realidade virtualizada propriamente dita?

Por outro lado, constata-se que nas disciplinas em que há aprendizagens procedimentais, que no discurso dos estudantes é expresso nas palavras “ir a campo” ou “aulas práticas”, eles sentem a falta do corpo se fazer presente, da convivência em espaços como a sala de aula e os laboratórios. Para essas aprendizagens, relacionadas ao saber-fazer, contextualizadas com a profissão, a experimentação corporal possibilita apreender o mundo que nos chega pelos sentidos corporais e é apontada como imprescindível, como ilustram as falas na sequência:

Sinto que minha aprendizagem é mais efetiva quando presencial. Algumas aulas seriam melhor ir a campo para entender o conteúdo com a pandemia (estudante 6).

Nas práticas o aprendizado é maior em grupo, no laboratório e nos locais de atuação, vendo e fazendo a gente aprende mais (estudante 7).

Não é a mesma coisa. Por exemplo, disciplina de Educação Corporal, onde envolve a parte apalpatória para encontrar pontos anatômicos, no qual não está sendo possível realizar apenas na teoria (estudante 8).

Recorremos novamente a Veiga-Neto (2015, p. 120), agora para compreendermos o significado do termo “prática”. Conforme o autor, em todas as formas de escrita, seja de origem latina *practīce*, do radical indo-europeu *prāk*, que derivam o verbo grego *prassein*, o substantivo *práxis* ou *praktos* > *praktikos*, ou da língua portuguesa do século 15, relacionado às palavras *practica*, *platica* e *pratica*, não está implícita qualquer dependência entre a ação e aquilo que se possa pensar e dizer sobre elas. Por prática entendia-se um conjunto de ações, em geral aprendidas, repetitivas, quase automáticas e habituais. Algo que não fosse habitual não era entendido como prática. O termo prática como hábito contrastava com a teoria, o que nos leva a entender a separação que ainda hoje persiste. Segundo esse entendimento, presente na fala dos estudantes, a prática é independente da teoria, observando-se que a primeira necessita de presencialidade corporal e a segunda é possível de ser virtualizada.

Por outro lado Oliveira (2017), que discute possibilidades didático-pedagógicas para motivar os estudantes no Ensino Superior, destaca que as aulas práticas aproximam o conteúdo da vivência do aluno, bem como permitem que ele visualize o que está sendo estudado, possibilitando-lhe deparar-se com resultados imprevistos e desafiá-lo

a questioná-los. Para que as aulas práticas contribuam com as aprendizagens dos estudantes, porém, é necessário que se relacionem com os conteúdos que estão sendo trabalhados.

Ainda, no que diz respeito às aulas práticas, que compreendemos como as experiências pedagógicas que tocam os estudantes pelo corpo por meio dos sentidos corporais, quando o estudante diz que sente falta da parte “apalpatória”, emergem duas questões para discutirmos: o fato de que a virtualização não consegue substituir a experiência prática em si e a outra, que há aprendizagens que acontecem pelo contato físico.

Quanto à questão das aprendizagens por meio da experiência prática em si, não se ignora que outras formas de ensinar sejam possíveis, tais como vídeos educativos e simuladores virtuais. Estas formas de ensino, contudo, são alternativas, são outras formas de ensinar. Como alega Merleau-Ponty (1999), a ideia da coisa não substitui a coisa em si. Quer se trate do corpo do outro ou do meu próprio corpo, não há outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, cada um é o corpo na medida em que tem um saber adquirido.

Merleau-Ponty (1999) ainda esclarece que a experiência do corpo próprio se opõe ao movimento reflexivo que nos transmite apenas o pensamento do corpo, ou o corpo em ideia, não em experiência do corpo ou o corpo em realidade. Por essa razão, “sentir” é uma questão importante para o ser humano. Assim sendo, não há como substituir as aprendizagens que ocorrem por meio da experimentação corporal.

Em relação ao contato corporal, há aprendizagens que acontecem no corpo, como destaca Serres (2004). Essas aprendizagens corporais também não podem ser negadas, substituídas e caírem no esquecimento ou, então, passarem o entendimento de que o corpo é imperfeito e, por isso, a apreensão do mundo pelos sentidos não tem valor. Le Breton (2013, p. 203) reforça que “o sensível é em primeiro lugar a taticidade das coisas, o contato com os outros ou os objetos, o sentimento de estar com o pés no chão”.

A presente investigação evidenciou que as aprendizagens também se dão no corpo, pelo tato, e carecem do “contato” físico, que não é possível virtualmente. Apalpar é uma forma de conhecer; por isso, o estudante sente sua falta. Apalpar significa “tocar com a mão para conhecer pelo tato; tatear; tocar brandamente, sondar, examinar-se com as mãos” (FERREIRA, 2000, p. 49).

O termo “apalpar” significa “conhecer, sondar, examinar-se”, que nos remete à aprendizagem que se serve do outro para obter informações que auxiliem a compreender o que se estuda. Por isso, o outro, conforme Serres (2004, p. 56), me auxilia a compreender o mundo, “o outro faz com que a minha carne se misture a ela própria: além do animal que habita em mim, em meu corpo entram os outros e, sobretudo, outro; misturado, mestiçado, perpassado, perdido em meio a essa grande multidão [...]”.

A subtração do tato é a privação do gozo do mundo, pois ele traduz-se num contato pessoal com o mundo, em que os outros sentidos, em particular a visão, são impotentes (LE BRETON, 2016). O ensino virtual, portanto, tem essa limitação, por não possibilitar a experiência corporal do estudante com o mundo.

Quanto às aprendizagens que se dão com o outro, estudantes e professores mencionam a relevância da interação que ocorre na presença física, para os processos de ensino e de aprendizagem:

Acredito que aulas presenciais, com a integração de todos os colegas e o professor faço uma melhor compreensão do conteúdo (estudante 9).

Nada se compara ao contato físico e o olho no olho, na relação professor e aluno. Conversas fluem mais na forma presencial (estudante 10).

A falta de interação direta com os alunos, o “olho no olho”, a vida que preenche uma sala de aula. A gente capta o ânimo e a motivação (ou não) dos alunos pelos gestos, posturas, olhares, e isso se perde na aula remota (professor 3).

A impossibilidade de fazer a leitura dos “rostos/corpos” (professor 4).

O que querem nos dizer estudantes e professores com esse discurso comum sobre a falta do “olho no olho”? Está a se falar de uma leitura corporal que somente é possível perceber na presença física. Não é a imagem facial ou corporal que o estudante ou o professor apresentam como cartão de visita nas redes sociais. Trata-se do corpo vivido que se faz presente na sala de aula, na sua totalidade, que expressa no olhar a motivação, a indiferença, o cansaço, a tristeza e tantos outros sentimentos possíveis. Essa leitura do outro, apontada por professores e estudantes, não é possível, não na sua totalidade, no ensino virtual, seja pela impossibilidade de apreender o outro pelo tato, seja pela má resolução da imagem transmitida daqueles que se apresentam diante da tela do computador ou do *smartphone*.

Le Breton (2016) nos ajuda a entender o sentido de ver: “Ver procede do latim *videre*, oriundo do indo-europeu *veda*, que significa ‘sei’, de onde derivam termos como evidência (que é visível), providência (prever segundo orientações divinas”. O autor menciona que o olho vê as coisas ao pé da letra, pois só vemos as coisas que se mostram, enquanto o tato nos auxilia na leitura do mundo.

Dessa forma, ver-se é uma limitação no ensino virtual; não ver ou o desaparecimento dos estudantes do campo da visão atormenta ainda mais os professores. Não ver os alunos dificulta compreender como eles estão envolvidos com a aula. Nesse sentido, Le Breton (2016, p. 75) ressalta que “ter os olhos pousados sobre alguém é uma maneira de fisgá-lo para não deixá-lo escapar”. Fisgar o estudante com o conhecimento, esse é o desafio do professor e, por essa razão, compreende-se a necessidade do “olho no olho”.

O estudante, por sua vez, também sente falta do olhar do professor, pois, como menciona Le Breton (2016), a visão também é aprendizagem. “O ver é inesgotável, já que as maneiras de olhar o objeto são infinitas, mesmo se na vida cotidiana uma percepção mais funcional baste para guiar os deslocamentos ou fundamentar as ações” (p. 69).

Merleau-Ponty (1999, p. 105) acrescenta que “olhar um objeto é vir habitá-lo, e dali apreender todas as coisas segundo a face que elas voltam para ele”. O corpo, contudo, para o autor, não pode ser comparado a um objeto físico, porém à obra de arte. Uma experiência tátil do braço também o é do antebraço e do ombro, é um nó de sig-

nificações vivas, da mesma forma que na arte. Num poema, num quadro, numa peça musical, o sentido só é acessível por um contato direto, que irradia sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial.

Analisando o ensino virtual, portanto, percebemos que ele permite olhar para apenas uma face do corpo, a face que se apresenta na tela do computador ou do *smartphone*. Trata-se de uma tela na qual o horizonte também não é visível, diferente da sala de aula presencial, que permite a vista de todos os espaços, perspectivas e faces dos corpos. Numa analogia, podemos percebê-lo no exemplo da casa de Merleau-Ponty (1999, p. 105-106): “a casa ela mesma não é a casa vista de lugar algum, mas a casa vista de todos os lugares”.

Os professores convergem em torno da compreensão de que não conseguem sentir o estudante na aula virtual. Concomitantemente, convivem com a dúvida em relação à presença corporal dos alunos, no outro lado da conexão. Essa dúvida atormenta o professor que habitualmente ensina na presença do outro, que, a partir da leitura corporal, também orienta sua metodologia de ensino:

Sinto falta dos alunos, de ver a reação deles, muitos não gostam de abrir as câmeras e falar no microfone, acabam somente interagindo pelo *chat*, e com isso nem sempre percebemos se estão conectados ou não nas aulas (professor 5).

A falta do contato físico em parte não tem como ser “resolvido”. Isso deixa a aula carente no aspecto afetivo e abre uma certa ansiedade e angústia (professor 6).

Não temos o “cheiro da sala de aula”: uma escuta e um processo de ensino e aprendizagem se faz com os cinco sentidos (professor 7)!

As falas mencionadas trazem à tona alguns sentimentos dos professores, presentes nas lembranças das aulas presenciais, que contrastam com o distanciamento dos estudantes na aula virtual. Nesse sentido, os estudantes, muitas vezes, permanecem ocultos, interagindo pouco, sem desenvolverem um vínculo afetivo com o professor ou com os colegas de aula.

Quando o professor nos diz que “*não temos o cheiro da sala de aula*” no ensino virtual, o que está oculto nessas palavras? A virtualização permite a transmissão da imagem, do som, mas não podemos sentir o cheiro. Essa expressão do professor nos faz pensar em outra direção: que cheiros são estes que caracterizam uma sala de aula presencial?

A sala de aula é um lugar de trocas entre professor e estudantes, que estão num mesmo tempo e espaço, com um objetivo de aprendizagem. Conhecer o outro, porém, faz parte do processo de ensinar, assim como eu me dispor corporalmente a uma relação que se constrói. Esse “cheiro da sala de aula” não está presente no ensino virtual, da mesma forma que o estudante pode ocultar-se nas videoconferências, além de ser um ensino sem contato físico. Em relação ao professor que sente falta do cheiro da sala de aula, Le Breton (2016) nos leva a compreender que são os valores culturais que “cheiram” e que são mais difíceis de serem identificados no ensino virtual, principalmente quando os estudantes mantêm as câmeras fechadas.

Um grande desafio que se coloca é refletirmos como o estudante decifra o mundo quando seus sentidos são isolados ou fragmentados. “Não é possível isolar os sentidos para examiná-los um após outro senão através de uma operação de desmantelamento do sabor do mundo. Os sentidos estão sempre presentes na sua totalidade” (LE BRETON, 2016, p. 59). Por outro lado, no ensino virtual, para além da visão e da audição, os demais sentidos corporais ainda não têm lugar.

Serres (2001, p. 314) contribui com a compreensão de que o corpo interage com o mundo na sua totalidade, por meio de todos os sentidos que se fazem presentes concomitantemente: “a mente vê, a linguagem vê, o corpo visita”, ou seja, o corpo apreende o mundo na sua complexidade, o corpo cheira uma rosa e mil odores no seu entorno e, ao mesmo tempo, experimenta o mundo pelos demais sentidos, sem conseguir isolar-se, como na linguagem e no pensamento. O corpo não se comporta como receptor passivo; ele ama o movimento, salta, corre, dança, conhece a si mesmo e descobre sua existência, no ardor muscular, nos limites da fadiga (SERRES, 2001).

Em certo sentido, podemos sustentar que, no ensino virtual, estudantes e professores também se fazem presentes corporalmente, pois a existência se dá pelo corpo; é o corpo que se faz presente na tela, na imagem que é transmitida. É o sujeito que fala e se faz presente. A interação social, sem dúvida, também é possível, o que vem ocorrendo nas últimas décadas pelas redes sociais, tais como *Facebook*, *Instagram* e aplicativos, como é o caso do *WhatsApp*. Os estudantes, porém, destacam que o ensino virtual não substitui a interação presencial, como podemos ver a seguir:

A convivência com os demais colegas forma uma rede bem importante tanto em relação à discussão de problemas da disciplina como também no compartilhamento de experiências (estudante 11).

A Universidade, na minha opinião, é muito mais do que um local de mero aprendizado técnico, é um local de troca, de convívio, de debate, de formação de opinião, o que nas aulas virtuais não ocorre (estudante 12).

Percebe-se que os estudantes sentem necessidade de interagir com os colegas, de conhecê-los, assim como reconhecem que a universidade é mais que a sala de aula. É o reconhecimento de que se aprende e se apreende o mundo pela “visita”, como destaca Serres (2001), momento em que todos os sentidos corporais estão ativos e atuantes ao mesmo tempo. Já o espaço cibernético, conforme Le Breton (2013, 142), apresenta-se como “um mundo em que as fronteiras se misturam e o corpo se apaga, em que o outro existe na interface da comunicação, mas sem corpo, sem rosto, sem outro toque além do olhar da tela”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ainda tecermos algumas considerações. Voltemos, então, ao problema da pesquisa: Será que estudantes e professores do ensino presencial da Graduação, após terem vivenciado aulas virtuais, reafirmam a sua existência a partir do corpo ou se fortalece o desabono diante das possibilidades educativas proporcionadas pelo ensino virtual?

Ao analisar o ensino virtual, emergiu a essência do ensino presencial no Ensino Superior, desvelando sua singularidade e características que lhe são próprias. Elas permaneceram vivas na memória corporal de estudantes e professores, mesmo num período em que o ensino presencial não foi possível.

Constatou-se que o ensino virtual é compreendido como uma alternativa que supre as necessidades em termos de aprendizagens teóricas, possíveis de ocorrerem a distância, mediadas pelas tecnologias digitais. Nesses processos de ensino e de aprendizagem, estudantes abdicam da presencialidade física, do corpo em si.

Nesse sentido, poderíamos ser induzidos a pensar que o Ensino Superior caminha para a negação do corpo ou que ele se tornou obsoleto, como afirma Le Breton (2013). Estudantes, contudo, reivindicam a presencialidade na universidade e aprendizagens que se dão no corpo, bem como sentem necessidade de interagir com colegas e professores, no mesmo lugar e ao mesmo tempo, pois, para eles, “nada se compara ao contato físico e ao olho no olho”.

O ensino virtual tem limitações para as aprendizagens que se dão no corpo, pois os sentidos corporais permanecem restritos à visão e à audição, à imagem e à fala. O corpo também aprende e apreende o mundo pelo tato, pelo olfato e pelo paladar, o que ficou evidente quando os estudantes dizem que o ensino virtual não é a mesma coisa que o presencial, que não há como virtualizar aprendizagens que ocorrem, por exemplo, ao se “apalpar”.

A falta da relação “olho no olho” também é manifestada pelos professores, assim como sentir o “cheiro da sala de aula”, que não é possível no ensino virtual. Não se trata de uma defesa do ensino presencial, mas de reconhecer suas potencialidades, pois, como os professores manifestam, o ensino presencial possibilita estar mais próximo dos estudantes, senti-los a partir da forma como cada um se expressa pelo corpo, o corpo vivido que se faz presente.

Não desconsideramos que há aprendizagens possíveis de serem virtualizadas e a potencialidade das TDICs na mediação do ensino virtual. A pesquisa, contudo, demonstrou que ainda há lugar para o corpo no Ensino Superior e que aprendemos na relação com o outro e por meio dos sentidos corporais. Negar o corpo é colocar-se na contra-mão da essência da existência humana, pois somos corpo e nos fazemos presentes no mundo a partir dele.

Por fim, o tema não se esgota. Novos estudos investigando o lugar do corpo em outros níveis de ensino, tais como na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental tornam-se relevantes. O que está sendo desenvolvido com esses estudantes no período de ensino não presencial no período de pandemia? Que aprendizagens didático-pedagógicas foram construídas em tempos de pandemia? Essas são algumas questões que merecem ser investigadas.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. *Paradigmas educacionais e corporeidade*. 3. ed. Piracicaba: Unimep, 1995.
- BOGDAN, Robert.; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: da renascença às luzes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008a.
- CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: da revolução à guerra*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.
- COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo. As mutações do olhar: o século XX*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ELIAS, Norbert. *A busca da excitação*. Portugal: Difel, 1992.
- FERREIRA, António; PRÍNCIPE, Fernanda; PEREIRA, Henrique; OLIVEIRA, Isabel; MOTA, Liliana. COVimpact: pandemia COVID-19 nos estudantes do Ensino Superior da saúde. *Revista de Investigação & Inovação em Saúde*, v. 3, n. 1, p. 7-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.37914/riis.v3i1.80>. Acesso em: 5 mar. 2021.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. RJ: Nova Fronteira, 2000.
- GÉLIS, Jacques. O corpo, a igreja e o sagrado. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (a). *História do corpo: da renascença às luzes*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 19-130.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação*. 5. ed. Campinas: Papi-rus, 2001.
- GUIMARÃES, Jairo de Carvalho. A prática competente do professor universitário: por uma emancipação discente. *Contexto & Educação*, Ijuí, a. 34, n. 107, p. 210-233, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/7153>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. *Research, Society and Development*. Vol. 9, n. 7, p. 1-29, Disponível em: <https://doaj.org/article/9dba5722fd104e229d182c768e455b46>. Acesso em: 5 de mar. 2020.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- LE BRETON, David. *Adeus ao corpo*. 6. ed. Campinas, SP: Papi-rus, 2013.
- LE BRETON, David. *Antropologia dos sentidos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LÉVY, Pierre. *O que é o virtual*. São Paulo. Ed. 34. 1996.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- MARINHO, Inezil Penna. *História geral da educação física*. 2. ed. São Paulo: Cia. Brasil Editora, 1980.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MUNHOZ, Angélica Vier; AQUINO, Julio Groppa. Inventariando o corpo na pesquisa educacional: sobre a constituição de um arquivo proliferante. *Currículo sem Fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 313-331, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss1articles/munhoz-aquino.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.
- NEUENFELDT, Derli Juliano; NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; GOTTARDI, Eduardo; SCHONFFELDT, Sofia Daniela Giacobbo. A experiência da docência virtualizada no Ensino Superior no período da pandemia de COVID-19. SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTRATÉGIAS E MULTIDEBATES DA EDUCAÇÃO – SABEREM QUE EDUCAM, 1., 2020. *Anais [...]*. São Luís. p. 154-159, 2020. Disponível em: <http://https://www.even3.com.br/isemeduc>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- OLIVEIRA, Êmila Silveira. Motivação no Ensino Superior: estratégias e desafios. *Contexto & Educação*, Ijuí, a. 32, n. 101, p. 212-231, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- OLIVEIRA, Erik Cunha de; SANTOS, Vera Maria dos. Adoecimento mental docente em tempos de pande-mia. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 7, n. 4, p. 39.193-39.199, apr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n4-399>. Acesso em: 22 dez. 2021.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.
- SANTIN, Silvino. Em busca da filosofia do corpo. In: SANTIN, Silvino. *Educação física outros caminhos*. 2. ed. Porto Alegre: EST; ESEF, 1993. p. 47-65.
- SANTIN, Silvino. *Educação física, ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST, 1995.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e educação híbrida. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100603. Acesso em: 24 fev. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOARES, Carmen. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. Campinas: SP: Autores Associados, 1998.

SOUZA, Jeane Barros; HEIDEMANN, Ivonete Teresinha Schülter Buss; BITENCOURT, Julia Valeria Oliveira Vargas; AGUIAR, Denise Consuelo Moser; VENDRUSCOLO, Carine; VITALE, Maria Sylvia Souza. Enfrentamento da Covid-19 e as possibilidades para promover a saúde: diálogos com professores. *Revista de Enfermagem*, Santa Maria, v. 11, e 12, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reufsm/article/view/61363>. Acesso em: 29 jul. 2021.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre teoria e prática. *Revista Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufo-co/article/view/19627>. Acesso em: 2 fev. 2021.

ATIVIDADE EXPERIMENTAL PROBLEMATIZADA (AEP): Discussões Pedagógicas e Didáticas de uma Asserção de Sistematização Voltada ao Ensino Experimental das Ciências

André Luís Silva da Silva¹
Paulo Rogério Garcez de Moura²
José Cláudio Del Pino³

RESUMO

Consideradas as interfaces entre discussões pedagógicas e didáticas (praxiológicas) como oportunas à qualidade do processo de ensino, aqui configuradas como constituintes de uma Cultura Educacional, tendo em vista a garantia dos meios e métodos para fins de aprendizagem, neste artigo é apresentada a Atividade Experimental Problematizada (AEP), caracterizada como uma proposta de sistematização teórico-metodológica voltada ao ensino das Ciências, nas particularidades da experimentação. Para tanto, sob o âmbito de uma pesquisa teórica amparada por fundamentos bibliográficos qualitativos, em caráter propositivo e reflexivo, discute-se a asserção da AEP, cuja tessitura articula pressupostos próprios da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Epistemologia de Thomas Kuhn, pretendendo-se, como resultado do processo da instrução em ambientes formais de ensino, a produção de interpretações, significados e sentidos em Ciências, a partir dos quais deverão ser desenvolvidos modos mais complexos e satisfatórios de reflexão e posicionamento individual em sociedade.

Palavras-chave: Ensino de ciências; experimentação; cultura educacional.

PROBLEMATED EXPERIMENTAL ACTIVITY (PEA): PEDAGOGICAL AND DIDACTIC DISCUSSIONS OF A SYSTEMATIZATION ASSERTION AIMED AT EXPERIMENTAL TEACHING OF SCIENCES

ABSTRACT

Considering the interfaces between pedagogical and didactic (praxiological) discussions as opportune to the quality of the teaching process, here configured as constituents of an Educational Culture, with a view to guaranteeing the means and methods for learning purposes, this article presents the Problematized Experimental Activity (PEA), characterized as a proposal for theoretical-methodological systematization aimed at teaching Science, in the particularities of experimentation. Therefore, under the scope of a theoretical research supported by qualitative bibliographic foundations, in a propositional and reflexive nature, the PEA's assertion is discussed, whose texture articulates presuppositions of the Meaningful Learning Theory and of Thomas Kuhn's Epistemology, intending, as a result of the instruction process in formal teaching environments, the production of interpretations, meanings and senses in Science, from which more complex and satisfying ways of reflection and individual positioning in society should be developed.

Keywords: Science teaching; experimentation; educational culture.

RECEBIDO EM: 5/7/2021

ACEITO EM: 14/8/2021

¹ Autor correspondente. Universidade Federal do Pampa. Av. Pedro Anunciação Filho, n. 111 – Vila Batista. Caçapava do Sul/RS, Brasil. CEP 98030-410. <http://lattes.cnpq.br/0808253492421363>. <https://orcid.org/0000-0002-8245-9389>. andresilva@unipampa.edu.br.

² Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Vitória/ES, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9815585530252572>. <https://orcid.org/0000-0003-2659-5383>.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2152799270731771>. <https://orcid.org/0000-0002-8321-9774>.

A TÍTULO DE INTRODUÇÃO: Perspectivas Pedagógicas e Didáticas Circunscritas à AEP

Ao se considerar a apropriação docente de fundamentos teórico-metodológicos de aspectos pedagógico e didático como um imperativo à qualidade de sua práxis, mesmo que estes sejam tomados como eixos concomitantes e não concorrentes, verificam-se identidades e natureza distintas, cabendo um entendimento particularizado e aprofundado de cada. E isso mesmo que se deseje chegar a um olhar comum, capaz de configurar a ação docente como um meio processual ao favorecimento de aprendizagens significativas. Assim sendo, pretende-se neste artigo identificar e caracterizar, em um primeiro momento, algumas dessas bases, tomando-se como cenário a metodologia da experimentação e suas potenciais contribuições aos saberes e fazeres circunscritos às ações do ensinar e do aprender. Em seguida, busca-se apresentar a AEP como uma sistemática capaz de potencializar subsídios da experimentação à transposição do ensino em aprendizagem, isto é, à apropriação de significados psicológicos pelo sujeito aprendiz a partir da logicidade e coerência dos objetos de conhecimento promovida pelo professor.

Tendo em vista discussões de âmbito pedagógico, remete-se atenção às atribuições dos alunos, isto é, aprender, em outros termos, desenvolver significados psicológicos, com relação aos objetos de conhecimento (de Ciências) que lhes são ensinados. Neste domínio, bases teóricas circunscritas à aprendizagem ganham destaque, pois buscam elencar condições à aprendizagem, suas premissas e consequências, atentando para teses voltadas ao próprio processo da aprendizagem. Nesse aspecto, um planejamento instrucional que contemple metas próprias e específicas à apropriação dos objetos de conhecimento e, com isso, coloque em pauta perspectivas concretas de reflexão sobre múltiplos interesses e possibilidades constitutivas e emergentes de determinadas aprendizagens, é salutar ao estabelecimento das linhas de raciocínio demandadas ao aluno para que aprenda, de fato. Com isso, certamente, estratégias de ensino ganham relevância.

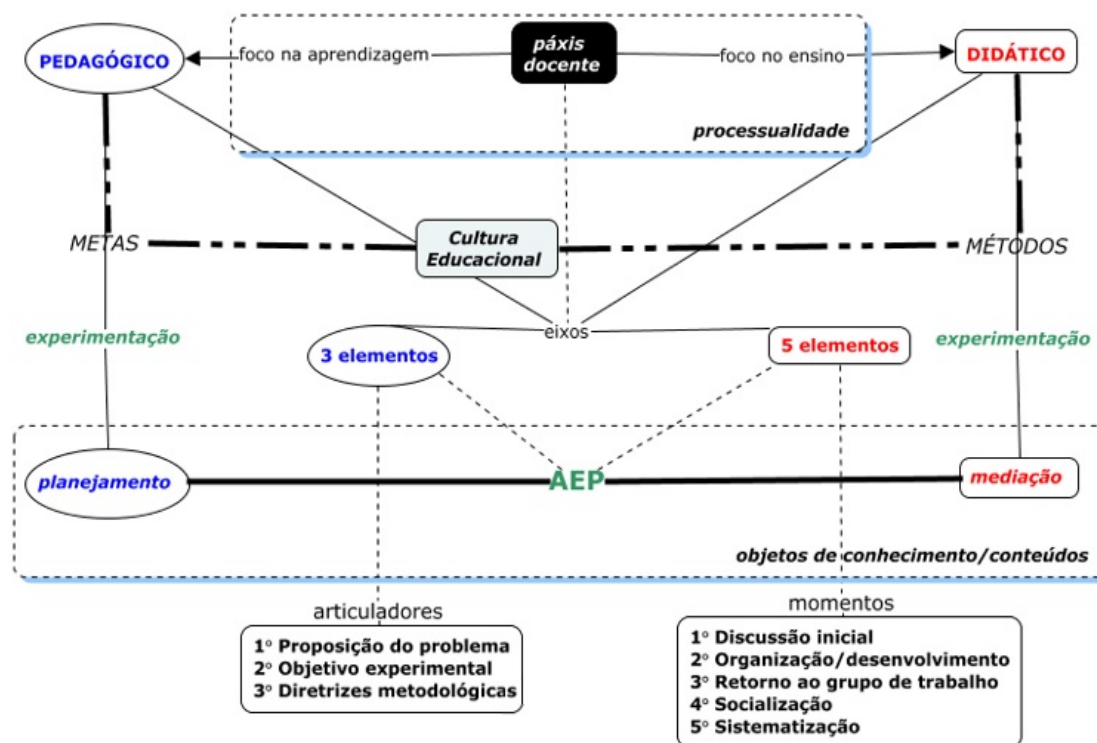
Nessa acepção, pode-se cogitar que, ao se balizar a práxis docente por fundamentos próprios à aprendizagem, isto é, pelos pressupostos de uma Teoria de Aprendizagem, deseja-se direcionar procedimentos de ensino às possibilidades de desenvolvimento de novos saberes, ou, poder-se-ia afirmar, às bases que estruturam e legitimam uma Teoria Educacional, capaz de qualificar os meios do ensino e com isso favorecer os fins da aprendizagem. Desse modo, constrói-se um vetor de origem pedagógica que aponta ao sentido didático.

Com relação às perspectivas didáticas, costumeiramente faz-se menção a um planejamento instrucional, em âmbito de conteúdos e de suas estratégias de mediação, sob um olhar atento à atuação docente, o ensinar. Mantido este enfoque, as intervenções docentes, isto é, os métodos empregados para que o processo do ensino resulte em múltiplas possibilidades de aprendizagem, ganham relevância, tomando-os como base do planejamento instrucional. Ao se particularizar a Ciência como cenário, além de suas áreas de conhecimento e dos conteúdos curriculares próprios a elas, cabe uma atenção solene à imagem científica desejável de apresentação, trabalho e compreensão, a qual

é fomentada pela concepção docente, mesmo que de modo implícito e despercebido. Reitera-se, no entanto, neste espaço, menção à relação estabelecida entre o processo do ensinar, pautado por objetos de conhecimento e estratégias didáticas capazes de favorecer o aprender, a partir de um planejamento instrucional que considere propósitos inteligíveis à instrução, para além de aplicações pontuais e fins peremptórios.

Com base em argumentos de Sacristán e Gómez (1998), o conjunto de metas e de métodos adjacentes aos contextos de ensino-aprendizagem configura-se como uma Cultura Educacional, levando em conta a associação orgânica e substantiva entre tais argumentos. Com a apresentação desta rede teórico-metodológica está comprometida a Figura 1, trazendo a AEP como proposta articuladora. Com isso, mostram-se conceitos que levam a princípios aqui estabelecidos como foco analítico, os quais serão aprofundados e desmembrados em novos, adjacentes e paralelos, paulatinamente, conforme o avanço das discussões.

Figura 1 – Articulação entre conceitos e princípios configuradores de uma Cultura Educacional



Fonte: Própria.

Englobando princípios teórico-metodológicos aderentes aos eixos pedagógico e didático, sob as concepções explicitadas, bem como amparando-se por diretrizes próprias oriundas da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Epistemologia de Thomas Kuhn, a AEP é aqui apresentada como uma proposta ao ensino experimental das Ciências, comprometida à aprendizagem de seus conceitos/princípios/teorias aptos às transformações ou transposições necessárias à tomada de decisão cientificamente fundamentada e socialmente comprometida. Mesmo entendida e defendida como um método de ensino, considerações referentes às metas adjacentes ao planejamento e mediação da AEP são imprescindíveis, tendo-se como elementos conectores os conteúdos de ensino/objetos de conhecimento integrantes das subáreas das ciências.

É perceptível que são as pretensões, as intencionalidades, as metas estabelecidas que irão nortear as decisões curriculares, com estas últimas constituindo-se como definidoras de planejamentos e de intervenções. É plenamente razoável, portanto, que se definam tais propósitos, e mesmo que sejam expostos aos alunos os resultados dessas definições, quando for inviável compartilhar com eles tais decisões. Ao não se fazer isso, isto é, não produzir e socializar junto aos envolvidos o que se espera como resultado (e/ou produto de aplicação) da instrução, os próprios métodos aplicados, mesmo que potencialmente valiosos sob o ponto de vista da autonomia e da criticidade, são prejudicados. Pozo e Crespo (2009, p. 64) reforçam esta ideia, ao apontarem que “[...] pode-se reduzir os problemas a exercícios, as estratégias a rotinas e técnicas, o saber fazer ao saber repetir”, ao não se ter clareza dos propósitos pedagógicos que subjazem à didática instrucional.

Nesse contexto, o que se pode satisfatoriamente apontar como constitutivo do propósito essencial do ensino ou da Educação em Ciências? Entre variadas linhas teóricas, propósitos de Alfabetização Científica ganham relevância, ao se atentar na busca pela construção de sentido ao mundo, com compreensão satisfatória de seus princípios e fenômenos. Outra diretriz das quais se poderia valer é de natureza cognitiva, ao se almejar, a partir da instrução de natureza científica, o desenvolvimento de modos mais complexos e satisfatórios de reflexão e posicionamento individual. Além desses, certamente, outros exemplos poderiam ser revelados, bem como outras linhas teóricas subjacentes (FOUREZ, 1995; NOVAK; GOWIN, 1984).

Parte-se também do pressuposto de que o Ensino de Ciências deve propiciar aos alunos entendimentos duradouros e transferíveis a outros contextos, para além da sala de aula e dos demais ambientes formais de ensino. É sobremaneira desejável que os sujeitos sejam capazes de descontextualizar seus saberes científicos. Ao professor, impõe-se tornar mais transferível e generalizável os conteúdos trabalhados, por meio do uso de estratégias desafiadoras de mediação e criação de situações midiáticas concretas. Por outro lado, espera-se que o aluno seja capaz de aplicar os conteúdos tratados nas aulas de Ciências em seu próprio meio, transferindo-os de dimensões escolares às cotidianas e, com isso, fundamentando cientificamente suas decisões individuais e participações e envolvimento coletivos (BERWIG, 2018).

Retornando à AEP: sendo esta concebida como uma proposta de sistematização teórico-metodológica voltada para o ensino experimental das Ciências, tal asserção está materializada em duas obras bibliográficas. Na primeira, Silva e Nogara (2018) apresentam exemplificações de AEPs no contexto do ensino da Química; na segunda, Silva e Moura (2018) a estendem às demais Ciências, fundamentando-a pedagógico-epistemologicamente. Da mesma forma, desde 2015 artigos versam sobre a temática (SILVA; MOURA; DEL PINO, 2015; 2017; 2018; SILVA *et al.* 2019). Posto isso, passar-se-á a fundamentos próprios da AEP, bem como acerca das diretrizes que os subjazem: elementos conceituais/proposicionais da Teoria da Aprendizagem Significativa e da Epistemologia de Thomas Kuhn.

CONCEPÇÕES, MEIOS E PROPÓSITOS DA AEP

A AEP configura-se como um processo de ensino-aprendizagem, nas particularidades das Ciências experimentais, que se desenvolve a partir da demarcação de um problema de natureza teórica, isto é, configura-se como uma prática que objetiva a busca

por uma solução justificável a dada situação-problema. Na conjuntura de uma AEP o próprio problema apresentado ao aluno deve despertar nele sua motivação, interesse, desafio intelectual e capacidade de discussão e de articulação de ideias, promovendo a autoconfiança necessária para que busque apresentar explicações idiossincráticas aos fenômenos/situações tratados.

Para que essa metodologia de ação, todavia, possa lograr êxito, em termos do favorecimento de aprendizagens, o professor não deve fornecer (e tampouco esperar por) respostas prontas, previamente determinadas, mas processualmente novos questionamentos e desafios, no intuito de levar o aluno a formular e a reformular seu próprio entendimento. Nessa dinâmica, o professor assume a função de questionador, conduzindo perguntas e propondo problemas aos seus alunos, auxiliando-os na exploração, desenvolvimento e adequação constante de suas próprias concepções, para que eles venham a sugerir hipóteses e justificativas às aparentes inconsistências com as quais se deparam (GALIAZZI; GONÇALVES, 2004; HODSON, 1994).

O ensino experimental fundamentado na busca por solução de problemas articula-se à característica que a vida cotidiana tem de apresentar desafios, e incentiva os alunos a aperfeiçoarem seus métodos e habilidades heurísticas, tornando-os capazes de coletar, sistematizar, analisar, compreender e comunicar dados e informações, e de operar neles transformações visando a novos conhecimentos para responder a novos desafios. Nessa acepção, ensinar a

[...] resolver problemas não consiste somente em dotar os alunos de habilidades e estratégias eficazes, mas também em criar neles o hábito e a atitude de enfrentar a aprendizagem como um problema para o qual deve ser encontrada uma resposta. Não é uma questão de somente ensinar a resolver problemas, mas também de ensinar a propor problemas para si mesmo, a transformar a realidade em um problema que mereça ser questionado e estudado (POZO, 1998, p. 15).

A partir dessa concepção, por meio da AEP busca-se propiciar aos alunos sua capacidade de autonomia, ao realizarem registros, discutirem resultados, levantarem hipóteses, avaliarem possíveis explicações e discutirem, entre seus pares e com o professor, métodos, justificativas e abrangências circunscritas ao experimento. Essa atividade, contudo, deve ser metodizada, visando à promoção de uma análise reflexiva desde sua origem. Sob essa ótica, a função do professor não mais se configura como centralizador e fornecedor das respostas e das certezas; antes, deve problematizar com seus alunos suas concepções e observações, as amplas leituras do experimento, auxiliando-os a reconhecer a necessidade premente de outros saberes/fazer e, por conseguinte, a importância do diálogo reflexivo e da pesquisa orientada na busca por uma coerente interpretação das observações empíricas (BERWIG, 2018).

O aporte teórico da proposta da AEP caracteriza os alunos como sujeitos que desenvolvem conhecimentos em um processo no qual o professor assume e desempenha o papel de orientador, cuja genuinidade é específica, mas abrangente. Cabe assim a constante supervalorização das perguntas em relação às suas possíveis respostas, em um movimento pedagógico dialético e dinâmico. Em conformidade com o que destaca Santos (2008, p. 126), “[...] o papel do professor não está em revelar a realidade aos educandos, mas em ajudá-los a desvendar a realidade por si sós”. Sob esse enfoque,

torna-se oportuna a compreensão de que o objetivo da experimentação não deve ser a formação ou doutrinação do aluno a pensar/agir de modo padronizado, mas despertar nele uma concepção crítica e reflexiva da realidade, bem como sua capacidade de tomadas de decisão, que o auxilie, tanto cognitivamente na compreensão do fenômeno em si como socialmente, na transposição que poderá fazer dos saberes tratados. Com isso, métodos, resultados e conclusões heterogêneos devem ser incentivados, uma vez que, de acordo com Latour e Woolgar (1997, p. 61), à luz empírica, “[...] os fenômenos dependem do material, eles são totalmente constituídos pelos elementos utilizados no laboratório”.

Isso posto, considera-se a possibilidade dos alunos em estabelecer conexões próprias entre a atividade realizada experimentalmente e os aportes teóricos, conceituais e proposicionais correlacionados e fundantes aos temas tratados. Constituindo-se “[...] a ciência uma construção humana, deve-se reconhecer que no fazer ciência se desenvolve um processo de representação da realidade em que predominam acordos simbólicos e linguísticos num exercício continuado de discursos mentais” (GIORDAN, 1999, p. 46).

A inserção em um laboratório de Ciências, tendo em vista uma abordagem e processualidade pedagógico-científica problematizada pode, por si, estimular a curiosidade investigativa dos alunos quando eles são desafiados cognitivamente, contudo não é imprescindível. Tampouco a mera inclusão do aluno em ambientes de atividades práticas representa uma fonte suficiente de motivação e/ou meio que favoreça a compreensão do que é tratado. É necessário que se estabeleça um confronto cognitivo com problemas propostos e a constante reflexão das ideias reveladas (GUIMARÃES, 2009). Nessa direção, o modo pelo qual a atividade experimental é planejada, proposta e conduzida, as reflexões a partir dela originadas e a associação às suas bases contedutivas se sobrepõem à própria metodologia da experimentação. Além disso, nenhuma atividade experimental isoladamente logra desenvolver os efeitos esperados em termos de ensino e aprendizagem, tendo em vista a promoção de autonomia intelectual dos sujeitos nela envolvidos (HODSON, 1994).

ESTRUTURA TEÓRICO-METODOLÓGICA DA AEP

Ao se compreender a imprescindibilidade de uma fundamentação teórico-metodológica a toda intervenção de ensino com fins de aprendizagem, propõe-se como e denomina-se de AEP uma estratégia didático-pedagógica voltada ao ensino experimental das Ciências, configurada em dois principais eixos, um de natureza teórica e outro metodológica, associativos e potencialmente indissociáveis. Mostra-se no Quadro 1, em síntese, seus fundamentos denotativos, tratados como eixos teórico (e seus articuladores) e metodológico (e seus momentos).

Quadro 1 – Elementos denotativos da AEP: teóricos e metodológicos

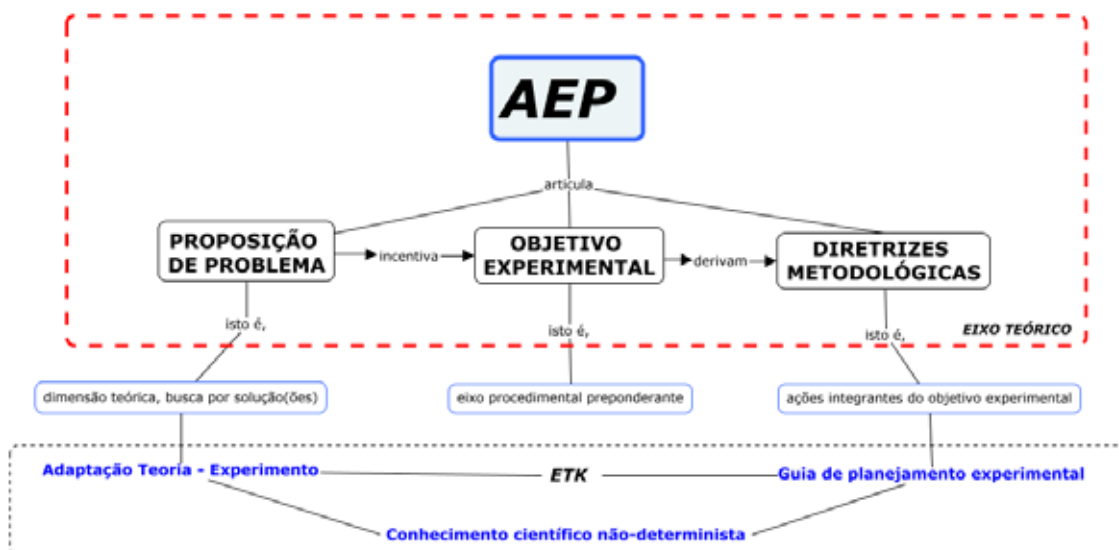
eixos	
TEÓRICO	METODOLÓGICO
<p>a. Proposição de problema b. Objetivo experimental c. Diretrizes metodológicas</p>	<p>i. Discussão prévia ii. Organização/desenvolvimento iii. Retorno ao grupo de trabalho iv. Socialização v. Sistematização</p>

Fonte: SILVA; MOURA (2018).

Considera-se como eixo teórico da AEP, em seus elementos articuladores, uma configuração que se estrutura a partir da demarcação, elucidação e proposição de um problema de natureza teórica, isto é, uma AEP conforma-se teoricamente como uma estratégia de busca por solução a dada situação-problema. A partir de então são elaborados um objetivo experimental, tratando-se, sob uma perspectiva abrangente, daquilo que se espera desenvolver empiricamente em termos de produto/ação experimental, e diretrizes metodológicas, orientações às ações que potencialmente resultarão no referido produto/ação experimental de interesse. Sendo assim, a proposta de ensino experimental cunhada como AEP propõe uma articulação entre objetivo experimental e diretrizes metodológicas, a partir da proposição e da análise crítica de um problema, para o qual se buscará uma possibilidade de solução, neste caso, por vias empíricas.

Essa tessitura, representada na Figura 2, consubstancia-se na Epistemologia de Thomas Kuhn (ETK), tendo em vista os seus aspectos teóricos que defendem um conhecimento científico não determinista, construído socialmente e favorecido por uma adaptação teoria-experimento e por um protocolo empírico, aqui demarcado como guia de planejamento experimental (KUHN, 1998, 2000).

Figura 2 – Articuladores teóricos para a proposta de AEP; subsídios epistemológicos



Fonte: SILVA; MOURA (2018).

Com base nos subsídios epistemológicos subjacentes à AEP, tem-se na ETK aportes teóricos que defendem a experimentação como uma atividade capaz de favorecer uma compreensão da Ciência sob vieses epistemologicamente contemporâneos, isto é, capazes de apresentá-la como socialmente construída e hermeneuticamente aberta, substanciadas por fatores objetivos, subjetivos e intersubjetivos adjacentes às atividades desenvolvidas.

De encontro a isso verifica-se que o conhecimento científico ainda é, nos dias atuais, concebido por muitos de seus atores como infalível, transparecendo a ideia de que somente o que é “cientificamente comprovado” merece atenção e pode trazer benefícios à população (CHALMERS, 1999), contudo

[...] as escolhas, as possibilidades, a incerteza, são ao mesmo tempo propriedades do universo e (também) são próprias da existência humana. Elas abrem novas perspectivas para a ciência e uma nova racionalidade, aonde a verdade científica não mais é sinônimo de certo, ou determinado, e aonde o incerto e o indeterminado não estão baseados na ignorância, no desconhecimento. [...] A marca do nosso tempo é uma ciência em que o ser e a estabilidade deram passagem para a evolução e a mudança (PRIGOGINE, 2002, p. 21).

Nesse intento, consideram-se concepções epistemológicas capazes de romper com uma tradição de Ciência empirista-indutivista imprescindíveis a uma orientação pedagógica capaz de subsidiar seus processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista as amplas possibilidades de relações epistemologia-pedagogia. Ao se considerar que as concepções de Ciências que os professores dispõem implicam, explícita ou implicitamente, o modo como planejam e ensinam, em relação às atividades práticas-laboratoriais, em não raras vezes verifica-se que

[...] os estudantes executam tarefas sem saber para onde caminham e que respostas hão de dar e a quê. Parece – e parece-lhes – que os conhecimentos surgem claros, óbvios e não precisam ser interrogados e têm uma resposta que surge natural. Essa é a pior maneira de usar um bom instrumento de aprendizagem (PRAIA; CACHAPUZ; GIL-PÉREZ, 2002, p. 130-131).

Em contrapartida, a concepção de uma Ciência permissiva a compreensões psicológicas (próprias, idiossincráticas) favorece uma práxis capaz de aproximar seus fundamentos de seus aprendizes e articular teoria e experimento. Para Van Fraassen (1980, p. 74), “[...] a teoria tem um duplo papel na experimentação: formulação de questões a serem respondidas de uma maneira sistemática e como guia no planejamento de experimentos para responder a essas questões”. Sendo assim, a AEP aceita esse paradigma, vinculando, de modo imperativo, um planejamento teórico à experimentação.

Com referência aos elementos articuladores, componentes do eixo teórico da AEP, de modo sucinto, instaura-se o planejamento da atividade pela proposição de um problema, de natureza teórica, articulável a unidades conteudinais de interesse. Esse problema requer para seu desenvolvimento um objetivo experimental, do qual derivarão proposituras orientadoras às ações, denominadas de diretrizes metodológicas. O planejamento, elaboração, apresentação e mediação de tais eixos configuram-se em atribuições do professor, propositor e organizador da atividade prática. Em propósito de

síntese, mostra-se no Quadro 2 uma discussão específica de caracterização do problema, objetivo e diretrizes, elementos teóricos indispensáveis ao planejamento e à sistematização da proposta da AEP.

Quadro 2 – Caracterização do eixo teórico da AEP

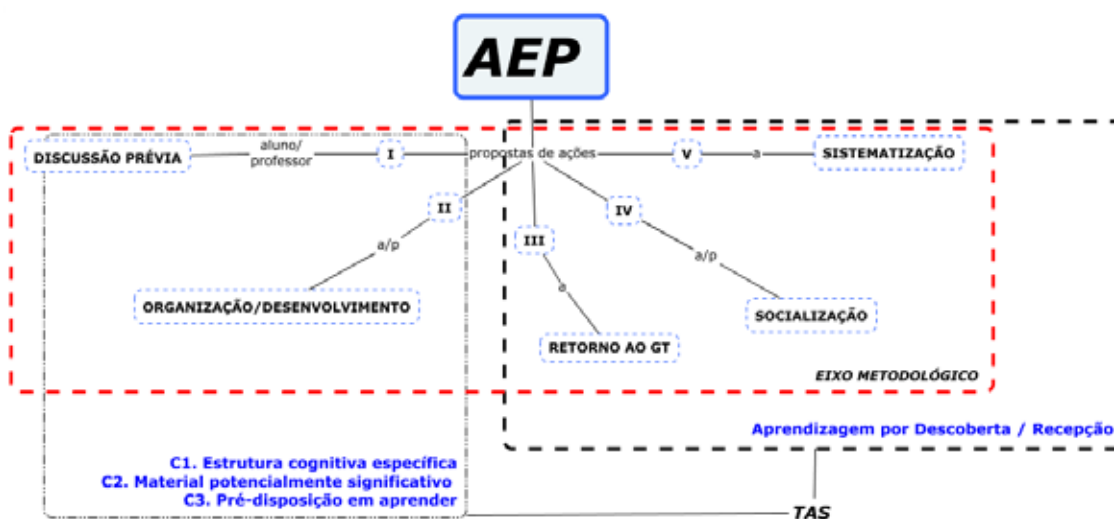
Problema proposto	O problema que origina a AEP requer a elaboração de uma solução, ou sua derivação em novos argumentos, distinguindo-se da singularidade de uma pergunta, que gera a expectativa de uma resposta. Problemas privilegiam processos, remetem ao uso de estratégias heurísticas, métodos, técnicas próprias da investigação sistêmica, na busca por uma solução frente a muitas outras que poderiam ser aventadas. Perguntas, por sua vez, atendem-se ao resultado, aceito ou não aceito, e apontam a um fim. Genuinamente, um problema atrela-se a uma situação exigente de um maior grau de complexidade, não se podendo atribuir acerto ou erro tão somente a partir do que dele resulta, tendo em vista amplas possibilidades metodológicas imbuídas em sua condução, das quais os resultados dependerão (ECHEVERRÍA; POZO, 1998; SACRISTÁN, 2007).
Objetivo experimental	Refere-se a propostas de atividades práticas àquilo que centraliza a experimentação, operacionalmente. Qual técnica é imprescindível à geração de dados, que serão transformados subjacentemente em resultados e com isso potencialmente oferecerão subsídios práticos à solução do problema proposto? Ao término dos procedimentos empíricos, o que se pretende obter/produzir? Que produto/objeto poderá ser gerado? Pretende, portanto, conduzir os sujeitos à geração de resultados, mas não necessariamente à solução do problema proposto, visto que esse deverá ser analisado e compreendido significativamente para tanto, desde que o problema seja oportuno e congruente a tal fim. Desse modo, deve servir a um propósito amplo, à busca pela obtenção de um produto teórico a partir de ações processuais, não levando a soluções previamente esperadas e tampouco carentes de possibilidades profusas de interpretações, pois um único fenômeno pode ser interpretado sob muitas vias.
Diretrizes metodológicas	Não sob uma tendência prescritiva, mas, reforçando a ideia de orientação procedimental, as diretrizes metodológicas constituem-se de um protocolo de ações práticas derivadas do objetivo experimental. Atuam como proposituras orientadoras aos procedimentos a serem realizados. Não devem ser admitidas como um fator limitador da experimentação; defende-se aqui que a aprendizagem é reduzida ao se tratar da experimentação sob vieses observacionais ou procedimentais determinísticos. Tais indicações, contudo, surgem como uma etapa necessária, a qual oferece o estabelecimento das primeiras ações e norteia os fazeres gerais. Não se reduzem a imposições, podendo ser alteradas/adaptadas a qualquer tempo por professor e/ou alunos, dadas as condições reais. Além disso, visam à inteligibilidade do objetivo proposto e incentivam uma discussão entre os integrantes do grupo de trabalho anterior e concomitante às suas ações, fatores considerados cruciais à organização das ideias individuais e estabelecimento de uma ação conjunta.

Fonte: Os autores.

Tendo em vista sua mediação, propõe-se o delineamento da AEP por meio de uma sequência metodológica constituída por cinco etapas, caracterizadas como momentos. Estes têm início por uma discussão introdutória envolvendo professor e alunos; consolidam-se pela materialização de um produto final, desenvolvido por esses alunos. Tais momentos, contudo, são flexíveis e poderão adequar-se aos propósitos específicos e a caracterizações propositais dos sujeitos envolvidos, cabendo sua análise crítica desde o planejamento da atividade, incentivando uma contínua propositura de ações derivadas.

Esse protocolo metodológico, representado na Figura 3, articula-se à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), tendo em vista determinados conceitos/princípios dela originários, tais como: estrutura cognitiva específica, material potencialmente significativo e predisposição em aprender, e modos distintos germinadores de aprendizagens, por descoberta e por recepção (AUSUBEL, 2003).

Figura 3 – Momentos metodológicos para a proposta de AEP; subsídios pedagógicos



Fonte: SILVA e MOURA (2018).

Com relação aos subsídios pedagógicos subjacentes à AEP, tem-se na TAS fundamentos teórico-metodológicos capazes de caracterizá-la como uma estratégia de ensino com foco na aprendizagem, nas particularidades da experimentação das Ciências. Em seu núcleo central a teoria atrela a aprendizagem a três condições, concomitantes e indissociáveis, sendo elas: (i) a estrutura cognitiva específica, (ii) o material potencialmente significativo e (iii) a predisposição do sujeito em aprender. Em (i), sugere-se que o aprendiz poderá aprender de modo significativo ao relacionar novas informações com seu conhecimento prévio, isto é, ao possuir e/ou desenvolver subsunçores, elementos cognitivos capazes de oferecer significados psicológico e idiossincrático àquilo que lhe é apresentado. Vincula-se em (ii) a abordagem conteudinal sob fundamentos lógico e coerente, isto é, estratégias de ensino utilizadas pelo professor em sua práxis docente. Com relação a (iii), impõe-se a aprendizagem significativa a uma disposição/mobilização própria do sujeito, a qual pode ser favorecida pelos méritos de (i) e (ii), mas não garantida (AUSUBEL, 2003; AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; MOREIRA, 1983, 2006).

A TAS aponta ainda para possibilidades de aprendizagens significativas por descoberta e por recepção. Na primeira, objetos de aprendizagens não são apresentados aos sujeitos em seu formato final, definitivo, mas são desvendados em caracterizações e propriedades a partir das relações que por/entre eles são estabelecidas. Em uma aprendizagem do segundo tipo, por sua vez, conteúdos curriculares são apresentados aos potenciais aprendizes em seu formato concludente, cabendo a eles a atribuição de significados psicológicos. Nenhum tipo prevalece em mérito, contudo o segundo é mais recorrente em sala de aula ou laboratórios, técnicos ou didáticos (MOREIRA, 2006).

Considera-se a AEP uma estratégia capaz de encerrar as três condições supracitadas sustentadas na aprendizagem, favorecendo aprendizagens significativas de temáticas científicas, em dados momentos por descoberta, em outros por recepção. Para tanto, um protocolo de ações – uma sequência didática, um plano de ensino – designado neste arcabouço teórico como eixo metodológico, é fundamental.

Variadas são as possibilidades de elaboração de um plano de ensino com centralidade metodológica em seus sujeitos envolvidos, em um encadeamento da experimentação em Ciências. Gandin (1994), Gil (2012), Anastasiou e Alves (2009) afirmam que não há um modelo fixo a ser seguido, mas que uma consistente proposta didática deve oferecer amplas possibilidades de aprendizagem, apresentando variações de recursos metodológicos e de estratégias de ensino. No caso da AEP, consideram-se as ações a seguir, em sua sistematização, como uma estratégia pedagógica condizente aos seus propósitos de estrutura teórica e metodológica a uma aprendizagem capaz de gerar significados, não em um formato de rigidez, mas incentivador de um ensino permissivo de reconfiguração de saberes e reconstrução de significados por seus sujeitos integradores (SOARES; LOGUERCIO, 2017).

Têm-se, com isso, cinco momentos: discussão prévia, organização e desenvolvimento da atividade experimental, retorno ao grupo de trabalho, socialização e sistematização, presumidos como imprescindíveis a uma atividade de ensino que ofereça subsídios metodológicos aos aspectos teóricos da AEP, com base em fundamentos próprios da TAS. Outras ações, entretanto, de natureza complementar ou ampliativa, poderão ser acrescidas, tomando-se como pressuposto suas contribuições à inteligibilidade no que se refere aos objetos/objetivos de aprendizagem e adequação sistêmica do método à práxis do professor, bem como a outros fatores imensuráveis e/ou (inter)subjetivos. Sobre estes cinco momentos, e suas caracterizações e especificidades, detalhes são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Caracterização do eixo metodológico da AEP

Discussão prévia	Concebendo-se que um processo de aprendizagem, conforme propõe Kuhn (2000), é desencadeado por uma tensão criativa à ação, originada de um descompasso entre realidade e finalidade, o qual configura-se como um recurso de significação, conclui-se que se aprende mais e melhor a partir de algo previamente existente, já caracterizado e estabelecido cognitivamente. Nesse íterim, como ação desencadeadora do processo da AEP, propõe-se uma discussão introdutória, em sala de aula ou laboratório, como proposta de identificação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre as temáticas principais a serem abordadas. O objetivo central desse momento, em moldes da TAS em suas conceituações para subsunçores e conhecimento prévio, consiste em apresentar, identificar e desenvolver saberes com a coparticipação dos alunos (AUSUBEL, 2003, 1978).
Organização e desenvolvimento	Visa à organização procedimental da experimentação. Inicia-se pela proposição do problema teórico (elaborado, identificado ou selecionado) e de suas derivações em objetivo experimental e diretrizes metodológicas. Avança à efetivação coletiva de uma organização ao trabalho experimental, envolvendo a disposição dos alunos em pequenos grupos, com subsequente recomendação para discussões iniciais em cada, seguidas pelo levantamento de hipóteses à solução ao problema proposto, emergentes dos conhecimentos prévios dos alunos. Segue-se ao desenvolvimento da atividade experimental, quando os alunos realizam a experimentação a partir de seu entendimento, sob observação e orientação do professor.

Retorno ao Grupo de trabalho	Neste momento pretende-se favorecer a reflexão e discussão intragrupos de trabalho, seguidas pelo arranjo e sistematização das informações registradas. Após a realização da atividade experimental é solicitado aos alunos que retornem ao seu grupo de trabalho para ordenação dos registros que julgarem pertinentes. Nessa fase, passam ao desenvolvimento cognitivo balizador a uma compreensão dos dados experimentais obtidos, a serem transformados em resultados emergentes de uma interpretação conjunta e dialógica, com perspectivas de solução do problema proposto no início da atividade. Ao professor cabe aqui um posicionamento de neutralidade, analisando, <i>in loco</i> , saberes/fazer decorrentes, mas não intervindo nos caminhos percorridos pelos alunos em vista à solução do problema originário da atividade.
Socialização	Tendo em vista a premência de uma relação ensino-aprendizagem processual, que subvaloriza os fins e incentiva a busca constante por soluções e por novos questionamentos, o momento da socialização ganha relevância, pois “demonstrará” os caminhos metodológicos seguidos a partir das justificativas que cada grupo utilizará ao defender seus resultados e uma possível solução ao problema desencadeador da AEP. A partir da acareação entre diferentes pontos de vista pode-se seguir a uma possível generalização, tendo em vista os encaminhamentos dados pelo professor. Sendo assim, este momento objetiva incentivar um diálogo entre os diferentes grupos de trabalho, tendo em vista distinções teórico-metodológicas que poderão levar a resultados e a conclusões consideravelmente dessemelhantes. Consiste, portanto, no oferecimento de um espaço-tempo coletivo à troca de ideias referentes aos procedimentos realizados durante a técnica.
Sistematização	Reputa-se a materialização de um produto como uma ação imprescindível à aprendizagem e geração de conhecimentos próprios, particulares, psicológicos. Configura-se como uma atividade que deve apresentar certa individualidade. Pode-se utilizar de material impresso como subsídio teórico, seguido por uma produção textual pelo aluno a partir dos conhecimentos que produziu em torno das informações manipuladas, coletadas e/ou produzidas. Normalmente, após o desenvolvimento de uma técnica experimental, é solicitada a produção de um relatório, desenvolvido por grupo de trabalho. Essa estratégia pode ser mantida, desde que se ofereçam diretrizes à sua elaboração, não no propósito de padronização – uma vez que sua função não é profissionalizante, mas pedagógica – mas no intuito de oferecer aos alunos subsídios quanto a um modo coerente pelo qual poderão apresentar seus resultados e estruturar os produtos de suas observações.

Fonte: Os autores.

Nos entremeios de progresso e desdobramentos dos cinco momentos aludidos, algumas habilidades são favorecidas ao modelo de aluno que se pretende alcançar, tais como: realização de leitura compreensiva, caracterização e domínio de múltiplas imagens circunscritas à Ciência, desenvolvimento de capacidades operatórias e heurísticas, aquisição de uma visão integradora e sistêmica dos objetos de conhecimento trabalhados, qualificação de argumentação, fomento à iniciativa e criatividade, capacidade de pesquisar, acessar e processar informações fundamentadas, otimização plena da capacidade crítica e competência de cooperação e socialização. E, no estabelecimento de uma cultura educacional que privilegie a problematização de concepções e observações, a asserção da AEP é praxiologicamente oportuna, ao ser planejada e mediada a partir de uma situação-problema que busca levar os sujeitos à produção de interpretações, significados e sentidos em Ciências, capacitando-os ao desenvolvimento de modos mais complexos e satisfatórios de reflexão e posicionamento individual. Na perspectiva ainda

mais particular da experimentação no Ensino de Ciências, tomada aqui como o processo de integração e progressão de conhecimentos empíricos, metodológicos e analíticos em Ciências, ao se dar ênfase na solução de problemas, a transposição de saberes ganha destaque, reforçando a ideia de que se sobrepõe à metodologia da experimentação o modo pelo qual a atividade experimental é planejada, proposta e conduzida, bem como as reflexões a partir dela originadas.

A TÍTULO DE ENCERRAMENTO: Conclusões Provisórias

Com foco nas discussões particulares à AEP, foram demarcadas neste artigo potenciais contribuições ao processo do ensino, destacando-se a premência de uma mediação didática atenta à aprendizagem, bem como da própria aprendizagem, aqui defendida como propósito pedagógico, com foco nos fatores psicológicos adjacentes ao processo cognitivo de apropriação de conteúdos científicos.

Ao se utilizar da experimentação tendo-se como meta um ensino gerador de aprendizagens significativas, ou intencionado para tal, percebe-se nos entremeios dos procedimentos práticos da AEP múltiplas condições satisfatórias para abordagens e tratamentos aos conteúdos científicos de suporte, além da natureza própria da experimentação como linguagem científica. Costuma-se, nos ambientes formais de ensino, favorecer outras abordagens para temas científicos, como a descritiva, a numérica, a gráfica, por exemplo, em detrimento da experimental, o que por si descaracteriza a Ciência de suas bases genuínas, além de distanciá-la do interesse dos alunos, não raramente ávidos pelos procedimentos empíricos e investigativos. Mesmo ao se assumir a posição de aceite da existência de importantes distinções entre a produção do conhecimento científico e sua aprendizagem, deve-se reconhecer que nos ambientes escolares desenvolvem-se os primeiros contatos dos alunos com uma forma própria de caracterização deste tipo de conhecimento. Sendo assim, abordagens epistemológicas favoráveis a uma percepção não determinista da Ciência, mas dependente de idiosincrasias e aberta às interpretações são fundamentais ao desejável, isto é, à aprendizagem significativa de seus conceitos, princípios e teorias (CACHAPUZ *et al.*, 2011).

Ao denotar o conhecimento científico como articulado ao contexto cotidiano, do qual este é histórica e culturalmente dependente, e nele exerce grande influência transformadora, abrem-se possibilidades cognitivas de conversões lógicas em psicológicas, a partir de uma amplitude de significados. Em acréscimo, o tratamento de conteúdos científicos sob uma perspectiva de construção social, e não como uma apropriação do real, favorece esta apropriação, tendo em vista que integra os sujeitos a um tipo particular de conhecimento, o qual busca o entendimento de seus fundamentos para chegar-se a melhores leituras, às causas e seus efeitos observados.

Tendo em vista o entendimento de que uma cultura educacional é estabelecida ao se considerar seus elementos pedagógicos e didáticos, ou praxiológicos, aqui encaixados pela asserção da AEP, por meio desta, por sua vez, pretende-se, em seu planejamento e mediação, abranger dadas condições permissivas à caracterização de um tratamento científico adjacente à concepção de Ciência pretendida, permitindo que os sujeitos assumam uma posição de destaque, protagonismo e autonomia. Ao abranger

articuladores e momentos próprios, isto é, uma sistematização organizacional comprometida com um ensino capaz de oportunizar aprendizagens, sob fundamentos da Teoria da Aprendizagem Significativa, e fomentar uma concepção científica sob diretrizes oriundas da Epistemologia de Thomas Kuhn, esta estratégia didático-pedagógica é considerada oportuna para apropriações, aplicações, avaliações e aproximações a variados contextos e realidades educacionais, com expectativa voltada ao ensino e à aprendizagem das Ciências.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.; ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville: Univille, 2009.
- AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*, Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- AUSUBEL, D. P. *Educational Psychology: a cognitive view*. 1. ed. New York: Holt Mc Dougal, 1978.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Intera-Americana, 1980.
- BERWIG, A. Compreensões sobre tecnologias, ensino e aprendizagem na formação humana. *Revista Contexto & Educação*, 33(106), p. 178-197, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2018.106.178-197>
- CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D.; PESSOA DE CARVALHO, A. M.; PRAIA, J.; VILCHES, A. *A necessária renovação do ensino das ciências*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- CHALMERS, A. F. *O que é essa coisa chamada ciência, afinal?* São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- ECHEVERRÍA, M. D. P. P.; POZO, J. I. (org.). Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. In: POZO, J. I. (ed.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FOUREZ, G. *A construção das ciências*. São Paulo: Editora Unest, 1995.
- GALIAZZI, M. C.; GONÇALVES, F. P. A natureza pedagógica da experimentação: uma pesquisa na licenciatura em química. *Química Nova*, v. 27, n. 2, p. 326-331, 2004.
- GANDIN, D. *A prática do planejamento participativo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- GIL, A. C. *Metodologia do ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.
- GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Química Nova na Escola*, n. 10, p. 43-49, 1999.
- GUIMARÃES, C. C. Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 3, p. 198-202, 2009.
- HODSON, D. Hacia un enfoque más crítico del trabajo de la laboratório. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 12, n. 3, p. 299-313, 1994.
- KUHN, T. S. *The road since structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 2000.
- KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- LATOURET, B.; WOOLGAR. *A vida de laboratório*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.
- MOREIRA, M. A. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília, DF: UnB, 2006.
- MOREIRA, M. A. *Uma abordagem cognitivista ao ensino de Física: a teoria de aprendizagem de David Ausubel como sistema de referência para a organização do Ensino de Ciências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1983.
- NOVAK, J. D.; GOWIN, D. B. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca, 1984.
- POZO, J. I. (org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

- PRAIA, J. F.; CACHAPUZ, A. F. C.; GIL-PÉREZ, D. Problema, teoria e observação em ciência: para uma reorientação epistemológica da Educação em Ciência. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 1, p. 127-145, 2002.
- PRIGOGINE, I. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.
- SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. *Comprender e transformar o ensino*. 4. ed. Artmed, 1998.
- SACRISTÁN, J. G. *A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- SANTOS, W. L. P. Educação científica humanística em uma perspectiva freireana: resgatando a função do ensino de CTS. *Alexandria – Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*, v. 1, n 1, p. 109-131, 2008.
- SILVA, A. L. S.; MOURA, P. R. G.; DEL PINO, J. C. Atividade experimental problematizada: uma proposta de diversificação das atividades para o ensino de ciências. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 10, n. 3, 2015.
- SILVA, A. L. S.; MOURA, P. R. G.; DEL PINO, J. C. Atividade experimental problematizada (AEP) como uma estratégia pedagógica para o ensino de ciências: aportes teóricos, metodológicos e exemplificação. *Experiências em Ensino de Ciências*, v. 12, n. 5, 2017.
- SILVA, A. L. S.; MOURA, P. R. G.; DEL PINO, J. C. Subsídios pedagógicos e epistemológicos da atividade experimental problematizada. *Revelli*, v. 10, n. 4, dez. 2018.
- SILVA, A. L. S.; FERREIRA, M.; PEREIRA, S. M.; FILHO, O. L. S. Atividade experimental problematizada (AEP): revisão bibliográfica em descritores na área de ensino de ciências. *Revista Pesquisa e Debate em Educação*, v. 9, n. 1, 2019.
- SILVA, A. L. S.; NOGARA, P. A. *Atividade Experimental Problematizada (AEP) – 60 experimentações com foco no ensino de química: da educação básica à universidade*. Curitiba, PR: Appris, 2018.
- SILVA, A. L. S.; MOURA, P. R. G. *Ensino experimental de ciências – uma proposta: atividade experimental problematizada (AEP)*. São Paulo, SP: Livraria da Física, 2018.
- SOARES, A. C.; LOGUERCIO, R. Q. Outros espaços de aprendizagem: da máscara aos saberes sobre ciências. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), p. 125-141, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.101.125-141>
- VAN FRAASSEN, B. *The scientific image*. Oxford: Clarendon Press, 1980.

POR QUE ENSINO DO JEITO QUE ENSINO? Reflexões de uma Professora para Pensar a Docência em Química

Joyce Melo Mesquita¹
France Fraiha-Martins²

RESUMO

Pensar em *Por que ensino do jeito que ensino?* possibilitou uma reflexão profunda sobre as escolhas que faço (primeira autora/narradora) como professora de Química. Nesta pesquisa narrativa autobiográfica, o objetivo é compreender se o movimento reflexivo, a partir das experiências vividas, pode se constituir em processo de autoformação e contribuir para pensar a formação e a docência em Química. A análise e a discussão dos dados estão orientadas, analiticamente, nas seguintes categorias: (i) experiências na escola – *aluna e professora*; (ii) solidão docente – *porta fechada*; (iii) formação continuada – *porta aberta*; (iv) o coletivo – *outros sujeitos*. Tais categorias deram forma aos eixos de discussão: a) Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à *porta fechada*; b) *Porta aberta*: a contínua formação; e c) Formação e profissionalização docente: contribuições do *sujeito coletivo*. A análise dos dados permitiu compreender que o *vivido*, quando orientado por um processo reflexivo, pode contribuir para a formação docente, pois configura-se um importante mecanismo de tomada de consciência. Os resultados revelam três princípios formativos, a saber: (1) a escola é lugar de aprendizagem docente; (2) o exercício de pesquisa e reflexão é indissociável da formação e da prática docente; (3) parcerias potencializam a construção coletiva de novas práticas.

Palavras-chave: (Auto)formação; memorial de formação; aprendizagem da docência de química.

WHY DO I TEACH THE WAY I DO? A TEACHER REFLECTIONS TO THINK ABOUT CHEMISTRY TEACHING

ABSTRACT

By thinking about *Why do I teach in the way I do?* It has provided reflection about the choices as a Chemistry teacher (first author). On this autobiographical narrative research, the aim is to understand if the reflexive movement through the lived experience may take root in a self-education process as well as contribute to think about teachers education and Chemistry teaching. The analysis are guided, from the categories (i) school experiences – student and teacher; (ii) teaching loneliness – closed door; (iii) continuing training – opened door; (iv) the collective – other subjects. Such categories provided the following discussion: a) first teachers education stories and teaching: from the school desk to the closed door; b) opened door: the continuing teachers education; c) education and teaching professionalization: contributions to the *collective subject*. The analysis enabled to understand that the lived, when is guided by reflection, it may contribute to teachers education, since it is considered as an important tool of awareness. The results has shown: (1) the school is a place where it is possible to learn about teaching; (2) research and reflection are inseparable from the teachers education and teaching practices; (3) partnerships empower the collective building of new practices.

Keywords: (Self) training; training memorial; learning in the chemistry teaching.

RECEBIDO EM: 15/6/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Autora correspondente. Instituto Federal do Maranhão – IFMA – *Campus Barreirinhas*. MA 225, km 4. Barreirinhas/MA, Brasil. CEP 65590-000. <http://lattes.cnpq.br/0538038446845228>. <https://orcid.org/0000-0001-6399-5701>. joyce.mesquita@ifma.edu.br

² Universidade Federal do Pará (Ufpa). Belém/PA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4765567823575996>. <https://orcid.org/0000-0001-7933-6014>

INTRODUÇÃO

O processo de reflexão sobre a minha ação docente e as mudanças que aconteceram ao longo do meu percurso profissional não aconteceram intuitivamente; pelo contrário, eu contei com o apoio dos meus pares, muitas das constatações sobre os equívocos da minha prática foram resultados de reflexões em momentos formativos e no contato com outras pessoas, nos questionamentos, nas leituras, nas partilhas (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

O que torna desafiadora a ação de pensar sobre a docência em Química e construir conhecimento em torno dela, especificamente como o desenvolvimento profissional movimenta as escolhas docentes e vice-versa, é a percepção de que as condicionantes são muitas e que precisa ser um processo intencional com vistas à construção de conhecimento, posto que, naturalmente, a rememoração de situações cotidianas ocorre de forma despreziosa. Como expressa a epígrafe que retrata parte de minha vida de professora, os momentos de reflexão e transformação docente são decorrentes de induções de fenômenos educativos entre a condição individual e coletiva.

Lanço mão de fragmentos de minha história para um diálogo com a coautora³ deste artigo, buscando suscitar reflexões acadêmicas. Sim, são *experiências de vida e formação*⁴ analisadas e discutidas para refletir sobre a própria vida de professora de Química, ao olhar para/de dentro da situação, construindo proposições científicas no âmbito da formação e docência em Química.

A pergunta “*Por que ensino do jeito que ensino?*”, provocada em uma disciplina de Pós-Graduação, induziu o movimento de pensar nas escolhas que faço e porque as faço. Permitiu, ainda, perceber a construção de uma identidade profissional mediada por experiências individuais e coletivas. Pensar reflexivamente sobre as razões que me levam a ensinar, por que faço determinadas escolhas pedagógicas e como as mesmas têm orientado minha prática, deu forma ao objetivo desta pesquisa, que é compreender se o movimento reflexivo, a partir das experiências vividas, pode se constituir em processo de autoformação ao tempo de contribuir também para pensar a formação e a docência em Química.

Em termos metodológicos, assumo a pesquisa narrativa autobiográfica por entender que neste formato de pesquisa “é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se à medida que elabora a compreensão sobre o seu percurso de vida” (NÓVOA, 2010, p. 168). Isso torna inevitável que o sujeito esteja imbricado no seu próprio processo de formação. Ainda segundo Nóvoa, esta abordagem permite ao sujeito tornar-se “ator do seu processo de formação, por meio da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.” (p. 168).

³ Formadora de professores em Educação em Ciências que, em processos de minha formação doutoral, apresentou-me dispositivos de *compreensão de si* para a tomada de consciência profissional pautados em Josso (2004, 2007), dentre eles o memorial de formação.

⁴ Mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação (JOSSO, 2007, p. 419).

Além disso, para Clandinin e Connelly (2011), a pesquisa narrativa constitui-se em método de investigação que possibilita a mediação entre a história individual e a história social. Histórias passíveis de serem refletidas em outros contextos (FERRAROTTI, 2010). Nesses termos, considero como os autores que processos investigativos que lidam com as experiências de vida e formação de um indivíduo atribuem valor de conhecimento à subjetividade.

Assim, ancorada em Clandinin e Connelly (2011), recorro ao meu memorial de formação como texto de campo para a obtenção dos dados da pesquisa narrativa. O processo de análise pauta-se na metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), que considera a desmontagem dos textos de campo em busca de unidades de significado, em que, por meio do estabelecimento de relações (processo auto-organizativo), dá-se forma às categorias analíticas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

A partir do processo de ATD emergiram quatro categorias analíticas: (i) experiências na escola – *aluna e professora*; ii) solidão docente – *porta fechada*; iii) formação continuada – *porta aberta* e iv) o coletivo – *outros sujeitos*. Tais categorias deram forma aos seguintes eixos de discussão e organização deste artigo: a) Primeiras histórias de formação e docência: da carteira escolar à *porta fechada*; b) *Porta aberta*: a contínua formação; e c) Formação e profissionalização docente: contribuições do *sujeito coletivo*.

PRIMEIRAS HISTÓRIAS DE FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: da Carteira Escolar à *Porta Fechada*

Ao pensar retrospectivamente sobre os processos de formação docente pelos quais passei, tornou-se evidente que, ao contrário do que supunha, a formação profissional docente não inicia na Graduação, não é resultado apenas da Licenciatura e, muitas vezes, sofre mais influência de fatores anteriores e inconscientes do que de fatores intencionais promovidos pela formação universitária. A esse respeito, Josso (2010, p. 62) enfatiza que “a mudança está longe de passar unicamente pelas escolhas voluntárias e/ou lógicas”. A autora ressalta que o processo de (trans)formação do sujeito professor não depende exclusivamente das escolhas (conscientes ou não) que faz, mas é afetado, também, pelas escolhas de terceiros que *marcaram* sua trajetória de vida e formação.

A aprendizagem da docência sofre influência das experiências do sujeito na condição de aluno e, muitas vezes, as experiências evocadas remetem à educação básica. A depender da qualidade das experiências vivenciadas na formação inicial docente, o (futuro) professor encontra soluções para a sua docência ao recorrer à memória de quando era estudante da educação básica. Em geral, isso ocorre quando o processo de formação inicial deixa lacunas ao dissociar a teoria da prática, ignorando o contexto da escola e provocando danos significativos à profissionalização docente, por compreender que as exigências únicas para ser um bom professor de Química incluem o domínio do conteúdo químico e uma boa base pedagógica que facilite a “transmissão” do conteúdo (SCHNETZLER, 2002).

Nesses casos, o professor inexperiente recorre às memórias que possui da escola e da prática dos professores que teve, buscando resgatar algo que lhe dê suporte, que lhe ampare no início da carreira docente, esperando que, a partir de um processo de

imitação, seja possível construir uma identidade própria (MALDANER, 2013). O grande risco neste processo inicial de docência reside no fato de que, geralmente, este profissional se encontra sozinho para realizar as reelaborações e ressignificações necessárias à sua prática docente.

Inspirada, portanto, por essas questões e em busca de respostas à pergunta orientadora desta pesquisa, passei a ir e vir em minhas memórias na intenção de ultrapassar algumas compreensões sobre formação e docência e de fazer emergir as experiências formativas pelas quais passei. Antes de ser uma professora de Química, fui aluna. As memórias de aluna no contexto da escola estão presentes e influenciam minhas compreensões sobre ensino e aprendizagem, mas não determinam minhas práticas docentes.

Considero que o movimento de pensar sobre essas práticas é que pode mover-me para frente, adiante. Esse movimento, porém, precisa ser orientado por uma intencionalidade que conduz à reflexão sobre minhas experiências e sobre a tomada de consciência em termos teóricos e práticos, aspirando melhoria da docência. Foi assim que rememorei as aulas de Ana, quando fui sua aluna na escola.

Durante muitos momentos, escutei Ana⁵ falar sobre desigualdades, escola pública (mesmo o nosso ambiente sendo uma escola particular, com muitos recursos e estrutura adequada), estratificação social, pobreza, minorias, distribuição de renda... Ela tinha uma forte preocupação com a nossa formação crítica, e isso se manifestava nas escolhas dela para os temas de redação, para debates e organização dos textos que líamos. Foi Ana que me falou pela primeira vez o que significava ser "cidadã", ter pensamento crítico e ético. Naquele momento eu vivenciava, mesmo na condição de aluna, que a docência tem uma relevância intrinsecamente social e política. Hoje, sendo professora de Química, não consigo pensar na educação de forma dissociada dos problemas sociais, compreendo a escola como uma extensão da sociedade e os problemas que assolam esta última não isentam a primeira (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

O movimento de pensar retrospectivamente nas escolhas que faço ao ensinar Química remeteu-me à Ana, à sua prática como professora de Português e Redação na escola, preocupada com a formação crítica dos seus alunos. O resgate das minhas experiências com a professora Ana, isto é, de trazer à tona o passado para interpretá-lo com o olhar do presente, me fez compreender que existe muito das minhas experiências como aluna presente na minha prática docente.

A experiência de ser aluna de Ana me *marcou* e isso contribuiu para o meu desenvolvimento profissional e para a compreensão de um ensino mais comprometido com a *justiça social*. Assumo, portanto, que não sou uma professora neutra e preciso desempenhar um papel consciente no ensino que me proponho a praticar, pensando sempre nas implicações sociais e políticas da minha ação docente (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

O sentimento de compromisso social e a consciência ética em minha profissão foram, de algum modo, constituídos também pelas interações com a professora Ana, no contexto social da sua sala de aula, sendo amadurecidos ao longo da minha profissio-

⁵ Os nomes extraídos do memorial de formação e apresentados ao longo do texto são fictícios.

lização. Considero, entretanto, que não é possível esperar que apareçam “Anas” na vida de pessoas que futuramente se tornarão professores. É necessário prever na formação docente ações que propiciem sentimentos e tomada de consciência no âmbito da ética e da justiça social em prol da profissionalização docente.

Nessa perspectiva, Contreras (2002, p. 79) destaca que:

Somente nos contextos sociais, públicos, a obrigação ética pode alcançar sua dimensão adequada. Isso se refere, em primeiro lugar, ao contexto profissional, no qual as associações de professores, seja em seus próprios centros ou em outros âmbitos de agrupamento ou organização, desenvolvem sua profissionalidade na medida em que compartilham problemas, discutem princípios, contrastam alternativas e soluções, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, organizam sua ação etc.

A tomada de consciência da influência da Ana em minha constituição docente foi produzida por meio da reflexão intencional sobre minhas experiências de vida e formação, o que indica o desenvolvimento de um processo (auto)formativo. Inspirada em Joso (2010) e Clandinin e Connelly (2011), considero que as produções de narrativas sobre as experiências *vividas* são processos educativos, pois, quem conta, revive a sua história e a ressignifica, saindo do passado para o presente e projetando o futuro, e, quem a ouve ou lê, revive a sua própria história, atribuindo-lhe novos sentidos e significados.

Dando continuidade ao movimento reflexivo que me foi provocado para pensar sobre o ensino de Química que pratico, rememoro o meu primeiro dia de aula na escola na condição de professora. Ao lembrar-me desse passado tomo consciência das sensações e sentimentos que me acometeram no início da carreira docente, conforme expresso:

Eu consigo lembrar com muita clareza do meu primeiro dia na turma após uma rápida apresentação, interrompida várias vezes com o pedido de silêncio. A coordenadora se despediu de mim e “fechou a porta”. A sensação da porta fechada me alimentava na certeza de que seríamos somente nós, eu e cerca de trinta e cinco alunos (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Uma porta fechada configura-se uma boa metáfora ao processo de iniciação de um professor no ambiente da escola, e poucas iniciativas se direcionam a auxiliar o professor quando este começa sua jornada na docência. Isto demonstra que ainda predomina a compreensão de que a formação inicial de um professor é suficiente para subsidiar sua ação docente e, desse modo, a Licenciatura daria cabo das necessidades formativas. Contrário a este pensamento, Zeichner (1993) defende que a aprendizagem da docência é um processo que não se encerra na formação inicial; ao contrário, o que a academia pode proporcionar ao aluno-mestre, na melhor das hipóteses, é prepará-lo para começar a ensinar.

O “começar a ensinar” não é um momento fácil para um professor iniciante. Precisei organizar todo o conjunto de conhecimento teórico e, até mesmo, os poucos conhecimentos práticos que desenvolvi nas disciplinas específicas de aprendizagem da docência (práticas de ensino e estágios supervisionados) para mobilizá-los em minhas aulas. De forma distinta ao que vivenciei na Licenciatura, quando a teoria e a prática

estão dissociadas e compõem grupos separados de disciplinas, a realidade da sala de aula exigia uma maior integração de conhecimento e eu não dispunha de tempo ou da possibilidade de questionar a um professor supervisor. Eu era a professora; cabia a mim orientar as discussões e mediar os conflitos que iniciaram tão logo a coordenadora pedagógica *fechou a porta*.

Usei o tom mais grave que pude naquele momento e pedi que fizessem silêncio. Eles me olharam com certa descrença na possibilidade de eu ficar; cochichavam, sorriam, estavam quase certos de que eu não retornaria no dia seguinte e alguma coisa dentro de mim pedia isso (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Nenhuma disciplina da Licenciatura seria capaz de ensinar com fidedignidade sobre o turbilhão de emoções que ocorre no ambiente de um primeiro dia de aula de um professor iniciante; mesmo nos momentos em que o licenciando recorre à escola para observação ou até na regência de sala de aula. Surge o nervosismo; os alunos que parecem sentirem de longe os nossos temores; percebe-se a comum indiferença dos outros setores da escola, até mesmo dos colegas de profissão mais experientes que, muitas vezes, me orientaram a mudar de carreira.

Nada parece cooperar com o professor inexperiente; “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, o *tactear* constante, a preocupação consigo próprio [...] a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula” (HUBERMAN, 2000, p. 39). Tudo isso torna-se mais agravante quando a escola onde trabalhamos tem problemas sociais sérios (indisciplina, pobreza, abandono familiar e pedagógico, violência, drogas, etc.), como foi o caso da minha primeira experiência.

Era inevitável sentir-me isolada e não demorei a perceber que as expectativas que recaíam sobre mim esperavam que eu resolvesse as necessidades e urgências da minha sala de aula sozinha. Freedman, Jackson e Boles (1983) revelam, na obra de Zeichner (1993, p. 58), que

Uma das consequências deste isolamento individual dos professores e da falta de atenção ao contexto social do ensino no desenvolvimento profissional do professor é o facto dos professores verem os seus problemas como sendo só deles, não relacionados com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e dos sistemas educativos.

Ao refletir sobre meus sentimentos naquele primeiro momento com a turma, reconheço nesses autores que eu considerava, sim, que os problemas ali eram somente meus. Fui, ao longo do tempo, mediando conflitos, resignificando os conhecimentos científicos aprendidos na universidade para torná-los adequados à educação básica, desenvolvendo diferentes estratégias de ensino, reorientando práticas que não funcionaram, e percebi que este movimento foi fomentando a construção de conhecimentos da prática.

O resgate dessa experiência inicial fez-se tomar consciência, pautada em Imbernón (2006), de que eu vivi nesse momento profissional, logo após a graduação, o chamado período de iniciação à docência, no qual a prática educacional foi me conduzindo à consolidação de determinado conhecimento profissional, envolvendo esquemas, pautas e rotinas da profissão. Imbernón (2006) considera que esse conhecimento está

estritamente ligado à ação, constituindo-se em “conhecimento pedagógico especializado” que se refere a um conhecimento prático que integra os conhecimentos das disciplinas aos procedimentos adotados pelo professor para reagir às situações complexas e dinâmicas na sala de aula, emitindo “juízos profissionais situacionais” a partir do conhecimento experimental na prática. Ribeiro, Bejarano e Souza (2007, p. 13) corroboram esse entendimento ao afirmarem que

Os acontecimentos no dia-a-dia de uma sala de aula levam o professor a utilizar os conhecimentos que dispõe e muito de sua intuição, sendo capaz de resolver problemas de várias ordens. Assim, ele aprende com as experiências, bem e mal sucedidas, e constrói *conhecimentos referenciais* que o ajudarão a avaliar os futuros acontecimentos e situações (grifo nosso).

Tanto Imbernón (2006) quanto Ribeiro, Bejarano e Souza (2007) ajudaram-me a compreender que em meu processo inicial de docência fui desenvolvendo conhecimentos de ordem prática, construídos no cotidiano da sala de aula. Embora, contudo, compreendesse o valor daquele conhecimento para o meu trabalho docente, naquele tempo eu ainda não conseguia enxergar conexões teóricas, pois em nada se assemelhavam ao que estudei e aprendi na formação universitária.

Ao buscar refletir sobre os modos formativos pelos quais eu transitei na Graduação, percebi que vivenciei o modelo da Racionalidade Técnica, com o foco nos conhecimentos da ciência básica e suas técnicas, pois fui submetida ao ensino dos conteúdos específicos da Química sobreposto às discussões de problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor de Química. Isso justifica porque eu, naquele momento, não conseguia fazer conexões teóricas ao que estava praticando em aula: a teoria da docência me foi ensinada destituída da prática de ensino de Química.

Daí a sensação que tinha do conhecimento, que fui construindo a partir do desenvolvimento da minha prática docente, ser a-teórico, pois em minha formação inicial não houve espaço para que o conhecimento prático do professor se constituísse como científico. Outra questão importante diz respeito à ausência de validação desse conhecimento prático, porque os critérios utilizados para tal validação são os mesmos para o conhecimento específico, de ordem científica ou técnica. Ainda existem formadores de professores atuando em cursos de Licenciatura que não reconhecem a pesquisa dos professores no cotidiano escolar como uma produção do conhecimento (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005).

Diante do modelo de formação de professores de Química do qual participei, pautado em proposições QUE não valorizam a produção do conhecimento no cotidiano escolar, como poderia eu, no início de carreira docente, pensar diferente? Ou considerar que eu seria capaz de produzir conhecimento científico por meio das minhas próprias práticas?

Na linha da discussão em ser científica ou não a produção de conhecimento sobre a própria prática do professor, Zeichner (1998) defende não ser coerente fazer uso dos mesmos recursos adotados nas pesquisas acadêmicas para julgar o mérito das pesquisas de professores. Para o autor, as investigações realizadas por docentes devem ser avaliadas quanto à *clareza* na apresentação das ideias, ao critério de *subjetividade* e de *validade dialógica*.

Minha primeira experiência na docência foi um processo intenso e desafiador, posto que provocou em mim o entendimento de que era necessário desenvolver outros conhecimentos para organizar e sistematizar meu cotidiano docente. Não sabia ao certo como fazer, mas com o passar do tempo fui compreendendo a necessidade de mobilizar diferentes conhecimentos teóricos e práticos no espaço da escola, mas eu continuava sozinha e a *porta permanecia fechada*.

Assim, as necessidades formativas que identifiquei na minha primeira experiência na docência e na formação inicial me fizeram perceber que eu precisava me envolver mais com o exercício da pesquisa em busca do conhecimento teórico-prático. Nesse início de minha carreira docente encontrei no Pibid⁶ uma oportunidade de ir, continuamente, por meio de processos de investigação sobre a minha prática (MACENO; GUILMARÃES, 2014), superando minhas dificuldades na docência, uma vez que me mantive participante desse programa desde a Graduação.

PORTA ABERTA: A Contínua Formação

[...] eu parei para pensar sobre o que acontece quando desligamos o aparelho de datashow e nos despedimos daqueles sujeitos. Será que continuam pensando sobre o que fora discutido na oficina? Será que vai existir alguma mudança nas suas práticas? Será que eles retornam para outros momentos como esse? A verdade é que quando os professores saem dos momentos formativos, como a própria oficina – por melhor que tenha sido o momento – ao retornarem à escola a realidade vivenciada é a mesma (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

O excerto extraído do memorial que constitui esta epígrafe revela um primeiro momento de reflexão sobre a importância da formação continuada para professores de Ciências/Química. A minha primeira experiência no Pibid surgiu ainda como aluna da Licenciatura e permitiu o contato com outros professores da educação básica, licenciandos e professores universitários, para discutir o ensino de Química e, conseqüentemente, a formação de professores para este ensino. O Pibid esteve presente em um longo percurso do meu processo de formação inicial e continuada. Participei do Programa na condição de bolsista-licencianda, mais tarde como supervisora-professora da educação básica e, posteriormente, como pesquisadora-voluntária, uma vez que continuei engajada ao Pibid para o desenvolvimento da pesquisa-ação que resultou em minha dissertação de Mestrado.

Grande parte das atividades do Pibid que envolvia a pesquisa e a formação dos professores de Química ocorria em forma de oficinas programadas, as quais eram planejadas em subprojetos do Pibid, que se configuravam no âmbito da formação inicial e continuada de professores de Química. A esse respeito, narro duas situações distintas de oficinas que desenvolvemos em que a participação dos professores e as discussões ocorreram de maneiras distintas, propiciando compreensão diferenciada no que diz respeito à participação dos professores e às reflexões sobre a formação docente.

⁶ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência iniciou um subprojeto na Licenciatura em Química da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA – a partir do ano de 2010 e integrou professores em serviço com licenciandos e professores universitários em iniciativas de formação.

A primeira oficina promovida pelo subprojeto de Química do Pibid foi realizada com professores de uma mesma escola que foram convocados pela gestão para participar da atividade com a alegação de que a quinta-feira seria o dia destinado ao *estudo*⁷ da área de Ciências da Natureza. O dia configurava-se muito mais um momento para atender à burocracia da profissão docente do que efetivamente momento de estudo e formação da área. A obrigatoriedade de participar da oficina não tornou o ambiente da escola receptivo; os professores demonstravam insatisfação com a nossa⁸ presença e tal insatisfação se tornava mais evidente a cada momento sugerido durante o desenvolvimento da atividade.

Destaco, do meu memorial, que *“senti certa preocupação, pois sabia que a programação da oficina contava com um possível diálogo posterior à palestra e atividades planejadas para gerar um ambiente dialogado e colaborativo”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA). Não havia nenhum interesse dos participantes da oficina em colaborar com as discussões e, muitos deles, pareciam discordar dos assuntos abordados. Hoje, ao refletir sobre esse momento de pesquisa e formação ocorrido por meio da oficina, compreendo que não houve respeito com o professor-participante na condição de sujeito em formação.

Para Schnetzler (2002, p. 15), *“muitas vezes, o professor não se sente comprometido com a pesquisa acadêmica, pois nela tem sido desconsiderado como sujeito produtor de saberes”*. Considero que o primeiro erro que cometemos nesta experiência foi não perguntar a eles, atores principais daquela escola, quais as necessidades reais para sua escola, para os problemas que enfrentavam, para atender aos seus anseios profissionais.

Não demorou muito e os próprios professores participantes apontaram as fragilidades da oficina. Destaco aqui a fala de um dos professores com mais de dez anos de docência, que aproveitou o momento de *“discussão em grupo”* para mencionar, com ironia e desdém: *“a carga horária que possuía, os problemas de indisciplina da escola, quanto ganhava e todas as questões que o faziam acreditar que o momento da oficina era mais uma perda de tempo!”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

A fala do professor, extraída de meu memorial, atingiu-nos fortemente e provocou, em um primeiro momento, a sensação de revolta, indignação. Reviver este momento me fez perceber que, à época, me senti ressentida; *“só pensava na nossa dedicação para o momento e a verdade é que os resultados da oficina foram bem distantes das expectativas que tínhamos”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA). Lendo e refletindo sobre essa experiência, porém, compreendo que a amargura das palavras do professor revelou o cansaço de alguém que estava sendo mais uma vez desconsiderado. No momento da oficina, quando discutíamos os desafios do ensino de Ciências na educação básica, ninguém possuía mais propriedade para discorrer sobre o assunto dentro daquele contexto do que aqueles profissionais. Aponto, ainda em meu memorial, que

⁷ Cada área possuía um dia na semana onde os professores não são lotados em disciplinas para poderem realizar planejamento das aulas, preenchimento dos diários e reuniões de alinhamento.

⁸ As ações desenvolvidas pelo Programa eram construídas e executadas na parceria entre o coordenador do subprojeto (professor formador) e os licenciandos bolsistas do Programa.

[...] a ideia era melhorar o ensino de ciências e, ingenuamente, acreditávamos saber como. O problema é que não conhecíamos a escola, seus desafios, a gestão, os alunos, a comunidade e fomos arrogantes a ponto de propormos alternativas para seus problemas; dizer que tipo de mudanças deveria acontecer na escola que conhecemos poucos meses antes da oficina e o tempo que passamos nela, não ultrapassava quatro horas semanais, que se dividiam em aplicação de questionários e observação do cotidiano escolar (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Assim como em nossa proposta, muitas das iniciativas de formação continuada permanecem subtraindo do professor o direito de definir objetivos, refletir na/sobre/ para a própria prática, investigar desafios, propor caminhos de superação e assumir, de forma autônoma e consciente, o compromisso com sua própria formação.

A respeito da oficina, lembro-me que, após essa experiência formativa, o grupo vinculado ao subprojeto de Química do Pibid reuniu-se para discutir os resultados, ler os materiais produzidos, refletir sobre o momento e as necessárias reelaborações que deveríamos fazer para que os aspectos negativos dessa proposta não se repetissem. Uma ruptura inicial efetiva que assumimos foi o abandono dos *slides* utilizados na primeira oficina, todos construídos com afirmações, tópicos, definições e citações. Queríamos a participação do professor, mas não havia espaço para esta participação. Os *slides* que produzimos já apresentavam respostas e estavam tão cheios da presunção de ensinar algo aos professores que não consideravam a possibilidade de que pudessemos aprender com a experiência deles.

A elaboração de nova proposta de formação que desenhamos para as oficinas subsequentes foi desenvolvida a partir de encontros para discussão dos resultados da primeira oficina. Ler, refletir e analisar o material produzido pelos professores e os registros realizados na ocasião da oficina permitiram uma imersão sobre nossas próprias crenças e concepções acerca da formação do professor e seu papel no processo de ensino e aprendizagem.

O resgate das memórias que tenho desses encontros revelou um desafio ao trabalho do grupo: havia um abismo significativo entre a formação que idealizávamos e aquela que se efetivava a partir das propostas formativas que desenhamos, e este abismo só poderia ser superado com a participação efetiva dos professores no desenvolvimento das oficinas.

Rememorar tais experiências possibilita-me compreender que não havíamos superado nossas próprias limitações de formação, arraigadas no positivismo, que supõe o formador como detentor do conhecimento. Ao contrário, em um movimento processual de vir a ser, é fundamental que em propostas de formação continuada o professor-participante ultrapasse o modelo de transmissão em busca de significar suas práticas educativas com vistas à construção do conhecimento, devendo as ações do formador pôr em evidência tais práticas para estudo e retroalimentação da docência (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006; FRAIHA-MARTINS, 2014).

Ainda colocando em destaque minha narrativa de formação, expresso que, embora nosso grupo do Pibid objetivasse romper com a concepção do professor reprodutor de conhecimento, buscando torná-lo autônomo e sujeito da própria aprendizagem, aca-

bamos por desenvolver práticas na primeira oficina que cercearam o direito do professor de selecionar seus próprios objetivos e de investigar os desafios postos à sua prática. Assim relato no memorial:

[...] estavam agendadas outras oficinas e a primeira experiência nos evidenciou que deveríamos tentar outro caminho de aproximação com os professores das escolas. A questão principal era definir e pensar em ações que pudessem, de fato, possibilitar a discussão que pretendíamos (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Desse modo, era fundamental alterar o planejamento das atividades de formação do Programa, mesmo conscientes, à época, de que estaríamos arriscando ao considerar a incerteza das falas dos professores no processo de construção da proposta formativa ali em questão, conforme destaque:

decidimos construir slides com questionamentos. Assumimos um risco e aquela experiência foi marcante e decisiva para o entendimento de que qualquer ação que objetive formar o professor, precisa – antes de tudo – ouvir o que ele tem para falar e, a partir destas falas e experiências, construir qualquer proposta formativa (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Foi assim que planejamos outra perspectiva de experiência formativa, também desenvolvida em formato de oficina, que reuniu professores de três escolas participantes do Pibid, alunos e professores do curso de Licenciatura em Química. Desde o momento da apresentação da atividade pensamos em estratégias para *dar voz* aos participantes, de modo que aquela participação que ansiávamos que acontecesse no primeiro momento supracitado se efetivasse.

Hoje constato as incoerências presentes no primeiro momento narrado: buscávamos a participação dos professores nas ações propostas, mas, ao mesmo tempo, não consideramos que os mesmos fossem capazes de contribuir na definição dos objetivos da atividade e, inclusive, propusessem redirecionamentos no programa da oficina. Ao contrário, pensamos ser nossa responsabilidade determinar o que eles tinham de aprender sobre a docência.

Nesses termos, passo a considerar que recaímos no equívoco da formação continuada que emudece o professor, conforme expressa Echeverria, Benite e Soares (2007, p. 2):

O professor, frequentemente é apontado como responsável pela má qualidade do ensino. Porém, no histórico da educação, poucas foram as oportunidades dadas a este para que se manifestasse sobre sua prática pedagógica. Ações institucionais nos sistemas educacionais foram sistematicamente introduzidas no âmbito escolar sem que os professores opinassem efetivamente a respeito, sendo considerados profissionais incapazes de referirem-se sobre o que diretamente os afeta.

Os autores denunciam o distanciamento dos professores nas decisões que envolvem os seus próprios processos formativos e os objetivos do ensino que praticam e alertam que tudo isso pode ser uma das razões do inexpressivo envolvimento dos professores da educação básica com as pesquisas realizadas por professores universitários na escola. Isto não quer dizer, no entanto, que o professor não tenha interesse de melhorar sua própria prática e não assuma compromisso com o seu processo formativo,

mas revela, em grande medida, uma descrença nas pesquisas e iniciativas que tratam da formação docente, porque foi, historicamente, desconsiderado enquanto profissional produtor de conhecimento.

Em um dos resgates da experiência vivida na segunda oficina narrada em meu memorial, recordei da perspectiva do grupo de reorientar o programa da oficina e, como alternativa, uma das primeiras ações era conhecer os professores participantes e suas expectativas para o momento de formação. Assim, propusemos a construção de um *Quadro de concepções* com dois espaços denominados *Desafios da profissão docente* e *Necessidades formativas*, que deveriam ser preenchidos com tarjetas pelos participantes da oficina.

Lembro que a nossa própria expectativa para o momento de construção do quadro era de que surgissem como repostas aos desafios a indisciplina/violência, a infraestrutura física adequada, a ausência de políticas públicas, cargas horárias excessivas, salários defasados, materiais didáticos atualizados e outros desafios tão comuns à discussão sobre a realidade do professor brasileiro.

A tarjeta que nos surpreendeu demonstrava, contudo, o sentimento de *solidão docente* que também esteve constante na fala dos professores no decorrer da oficina, revelando a urgência do coletivo, da construção de parcerias e da criação de grupos de professores para apoiar o professor no seu processo de desenvolvimento profissional.

Para o preenchimento do espaço das “Necessidades formativas” muitos participantes afirmaram o desejo de retornar ao espaço da universidade em cursos de Pós-Graduação. A realidade de trabalho de boa parte desses participantes, porém, dificulta e, muitas vezes, inviabiliza o retorno do professor para dar prosseguimento à sua formação. Nesse momento “*percebi que a formação continuada não é apenas uma questão de ‘boa vontade’, existem questões sociais, políticas e econômicas que dificultam o retorno do professor para o espaço da universidade*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA). Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p. 71),

No Brasil, apesar de haver iniciativas de parcerias entre universidades e Secretarias de Educação para o desenvolvimento de programas de formação continuada que incluam a realização de pesquisas por parte dos professores, as condições de trabalho da maioria dos educadores são tão precárias que às vezes pode parecer piada de mau gosto falar em pesquisa desenvolvida por professores na escola.

A construção do *Quadro de concepções* foi decisiva para a ruptura de uma compreensão equivocada que eu possuía antes de trabalhar com a formação de professores. Considerava que a decisão acerca da formação continuada de professores pertence unicamente ao professor. A realidade, contudo, da educação básica, sobretudo no setor público brasileiro, torna o exercício da docência um desgaste físico e mental para o profissional da educação.

Atribuir ao professor a responsabilidade única de manter-se em processo formativo é ignorar que existem outras condições que não apenas o desejo particular do mesmo, dificultando e, muitas vezes, inviabilizando o retorno desse profissional à academia. Zeichner (1993) ressalta que é preciso desenvolver iniciativas que apoiem o trabalho docente e invistam na formação contínua desses profissionais dentro e fora do espaço da escola.

Ainda a respeito da importância de desenvolver redes de apoio à formação docente, a constituição de parcerias permanentes no processo de formação e profissionalização dos professores poderá contribuir para superar o sentimento de solidão que afeta os profissionais da educação, assim como poderá minimizar o peso da responsabilidade em suas práticas educativas, pois, ao considerar o trabalho colaborativo, será possível integrar diferentes olhares e perspectivas sobre uma mesma realidade.

FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: Contribuições do *Jeito Coletivo*

As experiências formativas que vivenciei ao longo da minha vida, escolarização, academia e docência, me fundamentam na compreensão de que muitas vozes compõem o meu discurso e que eu observo meu trabalho e minhas pesquisas com uma lente construída por muitos olhares e teorias (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

As experiências mencionadas neste trabalho revelaram os desafios postos à minha atividade docente, ao exercício da reflexão e ao compromisso com a pesquisa. O que percorri ao longo de dez anos de experiência como professora de Ciências/Química me fez perceber, na interação com *outros sujeitos*, que o peso da responsabilidade docente só pode ser suportado na *coletividade*. Essa compreensão leva-me a assumir, com Fraiha-Martins (2014, p. 84), que é necessário em processos de formação docente “cultivar atitudes do sujeito coletivo, que ensina e aprende em cooperação e colaboração, que não cultua o autoritarismo e que vê no outro uma rica fonte de experiência e de aprendizagem”.

Outras vozes possibilitaram reflexão e tomada de consciência sobre algumas ausências no meu percurso formativo e auxiliaram-me na percepção de (re)construções necessárias à minha prática; vozes que ora sistematizo em três categorias de sujeitos que contribuíram/contribuem para o processo de reflexão na/sobre a minha prática: (1) professor-formador; (2) professora-parceira e (3) aluno.

Representando os professores formadores que tive, destaco a pessoa do professor Henrique, que, na experiência da Graduação, “*era um dos poucos professores do curso de Química a dedicar-se em estudo e tempo para pensar na formação dos alunos enquanto futuros professores de Química*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

A formação de Henrique pautou-se em um caráter técnico⁹, voltado para o atendimento à indústria. O Mestrado em Química Orgânica, por sua vez, não promoveu nenhuma leitura ou discussão voltada para a aprendizagem da docência. Esta realidade representa bem o *status quo* do perfil de professores que integram os cursos de Licenciatura em Química. “Muitos bacharéis de Química acabam tornando-se professores de Química por força do mercado de trabalho, sem terem tido a mínima formação pedagógica para isso” (MALDANER, 2013, p. 48).

⁹ Henrique é bacharel em Química Industrial e foi selecionado via concurso público para atender à demanda da área de Físico-Química no curso de Licenciatura em Química (no período de ingresso na Universidade existia apenas a modalidade de Licenciatura).

É importante mencionar, contudo, que essa realidade não determina a prática desses bacharéis, uma vez que o processo de formação desses profissionais é contínuo e pode ser redirecionado ao ensino de Química à medida que o profissional compreende a necessidade do desenvolvimento de outras competências para sua atividade docente e para a formação de outros profissionais da docência. Justifico essa proposição porque o professor Henrique é exemplo de um bacharel em Química que investiu continuamente em seus processos de formação no âmbito da docência para formar professores de Química.

O professor Henrique, em sua condição de formador, preocupava-se com nosso entendimento sobre o ensino de Química na escola. Envolvia-nos em situações de ensino que pudessem nos conduzir ao pensamento prático do professor de Química. A esse respeito, Pérez-Gómez (1992, p. 112) manifesta que

O pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta (e recíproca) entre o aluno-mestre e o professor ou o tutor (grifos do autor).

Henrique auxiliou-me neste processo de *reflexão conjunta* mediando meus processos formativos, sendo um importante interlocutor nas situações de pesquisa e de ensino em Química, promovendo situações concretas de formação e incentivando o desenvolvimento da minha autonomia docente. As nossas diferenças em conhecimento e experiência nunca o permitiram “*ignorar que eu também poderia contribuir e lhe ensinar algo, que minha trajetória tem sua importância e contribuição para a área que integramos*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Em suas aulas, Henrique propiciava-nos tempo e espaço para praticar, comunicar e discutir sobre o ensino de determinado conteúdo químico. Tais práticas vão ao encontro das proposições de Schnetzler (2002, p. 18) sobre o professor em processo de formação, conforme expressa:

É importante lembrar, ainda, que transformações nas concepções docentes não ocorrem simplesmente pela apresentação de argumentos lógicos e racionais. Os professores precisam vivenciar suas tentativas de inovação e, para isso, é importante que sejam incentivados a apresentá-las ao grupo, recebendo retroalimentações de seus colegas e de seu colaborador universitário.

A oportunidade de ter convivido com o professor Henrique provocou-me o entendimento de que seria no contato com as situações *práticas* que eu poderia aprender a ser professora de Química¹⁰. O “*incentivo expresso nos empréstimos de livros, nas orientações de leituras, nos momentos de diálogo sobre ensino de Química e a formação docente*” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA), permitiram uma aprendizagem da docência que se efetivava nos contextos práticos, quando eu pude construir conhecimentos e melhorá-los.

¹⁰ Em nossas conversas, Henrique sempre encontrava uma maneira de perguntar sobre o contexto da minha sala de aula, como eu enfrentava situações complexas. Ele questionava a razão de algumas ações minhas e tentava compreender um pouco sobre a realidade dos meus alunos e, conseqüentemente, da escola.

“Foram muitos encontros para estudos, produções de trabalhos, participações em Congressos e demais eventos e tudo isso foi fundamental para possibilitar novos encontros, parcerias, trabalhos e pesquisas” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA), possibilitando um novo olhar para a minha própria formação e integrando um princípio hoje indissociável de minha busca pela autoformação, qual seja: “a prática como lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático” (PÉREZ-GÓMEZ, 1992, p. 110).

A interação com o professor-formador Henrique tornou-nos gradativamente professores-parceiros, na medida em que íamos discutindo sobre minhas experiências de docência. Uma de minhas iniciativas que a parceria com Henrique incentivou foi a busca pela Pós-Graduação. O Mestrado surgiu como uma necessidade de encontrar com *outros sujeitos* que pudessem contribuir para as discussões sobre a formação de professores de Química e, assim como eu, compreendessem a importância da *prática reflexiva* no processo de formação e exercício da docência.

No Mestrado encontrei Fernanda, licenciada em Química e professora da rede federal de ensino, e nos tornamos professoras-parceiras, assim como eu e o Henrique. Considero a representação do professor-parceiro fundamental em meus processos reflexivos e formativos, porque assumo, com Fraiha-Martins (2014), que a efetivação da parceria docente na profissão do professor pode tornar-se um modo eficaz de dirimir os problemas cotidianos da prática profissional repleta de incertezas e dinamicidade.

Para Fraiha-Martins (2014, p. 124), a parceria é capaz de permitir certas qualidades na interação docente. Dentre elas, a autora destaca a *interlocução em nível docente*, que é, sobretudo, “a fala de aspectos específicos da área de domínio que sobrevém na conversação docente de modo a contribuir com o planejamento e o ensino integrado de conteúdos e com a autoformação do formador”. Isto é, professores-parceiros que dialogam entre si ao refletirem sobre suas práticas docentes, produzindo qualidades discursivas em torno de soluções para determinados problemas em comum de sala de aula, contribuindo para a autoformação docente.

Eu e Fernanda construímos uma parceria que se mantém até os dias atuais, e *“nesta parceria compartilhamos as experiências de sala de aula, as atividades que desenvolvemos, as ideias que temos, mas também compartilhamos as angústias da profissão e os desafios que enfrentamos cotidianamente”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA). A interlocução em âmbito docente ocorre entre nós, uma vez que somos docentes em mesmo nível horizontal. Não há hierarquia – professor-formador e licenciando, supervisor e professor ou professor e aluno –; estamos na mesma condição: somos professoras de Química que atuam na rede federal de ensino. Essa condição propicia, em nossa parceria, a construção de discursos e práticas docentes sobre o ensino de Química, que se constrói a partir do outro (interlocutor) e objetiva também o outro (FRAIHA-MARTINS, 2014).

Ademais, venho constituindo-me, ao longo da minha formação e docência, um *sujeito coletivo* que me faz compreender que nem sempre as parcerias serão possíveis no espaço geográfico que ocupamos. Muitas vezes elas ocorrem a distância e o que nos

aproxima são os mesmos objetivos. No caso de Fernanda e eu, o que nos aproxima são as pretensões de pesquisa e o desejo de contribuir para o fortalecimento da área de formação de professores de Química enquanto *campo científico*.

Ao tomar consciência sobre o *sujeito coletivo* que venho me tornando, não havia como não registrar, em meu memorial de formação, certas situações de aprendizagem da docência com os alunos que interagi e que marcaram profundamente minha trajetória como professora de Química. Destaco Bruna, aluna do primeiro ano de uma escola pública de Ensino Médio. *“Repetindo o primeiro ano, vindo transferida de uma escola onde tinha agredido uma colega. Bruna estava diariamente tentando ridicularizar a figura do professor, enfrentando, criando conflitos”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

A postura de Bruna não permitia uma convivência tranquila, nem proporcionava uma aproximação natural entre professora e aluna. Bruna tornava o ambiente da sala de aula desgastante e impróprio ao ensino de qualquer área. *“Sendo bastante honesta, a convivência com Bruna era tão difícil que muitas vezes fui para casa pensando em como seria bom se ela fosse transferida também dessa escola”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA). A iniciativa de realizar um trabalho diferenciado sobre a história dos elementos químicos para discutir o conteúdo da Tabela Periódica, no entanto, redirecionou nossa convivência em sala de aula.

Iniciamos a construção de painéis para afixar nos corredores da escola, e boa parte dos alunos estava envolvida na confecção dos materiais. Alguns alunos não estavam participando, entre eles, Bruna, mas enquanto os demais demonstravam desprezo pela atividade, ela ficava sentada na carteira, olhando para os painéis em construção e dizendo para os colegas como organizar os símbolos, se aborrecia com aqueles que cometiam erros, mas continuava sentada na sua carteira como quem não queria se envolver ou demonstrar interesse (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Observar o envolvimento dos alunos com a atividade é uma etapa importante para avaliação dos resultados da aprendizagem discente. O comportamento de Bruna despertou em mim a compreensão de que havia nela algum interesse sobre o assunto, embora a mesma empreendesse certo esforço para demonstrar indiferença. Registro assim em meu memorial:

Ainda tinha uma cartolina sobrando (aquela do grupo de alunos que não quis participar) e eu decidi entregar para ela. Disse que ela deveria organizar o cartaz e ela me olhou sem dizer nada, mas demonstrou certa surpresa e segurou a cartolina que entreguei. Ela concluiu a atividade, entregou meio desconfiada e eu não fiz nenhum comentário, pois sabia que isso poderia afastá-la. Afixamos os cartazes nos corredores e, ao final do turno, passei para ler com mais calma os cartazes. Para minha surpresa, Bruna ouvia o que eu dizia em sala, ela colocou no cartaz informações que discutimos em aulas anteriores (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Ao contrário do que eu supunha, Bruna prestava atenção às aulas de Química, aprendia o conteúdo e eu não sabia disso porque realizava a avaliação de Bruna a partir dos resultados das provas e do comportamento hostil da aluna. Rememorar esse mo-

mento me faz entender que eu planejava meus instrumentos de avaliação como um fim em si mesmo, desconsiderando aspectos qualitativos do aluno, como expressa Maldaner (2013, p. 398):

Como intelectuais da educação, cabe aos professores colocar em fase o complexo escolar, ou seja, direcionar o processo de tal forma que a recriação cultural, artística e científica possa dar-se de melhor maneira. A avaliação passaria a ser um instrumento de acompanhamento e constante retomada do processo escolar, e não um fim em si mesmo, como é percebida pela maioria dos atuais atores escolares.

Assumir que os alunos são sujeitos neste coletivo, e, sobretudo, importantes para a (continua) formação do professor, é entender que as interações com eles no espaço da escola são capazes de retroalimentar a própria prática de ensino de Química por meio da reflexão docente acerca do que manifestam em aula/sobre a aula. A manutenção do aluno passivo, alheio ao processo educativo, vai na contramão da ideia do coletivo na sala de aula e inviabiliza uma reorientação da prática docente às demandas de cada contexto.

A sala de aula, pensada na perspectiva de ambiente de investigação e de formação, pressupõe a emancipação de todos os sujeitos à condição de pesquisadores: sejam eles professores ou alunos. Assim como o professor-formador e o professor-parceiro, portanto, o aluno constitui-se “outro sujeito” que, inserido em movimentos de interação e de reflexão sobre docência, contribui para a formação e a profissionalização docente.

REFLEXÕES FINAIS: Princípios Formativos Emergentes

[...] percebo o quanto a minha prática tem mudado ao longo do tempo pela oportunidade de estar em contato com pessoas diferentes, partilhando experiências e conhecimento, fomentando momentos de reflexão para romper com o fluxo que o trabalho docente acaba gerando: ações irrefletidas, mecanizadas e desconexas (MEMORIAL DE FORMAÇÃO, AUTORA/NARRADORA).

Os processos de reflexão docente pelos quais passei nesta investigação revelam que vivenciei movimentos de formação e docência que demarcaram significativamente minha trajetória profissional, os quais passo a configurar como desejáveis à formação de professores de Química. São movimentos formativos que devem circunscrever os seguintes princípios: (1) a escola é lugar de aprendizagem da docência; (2) o exercício da pesquisa e reflexão é indissociável da formação e da prática docente; (3) parcerias potencializam a construção coletiva de novas práticas.

Ao buscar as experiências vividas no contexto da escola básica, como aluna e professora, identifiquei fragilidades de minha formação inicial que provocaram uma sensação de insegurança no início da carreira docente. A Licenciatura não contempla a escola básica em suas discussões para a formação inicial do professor de Química e, ao concluir a Graduação, o licenciado não é apoiado no início da profissão, o que explica bem o sentimento, identificado neste trabalho como *solidão docente*.

A respeito da escola como lugar de aprendizagem da docência, não estou me referindo à escola em suas estruturas físicas das salas de aula, mas ao conjunto plural que ela representa: sua história, suas lutas, seu caráter intrinsecamente social e polí-

tico que precisam fazer parte da formação docente desde os primeiros momentos da Licenciatura, sendo problematizados. O resgate das minhas memórias de formação me fez perceber que a escola é lugar de aprendizagem! Sobre isso sempre houve consenso, mas a referência à aprendizagem sempre remeteu aos alunos, contudo é fundamental recorrer ao potencial do contexto escolar para viabilizar a aprendizagem da docência na/sobre a prática.

Ainda discutindo a importância de o processo formativo docente se estabelecer na e sobre a realidade escolar, encontro o segundo princípio: a premência de assumir a pesquisa e a reflexão como recursos indissociáveis da formação e da prática docente (ROSA; MENDES; LOCATELLI, 2018). Encontrei na reflexão sobre a ação, induzida pela pergunta “*Porque ensino do jeito que ensino?*”, condições para pensar as fragilidades da minha formação e a necessidade de transformar minha prática. Este movimento me fez despertar para a importância da pesquisa nos contextos de formação de professores de Química. A pesquisa de professores defendida aqui retira o professor da condição de objeto investigado para assumir o papel de investigador da sua própria prática, identificando desafios, propondo sugestões, desenvolvendo ações, avaliando resultados e redirecionando ações.

O terceiro princípio, resultado desta investigação narrativa autobiográfica sobre o meu processo de formação e desenvolvimento profissional, revela a constituição de parcerias. Esta pesquisa permitiu um reencontro com outros sujeitos que, nas especificidades de suas relações, podem contribuir com a formação de professores e reduzir a sensação de solidão tão comum aos profissionais da educação.

Nestas parcerias encontrei um *sujeito coletivo* que me direcionou nos processos reflexivos sobre a minha prática, permitindo rupturas com concepções equivocadas sobre o ensino de Química e sobre a minha própria formação para atendimento desse ensino. Encontrar parceria em processos de formação inicial ou continuada retira o professor do isolamento e sugere uma nova compreensão de responsabilidade sobre o ensino que pratica.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Ana Maria Pessoa; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção questões da nossa época; v. 26).
- CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. *Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*. Tradução Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: Edufu, 2011.
- CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- ECHEVERRIA, Agustina Rosa; BENITE, Ana Maria Canavaro; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. A pesquisa na formação inicial de professores de Química – a experiência do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás. In: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 30. 2007. *Anais [...]*. 2007. p. 1-19. Disponível em: <http://www.s bq.org.br/30ra/Workshop%20UFG.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.
- FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. São Paulo: Editora Paulus, 2010. p. 32-57.
- FRAIHA-MARTINS, France. *Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital*. 235 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém, 2014.

- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Cidade de Porto: Porto Editora, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época).
- JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.
- JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, Porto Alegre, RS, a. XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/fi-les/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 1º out. 2020.
- JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- MACENO, Nicole Glock; GUIMARÃES, Orlinley Maciel. O programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o desafio de ressignificar a docência. *Revista Contexto & Educação*, n. 93, p. 108-137, maio/ago. 2014. Disponível em: Academia.edu. Acesso em: 18 nov. 2020.
- MALDANER, Otavio Aloisio. *Formação inicial e continuada de professores de química: professor pesquisador*. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.
- NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António.; FINGER, Mathias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 155-187.
- PÉREZ-GÓMEZ, Angel. "O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo". In: NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 93-113.
- RIBEIRO, Alcione Torres; BEJARANO, Nelson Rui Rios; SOUZA, Elizeu Clementino. Formação inicial em serviço de professores de química da Bahia: história de uma vida. *Química Nova na Escola*, n. 26, p. 13-16, nov. 2007. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc26/v26a04.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- ROSA, Débora Lázara; MENDES, Ana Néry Furlan; LOCATELLI, Andrea Brandão. A sistematização dos saberes docentes em suas relações com a formação inicial de professores de Química. *Revista Contexto & Educação*, n. 105, p. 68-94, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326053762>. Acesso em: 15 nov. 2020.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de Química. *Química Nova na Escola*, n. 16, p. 15-20, 2002. Disponível em: http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc16/v16_A05.pdf. Acesso em: 17 nov. 2020.
- ZEICHNER, Kenneth Michael; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742005000200005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.
- ZEICHNER, Kenneth Michael. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, Kenneth Michael. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, Corinta Maria Grisólia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elizabete Monteiro (org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras; ALB, 1998. p. 207-236.

OFICINAS INTERDISCIPLINARES REMOTAS: O Ensino de Ciências para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista e a Busca pela Inclusão

Gisele Soares Lemos Shaw¹
Letícia Maria Oliveira²

RESUMO

A pandemia de Covid-19 gerou a busca por novas formas de ensinar e aprender, o que ocorreu, inclusive, em cursos de formação de professores nas universidades. Tendo em vista propiciar formação inclusiva a 13 licenciandos em ciências da natureza, objetivou-se relatar e refletir sobre experiências de oficinas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas para estudantes autistas e não autistas, realizadas de forma remota, e suas contribuições a mudanças nas percepções de autismo desses estudantes de Licenciatura. Essas oficinas ocorreram no âmbito da disciplina acadêmica Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências, que possui caráter de ensino, pesquisa e extensão. Os dados foram coletados por materiais produzidos por esses estudantes, observação e questionários. Os mesmos foram analisados por análise de conteúdo. Foi observado que esses licenciandos possuíam conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, apesar de surgirem ideias estereotipadas sobre pessoas com TEA, verificou-se ampliação de suas percepções, exceto em dois casos.

Palavras-chave: Autismo; ciências; ensino; licenciatura.

REMOTE INTERDISCIPLINARY WORKSHOPS: TEACHING SCIENCE TO PEOPLE WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER AND THE SEARCH FOR INCLUSION

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has generated new ways of teaching and learning, which has even occurred in teacher training courses at universities. In order to provide inclusive training for thirteen undergraduate students in the natural sciences, the aim was to report and reflect on experiences of interdisciplinary and inclusive pedagogical workshops for autistic and non-autistic students, carried out remotely and their contributions to changing perceptions of autism in these undergraduate students. These workshops took place within the scope of the academic subject Thematic Core Inclusive in Science Teaching, which has a teaching, research and extension character. Data were collected using materials produced by these students, observation and questionnaires. They were analyzed by content analysis. It was observed that these graduates had knowledge about Autistic Spectrum Disorder (ASD) and, despite stereotyped ideas about people with ASD, there was an increase in their perceptions, except in two cases.

Keywords: Autism; science; teaching; graduation.

RECEBIDO EM: 15/6/2021

ACEITO EM: 4/11/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf. Av. José de Sá Maniçoba, s/n – Centro. Petrolina/PE, Brasil. CEP 56304-205. <http://lattes.cnpq.br/9195578929388801>. <https://orcid.org/0000-0001-5926-2679>. giseleshaw@hotmail.com

² Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf. Petrolina/PE, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9272870213276367>. <https://orcid.org/0000-0003-4795-2001>.

INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19 gerou a busca por novas formas de ensinar e aprender no âmbito do isolamento social, e isso ocorreu, inclusive, na formação inicial de professores em universidades brasileiras. Nesse cenário, professores formadores passaram a contar com a exploração de tecnologias digitais e a experimentação de novas práticas pedagógicas, inclusive no que se refere à formação de licenciandos para inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, campo em que há carência de estudos (OLIVEIRA; ANGELO; STREIECHEN, 2020, RAVET, 2017, SANTOS; LEÃO; AGAPITO, 2018).

Entendendo a importância de refletir acerca da formação de estudantes de Ensino Superior para inclusão em tempos de pandemia, objetivou-se relatar a experiência de realização de oficinas pedagógicas interdisciplinares que foram trabalhadas com crianças e jovens autistas e não autistas, e avaliar o impacto das mesmas na ampliação de percepções de 13 licenciandos em ciências da natureza. Essas oficinas pedagógicas foram desenvolvidas no âmbito de disciplina curricular do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), no *Campus* de Senhor do Bonfim, Bahia. A disciplina, nomeada Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências, possui caráter de ensino, pesquisa e extensão, sendo voltada à formação de licenciandos para inclusão escolar de pessoas com deficiência. Nesse caso, apresenta-se trajetória de equipe, formada por 3 professores formadores e 13 licenciandos, que trabalhou com a educação de crianças e jovens com TEA, analisando-se as percepções desses estudantes de Licenciatura.

Os dados foram produzidos por meio de produções dos licenciandos, observação participante e questionário aplicado com os mesmos no início e ao final da disciplina. Foi realizada análise de conteúdo, que possibilitou a descrição das atividades da referida equipe no processo de formação dos estudantes de Licenciatura, além do possível alargamento de suas percepções acerca do autismo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Para falar de ensino inclusivo para pessoas autistas, sejam elas crianças, jovens ou adultos, é preciso conhecer esse universo, por vezes tão mal compreendido. A palavra autista reúne em si algo peculiar ao comportamento das pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Gomes (2007) remete etimologicamente ao termo, quando “auto” representa “em si mesmo” e “ismo”, “voltado para”. Temos, assim, o termo “voltado a si mesmo”, traduzindo o significado da palavra “autismo”. O entendimento de características do transtorno no decorrer de décadas, desde o século 20, mostrou que essa etimologia destoava da realidade.

O termo “autismo” decorre de uma definição mais específica, denominada TEA, que se trata de um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, e que se caracteriza por comprometimentos das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados (APA, 2013). Esses comprometimentos, junto a outras manifestações e, por vezes, comorbidades associadas, promovem a ideia de que “pessoas autistas não queiram socializar, sendo voltadas a si mesmas”.

Embora haja um conjunto de características principais, alguns comportamentos de pacientes com TEA podem variar muito, por isso o autismo é enquadrado num espectro, por conta dessa heterogeneidade do transtorno. As manifestações dessa condição variam de indivíduo para indivíduo, abrangendo características mais específicas, tais como dificuldades de entender pensamentos e intenções alheias (WILLIAMS; WRIGHT, 2008) e dificuldades de reciprocidade social (ROGERS; DAWSON, 2014). Algumas comorbidades podem se associar ao TEA, gerando uma diversidade de condições, desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave, com baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) considerado padrão, que levam uma vida de forma independente. Pode haver outras comorbidades além dessas, tais como hiperatividade, distúrbios de sono e gastrintestinais e epilepsia. (ZAFEIRIOU; VERVERI; VARGIAMI, 2007).

Segundo Wing (1991), as pessoas autistas possuem três grandes grupos de perturbações, as quais se manifestam em três diferentes áreas de domínio, sendo elas: a Área Social, a da Linguagem e Comunicação e a do Comportamento e Pensamento. A criança com qualquer comportamento referente ao transtorno do espectro autista possui uma forma diferenciada de ver o mundo, o que a leva a ter uma forma também distinta de interagir com as pessoas, bem como com todo o contexto onde está inserida. Dillon, Underwood e Freemantle (2014) destacaram que pessoas autistas desejam interagir com outras pessoas, mas possuem dificuldades em fazê-lo. Esse fato aponta para a imprescindibilidade de haver pessoas que mediem esse processo de socialização, cujas dificuldades podem comprometer a inclusão escolar de pessoas com TEA (DILLON; UNDERWOOD; FREEMANTLE, 2014).

Apesar, entretanto, de ainda vivermos em uma sociedade com padrões pré-estabelecidos, onde qualquer pessoa que apresente um comportamento não condizente a eles corre o risco de ser excluída, nos últimos anos percebe-se que tem se buscado uma melhor compreensão a respeito do TEA e o desenvolvimento de novas metodologias e práticas de atendimento ao autista, seja no campo da medicina, da psicologia ou da educação (MATIAS; PROBST, 2018).

Com respeito ao ensino e à inclusão, nos últimos anos tem se vivenciado mudanças significativas sobre conhecimentos acerca do autismo, bem como avanços, embora tímidos, no desenvolvimento de estratégias para o ensino de autistas. Dois marcos importantes para inclusão de crianças com autismo foram, respectivamente, a Portaria 1.635/2002, que prescreve a pessoas com deficiência mental e autismo assistência por intermédio de equipe multiprofissional e multidisciplinar, e a Lei 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Ponce e Abrão (2019) pesquisaram quatro professoras atuantes em classes regulares que possuem estudantes autistas do município de Assis, Estado de São Paulo. Por meio de entrevistas semiestruturadas, os autores afirmaram que, embora a busca pela inclusão de crianças com autismo no Brasil tenha se tornado realidade, as especificidades do autismo colocam em destaque algumas idiosincrasias e requerem um olhar mais apurado do professor sobre o tema. Segundo os autores, há angústia das profissionais investigadas quanto à falta de formação para ajudar na inclusão de pessoas com

TEA. Elas ainda destacaram que o maior problema da inclusão não diz respeito à impossibilidade de manter o aluno com autismo na escola regular, e, sim, a necessidade de os professores estarem preparados para recebê-los: “É fundamental que o fazer educativo esteja pautado na singularidade do aluno, de modo que o professor respeite suas dificuldades [...], o professor deve ter um olhar que veja potenciais a serem desenvolvidos” (PONCE; ABRÃO, 2019, p. 354).

Estudo de Souza *et al.* (2019) investigou a efetividade de oficinas pedagógicas sobre TEA realizadas com 75 pessoas – pais e cuidadores, profissionais da educação e profissionais da saúde. Os dados foram coletados por meio de questionários pré e pós-teste com cada grupo de participantes. Como resultados, observou-se aumento no número de acertos dos participantes em questões sobre identificação de TEA e tratamento da condição.

Outro estudo, de Oliveira, Angelo e Streiechen (2020), realizado com 22 acadêmicos dos cursos de Letras-Espanhol e Letras-Inglês, de uma universidade pública do interior do Paraná, sondou conhecimentos sobre autismo e acerca do processo de escolarização de pessoas com TEA. Os dados foram coletados por questionários e indicaram que os estudantes estão recebendo poucas informações sobre autismo, e que parte dos conhecimentos deles provêm de estudos individuais.

Observa-se, assim, que o ensino para pessoas com quaisquer dos transtornos que englobam o espectro autista requer atenção e preparo de quem o executa, além de características importantes, tais como envolvimento, paciência, criatividade e dinamismo, o que igualmente se aplica ao ensino de qualquer indivíduo. Esses foram, portanto, fatores que conduziram à elaboração e à execução de oficinas interdisciplinares, que partiram de temáticas relativas às ciências para crianças e jovens autistas e não autistas em conjunto. A realização dessas oficinas foi parte de um componente curricular, denominado Núcleo Temático, que tratou do tema “inclusão”. Nessa prática de elaboração e execução, os discentes, bem como os docentes que os orientaram, puderam vivenciar a experiência de levar temas científicos a crianças e jovens autistas e, com isso, confirmar ou reconstruir suas percepções sobre autismo.

METODOLOGIA

Buscou-se relatar e refletir sobre experiência de realização de oficinas pedagógicas interdisciplinares que foram trabalhadas com crianças e jovens autistas e não autistas, e avaliar o impacto das mesmas na ampliação de percepções de 13 licenciandos em ciências da natureza. A pesquisa é considerada, conforme Moreira (2011), como estudo de caso educativo. Dado seu objeto de pesquisa de natureza difícil de mensurar, que foram as percepções de estudantes de Licenciatura, e considerando o desenvolvimento da mesma, sua natureza é qualitativa.

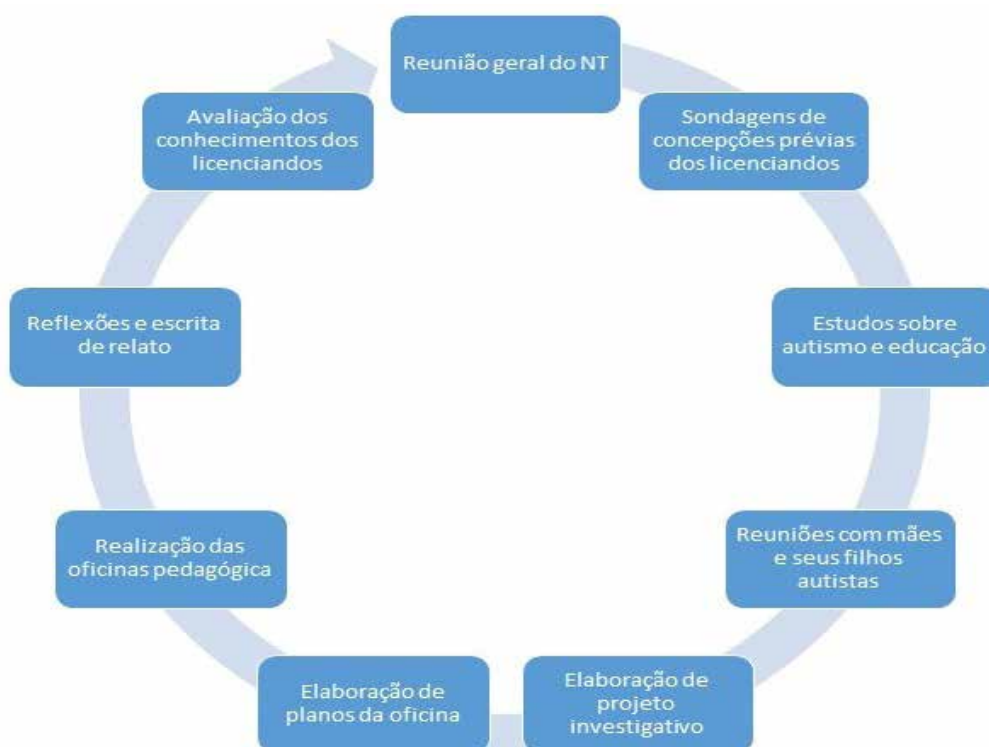
As oficinas pedagógicas ocorreram no âmbito da disciplina Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências (NT), ofertada pelo Colegiado de Ciências da Natureza da Univasf, no *Campus* de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Esse NT consiste em disciplina curricular de curso de Graduação de Licenciatura em Ciências da Natureza, possui 120 horas de duração e tem caráter de ensino, pesquisa e extensão, distribuídas em: 25% dessa carga horária para reuniões de orientação e/ou avaliação e 75% dela para encon-

tros remotos, práticas de ensino, pesquisa e extensão (conforme Resolução 01/2014 da Câmara de Ensino da Univasf). Todo estudante, de qualquer curso de Graduação dessa universidade, tem de participar de, pelo menos, um núcleo temático.

A proposta do Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências busca auxiliar na formação inclusiva dos estudantes por meio do acompanhamento de professores orientadores das atividades de ensino, pesquisa e extensão na educação em ciências. O NT em questão atua na formação inclusiva junto as seguintes linhas de estudo: a) Ensino de ciências para crianças autistas: superando desafios; b) Ensino de ciências em uma perspectiva inclusiva; e c) Ensino de ciências investigativo e inclusivo para os anos finais do Ensino Fundamental.

Cada grupo de cinco estudantes matriculados é orientado por um professor formador. Durante o semestre 2020.1, de caráter complementar, devido à pandemia da Covid-19, a equipe Ensino de Ciências Para Crianças Autistas foi formada por 3 professores formadores e 15 licenciandos, que desenvolveram suas atividades de ensino, pesquisa e extensão com base na inclusão de pessoas autistas no ensino, buscando promover práticas interdisciplinares, conforme mostra a Figura 1. Foi possível, contudo, somente investigar a formação de 13 desses estudantes, que participaram de todas atividades da disciplina.

Figura 1 – Percurso da equipe Ensino de Ciências Para Crianças Autistas



Fonte: SHAW, 2021³.

³ O artigo Núcleo temático inclusivo para construção de conhecimentos de licenciandos em ciências da natureza sobre o transtorno do espectro autista foi publicado na Revista Atos em Educação (SHAW, 2021). Disponível em <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9037>. Acesso em: 9 nov. 2021.

A investigação, que envolveu a educação inclusiva de autistas e a formação interdisciplinar e inclusiva de estudantes de Licenciatura, compõe o “Projeto Ensinar Ciências a Todos: sequências didáticas interdisciplinares e inclusivas”, que seguiu critérios de ética na pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, conforme Resolução nº 510/2016 (BRASIL, 2016), tendo aprovação do Comitê de Ética da Pesquisa da Univasf (CEP), registrado sob o CAAE 26354319.4.0000.5196. A experiência relatada neste artigo foi realizada como experiência piloto desse projeto, financiado pelo Programa Ciência na Escola, que busca melhorar o ensino de ciência em escolas públicas brasileiras⁴.

Os dados deste estudo foram produzidos por meio de produções dos licenciandos (seus projetos de investigação, planos de oficinas e relatos escritos da experiência), observação participante e questionário aplicado com os mesmos no início e ao final da disciplina. As questões dos questionário foram abertas e estão dispostas no Quadro a seguir.

Quadro 1 – Questões dos questionários pré e pós-teste

Questões
Questão 1) Como você define o autismo (Transtorno do Espectro Autista)?
Questão 2) Cite características que podem auxiliar na identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Questão 3) Você conhece pessoa(s) autista(s)? Comente sua relação com ela(s).
Questão 4) Como você acredita que deve ser realizada a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista?
Questão 5) Explique como pensa que devem ser ensinados conteúdos de ciências para pessoas autistas nas escolas regulares.
Questão 6) Quais são os maiores desafios das pessoas autistas (com TEA) e de seus familiares?

Fonte: Arquivo dos autores, 2021.

Este artigo buscou atender ao objetivo geral apresentado a partir das seguintes perguntas de pesquisa: 1 – Como se deu o desenvolvimento de atividades da Equipe Educação Para Autistas no decorrer do núcleo temático? 2 – Houve ampliação nas percepções dos estudantes de Licenciatura participantes no processo? Para isso, foram discutidos dados referentes às questões um e dois dos questionários, além daqueles produzidos pelos demais instrumentos de coleta. Esses dados foram organizados em arquivo de texto, impresso e avaliado segundo análise de conteúdo (BARDIN, 1977, MORAES, 1999). Foram efetivadas diversas leituras buscando responder às referidas questões de estudo. Essas respostas foram destacadas e organizadas em duas categorias: Relato da experiência e Percepções dos licenciandos sobre autismo. As categorias foram descritas e interpretadas à luz de literatura elencada, conforme observa-se no tópico seguinte.

⁴ O Programa Ciência na Escola foi criado por meio de parceria entre Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O relato das atividades da Equipe Educação Para Autistas e o resultado da sondagem acerca de possíveis modificações nas percepções dos licenciandos sobre autismo retrataram parte da complexidade do trabalho educativo desse grupo na disciplina Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências. Foram articuladas atividades de ensino, pesquisa e extensão em meio aos desafios do ensino remoto voltadas à educação inclusiva e interdisciplinar de pessoas autistas.

O ensino foi circunscrito em busca da formação inclusiva e interdisciplinar dos estudantes de licenciatura envolvidos, que construíram conhecimentos e habilidades para realizar uma educação que não se voltasse somente a pessoas neurotípicas, mas que observasse indivíduos com TEA. As oficinas promovidas por esses licenciandos e seus orientadores ofereceram a crianças e jovens autistas e não autistas a oportunidade de aprender ciências de modo articulado a outras disciplinas, e esse trabalho foi focado em atender às especificidades de cada participante, conforme orientaram Ponce e Abrão (2019).

Nessa experiência, a dimensão pesquisa se deu de duas formas – pedagógica e científica. Primeiro, buscou-se auxiliar na formação de estudantes de Licenciatura a partir da proposição de leituras, dinâmicas, análises, discussões, planejamentos e situações que podem possibilitar o exercício de diversos conhecimentos e habilidades: da reflexão, da criticidade, do planejamento, da produção, da participação em situações didático-pedagógicas, da avaliação de seu próprio trabalho, da escuta de ideias e estratégias de colegas, da elaboração de suas próprias estratégias, do compartilhamento de suas próprias ideias, da reconstrução de conceitos, da dinamicidade do trabalho docente, da necessidade de tomar decisões e revisá-las. Esse percurso possibilitou que esses estudantes exercitassem a postura de professores pesquisadores por meio da reflexão na ação e sobre a ação. Além disso, a experiência do núcleo temático permitiu aos três professores formadores compartilhar o trabalho em equipe, a troca de conhecimentos, o aprendizado mútuo, e, também, investigar, cientificamente, o processo formativo de seus licenciandos.

A seguir, apresentou-se a trajetória da equipe Ensino de Ciências Para Crianças Autistas, pontuando as oficinas pedagógicas desenvolvidas pelos estudantes participantes e, ao final, identificando mudanças, ou não, em suas percepções sobre o autismo.

Relato da Experiência

O trabalho da equipe Ensino de Ciências Para Crianças Autistas foi realizado de modo remoto, por meio de atividades síncronas e assíncronas. Essas atividades foram apoiadas por ferramentas digitais, tais como plataforma AVA, *Google Meet*, Sistema de webconferência RNP, WhatsApp, Google Formulários, Jamboard, Mentimeter, Pro Word Cloud e vídeos do Youtube.

Algumas atividades foram gerais, realizadas com as demais equipes do núcleo temático: três reuniões, sendo duas delas no início e outra ao final da disciplina. As demais atividades foram realizadas pelas equipes segundo seu planejamento. Assim, o primeiro contato dos estudantes de Licenciatura com a disciplina ocorreu na primeira

reunião geral, quando houve realização de duas palestras – uma delas sobre modelos de inclusão e outra sobre tecnologias assistivas. Essas palestras trouxeram abordagem mais geral, de modo a gerar reflexões sobre como cada um pensa acerca da deficiência, se baseados numa abordagem médica, social ou pós-social, e sobre como utilizar tecnologias assistivas no ensino voltado a pessoas com deficiência.

Na segunda reunião geral também houve palestra sobre inclusão escolar de pessoas com deficiências, além de terem sido definidas as equipes de trabalho, quando se conheceu os 15 estudantes que trabalhariam, a partir de então, com educação para inclusão de autistas.

A primeira atividade específica dessa equipe foi responder a questionário de sondagem sobre concepções de autismo, experiência com pessoa com TEA, percepções de inclusão escolar e possíveis dificuldades vivenciadas por elas. Essa atividade foi efetivada pelos 15 licenciados matriculados no NT, em formulário do Google, cujo *link* foi disponibilizado em curso criado na plataforma AVA da Univasf, definido como espaço de realização de atividades assíncronas. Nesse curso foram alocados o Plano da disciplina, cronograma, quadro de avisos e outros recursos didático-pedagógicos, tais como fóruns, leituras, postagens e trabalhos, locais de criação colaborativa de textos, entre outros.

Nas webconferências iniciais, ocorridas nas primeiras etapas da disciplina, foram realizados estudos sobre autismo, inclusão e aprendizagem segundo Vigotsky (2007). Nesses encontros, além de dinâmica feita por meio de desenho para sondagem de significados do TEA pelos participantes, houve formação de nuvens de palavras, com características do transtorno, além da análise de vídeos com trechos de filmes e séries, abordando diferentes modos de ser e de viver de pessoas autistas. Nesse processo, muitos estudantes e, inclusive, dois professores, identificaram traços de autismo em si mesmos. Um deles, mais tarde, buscou avaliação neuropsicológica que apontou a presença do transtorno, sendo diagnosticado com TEA de grau leve, altas habilidades e Transtorno de Déficit de Atenção (TDA). Essa evidência indicou que a experiência formativa atingiu também os docentes formadores de futuros professores, o que se constitui bom indicativo, dado que, segundo Ponce e Abrão (2019), “o maior problema da inclusão não diz respeito à impossibilidade de manter o aluno com autismo na escola regular e sim a necessidade de os professores estarem preparados para recebê-los” (p. 353).

Como atividades assíncronas, foram realizadas leituras e discussões em fóruns dispostos na plataforma AVA, além de disponibilizados vídeos do Youtube sobre autismo e inclusão.

Estudos apontaram a importância da formação do professor ou, nesse caso, de futuros professores, para inclusão de pessoas autistas em escolas regulares (MATIAS; PROBST, 2018, OLIVEIRA; ANGELO; STREIECHEN, 2020, PONCE; ABRÃO, 2019), ainda que cursos de formação de Licenciatura não estejam trazendo informações suficientes acerca da inclusão de pessoas autistas ou de indivíduos com outras deficiências (OLIVEIRA; ANGELO; STREIECHEN, 2020). Por isso, não são encontradas muitas produções científicas da formação inclusiva em âmbito de Licenciaturas e de cursos de formação continuada de professores (OLIVEIRA; ANGELO; STREIECHEN, 2020, RAVET, 2017, SANTOS; LEÃO; AGAPITO, 2018).

Após estudos e reflexões sobre o TEA, aprendizagem e inclusão escolar, dividiu-se a equipe em cinco grupos de estudantes, que iniciaram o planejamento de projetos de investigação. Foram dadas orientações acerca da construção dessa proposta, fornecido modelo base e apresentados critérios avaliativos. Esses projetos planejaram o estudo das aprendizagens de pessoas autistas (crianças ou jovens) por meio de oficinas pedagógicas interdisciplinares. Nesse momento, cada grupo pensou na temática de sua oficina, conteúdos a ser trabalhados e possíveis metodologias a serem utilizadas. Então, com base nesses aspectos, foram criados projetos abrangendo: problemas de pesquisa, questões de pesquisa, objetivos geral e específicos, metodologia, fundamentação teórica e cronograma de execução. Também foram organizados instrumentos de coleta de dados, validados pelos orientadores. A produção dos projetos foi colaborativa, pois todos os grupos dispuseram seu projeto em arquivo de texto que foi compartilhado com todos os participantes e alocado na plataforma AVA.

Concomitantemente, pais de pessoas autistas foram contatados por intermédio de grupos de WhatsApp de associações de autistas e seus familiares do município de Senhor do Bonfim e região circunvizinha. Os cuidadores que aceitaram que seus filhos participassem do estudo e oficinas tiveram informações sobre ambos e assinaram Termo de Livre Consentimento Esclarecido, seguindo critérios éticos.

Em seguida, os grupos e orientadores reuniram-se com pessoas autistas participantes e seus pais por meio de webconferências, quando foram compartilhados interesses, habilidades, dificuldades de cada participante e características do transtorno apresentadas por eles. Ainda, foram observadas perspectivas de pais e filhos sobre o que gostariam que a equipe realizasse.

A partir desses momentos foram construídos perfis das pessoas autistas participantes, de modo a possibilitar planejamento personalizado de cada oficina pedagógica. Esses perfis foram produzidos em texto colaborativo, na plataforma AVA, e os perfis finais também foram postados nesse espaço. De acordo com Ponce e Abrão (2019), é preciso que o processo educativo de pessoas autistas seja pautado em singularidades, de modo que o professor trabalhe em torno das potencialidades desses sujeitos ao invés de se prenderem a suas dificuldades.

Assim, a partir do projeto de pesquisa e perfis de participantes, foram produzidos planos didáticos de cada oficina pedagógica, observando, sempre, aspectos gerais de elaboração de plano de aula – tema, duração, conteúdos, metodologia, avaliação e recursos; além de aspectos complementares relativos à busca pela interdisciplinaridade: disciplinas curriculares envolvidas, objetivos ligados às mesmas e possibilidades de articulações interdisciplinares. As orientações desse planejamento se deram por webconferência e pela correção de arquivo compartilhado e disponibilizado na plataforma AVA.

Nesse processo, cada equipe apresentou seus planos aos colegas e professores, que discutiram e contribuíram com cada produção. Esse investimento em situações de produção colaborativa se deu pela percepção dos professores de que a construção do conhecimento ocorre tanto por uma mobilização interna, envolvendo empenho pessoal, quanto por trocas estabelecidas mediante a interação social e o contato com recursos didático-pedagógicos e experiências vivenciadas.

O percurso da equipe Ensino de ciências para crianças autistas foi ilustrado no Quadro 2, que apresenta cada etapa de trabalho e as atividades desenvolvidas, discriminando recursos tecnológicos utilizados e se essas atividades foram síncronas ou assíncronas.

Quadro 2 – Atividades desenvolvidas pela equipe Ensino de Ciências Para Crianças Autistas

Etapas	C.H.	Atividade realizada
1ª Reunião geral	2 h	Palestra sobre Modelos de deficiência atividade síncrona.
2ª Reunião geral	2h	Palestra sobre Inclusão escolar de pessoas com deficiência e divisão das equipes por webconferência – atividade síncrona.
Questionário de sondagem	2 h	Questionário inicial de sondagem de conhecimentos dos estudantes pelo Google Forms – atividade assíncrona.
Estudo sobre inclusão escolar	2h	Leitura e discussão de texto sobre Inclusão escolar de pessoas autistas em fórum da plataforma AVA, vídeo no Youtube – atividades assíncronas.
Encontro da equipe e estudos	2 h	Diálogo sobre proposta, conhecimento dos participantes e apresentação sobre TEA por webconferência – atividades síncronas.
Estudo sobre TEA	2h	Leitura e discussão de capítulos de livro sobre autismo por fórum na plataforma AVA – atividades assíncronas.
Estudo sobre características do transtorno	2 h	Apresentação dialogada sobre TEA, análise de cenas de filmes e séries, montagem de nuvem de palavras no Word Cloud (do Google) por webconferência, vídeos do Youtube – atividades síncronas.
Estudo sobre aprendizagem	2 h	Leitura e fichamento de texto sobre Aprendizagem e desenvolvimento segundo Vigotsky (2007) na plataforma AVA – atividades assíncronas.
Encontro da equipe	2 h	Orientações para elaboração de projeto investigativo por webconferência – atividade síncrona.
Contato inicial com pais de autistas	2 h	Contato, via WhatsApp, com pais de crianças e jovens autistas – atividade assíncrona.
Construção, orientações e entrega de projetos	11 h	Escrita colaborativa de projeto investigativo por pequenos grupos, orientações por fórum e entrega na plataforma AVA – atividade assíncrona.
Reunião com pais de autistas	8 h	Reunião, via webconferência, com pais e filhos para apresentar as propostas de conhecer participantes – atividade síncrona.
Orientações de planos de oficinas	2 h	Orientações para planejamento de plano didático da oficina interdisciplinar por webconferência – atividade síncrona.
Escrita colaborativa	8 h	Escrita colaborativa de plano didático da oficina por grupos em espaço na plataforma AVA – atividade assíncrona.
Discussão, orientação e entrega de planos de oficinas	10 h	Discussão de plano didático da oficina por pequenos grupos e seus orientadores em fórum e entregues em espaço de envio na plataforma AVA – atividades assíncronas.
Encontro da equipe	2 h	Compartilhamento, reflexão e discussão dos projetos investigativos e planos das oficinas produzidos por webconferência – atividade síncrona.
Organização de materiais das oficinas	5 h	Elaboração de materiais didáticos e seleção de instrumentos digitais a ser utilizados nas oficinas – atividade assíncrona.

Organização do ambiente digital	4 h	Preparação dos ambientes das oficinas – atividade assíncrona.
Ciclo de oficinas Educação em Ciências	9 h	Realização das oficinas pedagógicas oficinas – atividades síncronas e assíncronas.
Orientações sobre análise de dados	2 h	Orientações sobre análise de dados por webconferência – atividade síncrona.
Reflexões e análises	15 h	Reflexões sobre experiência e escrita de resultados em texto colaborativo na plataforma AVA e análise de dados – atividades assíncronas.
Orientações para escrita de relato	2 h	Orientações para escrita de relato de experiência por webconferência – atividade síncrona.
Escrita dos relatos	10 h	Escrita relato sobre experiência da oficina em espaço na plataforma AVA – atividade assíncrona.
Organização da apresentação	3 h	Elaboração de <i>slides</i> para apresentações das experiências das oficinas e resultados do projeto – atividade assíncrona.
3ª Reunião geral do núcleo temático	8 h	Apresentação de relatos de experiências por webconferência – atividade síncrona.
Questionário final	1 h	Questionário final de avaliação da disciplina – atividade assíncrona.

Fonte: Arquivos dos autores, 2021.

Após a elaboração dos planos das oficinas foram produzidos recursos didáticos, atividades e organizados os ambientes virtuais de aprendizagem. Cada oficina pedagógica foi realizada em nove horas, distribuídas em – seis horas de atividades síncronas e três horas de atividades assíncronas. Cada grupo intercalou as atividades assíncronas entre dois dias de atividades síncronas, feitas por meio de webconferências em Google Meet, com duração de três horas cada. Apresenta-se informações sobre essas oficinas no Quadro 3.

Quadro 3 – Oficinas desenvolvidas no pela equipe Ensino de Ciências para Crianças Autistas

Nome	Participantes	Conteúdos	Disciplinas	Atividades realizadas
Corpo humano e saúde no ensino de ciências para crianças autistas	Quatro crianças autistas, entre 10 e 12 anos de idade.	Saúde do corpo humano: hábitos de higiene e alimentação saudável	Ciências, Artes.	Liveworksheets e jogos educativos (no site Efuturo), vídeos, webconferências, experimento de higienização das mãos, desenho de corpo humano.
Uma proposta de alimentação saudável no ensino de ciências para crianças autistas e não autistas	Três crianças autistas e uma não autista, entre 4 e 7 anos.	Alimentação saudável, grupos alimentares, proporção	Ciências, Matemática, Artes	Aplicação de questionário pré e pós teste, observação, aula dialogada por webconferência, vídeos de desenhos animados, caçada ao tesouro, realização de receitas culinárias, atividades e desenhos feitos pelas crianças.

Céu de dia e a noite	Duas crianças autistas de 2 e 3 anos de idade.	Números, elementos do céu de dia e de noite, cores	Ciências, Matemática.	Fotos e vídeos enviados por WhatsApp, caixa do céu de dia e caixa do céu de noite, desenhos animados, pintura e colagem, questionário pelo Google Forms.
Uma pequena viagem pelos planetas do sistema solar	Três jovens, 13 a 16 anos, 2 autistas e 1 não autista.	Os planetas do Sistema Solar, suas características, espaçamento, movimentos	Ciências, Matemática.	Elaboração de desenho (pré-teste), questionário (pós-teste), vídeos, aplicativo Sky Map, atividade lúdicas, <i>quiz</i> , jogos.
Os astros visíveis no céu	Cinco crianças autistas entre 5 e 6 anos de idade	Períodos diários, movimentos da terra e unidades de medida de tempo: dia, semana, mês e ano.	Ciências, Matemática.	Aplicação de questionário de sondagem pelo Google Forms, vídeos didáticos, exposição com imagens em <i>slides</i> , modelo didático das fases da Lua, ilustrações com objetos domésticos (abóbora, maçã e almofada), experimento com lanterna e bola de futebol, brincadeiras de cunho educativo.

Fonte: Arquivos dos autores, 2021.

É importante destacar que os licenciandos planejaram suas oficinas a partir de conteúdos escolares previstos a serem trabalhados com crianças ou jovens, conforme as idades dos mesmo, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que norteia o ensino no Brasil (BRASIL, 2018). Além disso, as atividades foram voltadas a atender especificidades dos participantes não só relativas à idade, mas também a interesses, potencialidades e dificuldades, sem evidenciar essas últimas. Assim, as propostas tiveram diversificação metodológica, mas sem pautar esse aspecto como solucionador do processo de ensino, como explicaram Ponce e Abrão (2019). Segundo esses autores, a psicologização do ensino vigente no século 20 gerou a falsa ideia de que, com base em metodologias apropriadas, as crianças poderiam se ajustar em modelos ideais de indivíduos (PONCE; ABRÃO, 2019).

Todas as oficinas envolveram, pelo menos, duas disciplinas escolares, posto que Ciências e Matemática foram trabalhadas em quase todas elas, não aparecendo, somente, na oficina *Corpo humano e saúde no ensino de ciências para crianças autistas*, que envolveu Ciências e Artes. Ela foi realizada por meio de orientações dadas aos participantes, crianças entre 10 e 12 anos de idade, no *Google Meet*, levando-os a assistir vídeos, a participar de atividades no *site* Liveworksheets e jogos dispostos no *site* Efuturo. Além disso, essa equipe realizou experiência sobre higienização das mãos usando água, orégano e sabão.

É importante destacar que alguns participantes dessa oficina também tinham deficiência intelectual, além de TEA, mas elas conseguiram realizar parte das tarefas com auxílios de suas mães. As crianças evidenciaram gostar dos vídeos e jogos, mas, no decorrer das atividades síncronas, muitas demonstraram impaciência por meio de seus comportamentos – levantando das cadeiras, girando e correndo. Alguns deles choravam, gritavam e/ou giravam após cerca de duas horas de atividades. Muitas tarefas da plataforma não foram respondidas, mas todos os participantes assistiram aos vídeos e interagiram com os jogos.

A oficina *Uma proposta de alimentação saudável no ensino de ciências para crianças autistas e não autistas* foi realizada com quatro crianças, sendo três delas autistas e uma não autista⁵. Foram explorados vídeos de desenhos animados sobre alimentação saudável, realizadas receitas pelas crianças (assessoradas por seus pais), criados modelos de alimentos saudáveis e feita caça ao tesouro (brincadeira em que cada estudante buscou alimentos saudáveis em sua própria casa). As crianças foram desafiadas a experimentar ao menos um alimento saudável até o último encontro da oficina. Todas elas participaram das propostas e demonstraram ter gostado das mesmas, afirmando que tentariam comer alguma comida saudável a partir de então.

As outras três oficinas pedagógicas versaram sobre conteúdos de astronomia. A oficina *Céu de dia e a noite* teve participação de duas crianças, de dois e três anos, embora tenham se inscrito quatro crianças. Apesar disso, as duas crianças participantes interagiram e realizaram todas as atividades propostas, que envolveram a montagem de duas caixas para relação de figuras – uma caixa do céu de dia e uma caixa do céu de noite –, além de desenhos animados e atividades de desenho, recorte e colagem.

Apesar de a oficina *Uma pequena viagem pelos planetas do sistema solar* ter a inscrição de cinco jovens, ela contou com a participação de dois jovens autistas e um neurotípico, com idades entre 13 e 16 anos. Essa proposta foi desenvolvida a partir de webconferência apoiada por *slides* e vídeos. Os vídeos trataram de conteúdos diversificados: um deles com explicações sobre gravidade, outro apresentou sons dos planetas, um terceiro vídeo trouxe reflexões sobre como seria se um planeta desaparecesse do sistema solar e um quarto vídeo versou sobre a idade dos planetas, pelo qual os jovens puderam calcular a idade de cada planeta do sistema solar.

Na mesma oficina, com o aplicativo *Sky Map* nos celulares, foi possível observar imagens de cada planeta. Outras atividades foram realizadas envolvendo números pares e ímpares (para formação de palavras relacionadas a planetas), *quiz* e jogo *on-line*. Houve participação dos jovens em todas as atividades e a mãe de um deles mencionou que seu filho não conseguiu realizar o desafio envolvendo números, apesar de ter gostado da oficina.

A oficina *Os astros visíveis no céu* foi trabalhada com quatro crianças, com idades entre quatro e cinco anos. Ela foi a única proposta concretizada em dois dias consecutivos, posto que a atividade assíncrona foi feita pelas crianças antes do primeiro encontro.

⁵ O relato dessa oficina e reflexões sobre o processo foram publicados em artigo científico na Revista Cenas Educacionais (SANTOS *et al.*, 2021). Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11822>. Acesso em: 9 nov. 2011.

As atividades voltaram-se à representação de processos envolvidos nos movimentos de rotação e translação do Planeta Terra, escalas de tempo (dia e de noite) e unidades de medida de tempo (dia, semana, mês e ano). Para isso, foram usados modelos didáticos, objetos domésticos (bola, lanterna, almofadas), *slides* e vídeos. Segundo as organizadoras da oficina, houve empolgação das crianças na brincadeira, quando elas deviam abaixar e levantar para responder sim ou não, respectivamente, a perguntas propostas pelo grupo. Também, apesar de terem demonstrado aprender sobre movimentos da Terra, foi observado que as crianças não entenderam o conteúdo medidas do tempo.

Após a concretização das oficinas, os licenciandos foram orientados, por meio de webconferência e leitura de texto, sobre como analisar os conteúdos dos dados acerca da aprendizagem dos estudantes participantes. Após a organização e interpretação dos mesmos, houve orientações sobre a escrita dos relatos das experiências nas oficinas pedagógicas, trazendo resultados da aprendizagem dos participantes. Esses relatos de experiência foram apresentados em espaço na plataforma AVA para posterior publicação por meio de revisão e contribuições dos orientadores para além da disciplina núcleo temático.

Os conteúdos dos relatos de experiência foram divulgados na última reunião geral do núcleo temático por meio de apresentação oral remota, via webconferência. Nesse espaço, todos os participantes do núcleo temático apresentaram suas produções no decorrer da disciplina.

Percepções dos Licenciandos Sobre Autismo

No início da análise dos dados começou-se a verificar que os licenciandos tinham conhecimentos prévios acerca do transtorno, o que levou à aplicação de formulário com questão complementar aos mesmos. Essa ação foi necessária, de modo a conhecer se antes de ingressarem na disciplina NT esses licenciandos já tinham participado de algum tipo de atividade que fornecesse informações sobre o TEA. O Quadro 4 apresenta informações sobre esses estudantes e suas experiências e conhecimentos anteriores sobre autismo.

Quadro 4 – Informações sobre participantes do estudo

Identificação	Idade (anos)	Profissão	Experiência com pessoa autista	Participação anterior em atividade(s) sobre autismo e/ou conhecimentos acerca do tema
L1	31	Outra	Não	Acompanhava vídeos sobre autismo, segue pessoas autistas em redes sociais, assistia filmes e documentários sobre o tema.
L2	33	Outra	Nenhuma	Assistiu série de reportagens sobre autismo em programa televisivo.
L3	23	Estudante	Possui amigo autista.	Descobriu ter primo autista e passou a pesquisar o assunto na internet.
L4	33	Professora	Conhece duas pessoas autistas, foi professora de uma delas.	Participou de minicurso na escola em que trabalha.

L5	25	Estudante	Não	Participou de palestras e pesquisou sobre o tema em redes sociais e sites da internet.
L6	28	Estudante	Nenhuma	Por meio de relatos de amigos que possuem familiares autistas.
L7	25	Estudante	Não	Por meio de série televisiva que retrata vida de jovem autista.
L8	37	Outra	Nenhuma	Após amiga descobrir que seu filho é autista, começou a pesquisar sobre o assunto.
L9	25	Estudante	Não	Observando comportamentos de filhos autistas de pessoas próximas.
L10	31	Estudante	Conhece, mas não tem aproximação.	Vídeos no Youtube e pesquisas em sites da internet.
L11	20	Estudante	Não	Canais do Youtube e vídeos do Instagram.
L12	24	Estudante	Não	Vídeos do Youtube e Instagram.
L13	31	Estudante	Conhece, mas não tem aproximação.	Sabia que acometia mais meninos que meninas.

Fonte: Arquivos dos autores, 2021.

Assim, conforme o Quadro apresentado, apesar de a maioria dos participantes não terem experiências com pessoas autistas, todos já tinham algum conhecimento sobre o transtorno, seja por busca pessoal pelo tema, seja por meio de conversas com amigos, redes sociais e programas televisivos. De acordo com L2, “Meu primeiro contato com o autismo foi em uma série de reportagens na TV [...], pesquisei um pouco mais sobre esse tema, [...] acompanhei também um pouco no canal no YouTube”. Para L11, “Em relação ao autismo, já havia assistido alguns vídeos no YouTube e Instagram que falavam sobre as características, diagnóstico e tratamento de crianças nessa condição”. Ainda que as estudantes tenham afirmado a existência de diversos canais de informação acerca do assunto, ainda há carência de discussões sobre autismo nos cursos de Graduação.

O estudo de Oliveira, Angelo e Streiechen (2020), com licenciandos em Letras, coadunou com essa verificação, posto que eles indicaram que a maior parte do conhecimento prévio de seus 22 acadêmicos participantes provieram de estudos particulares movidos por interesses pessoais. Segundo os mesmos, professores em formação inicial estão recebendo pouca informação sobre a inclusão escolar de pessoas autistas, além de outras deficiências (OLIVEIRA; ANGELO; STREIECHEN, 2020).

A primeira pergunta dos questionários aplicados no início e ao final do Núcleo Temático aos licenciandos, sondou a sua definição de autismo. As respostas dadas a essa questão, nos dois questionários, mostraram que os mesmos já tinham conhecimentos prévios relevantes sobre a condição, apesar de haver alguns entendimentos estereotipados, como pode ser observado no Quadro 5.

Quadro 5 – Definição de autismo

Subcategorias do pré-teste	Respondente	Subcategorias do pós-teste	Respondente
Transtorno/distúrbio/ condição mental	L1, L3, L4, L5, L6, L7, L9, L13	Transtorno/Síndrome/ Condição de saúde	L1, L2, L5, L6, L7, L8, L9, L10, L11, L12, L13
Atraso/alteração cognitiva/ característica	L2, L10, L12	Deficiência	L4
Pessoas que vivem em seu mundo	L8	Pessoas carinhosas e participativas	L3

Fonte: Arquivo dos autores, 2021.

A maioria dos licenciandos (n=7) inicialmente entendia o autismo como um transtorno, distúrbio ou condição mental. Apesar de muitos demonstrarem insegurança em tratar sobre o tema, as referidas palavras foram apresentadas em suas definições, como afirmou a estudante L1: “Não consigo descrever; na verdade não tenho conhecimento sobre a TEA, mas acredito que este transtorno seja uma condição mental que torna especiais as pessoas que o têm”. O mesmo foi verificado no relato de L4: “De forma muito leiga, posso dizer que uma pessoa com esse transtorno tem muita dificuldade de se socializar, comunicação, linguagem”. Independente da insegurança demonstrada nas respostas, ou de provir da definição médica do TEA, a mesma coaduna com o Manual Estatístico e Diagnóstico de Transtorno Mentais (DSM), da Associação de Psiquiatria Americana (APA), em que o TEA é classificado no grupo de transtornos do neurodesenvolvimento, que engloba “o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV” (APA, 2014, p. 853).

Quatro licenciandos identificaram o TEA como um tipo de atraso, uma alteração cognitiva ou uma característica do indivíduo. Assim como no caso anterior, muitos deles também apresentaram falta de segurança em suas afirmações, como L10: “Com o pouco conhecimento que tenho sobre o autismo, definiria o mesmo como sendo um atraso nas habilidades, linguagens e comunicação”.

Apenas L8 assim abordou o TEA: “são pessoas que preferem viver isoladas, no seu mundo”. Isso demonstrou uma ideia equivocada, uma vez que muitos autistas querem interagir com outras pessoas, mas têm dificuldades por terem problemas para esta interação. Muitas vezes eles querem interagir, mas possuem pouca reciprocidade a tentativas de contato, pois, geralmente, não correspondem a iniciativas com sorrisos ou olhares, além de terem dificuldades de compreender pensamentos, intenções e sentimentos de outras pessoas (ROGERS; DAWSON, 2014, WILLIAMS; WRIGHT, 2008).

Também, o estudo de Oliveira, Angelo e Streiechen (2020) mostrou que, ainda que mínimos, a maioria dos acadêmicos em letras tinham conhecimentos anteriores sobre TEA, principalmente voltados a características básicas do transtorno. Observou-se, porém, alguns entendimentos equivocados, baseados em ideias do senso comum. Esse fato ainda foi verificado por Ponce e Abrão (2019), que observaram o “desamparo pedagógico” das professoras entrevistadas, afirmando não terem formação sobre o tema; “como fator mais desestimulante no exercício de sua atividade, vem de encontro

ao conhecimento superficial que estas possuem acerca do autismo, já permeado por contradições e ideias do senso comum” (p. 350). Isso foi confirmado por L8, uma professora deste estudo, que também mencionou que autistas “vivem em seu mundo”, ideia estigmatizada socialmente (PONCE; ABRÃO, 2019).

Ao final da disciplina houve modificações nas respostas dos licenciandos (Quadro 6). Quase todos (n=11) passaram a entender que o TEA é Transtorno, Síndrome, Condição de saúde que acomete o indivíduo. Ainda que essa seja uma concepção médica do autismo, com base em características do transtorno, considera-se que esse conhecimento seja importante, ainda que se tenha a consciência de que a pessoa autista é mais que o transtorno. Conforme Ravet (2017), destarte a preocupação com a rotulação do indivíduo, o conhecimento do transtorno de modo a efetivar a inclusão dessas pessoas é menos prejudicial que a ignorância sobre o tema.

Ainda, os licenciandos que relacionaram autismo à deficiência (L4) e a “pessoas participativas e carinhosas”(L3), trouxeram um entendimento mais amplo, mais integral das pessoas com TEA, dado que, em outras respostas, evidenciaram conhecer tecnicamente sobre o transtorno, conforme Quadros 5 e 6.

Quadro 6 – Características do TEA

Subcategorias do pré-teste	Respondente	Subcategorias do pós-teste	Respondente
Problemas de comunicação/linguagem, de interação social e de comportamento (triáde)	L5, L6, L7, L9, L10	Problemas de comunicação/linguagem, de interação social e de comportamento (triáde)	L1
Triáde e mais algumas características	L1, L13, L11, L13	Triáde e mais algumas características	L5, L6, L8, L9, L10, L12
Pessoa especial	L1, L2	Pessoa com deficiência	L4
Duas características	L3, L8	Pessoa com dificuldades de interação social	L7
Depende de cada indivíduo	L4	Pessoas agitadas que precisam de cuidados	L2
_____	_____	Pessoas prestativas	L3
_____	_____	Pessoa com mundo particular	L11

Fonte: Arquivo dos autores, 2021.

Acerca das características do transtorno apresentadas no Quadro 6, foi observada uma diversificação das percepções entre as respostas prévias e as posteriores. A maioria dos respondentes entendiam o autismo conforme seus atributos, depois surgiram percepções diferentes, algumas, inclusive, estereotipadas: “Pessoa com mundo particular” (L11) e “Pessoas agitadas que precisam de cuidados” (L2). Também surgiram algumas percepções que demonstraram entendimento mais integral dos indivíduos com TEA, tais como “Pessoas prestativas” (L3) e “Pessoa com deficiência” (L4). Esses dois últimos licenciandos reafirmaram o que responderam em questão anterior.

Assim, apesar de a maioria dos participantes demonstrarem conhecer características do TEA ou apresentarem ideias mais voltadas a entendimento integral da pessoa autista, dois licenciandos mantiveram percepções equivocadas das condições, apenas caracterizando-a segundo estereótipos sociais (L2, L11).

No estudo de Souza *et al.* (2019) envolvendo as oficinas pedagógicas sobre autismo, observou-se aumento no número de acertos relativos ao TEA, entre pré e pós-teste. Apesar, contudo, de haver, como neste caso, ampliação de conhecimentos sobre o TEA no que trata do transtorno, é preciso considerar a permanência de ideias estereotipadas sobre pessoas autistas.

Talvez o entendimento de L11 de que o indivíduo autista consiste em “Uma pessoa que tem o seu próprio mundo particular”, diga respeito às especificidades dessas pessoas, dado que essa estudante mostrou entender o autismo como um transtorno neurológico. Ainda, talvez a afirmação de que autistas “São pessoas agitadas, que necessitam de atenção, carinho, cuidado, e para se fazer entender necessita de referências” (L2), tenha se referido à observação dessa licencianda no decorrer de sua oficina pedagógica realizada com crianças autistas pequenas. Nesses casos seria preciso a verificação dessas questões pelos professores formadores antes do final do NT e do levantamento dessas reflexões, possibilitando a ressignificação de ideias. A dinâmica formativa da disciplina, entretanto, além das dificuldades do ensino remoto quando a equipe se encontrava em processo de adaptação a novas formas de ensinar e aprender, impossibilitou essa constatação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Relatou-se a experiência de professores formadores e estudantes de Licenciatura em ciências da natureza no desenvolvimento de oficinas pedagógicas interdisciplinares e inclusivas de modo remoto, junto a crianças e jovens autistas e não autistas, além da possibilidade de mudanças nas percepções desses licenciandos sobre autismo. Verificou-se que a experiência possibilitou o desenvolvimento de cinco oficinas pedagógicas que buscaram incluir os participantes, tendo ou não deficiência, com base em seus interesses, potencialidades e dificuldades. Esses espaços propiciaram experiências educacionais aos participantes, além de valiosas vivências formativas aos organizadores, envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades da docência e sobre a inclusão de pessoas com TEA.

Observou-se ampliação de percepções da maioria dos licenciandos quanto a conhecimentos básicos do transtorno e suas características. Notou-se, entretanto, prevalência de percepções estereotipadas em duas licenciandas. Ainda, porém, que a disciplina Núcleo Temático Inclusivo no Ensino de Ciências pudesse ter levado à ressignificação dessas ideias, o dinamismo da mesma, junto a adaptação ao ensino remoto, impossibilitou esse processo.

Este artigo contribuiu com estudos sobre formação inclusiva de estudantes de Licenciatura, apontando proposta formativa interessante à formação para inclusão de pessoas autistas. Em decorrência da limitação do estudo de caso, todavia, é preciso

realizar outras experiências desse tipo para comparação de ideias e para possibilitar a criação de estratégias para superação de dificuldades encontradas na proposta, cenário propício à formação inclusiva dos sujeitos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- APA. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 5. ed. Washington (DC): American Psychiatric Association, 2013.
- APA. American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília: MEC, 2018.
- DILLON, G.; UNDERWOOD, J.; FREEMANTLE, L. J. Autism and the U.K. secondary school experience. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 2014. p. 1-10.
- GOMES, C. Gr. S. *Desempenhos emergentes na aquisição de leitura funcional de crianças com transtorno do espectro autístico*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2007.
- MATIAS, H. B. R.; PROBST, M. A criança com transtorno do espectro autista, a escola e o professor: algumas reflexões. *Revista Profissão Docente*, Uberaba-MG, v. 18, n. 38, p. 158-170, jan./jun. 2018.
- MORAES, R. *Análise de conteúdo*. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MOREIRA, M. A. *Metodologias de pesquisa em ensino*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2011.
- OLIVEIRA, D. G. de; ANGELO, C. M. P.; STREIECHEN, Eliziane Manosso. Transtorno do espectro autista e formação docente: perspectivas de alunos do curso de letras. *Teoria e Prática da Educação*, v. 23, n. 3, p. 77-95, set./dez. 2020.
- PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.
- RAVET, J. R. But how do I teach them?': Autism & Initial Teacher Education (ITE). *International Journal of Inclusive Education*, 2017.
- ROGERS, S. J.; DAWSON, G. *Intervenção precoce em crianças com autismo: Modelo Denver para a promoção da linguagem, da aprendizagem e da socialização*. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2014.
- SANTOS, L. L. N.; LEÃO, M. F.; AGAPITO, F. M. Atendimento a estudantes com autismo em um município de Mato Grosso: com a palavra os profissionais da educação. *Pesquisa em Foco*, Uema, v. 23, p. 118-141, 2018.
- SANTOS, F. B.; LIMA, G. B.; SACRAMENTO, I. S. S.; SHAW, G. S. L. O caso da oficina pedagógica uma proposta de alimentação saudável e o ensino de ciências para crianças autistas e não autistas. *Cenas Educacionais*, Caetité, Bahia, v. 9, n.e11822, p. 1-22, 2021.
- SHAW, G. S. L. Núcleo temático inclusivo para construção de conhecimentos de licenciandos em ciências da natureza sobre o Transtorno do Espectro Autista. *Atos de Pesquisa em Educação*, Furb, v. 16, p. 1-23, 2021.
- SOUZA, L. M. R.; GOMES, M. L. C. ; SILVA, J. A. ; SANTOS-CARVALHO, L. H. Z.; MARTONE, M. C. C. ; CARMO, J. S. Oficinas sobre transtorno do espectro autista para pais, cuidadores e profissionais: análise de uma experiência. *Revista Educação Especial*, v. 32, p. 8, 2019.
- VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. *Convivendo com autismo e Síndrome de Asperger: estratégias e práticas para pais profissionais*. São Paulo: M. Books Editora, 2008.
- WING, L. The relationship between Asperger's syndrome and Kanners's autism. In: U. Frith (ed.). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 93-121.
- ZAFEIRIOU D. I.; VERVERI A.; VARGIAMI E. Childhood autism and associated comorbidities. *Brain Development*, v. 29, n. 5, p. 257-272, 2007.

PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

Alicia Rivera Morales¹

RESUMEN

El presente artículo sintetiza los resultados de un estudio de pertinencia y factibilidad, llevado a cabo a principios del 2020, cuyo objetivo fue conocer las necesidades y temas de interés para diseñar una propuesta curricular para formar docentes interculturales. Se aplicó una encuesta a 700 personas, en las que se incluyó a docentes en servicio, equipos directivos, formadores de formadores, estudiantes de último semestre y egresados de diferentes licenciaturas en el campo educativo, también se realizaron entrevistas semiestructuradas a profesores y directores. Con base en los resultados se esboza una propuesta curricular flexible y abierta que trata de incorporar saberes ancestrales, ecológicos planetarios para el buen vivir y el cuidado del otro, otra. Pretende buscar caminos para la atención a problemas eje y elementos de transformación a través de la investigación-acción e interdisciplinariedad, dichos elementos posibilitan enriquecer la formación de docentes interculturales que busquen alternativas para atender problemas de la comunidad.

Palabras clave: Propuesta; formación docente; interculturalidad.

PROPOSAL FOR THE TRAINING OF INTERCULTURAL TEACHERS

ABSTRACT

This article synthesizes the results of a study of relevance and feasibility, carried out at the beginning of 2020, whose objective was to know the needs and topics of interest to design a curricular proposal to train intercultural teachers. A survey was applied to 700 people, which included in-service teachers, management teams, trainers of trainers, last semester students and graduates of different degrees in the educational field, semi-structured interviews were also carried out with teachers and directors. Based on the results, a flexible and open curricular proposal is outlined that tries to incorporate ancestral, planetary ecological knowledge for the good life and the care of the other, another. It aims to find ways to address core problems and elements of transformation through action-research and interdisciplinarity, these elements make it possible to enrich the training of intercultural teachers who seek alternatives to address community problems.

Keywords: Proposal; teacher training; interculturality.

RECEBIDO EM: 1º/12/2021

ACEITO EM: 3/1/2022

¹ Universidade Pedagógica Nacional do México (UPN-México). alirimo@hotmail.com

NOCIONES TEÓRICAS

La formación continua es un fenómeno complejo y multidimensional, Marcelo y Vaillant (2009, p. 117), objeto de planificación y, en consecuencia, expresamente declarada y estructurada para alcanzar unos fines predeterminados. Fernández Tilve (2000, p. 19), define las modalidades formativas como las formas que adoptan las actividades de formación del profesorado en el desarrollo de los procesos formativos; cada modalidad combinará de manera peculiar una serie de atributos que incorpora un conjunto, serie o secuencia típica de acciones más o menos diferenciadas y planificadas que acontecen en el tiempo (NIETO; ALFAGEME- GONZÁLEZ, 2017). Las fuentes autorizadas consultadas para este trabajo en Fraser, Kennedy, Reid y McKinney (2007), Sparks y Louks-Horsley (1989), quienes emplean con fines clasificatorios el término de modelos; Borko, Jacobs y Koellner (2010) hablan de enfoques tradicionales y modernos o contemporáneos; en Steim, Smith y Silver (1999), citado en Borko, Jacobs y Koellner (2010, p. 549) que se refieren a ellos en términos de viejos y nuevos paradigmas. Utilizamos estas aportaciones para reelaborar las características básicas de dos enfoques o concepciones de formación docente, que a su vez permiten incorporar con fundamento teórico las principales tipologías de modalidades formativas que coexisten hoy en día en el panorama de políticas y programas de formación continua del profesorado en los sistemas educativos desarrollados (NIETO; ALFAGEME, 2017).

Destaca el requerimiento de una conexión entre el desarrollo profesional y los aprendizajes docentes (RIVERA MORALES; ALFAGEME-GONZÁLEZ, 2019), pero también con la experiencia del alumno y sus aprendizajes (BOLÍVAR, 2005; BARBER; MOURSHED, 2007; BORKO; JACOBS; KOELLNER, 2010; COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005; ESCUDERO, 2009; ESCUDERO; GONZÁLEZ; RODRÍGUEZ, 2013; PÉREZ GÓMEZ, 2010) indican que se encuentran evidencias de cómo un profesorado bien cualificado influye en el aprendizaje de los estudiantes, pero no de cómo las políticas educativas contribuyen a capacitar a los profesores y a mejorar los procesos educativos. Es decir, uno de los retos para la mejora de la educación es aumentar la formación de los docentes (SANZ PONCE; HERNANDO MORA; MULA BENAVENT, 2015) desarrollando un mayor y más profundo saber teórico, técnico y ético (NAVAL, 2013, p. 125).

Cisternas (2011) afirma que la investigación en el campo de la formación de profesores se ha ganado su lugar, basa su afirmación en los trabajos de varios autores tales como (ZEICHNER, 1999; COCHRAN-SMITH; FRIES, 2005; LENOIR; VANHULLE, 2005; TARDIF, 2004). Lenoir y Vanhulle (2005) plantean que estas características distintivas se originan a partir de tres condiciones que marcan la particularidad de la investigación en este campo: a) investigación y formación se encuentran ubicadas en una misma institución, y en muchas ocasiones son realizadas por el mismo actor; b) dentro de la misma investigación sobre formación docente conviven distintas lógicas distintas: una orientada a la producción de conocimiento y otra orientada a la enseñanza y la escuela; c) el discurso sobre profesionalización demanda una base de conocimientos que permite constituir la práctica de la enseñanza como una profesión. Por ello la formación exigirá de la investigación un *corpus* de saberes que constituya un área profesional particular (CISTERNAS, 2011).

Por otra parte y de acuerdo con Aguavil Arévalo, Jaqueline y Andino Jaramillo (2019), la interculturalidad concierne a la relación sinérgica entre culturas, que pueden tener aspectos comunes o distintos entre sí. La relación entre culturas y el diálogo que debe suponer la interacción cultural es un elemento transcendental en la educación porque según Rodríguez Fuentes y Fernández y Fernández (2017), las escuelas no solo educan a un individuo sino a toda una comunidad. Al respecto Daniels (2016) considera que las estructuras sociales y culturales son fundamentales dentro del contexto escolar y con más énfasis en la educación de cada estudiante en las aulas de clase. Esta afirmación permite aclarar que la interculturalidad dentro de la educación es una mediadora entre el estudiante, los docentes, la familia y la comunidad; los cuales no pueden mantenerse aislados, sino que deben interrelacionarse para continuar la transmisión social y cultural, por medio de la educación y la convivencia dentro de las aulas de clase (AGUAVIL; ARÉVALO; ANDINO JARAMILLO, 2019). El intercambio cultural entre estudiantes docentes, administrativos, padres de familia y la comunidad educativa es parte de la formación y educación en las instituciones educativas, porque según López Gómez y Pérez Navío (2013) la tarea pedagógica de los centros educativos es elaborar una propuesta educativa que se oriente a la transmisión de elementos culturales y valores que permitan la cohesión social y el diálogo intercultural.

Por su lado y de acuerdo con Tomé Fernández y Manzano García (2006) la formación de los docentes interculturales debe resaltar y construir una praxis comprometida con el diálogo, la diversidad cultural, la inclusión, la búsqueda de valores (LÓPEZ GÓMEZ; PÉREZ NAVÍO, 2013). Por medio de la educación intercultural se puede enaltecer y profundizar la identidad cultural de cada individuo y comunidad, sin perder u olvidar rasgos fundamentales al momento de cohesionar cada cultura (AGUAVIL; ARÉVALO; ANDINO JARAMILLO, 2019). El docente intercultural asume un papel principal como mediador, gestor y promotor del diálogo intercultural y la enseñanza de derechos colectivos que permitan la comprensión y valoración de cada cultura a la que pertenecen los estudiantes en el aula de clases (WALSH; GARCÍA, 2002). El docente intercultural, de acuerdo con Walsh y García (2002) debe promover formas de interacción social y cultural sobre la base de valores y el respeto entre seres humanos y generan una cultura que acoge la historia, los cambios sociales, el desarrollo y la cohesión cultural del ser humano, sin separación o discriminación alguna, ya que cada individuo es una representación extensa de la transmisión cultural que se repite una y otra vez de generación en generación.

Situándose en la importancia de la educación intercultural, se propuso un estudio de pertinencia y factibilidad que diera elementos para la formulación de una propuesta de formación de docentes interculturales. El proceso de formación continua en la carrera docente puede revertir algunos problemas en la educación de forma general, pero también incide positivamente en la inclusión, la interculturalidad. En este sentido, el desempeño exitoso de los docentes interculturales podría ser el resultado de modelos y estrategias adecuadas a las necesidades del contexto educativo de la institución y respondería a procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores y orientados hacia la calidad educativa (ÁLVAREZ, 2014).

MÉTODO

Como parte del estudio de pertinencia y factibilidad, se llevó a cabo un diagnóstico con base en el modelo CIPP propuesto por Stufflebeam y Shinkfield, (1989), en este caso sólo se recurrió a la evaluación de contexto a través de una encuesta y entrevistas semiestructuradas e informales realizadas a profesores, directivos y profesionales de la educación, con la finalidad de conocer sus necesidades de formación en docencia e interculturalidad. El proceso del diagnóstico está determinado por tareas que proporcionan una panorámica general del proceso que tiene diversos momentos, necesarios y relacionados, que en ocasiones no siguen una sucesión lineal, sino circular o en espiral, según la retroalimentación del proceso lo vaya aconsejando (SOBRADO FERNÁNDEZ, 2005).

Para la encuesta, se aplicó un cuestionario a 700 actores educativos (profesores en servicio, directivos de todos los niveles educativos, a formadores de formadores) se consideró también a los egresados y a los estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa y Sociología de la Educación. Asimismo se incluyó la información recabada a través de una entrevista semiestructurada aplicada a diez docentes, y la de un grupo de enfoque con doce directivos. El cuestionario cerrado con dos preguntas abiertas, diseñado expofeso para el estudio de pertinencia, está estructurado con una sección de datos generales y un apartado tipo Likert para la detección de necesidades y las competencias (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 2014). La validez del cuestionario se llevó a cabo por medio de la técnica de jueceo o triangulación entre profesionales de la educación, que según Denzin (1970), sucede cuando otros investigadores comparen y analizan los significados de la interpretación de datos y así validan la construcción del cuestionario.

Se encuestó a 59% mujeres y 41% hombres; el 33% tiene una edad entre 31 y 40 años; 26% cuentan entre 20 y 30, y el 25% se ubica en una edad de 41 a 50 años. En menor medida (16%) tienen 50 y más. El 69% cuenta con licenciatura, 18% maestría y sólo el 5% tiene estudios de doctorado. La mayoría (184) trabajan en el nivel de secundaria; 168 personas en sector oficial y particular; 156 encuestados se desempeña en nivel preescolar y primaria; 121 en el nivel medio superior; y 71 en educación superior. En cuanto a la función que desempeñan los participantes en esta encuesta: 472 se dedican a la docencia; 95 son estudiantes; 65 tienen una función directiva; 45 son egresados de diferentes disciplinas y 23 son formadores de formadores. La mayoría de las personas que participaron en la encuesta se desempeñan en la docencia; pero se destaca una importante participación de la función directiva y los estudiantes.

RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Una vez analizados los datos e información recabados, los encuestados reportan que la modalidad para realizar estudios de formación: el 50% prefiere la presencial, el 26% mixta y el 22% a distancia. Los temas de interés y que les sean útiles en su proceso formativo, por orden de recurrencia son: en primer lugar, el *uso de las tecnologías digitales y la diversidad cultural*; en segundo la *justicia y equidad*; en tercer sitio las

prácticas educativas en el medio urbano; en cuarto el desarrollo humano y la educación intercultural; y finalmente se ubica la atención a la población en riesgo, en el quinto apartado.

En relación con las entrevistas, la mayoría de los docentes señalan que necesitan saber cómo realizar las adecuaciones socio-emocionales (sensibilizar y desarrollar la inteligencia emocional). Refieren que requieren mayor preparación en el uso de la tecnología, pues sólo utilizan el cañón y la computadora para búsqueda de información. Señalan que es importante saber cómo motivar a los estudiantes y generar ambientes dentro del aula que propicien aprendizajes significativos. Los docentes entrevistados también ponen énfasis en que requieren más apoyo para tomar cursos en plataformas y foros académicos, con la finalidad de actualizarse constantemente sobre temas relacionados con la didáctica y cuestiones pedagógicas. Los entrevistados reconocen aquellas actividades de formación académica que les interesen a los actores educativos, para desarrollar adecuadamente su función académica, así como los procesos involucrados en la mejora del desarrollo profesional de los mismos: *Un maestro tiene que estar preparado y proponer estrategias y actividades de acuerdo a los contenidos que se manejan de acuerdo a los temas pues habiendo los avances que han tenido los niños, en otros términos, el que se las sabe de todas, en las nuevas tecnologías las nuevas metodologías de la enseñanza* (Docente entrevistado). Mientras que para los directores, el egresado de una actividad de formación continua: *“debe contar con los conocimientos para poder participar en lo que se le solicita (...) ya que a veces nos cuesta mucho trabajo adaptarnos a los cambios”* (Director entrevistado). Estas aseveraciones reafirman que la formación continua es un proceso que apunta a la educación en su totalidad y al ser humano en sus dimensiones, circunstancias y situaciones.

Los docentes entrevistados sugieren, para mejorar su formación continua: 1. Flexibilidad de horarios, así lo refieren: *“Mayor flexibilidad para las personas que trabajan, sería bueno que contaran con horarios sabatinos”, “Que se brinde cursos en línea, ya que presencial se vuelve complicado por horarios de trabajo”*; 2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento: *“Mejoramiento y evaluación constante al profesorado con el fin de reestructurar formas de enseñanza dentro del aula, así como su compromiso constante para la formación de buenos ciudadanos”*; 3. Más prácticas; es decir, que los cursos prioricen la relación entre la teoría y la práctica: *“Una mayor inducción a la práctica, ya que casi no se promueve en clase, y es fundamental para nuestra profesión”*; 4. Ampliar el acceso a incorporarse a programas educativos: *“Que permitan un mayor acceso a los interesados en sus ofertas educativas”*. Estas sugerencias se sintetizan en la Tabla 1.

Tabla 1 – Sugerencias para mejorar la formación

1. Flexibilidad de horarios
2. Mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento
3. Más prácticas/ Relación teoría-práctica

Fuente: Elaboración propia.

La profesionalización, según Álvarez (2014), se refiere a los procesos de mejora profesional de los docentes, cobra sentido en su vida personal y profesional, en los ambientes normativos y escolares en los que trabajan. En consecuencia, esta profesionalización docente se centra en los contextos, fines y vida, competencias de investigación, desarrollo de conocimientos, destrezas, aulas, culturas y liderazgo, evaluación, planificación y cambio del desarrollo personal, formación permanente, modelos y redes de colaboración para el aprendizaje y el perfeccionamiento del profesorado. Al respecto y según las opiniones de los y las entrevistadas se describen las habilidades consideradas necesarias en el programa e involucradas con la resolución de problemas, las relaciones personales y el trabajo en equipo. Sobre los valores que se piensa necesarios de fomentar dentro de la propuesta de formación, se reporta la ética profesional como el valor más alto de la media y la disposición al servicio público, con la media más baja. El último elemento de los saberes corresponde a las actitudes, en donde se destaca el compromiso hacia la calidad del trabajo, seguido de la disposición para enfrentar retos como las conductas mejor valoradas, así se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2 – Demandas de los docentes sobre habilidades, conocimientos, valores y actitudes

Habilidades	Habilidad para resolver y atender las problemáticas Habilidades para lograr aprendizajes de los estudiantes Trabajar de manera colaborativa Habilidades para generar una convivencia pacífica y basada en valores
Valores y actitudes	Sea un buen líder que su práctica educativa impacte en las aulas y en la escuela Colaborativo, reflexivo, autocrítico, prudente, receptivo, responsable, comprometido y flexible, con calidad humana Tener una vocación de servicio. Manejarse con valores que construyan una convivencia pacífica con responsabilidad y sobre todo tolerancia Comprometido con la realidad sociocultural y política de los pueblos originarios y grupos marginados Tener motivación y vocación de servicio Generar ambientes de aprendizaje Ser respetuosos
Conocimientos	Conocimientos sobre didáctica y estrategias pedagógicas Dominar los contenidos curriculares y aspectos pedagógicos para desarrollarlos Conocimiento sobre las nuevas metodologías de la enseñanza y sobre las nuevas tecnologías Aprender a aprender

Fuente: Elaboración propia.

La síntesis de los resultados del análisis del grupo de enfoque con docentes y directivos para identificar los conocimientos, habilidades, destrezas, aptitudes y valores, se presenta de manera jerarquizada en el siguiente orden de prioridad:

- 1. Docencia intercultural, prácticas educativas en el medio urbano y saberes comunitarios.** En este punto se trata de recuperar los saberes comunitarios y la participación social, además de sistematizar las prácticas educativas en el medio urbano, hacer propuestas de educación intercultural y para la atención a la población en riesgo, y a la diversidad cultural y sexual.

2. **Uso de tecnologías digitales y diversidad cultural.** Se señaló la importancia del uso de la Tecnología Educativa. Sabemos que la tecnología está implícita en la vida de todos los seres humanos. La educación no está exenta de su presencia. A través del empleo de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se puede dar respuesta a necesidades de diversidad cultural.
3. **Docencia intercultural y pedagogía.** Este rubro plantea los saberes disciplinares relacionados con la formación pedagógica, la asesoría y los conocimientos sobre estrategias didácticas, estilos de aprendizaje y la comprensión de las propuestas pedagógicas. Esta propuesta refiere al diseño, seguimiento y evaluación de proyectos institucionales, de aula.
4. **Psicología y desarrollo humano.** Incluye los saberes relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje y los procesos psicosociales, la idea de sujeto que se construye, climas áulicos y sus incidencias psicológicas, así como la educación para la construcción de la persona.
5. **Justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos.** Se señala tanto la importancia de un programa de valores, como de la ética en la escuela y en el aula. Refiere a la formación en valores y derechos humanos, la promoción y la reflexión del quehacer educativo y la resolución de conflictos, así como la toma de decisiones en ambientes de convivencia pacífica.
6. **Investigación y evaluación comprensiva.** Centrada en investigación cualitativa, como herramienta importante para el desarrollo de proyectos que se deban desarrollar en la institución educativa y brinden resultados para lograr cambios en la cultura escolar.
7. **Miscelánea.** Incluye currículum e interculturalidad; tutoría y mentoría para la atención a la diversidad cultural; prácticas educativas en el medio indígena, e inglés. En cuanto al idioma inglés, se destaca su papel importante en el desarrollo de la educación, buscando promover su internalización.

Los participantes en esta entrevista grupal enriquecieron el perfil de egreso de acuerdo a lo siguiente:

- a. Capacidades interpersonales. Constituidas por el liderazgo, trabajo en equipo, comunicación asertiva, interacción social, trabajo con padres de familia o la comunidad.
- b. Manejo de las tecnologías de la información y la comunicación.
- c. Capacidad de expresión oral y escrita. Ésta se observa a través de un uso apropiado del discurso oral y escrito en la lengua materna, como en una segunda lengua.
- d. Actitudes profesionales. Están constituidas por un comportamiento proactivo e integrador, que conlleva al pensamiento crítico, el auto aprendizaje y el pensamiento sistémico. Actitud de liderazgo.

Las principales habilidades o saberes profesionales esperados se resumen en la Tabla siguiente.

Tabla 3 – Habilidades o saberes profesionales esperados de los egresados de la Maestría, según docentes y directivos

Habilidades pedagógicas	Actitudes para el desarrollo profesional	Capacidades personales	Valores y actitudes
Estrategias didácticas	Proactivo	Innovador	Ética
Concepción problematizadora	organizado	Trabajo en equipo	Lealtad
Prácticas docentes	Resuelva conflicto	Liderazgo	Respetuoso
Coreografías didácticas	colaborativo	Comunicación asertiva	Solidario
Evaluación de los aprendizajes	compartido	Crecimiento personal	Ética del investigador y evaluador
Manejo de Tecnologías digitales	Convivencia y paz		
Capacidades y conocimientos de la investigación	Investigador	Integridad	
Bilingües	Compromiso laboral		
	Inteligencia emocional		
	Toma de decisiones		

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinares, metodológicos, de habilidades en manejo de las TIC, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados. El análisis de estas opiniones concordaron en: los conocimientos disciplinares, los conocimientos metodológicos y los valores (Tabla 4).

Tabla 4 – Demandas y necesidades para la Formación Continua

Necesidades
Trabajar de manera colaborativa para lograr los objetivos educativos en el plan de estudios
Tener una motivación intrínseca de vocación para realizar lo que hacen siempre con apoyo mutuo de la mejor manera y construyendo juntos con ellos una convivencia pacífica y basada en valores.
Formación en valores y comunicación, asertiva
Estar preparados profesionalmente en las nuevas metodologías de la enseñanza
Identificarse como un facilitador de conocimientos que van construyendo de forma colaborativa para aprender todos juntos de manera permanente.
Dominar los contenidos curriculares y pedagógicos y en asesoría

Fuente: Elaboración propia.

La naturaleza de la enseñanza exige que los docentes se comprometan en su formación y desarrollo profesional durante toda su carrera; pero las necesidades concretas y las formas de llevar a la práctica ese compromiso variarán según las circunstancias,

las historias personales, profesionales y las disposiciones vigentes en cada momento. El desarrollo supone un aprendizaje que, a veces, es natural y evolutivo, otras, oportunista y, en algunas ocasiones, resultado de la planificación.

VISOS DE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN DE DOCENTES INTERCULTURALES

La propuesta de formación en docencia intercultural considera un currículum en movimiento y en acción, como diría Paulo Freire (1997), integrado, globalizado, flexible, contextualizado, dialogado, abierto a las emergencias e incertidumbres, al conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar, capaz de integrar los conocimientos científicos y humanísticos, de promover el diálogo entre lo local y lo global, entre el ser y estar, entre vivir y convivir. Un currículum que se materializa a través de unidades, temas generadores, proyectos de aprendizaje contextualizados y comunitarios, capaz de generar aprendizajes integrados.

Formar docentes interculturales significa preparar individuos que generen el valor sustentado en el conocimiento y las habilidades académicas para leer contextos, identificar problemas socioculturales, tener conciencia de sus implicaciones, carencias, limitaciones e insatisfacción de necesidades entre otras y al mismo tiempo el aprovechar creativamente oportunidades de solución. Es decir, crear una docencia intercultural con un sentido social implica que se logre que las cosas se mejoren (MARULANDA MONTOYA; CORREA CALLE; MEJÍA, 2009); formar profesores en servicio comprometidos creativos con visión y gusto por realizar las cosas; crear a favor de pensar el currículo escolar de otra manera (WENGER, 2001), con un soporte pedagógico alternativo, de tal manera que le permita cambiar la forma de enseñanza del docente como una propuesta inicial de transformación y rompimiento de paradigmas de su acción académica, para iniciar un recorrido en el que gradualmente transite del modelo tradicional a un proyecto académico sustentado en el fomento del *aprendizaje y la enseñanza situada* de los involucrados en un programa formativo.

La docencia intercultural puede considerarse como un enfoque holístico e inclusivo que, partiendo del respeto y de los valores de la diversidad cultural, busca la reforma de la escuela para incrementar la equidad educativa, superar el racismo, la discriminación y la exclusión, favorecer la comunicación y la competencia intercultural, y apoyar el cambio de la ciudad y el social, según los principios de justicia social y de derechos humanos.

El modelo pedagógico de la maestría recupera los principios de la pedagogía crítica al pretender la transformación social en beneficio de las clases más desprotegidas de la sociedad globalizada y de promoción de la justicia. Pinar (2014) afirma que el currículum como texto político incorporó a sus investigaciones otros discursos que se relacionan con la raza, el género y la práctica educativa; la indagación fenomenológica del currículum es una forma de investigación interpretativa que se enfoca en la percepción humana y en la experiencia, que investiga las percepciones humanas de individuos y su alteridad (PINAR, 2014).

Los elementos que incluyen esta propuesta son:

a. La investigación-acción, intervención formativa como estrategia didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje

El ejercicio curricular conlleva a una concepción y práctica investigativa que permea el entramado dialógico en forma de espiral virtuosa del conocimiento y la transformación individual y colectiva en articulación con los diferentes niveles que configuran el sistema educativo. El aprendizaje se convierte en un continuum autoestructurante, progresivo, integral, integrado e integrador, coadyuvando la generación de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores y comportamientos para resolver problemas complejos tanto del ámbito personal como social (IGLESIAS, 2014; CORREA DE MOLINA, 2013).

Con frecuencia la cultura escolar de las instituciones educativas se encuentra desconectada de los problemas cotidianos que se viven en el aula en particular, y en las escuelas o en las universidades, en general. La metodología que se seguirá a lo largo de todo el proceso aprendizaje y enseñanza se realizará de manera colaborativa, ya sea con un equipo que se forme al interior de su estancia en las aulas o con compañeros de trabajo o estudiantes que se encuentran en las instituciones donde labora.

La investigación acción participativa según Lewin (1990), será el soporte de este plan de estudios porque permite describir el proceso de trabajo didáctico, y al mismo tiempo se propone para facilitar el proceso de aprendizaje y enseñanza que se concretiza a su vez en la promoción de módulos, lo cual permite una mayor interacción con la sociedad. La investigación acción participativa se considera que es el recurso didáctico pertinente porque permite que suceda lo inexistente, ya que posibilita transitar por un camino en el que la cultura escolar instituida se conecta con la investigación y los problemas que vive la sociedad.

b. Elemento de Transformación y el problema eje en el diseño curricular

Los problemas eje estarán vinculados a los Elementos de Transformación, concretados en objetos de investigación que serán del interés de los docentes, y cuyos resultados generen propuestas de intervención que atiendan o resuelvan los elementos a transformar. El problema eje será estudiado *in situ*; es decir, en diferentes contextos y escenarios donde se ubican los elementos de transformación. De tal forma que se generen modelos educativos innovadores, inclusivos, accesibles y pertinentes, que respondan a las necesidades locales, en entornos de alta o muy alta marginación, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género. El problema eje será desarrollado con un enfoque transdisciplinar, mismo que actúe en función del equilibrio necesario entre la interioridad y la exterioridad del ser humano.

c. El enfoque interdisciplinario y transdisciplinario en el proceso de enseñanza aprendizaje

La interdisciplinariedad como un enfoque de integración de saberes en el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener en cuenta dos aspectos complementarios y superpuestos: el proceso de construcción del saber, que implica el desarrollo de procedimientos de aprendizajes y la adquisición de saberes en sí mismos en tanto son indispensables para su formación profesional. La transdisciplinariedad y complejidad, desde la perspectiva de constructos teóricos, le ofrecen a la educación el escenario formativo

que no debe seguir impartiendo desde la lógica de los tiempos pasados, una perspectiva epistemológica, ontológica y metodológica para la aprehensión y comprensión de los problemas globales que deben caracterizar la formación actual.

Asumir el reto de la comprensión transdisciplinar desde la complejidad propicia una mejor ubicación epistemológica, teórica y metodológica, de lo que se quiere expresar. Por ello es importante la resignificación de la concepción de escuela y ciudad, para remediar por lo menos sus contradicciones macroscópicas. Repensarlas como ambientes de recreación de lo humano, en cuyo seno las personas de cualquier edad puedan encontrar el lugar adecuado para vivir, con condiciones de vida ecológica, psicológicamente sana y revestida de gran madurez social, cultural y civil. Por muy complejas que sean las sociópatas que las afectan, la docencia y la educación no pueden ser ajenas a ella.

d. El pensamiento crítico

La educación como praxis formativa para el futuro, intencionada y orientada a la preparación de sujetos críticos y comprometidos con su actuar, requiere realizar diversas acciones, incorporar nuevos contenidos, así como poner en práctica estrategias orientadas a motivar y aprender la valía e importancia del conocimiento, reconocer la riqueza que ofrece la diversidad cultural, fomentar la búsqueda de diálogo entre puntos de vista divergentes cuando se trabaja en grupo y resaltar la importancia del trabajo profesional, que busca la equidad y el bien común de manera solidaria y responsable para participar con efectividad y afectividad en la vida pública y privada.

El desarrollo del pensamiento crítico no solo implica habilidades cognitivas, sino también actitudes, valores y disposiciones afectivas. Es indispensable fomentar diversas habilidades sociales: saber escuchar y debatir, el autoconocimiento, el respeto y la tolerancia ante posturas diferentes a la propia, asertividad en la comunicación y la capacidad de colaborar en equipo entre otros.

- Profundizar y ampliar los conocimientos y destrezas que requiere el ejercicio profesional en la docencia intercultural.
- Impartir unidades de aprendizaje puntuales, realizar prácticas profesionales en instituciones educativas que brinden educación formal y no formal.
- Formación en la solución de problemas concretos de la docencia intercultural
- Actividades complementarias relacionadas con la especificidad como conferencias y seminarios.
- Existencia de líneas de trabajo profesional congruentes con el área de conocimiento considerada en el plan de estudios y que constituyan espacios reales de aproximación a la actividad profesional.

Además de lo anterior, la propuesta de formación en docencia intercultural, será brindada con base en modelos mixtos: aquellos que mezclan educación presencial y educación a distancia de manera tal que ambas experiencias de aprendizaje son imprescindibles para completar con éxito los objetivos de aprendizaje. Para crear una solución educativa híbrida se requiere que las distintas piezas, presenciales o a distancia. El modelo educativo interactivo basado en TIC se utiliza para la entrega de contenidos,

simulacros, el desarrollo de actividades colaborativas, el proceso de retroalimentación y el proceso de interacción entre estudiantes y éstos con el profesor. El modelo presencial se utiliza para sensibilizar al alumno en los contenidos, para practicar, y discutir los retos que estos tendrán para implementar nuevos conocimientos y habilidades en el ámbito laboral.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Los resultados del diagnóstico de necesidades e intereses que forman parte del estudio de pertinencia y factibilidad se centran en el uso de las tecnologías digitales y la diversidad cultural; la justicia y equidad; las prácticas educativas en el medio urbano; el desarrollo humano y la educación intercultural; y la atención a la población en riesgo. Los docentes entrevistados sugieren flexibilidad de horarios, mayor compromiso del profesorado en el mejoramiento educativo; relación teoría práctica en los procesos formativos, para mejorar su formación continua.

Demandan que las propuestas formativas les permitan desarrollar habilidades para resolver y atender problemáticas, trabajar colaborativamente, lograr aprendizajes en sus estudiantes. Señalan que los valores y actitudes que requieren son ser buenos líderes, compromiso con la realidad sociocultural y política de los pueblos originarios y grupos marginados; tener motivación y vocación de servicio, entre otros. Asimismo demandan conocimientos sobre didáctica, estrategias pedagógicas, nuevas metodologías de la enseñanza y sobre las nuevas tecnologías

Sus intereses se pueden concentrar en temas relacionados con: Docencia intercultural, prácticas educativas en el medio urbano y saberes comunitarios; uso de tecnologías digitales y diversidad cultural; docencia intercultural y pedagogía; psicología y desarrollo humano; justicia, equidad, cultura de paz y derechos humanos; investigación y evaluación comprensiva.

Plantean, asimismo elementos importantes para la definición del perfil de egreso, tales como capacidades interpersonales, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación; capacidad de expresión oral y escrita. Señalan que las principales habilidades o saberes profesionales tales como estrategias didácticas, prácticas docentes, con actitudes referidas a la proactividad, organización; capacidades personales como el trabajo en equipo, comunicación asertiva; valores ética, lealtad y solidaridad.

Los resultados permitieron identificar los conocimientos disciplinarios, metodológicos, de habilidades en manejo de las TIC, las capacidades interpersonales, las habilidades de expresión oral y escrita, las actitudes profesionales y los valores de los egresados. El análisis de estas opiniones concordaron en: los conocimientos disciplinares, los conocimientos metodológicos y los valores.

La propuesta aquí esbozada tiene una orientación dirigida a trabajos que se centren en los problemas actuales de las organizaciones y comunidades educativas, desde una perspectiva incluyente, amplia, flexible y multidisciplinaria. Toma en consideración la complejidad de los procesos de formación en profesionalización, considera importante la vinculación de la universidad con la sociedad, privilegia el conocimiento al servicio del desarrollo social. El compromiso con una formación que le permita al docente inter-

venir en el entorno para generar dinámicas de cambio hacia una sociedad más justa y solidaria. El Programa de la Docencia Intercultural, tiene la intención de coadyuvar en la atención de profesionales que trabajen como un hacer situado donde este quehacer no es únicamente responsabilidad de la escuela, sino de la familia y el contexto en que se desenvuelve con grupos vulnerados.

Las características del modelo curricular planteado (la vinculación de la universidad con la sociedad, el concepto de Elemento de Transformación y problema eje, la investigación-acción o intervención formativa como un proceso de aprendizaje, así como la interdisciplinariedad), posibilitan “enriquecer la formación complementando los aprendizajes académicos (teóricos y prácticos) con la experiencia (también formativa, es decir, vinculada a aprendizajes) en centros de trabajo” (ZABALZA BERAZA, 2006, p. 314). Así, los escenarios deben ser capaces de estimular aprendizajes profundos y adaptados a la situación: que respondan a las necesidades del sector; que estén vinculadas a la investigación; que se realicen bajo formatos colaborativos; que impliquen la resolución creativa de problemas.

El programa de formación supone una reconceptualización del valor educativo intercultural para el fomento de una cultura de la diversidad en la escuela, respetuosa con todas las singularidades y personalidades existentes en ella. Parte de la idea de que la interculturalidad ayuda a la promoción de una mejor convivencia, así como la resiliencia personal y colectiva, estimula la creatividad y el pensamiento crítico. Pretende ser una respuesta pedagógica y social eficaz frente al racismo, la xenofobia y la discriminación. Estos planteamientos constituyen el eje vivo de una configuración docente inclusiva, en la que todos y todas no pierden su idiosincrasia como sujetos con talento, creatividad, pensamiento crítico y competencias interculturales, necesitándose la adopción práctica de aprendizajes interculturales, por lo que las vivencias y experiencias deben estar presididas por destrezas como el diálogo, la escucha activa, la empatía, el respeto y la asertividad.

REFERENCIAS

- ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña; ARENCIBIA, J. S.; GUARRO, Amador. Contenidos e incidencia en la práctica de la formación docente en Canarias. *Profesorado*, 20(2), 40-54, 2016.
- ÁLVAREZ, José. Formación docente para el desempeño exitoso. *Revista Arjé*, 6(15), p. 121-129, 2014. Disponible em: <https://goo.gl/iJn8Co>
- AGUAVIL ARÉVALO, Jaqueline; ANDINO JARAMILLO, Ramiro. Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), p. 74-83, 2019. DOI: <https://doi.org/10.17163/alt.v14n1.2019.06>
- BARBER, Michael; MOURSHED, Mona. *How the World's Best Performing School Systems Come out on Top*. 2007. Disponible em: <http://mckinseyonsociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- BOLÍVAR, Antonio. ¿Dónde situar los esfuerzos de mejora?: Política educativa escuela y aula. *Educación y Sociedad*, 26(92), p. 859-888, 2005.
- BORKO, H.; JACOBS, J.; KOELLNER, K. Enfoques contemporáneos para el desarrollo profesional docente. In: PETERSON, P.; BAKER E.; MCGAW, B. (ed.). *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, 2010. p. 548-556. DOI: <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00654-0>
- BORKO, Hilda; WHITCOMB, Jennie; KATHYNM B. Genres of Research in Teacher Education. In: COCHRAN-SMITH, M.; FEIMAN-NEMSER, S.; MCINTYRE, D.; DEMERS, K. (ed.). *Handbook of Research on Teacher Education Enduring Questions in Changing Contexts*. 3. ed. New York: Routledge, 2008. p. 1017-1045.

- CISTERNAS, Tatiana. La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Revista Calidad en la Educación*, n. 35, p 131-164, dic. 2011.
- COCHRAN-SMITH, M.; FRIES, K. Investigar la formación del profesorado en tiempos cambiantes: políticas y paradigmas. In: COCHRAN-SMITH, M.; ZEICHNER, K. (ed.). *Estudiar la formación del profesorado: Informe del panel de la AERA sobre investigación y formación del profesorado*. Washington, DC: Asociación Estadounidense de Investigación Educativa, 2005. p. 69-107.
- CORREA DE MOLINA, Cecilia. *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja: (Emergencia y religantes de la educación del siglo XXI)*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar, 2013.
- DANIELS, Harry. El aprendizaje en culturas de interacción social. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), p. 315-328, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.252801>
- DENZIN, N. K. *Sociological Methods. A Sourcebook*. Chicago, IL: Aldine Publishing Company, 1970.
- ESCUADERO, Juan Manuel. Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Ágora para la EF y el Deporte*, 10, p. 7-31, 2009.
- ESCUADERO, Juan Manuel. *La formación continuada del profesorado, un tema crucial para la mejora de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, 2011.
- ESCUADERO, J. M.; GONZÁLEZ, M. T.; RODRÍGUEZ, M. J. La mejora equitativa de la educación y la formación del profesorado. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(3), p. 206-234, 2013.
- LEWIN, Kurt. Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, v. 2, n. 4, p. 34-46, 1946. Traducción María Cristina Salazar. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1990.
- FERNÁNDEZ TILVE, María Dolores. *Las modalidades de formación del profesorado en ejercicio: análisis de la realidad gallega*. Santiago de Compostela, España: Grupo Editorial Universitario, 2000.
- FRASER, Christine; KENNEDY, Aileen; REID, Lesley; MCKINNEY, Sthepen. Teachers' continuing professional development: contested concepts, understandings, and models. *Journal of In-service Education*, 33(2), p. 153-169, 2007.
- FREIRE, Pablo. *La educación en la ciudad*. México-España: Edit. Siglo XXI, 1997.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar. *Metodología de la investigación*. 6. ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2014.
- IGLESIAS, Edgar. La formación en interculturalidad en la educación en el tiempo libre: necesidades y estrategias desde una perspectiva de competencias interculturales. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), p. 167-182, 2014. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197511>
- KENNEDY, M. Research Genres in Teacher Education. In: MURRAY, F. (ed.). *Knowledge Base in Teacher Education*. Washington, D.C.: McGraw Hill, 1995. p. 120-1522.
- LENOIR, Yves; VANHULLE, Sabine. *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives*. Sherbrooke (Canada): Editions du CRP, Université de Sherbrooke, 2005.
- LÓPEZ GÓMEZ, Ernesto; PÉREZ NAVÍO, Eufrasio. Formación permanente del profesorado y práctica docente intercultural: contenidos actitudinales y complementariedad competencial. Espiral. *Cuadernos del Profesorado*, 6(12), p. 32-42, 2013. Disponible em: <https://goo.gl/MTzBwH>
- MARULANDA MONTOYA, Jorge Andrés; CORREA CALLE, Geovanny; MEJÍA Luis Fernando. Emprendimiento: Visiones desde las teorías del comportamiento humano. *Revista Escuela de Administración de Negocios*, Colombia: Universidad EAN Bogotá, n. 66, p. 153-168, mayo/ago. 2009.
- MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, España: Narcea, 2009.
- NAVAL, Concepción. Prestigio, autoridad y profesionalización. In: PÉREZ-DÍAZ, V. (dir.). *El prestigio de la profesión docente en España: Percepción y realidad*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013. p. 125-128.
- NIETO, José Miguel; ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña. Enfoques, metodologías y actividades de formación docente Profesorado. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, Granada, España: Universidad de Granada, v. 21, n. 3, p. 63-81 mayo/ago., 2017.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel. Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24, 2), p. 37-60, 2010.
- PINAR, Wiliam. *La teoría del currículum*. Madrid: Narcea, 2014.

- RIVERA MORALES, Alicia; ALFAGEME-GONZÁLEZ, María Begoña. Formación de docentes en servicio de Educación Secundaria en México. *Revista Educación*, Costa Rica: Universidad de Costa Rica, v. 43, n. 1, 2019. Disponible em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415003>
- RODRÍGUEZ FUENTES, Antonio; FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Alejandro. Adultos que conforman menores en una escuela de colores. Actitudes de progenitores y profesores ante la diversidad cultural. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), p. 465-482, 2017. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.2.256371>
- SANZ PONCE, José Roberto; HERNANDO MORA, Inmaculada; MULA BENAVENT, José Manuel. La percepción del profesorado de Educación Secundaria de la Comunidad Valenciana acerca de sus Conocimientos profesionales. *Estudios sobre Educación*, 29, p. 215-234, 2015.
- SOBRADO FERNÁNDEZ, Luis. El diagnóstico educativo en contextos sociales y profesionales. *Revista de Investigación Educativa*, España:Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica Murcia, v. 23, n. 1, p. 85-112, 2005.
- SPARKS, Dennis; LOUCKS-HORSLEY, Susan. Five models of staff development for teachers. *Journal of Staff Development*, 10(4), p. 40-57, 1989.
- STUFFLEBEAM, Daniel; SHINKFIELD, Anthony. J. *Evaluación sistemática*. Guía teórica y práctica. Barcelona: Edit. Paidós, 1989.
- TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.
- TOMÉ FERNÁNDEZ, María; MANZANO GARCÍA, Beatriz. La Educación inclusiva intercultural en Latinoamérica. Análisis legislativo. *Educación Inclusiva*, 9(2), p. 1-17, 2016. Disponible em: <https://goo.gl/6b1YYP>
- VANHULLE Sabine, LENOIR Yves. El estado de la investigación en Quebec sobre la formación de profesores. Sherbrooke: Éditions du CRP; Université de Sherbrooke, 2005. 320 p.
- WALSH, Catherine; GARCÍA, Juan. *El pensar del emergente movimiento afro ecuatoriano*: Reflexiones (des) de un proceso. 2002. Disponible em: <https://goo.gl/MVbMwc>
- WENGER, Etienne. *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2001.
- ZABALZA BERAZA, Miguel Ángel. El Practicum y la formación del profesorado: balance y propuesta para las nuevas titulaciones. In: ESCUDERO, J. M. (coord.). *La mejora de la educación y la formación del profesorado*. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 309-333.
- ZEICHNER, Ken. La nueva beca en formación docente. *Educational Researcher*, 28 (9), p. 4-15, 1999.

INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN EN POSGRADOS

Carlos Moya Ureta¹

RESUMEN

En general, cualquier referencia a la investigación universitaria debe referirse a las diferentes prácticas de investigación y también a la formación en investigación. Nos referimos al trabajo de los investigadores universitarios ya la formación de investigadores en y desde la universidad. Desafortunadamente no lo es. La tradición académica separa la Docencia de la Investigación, como si fueran dos esferas separadas entre sí. Se mencionan como si fueran dos funciones o misiones diferentes. La enseñanza debe ser investigativa, desde el principio. Desde el comienzo de su formación, los alumnos deben encontrar no solo profesores que presenten bien sus temas, sino también la oportunidad de sumergirse en una cultura de indagación. Únete a la ciudadanía de las preguntas.

Palabras clave: Comunidad universitaria; proyecto académico profesional; producción de conocimiento.

UNIVERSITY RESEARCH AND POSTGRADUATE TRAINING.

ABSTRACT

In general, any reference to university research should mean the different research practices and also research training. We refer to the work of university researchers and the training of researchers in and from the university. Unfortunately it is not. The academic tradition separates Teaching from Research, as if they were two separate spheres between them. They are mentioned as if they were two different functions or missions. Teaching must be investigative, from the beginning. From the beginning of their training, learners must find not only teachers who present their subjects well, but also the opportunity to immerse themselves in a culture of inquiry. Join the citizenship of the questions.

Keywords: University community; professional academic project; knowledge production.

RECEBIDO EM: 1º/12/2021

ACEITO EM: 3/1/2022

¹ Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales – Ilaes – Chile. cmoyau@hotmail.com

INVESTIGAR EN LA UNIVERSIDAD

Introducción y contexto

En general, toda referencia a la Investigación universitaria debiera significar las diferentes prácticas de investigación y también la formación a la investigación. Nos referimos al trabajo de los investigadores universitarios y a la formación de investigadores en y desde la universidad. Lamentablemente no es así. La tradición académica separa la Docencia de la Investigación, como si fueran dos esferas separadas entre ellas. Se mencionan como si fueran dos funciones o dos misiones diferentes.

La Docencia debe ser investigativa. Desde sus inicios. Los aprendientes deben encontrar desde el comienzo de su formación no solo a docentes que exponen bien sus materias sino la oportunidad de inmersión en una cultura de la indagación. Incorporarse a la ciudadanía de las preguntas. Al separar Docencia e Investigación sea por hábito, sea por carencia de formación de los Docentes, sea por diseño curricular, privamos a la Docencia de pregrado de un fundamento que nos parece esencial para la formación integral, acentuando su condición transmisiva o puramente divulgatoria inductora de aprendizajes memorísticos o repetitivos. Me parece que ese rasgo, de separar o divorciar curricularmente la docencia de la investigación, se transforma en un obstáculo al desarrollo y acrecentamiento de una cultura de la indagación y la implantación de una cultura científica. No vamos a la Universidad a conocer el mundo, vamos a interrogarlo y a significarlo. Esta condición precariza la formación de competencias indagativas y aleja las prácticas docentes de una dimensión esencial al aprendizaje autónomo: la capacidad a significarnos, significar al Otro y significar el mundo.

La Investigación en la Universidad, más que una función atribuida a la academia, es un amplio campo de estudio y reflexión crítica sobre las formas cómo interrogamos, innovamos, de manera sistemática, significativa y relevante, en el arte de producir conocimientos y saberes. La investigación y sus complejidades, que bien podríamos llamarla, simplemente, producción de conocimientos sin que nos culpen de frivolidad semántica, es el itinerario que nos aprende a conocer y nombrar las tramas en las cuales se desenvuelven las interacciones en nuestras realidades y en nuestros entornos sistémicos y que configuran la realidad de vivir y convivir en el mundo. Por cierto, es impensado referirse a la investigación como simple práctica universitaria encerrada en sí misma, sino que ella se valida en el diálogo crítico con las demandas que emergen desde los entornos socio-históricos y socio-culturales de la producción de conocimientos. Estas demandas nos exigen significar y resignificar nuestra propia realidad en ese marco que lo que denominamos producción de conocimientos se instala en contextos interculturales, entendidos, estos últimos, como relaciones de hegemonía y dependencia por el conocimiento

El presente texto lo instalo de manera general en lo que podemos considerar el ámbito de la Investigación” en el posgrado universitario. Me oriento a problematizar sobre algunos de los componentes institucionales de la investigación, a ciertos enfoques y fantasías metodológicas que pueblan el universo indagativo, el carácter y condición de

ciertos dispositivos de investigación, recorrer y nombrar ciertas prácticas de investigación, líneas de investigación y proyectos de investigación que se instituyen en torno a los sujetos de la formación

OBSTÁCULOS Y RESISTENCIAS

Investigar, como misión y proyecto de la Universidad, según nuestra idea, supone la piel de la Comunidad Universitaria que la constituye e instituye.

Nuestra invocación a la idea de Comunidad Universitaria, tanto en lo referido a su carácter institucional como a su condición académica y científica, es porque ayuda a definir la misión y proyecto universitario como un vector de práctica virtuosa y compartida, en consecuencia participativa e incluyente. El sentido cultural y académico que se anida en una Comunidad Universitaria significa el sustento y refuerzo de un vínculo necesario pero diverso. Del modo como lo defino, se trata del vínculo entre el **Proyecto Institucional** propio de cada Comunidad y el vínculo entre esa Comunidad con su Entorno socio-histórico y eco sistémico; asimismo, el vínculo con el **Proyecto académico profesional** de quienes constituyen comunitariamente el activo docente y de investigación y, finalmente, con el o los **Proyectos de formación**, que resulta ser el componente de aprendizaje y de formación de competencias de cada sujeto en su paso por la vida universitaria y la reapropiación y transferencia hacia su práctica.

La investigación no podrá depender de la voluntad de talentos individuales, pues supondría la excepción, cuando la investigación deba ser parte del ADN de la cultura intelectual y de la práctica comunitaria, que empape, que macere, desde las tareas más simples de la formación hasta las tareas finales de la producción de Tesis o de los Trabajos de Fin de Estudios y sus prácticas. La cultura universitaria del siglo 21 es cultura crítica de investigación.

En consecuencia, la cultura de investigación no depende solo de una voluntad inspiradora. En general, las Universidades Latinoamericanas, hasta ahora, hablan de Investigación pero la practican con sesgos; son distantes al impulso, las faenas y los dispositivos que invoca o convoca la cultura de la investigación. En este sentido, se debe prestar atención a los obstáculos y resistencias que reposan al interior mismo de las Universidades. Tenemos Universidades que envejecen, se estancan y resisten porque en su gestión se divorcian de sus comunidades, consideran a sus docentes meros funcionarios y a sus estudiantes, pasantes. Por otra parte, la tendencia privatizadora que cubre como una sábana que proyecta una amarga sombra a una parte cada vez mayor de universidades, han favorecido la invasión de la economía en la Educación. Esta tendencia empresarial, trae a las Universidades que pringa, encuadres verticales de jerarquías, lógicas empresariales de gestión económica, y lo que parece más preocupante aún, lógicas de segmentación, discriminación y elitización, algunas de ellas consideradas como parte de la cultura profesional. Y es, precisamente, ese criterio de elitización, el que supone contener las prácticas de investigación que ellas practican.

Muchas de nuestras universidades se definen desde tres condiciones excluyentes: se nos considera universidad segregante, también se nos considera universidad segregada y, finalmente, se nos considera universidad segregadora. Se nos considera Universidad **segregante** porque seleccionamos la continuidad académica postsecundaria y no

creemos que el acceso a la Educación Universitaria sea un derecho social reconocido o simplemente parte del derecho constitucional a la Educación a lo largo de toda la Vida. Se nos considera una universidad **segregada** porque en su interior predominan segmentaciones que no se basan en relaciones de saber sino a jerarquizaciones relictas, algunas heredadas de la vieja universidad escolástica y colonial; asimismo, se mantiene diferencias estamentales por lo que se puede considerar que ellas dependen de “clases sociales del conocimiento”. Muchos de los actos institucionales se basan en estos preceptos. Lo mismo ocurre en los procesos de formación. Finalmente, se considera que la universidad es **segregadora** porque en el curso y desarrollo de sus funciones solo inyecta al mercado de las profesiones a un porcentaje muy reducido de profesionales. Existen estudios que permiten afirmar que esos porcentajes corresponden a segmentos provenientes de las elites sociales y económicas.

Son condiciones históricas que requieren ser superadas desde las propias comunidades universitarias a partir de refundar nuevos diálogos con los entornos socios culturales, económicos y patrimoniales y modificar el paradigma de universidad desde las propias comunidades. Esa condición constituye una de las grandes limitaciones socio-históricas de la universidad latinoamericana. Esta es la base de lo que llamamos la necesaria refundación universitaria. Y en ese contexto lo que denominamos la “**Universidad del Sur**” en su estatus de paradigma epistemológico y emancipador debe romper con las condiciones de dependencia del conocimiento y generar alteridad cultural en la diversidad, lo que en tiempos de Reforma Universitaria llamábamos “poner la Universidad al servicio de nuestros pueblos”.

PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS: la Perspectiva del Sur

Cuando nos referimos a “perspectiva del Sur”, – en producción de conocimientos y en producción de saberes –, marcamos un horizonte de investigación para la lectura y comprensión del mundo alternativo a las corrientes de hegemonía y dominación en el conocimiento. En esto radica la naturaleza de un trabajo que impulsamos hace casi tres décadas en formación de posgrados y en formación avanzada en investigación social. Nuestra intención es tensionar críticamente la cultura de investigación dependiente de universidades centrales; me refiero a esas Universidades que piensan y leen el mundo por nosotros, nos cuentan como es el mundo a nosotros y nos nombran al mundo por nosotros. ¿Hay caminos alternativos a la dependencia del conocimiento? ¿Podemos instituir prácticas de investigación alternativas a la vieja costumbre que imponen la hegemonía cultural y colonizadora euro-centrista y norteamericana, que sume y consume a muchas de las tradiciones universitarias latinoamericanas? Nuestra hipótesis es, que la producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur, resulte ser un enfoque alternativo que mejor convenga a nuestros intereses socio-históricos, socio-económicos y socio-culturales. Sea para la formación en investigación como para la investigación social en sí misma.

En este sentido, el enfoque de la Pedagogía de Autores nos sirve de sustento a una transición metodológica en la formación doctoral.

En general, podemos afirmar que el mundo del conocimiento, tal como lo conocemos, se dividiría en dos hemisferios: quienes producen conocimiento y quienes consumen conocimientos. Nosotros estaríamos entre los consumidores de conocimiento. Entendiendo que, en este caso, la diferencia entre producir y consumir no es una diferencia de la economía, es una diferencia que tiene que ver con patrones culturales y matrices simbólicas de colonización, dominio y hegemonías, en la medida que impiden rupturas y autonomías. Una de las misiones auto asignadas que se reproduce desde las lógicas dominantes del trabajo universitario en las Instituciones del Sur, es ser reproductoras de las lógicas universitarias del Norte.

En las Universidades del Sur aprendemos a pensar como si fuéramos universidad en el Norte. No como efecto de la modernidad sino como negación intercultural de nuestra propia capacidad de Ciencia. Una de las poderosas razones que nos hace periférico en la producción de Cultura y Ciencia (o dicho en lenguaje de nuestros colegas conectados a la universidad parametrizada: no tendremos patentes que registrar, no tendremos artículos para insertar en las Revistas top indexadas, y no tendremos nosotros mismos Revistas indexadas por los centros/centros de producción intelectual) es que no pensamos en investigación, no enseñamos investigación, no aprendemos investigación y no investigamos. Y que mientras no pensemos en Investigación, también se nos dificultará pensar críticamente desde dónde y hacia dónde investigamos. La misión de esta nueva epistemología es proporcionarnos y/o dotarnos, pertinentemente, de nuevos anclajes y de nuevas articulaciones heurísticas a nuevas perspectivas en el Conocer. Y cuando me refiero a la pertinencia del enfoque, es que este nos sitúa en un lugar de habla propio, lugar de habla que favorece aprender críticamente, a contracorriente cultural. Lo difícil no es conocer y aprehender un nuevo enfoque, sino quebrar y sustituir dialécticamente la resistencia de esas viejas estructuras y viejos sistemas de conocimiento y del conocer y comprender, que nos vienen correteando con una huasca a lo largo de toda una vida.

En este contexto, ¿cuáles serían las virtudes de esta transición?

- a) En primer lugar, en la práctica de investigar y de formar a la investigación avanzada, instala al sujeto de la formación y su proyecto de conocimiento en el centro de la formación. Le invita a enhebrar un proceso de aprendizaje autónomo y habilitante de nuevas y cada vez más amplias y complejas competencias intelectuales en situación de formación.
- b) La que yo considero más relevante de todas, – porque son varias –, es la **competencia intelectual y social de la autoría**. La autoría, dedicada y orientada a significar y re-significar los barros en los cuales hemos nacido y de los cuales provenimos. Y después, que vendría? Resignificar al adobe desde el cual se moldea, para ocupar nuestro lugar en la construcción humana entre los pueblos.

PREGUNTA GENERADORA

Enseguida, la Pedagogía de Autores se sustenta en el paradigma socio-crítico de la Universidad del Sur. Me gusta reiterar esta idea. Mantenerla como contexto de enunciación. En estos términos, la pregunta generadora sería la siguiente,

*¿De qué manera la **Universidad del Sur** – como entidad conceptual emergente, dota a la **Pedagogía de Autores** – como práctica de formación de posgrados, de abanicos virtuosos en el conocer y en el significar?*

Como hemos escrito antes, la Universidad del Sur es una expresión que suele marcar una diferencia epistémica de la expresión Universidad del Norte. No es un norte geográfico, es un norte de conocimientos. Significa imaginar, enunciar, crear y sostener patrones culturales propios, diferentes en ética y en estética a los del mestizaje periférico en ciencia y conocimiento.

Somos, principalmente, objeto de efectos y hasta productos retardados de la vulgarización de resultados. Somos tasados por nuestra habilidad a consumir objetos de conocimientos petrificados. En la mayoría de los casos nos llegan como alimento digerido, acompañado de un manual de uso, para ser utilizados como matriz de mirada, de lectura y de entendimiento del mundo en nuestras aulas, en nuestros laboratorios y en nuestras prácticas.

En ese sentido, la Universidad del Sur transitaría sobre este vector de interculturalidad. La Interculturalidad se reconoce como la relación de hegemonías – sea de dominación y/o dependencia – en la producción y validación del conocimiento y del conocer. De este modo la Universidad del Sur emerge como una perspectiva socio-epistémica, para fundar y sustentar vías de desarrollo universitario capaz de emprender procesos de autoría en la producción de conocimientos.

Lo hemos dicho antes y lo hemos repetido cada vez que nos ha tocado defender la autonomía en la investigación y la autoría en la producción de conocimientos y saberes: la Universidad del Sur la entendemos como una universidad enamorada de nuestra propia realidad, capaz de poner en valor nuestra poesía, nuestra ética y nuestra estética. Capaz de reconocerse en las diferentes texturas del patrimonio cultural histórico, ancestral y popular. Capaz de potenciar las capacidades propias de autoría. Con peso específico en el diseño de políticas públicas y en la intervención ambiental, socio-cultural y socio económica de nuestros países. Dispuesta a reconocerse en los aromas y colores de nuestras ferias, en la sonrisa y sabiduría de las artesanas, en tanto guirnalda de los pequeños universos de nuestra propia realidad social y económica. De ese manantial brota un principio de imperativo moral: asumirnos en nuestra propia condición cultural e histórica para transformarnos en la integración por el conocimiento.

Ese será, en el seno de la Universidad del Sur, el color y el aroma de los cuales se impregnará nuestros programas. Tenemos un mandato que nace de la herencia histórica y popular: anteponer la poesía y la ternura, – que es la forma latinoamericana de vivenciar a concho la política emancipatoria –, en el centro de la acción universitaria, y más específicamente aún, en el caso de la formación de posgrados.

Para ello, cualquier Pedagogía de Autores se instala en ese marco. Los procesos de autoría se sustentan en una “cultura de la investigación universitaria” fundada en principios interculturales de identidad y patrimonio, de empatía y solidaridad, de alteridad / interidad. La alteridad es la relación de reconocimiento, respeto y empatía con el Otro; el Otro como escucha del mundo, el Otro como interlocutor, el Otro como coautor. En

este sentido, la Universidad del Sur se define como una universidad cuyo “objeto esencial de conocimiento” es su propio entorno socio-histórico validado por una perspectiva de rescate y recuperación, de transformación y cambio, diversa, plural e incluyente, que es el propio modo de aportar al enriquecimiento de la cultura humana universal. No se equivoquen, no es investigar de espaldas a otras formas de comprender e interpretar el vivir y el humanizar, sino *el camino necesario* de nuestra incorporación, en alteridad, a la paleta de los nuevos desarrollos del conocer y del conocernos en lo humano y del conocer y de conocernos en lo universal.

Ésta resulta ser condición necesaria de reinención indagatoria, en nuestro caso, desde “procesos de autoría en posgrados”. Aquí nuestro proyecto como institución latinoamericana de posgrados es favorecer la pedagogía de autores, leer el mundo y levantar el horizonte del siglo 21 como espacio histórico de la descolonización y de transformación civilizatoria.

PEDAGOGÍA DE AUTORES Y DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN

Proyecto de Investigación

En la instalación de nuevas prácticas de formación en posgrados, el nuevo marco epistemológico tiene como intención de formación – favorecer la relación de cada “sujeto de la formación” con su propia práctica, – la reflexión crítica de ella y, sobre todo, – favorecer su condición autoral. Es una manera de sentir que el Dispositivo de Formación no sólo respalda, sino un poco más, le obliga, le orienta y legitima su capacidad de significar y resignificar su práctica educativa.

Este empoderamiento tiende a favorecer el desarrollo de una investigación crítica enraizada. Esta forma de pensamiento socio-crítico, se orienta al aprendizaje de nuevos alfabetos emancipadores. Desde esos nuevos alfabetos emancipadores se puede intentar relecturas de entornos y realidades que nos son propias, que nos sean familiares o que estén en nuestro campo de interés ambiental, cultural o político. Se trata de alfabetizarnos en este nuevo lenguaje, que nos permitiría ver la realidad desde un nuevo prisma, que no es el prisma de la dependencia o de la dominación sino un prisma coherente con la transformación, en consecuencia, con la necesidad de desarrollar competencias y capacidades para significarla, resignificarla y contárnosla.

Funcionaría como cimiento que sustentará un nuevo trabajo de producción y validación de conocimientos. Este supone una doble perspectiva. Por una parte surge y valida un conocimiento propio (sea científico, no científico, empírico, de sentido común, mítico) o de cualquier otra cualidad, pero propio. No expresado, no invitado a enunciarse, casi siempre sustituido por tendencias hegemónicas y/o dominadoras del conocimiento. Sobre todo cuando en los programas de posgrados invitan a los posgraduantes a sumarse en temas de Otros, de otras instituciones, de otras oídas, o de los Tutores.

Por otra parte, nos convencemos (por fin!) que nuestro entorno cotidiano si nos permite instituir (fundar) objetos de conocimiento. ¿Cómo sería eso posible si siempre nos convencieron que la realidad que “si-poseía-estatus-para-ser-investigada” era la realidad de Otros? ¿Cuáles? No lo sé. Pero lo que si se es que no era la mía propia

o la de mi colectivo social comunitario. Sin embargo, si resulta ser que nuestra propia realidad es y será un espacio de comprensión e interpretación en el seno del laberinto de espejos que constituye la realidad en torno del nosotros individual y del nosotros colectivo o social. Es estatus se lo da nuestra capacidad a delimitar objetos de estudio y objetos de conocimientos.

Para muchos posgraduantes encontrar estos enfoques no les resuelve problemas. Siempre es mucho más fácil encontrar en un fichero los temas de Tesis y los Tutores que los ofrecen. Nunca terminan sus tesis porque no les pertenecen sus sustratos indagativos. Es como vivir en casa ajena. Mi cama y mi almohada no serán las mejores, pero son mi cama y es mi almohada. A lo mejor de la misma forma que vas a saber si un hijo/a es tuyo o tuya. Lo vas a parir. Solo que en este caso, concebirlo y parirlo serán siempre cosa de cada cual.

La recuperación de una mirada alternativa y emancipadora del conocimiento supone privilegiar los componentes esenciales de nuestra cultura y patrimonio, y en general, en la escala del conocimiento, de nuestra identidad como pueblos y de nuestros conocimientos, intereses y aspiraciones. Nuestro lugar de habla debe contribuir al diálogo intercultural que dé cuenta de nuestra manera de ser, de actuar, de pensar, de matear y de participar de la construcción del mundo, sustentándonos siempre en la diversidad y en la alteridad intercultural.

En nuestro caso, cuando hablamos de investigación, estamos haciendo referencia a “investigaciones situadas o inscritas socio-históricamente”. Contextualizadas, problematizadas. Que relevan problemas de la práctica socio-profesional, y que permite al sujeto en formación, desde el inicio de su trabajo transformar su propia realidad en objeto de estudio, luego, en objeto de conocimiento, luego en proyecto de investigación, luego en investigación u finalmente en Tesis.

Este gesto metodológico supone una opción por un estudio de tipo comprensivo e interpretativo, a partir del cual superamos la barrera cognitiva de pensar la realidad en términos de acciones profesionales rutinarias (nivel de operador profesional) o de acciones de intervención transformativa (nivel de actor socio-profesional) y, en su lugar, asumirnos en un lugar que para cada cual resulta ser completamente inédito. Este lugar no es otro que el lugar del sujeto de la investigación. Su perspectiva de conocimiento no será resolver problemas de la práctica sino ensayar la comprensión y conceptualización de la realidad.

El objeto de trabajo de esta fase es el de la **“puesta en proyecto”** En palabras sencillas pasar del lugar en el que no somos o no se nos considera investigadores, a través de la formación a la investigación cuyo sustento principal es la realización completa y validada de una investigación de tipo doctoral, hasta ese lugar cuya culminación sería el reconocimiento académico de vuestra calidad de Investigador y/o Investigadora.

Consideramos que la puesta en proyecto es el punto de partida desde donde definimos el **“problema de investigación”**. El problema de investigación, según nuestro enfoque, es un resultado, el resultado a una tarea imprescindible, la problematización. El problema de investigación nos dota de los deslindes de la tarea a la que nos dedicaremos o a la cual nos concentraremos por años. Y es verdad, será por años. Casi siempre dejando otras prioridades de lado. Me ha tocado, muchas veces, decirles a los docto-

rantes en el Taller de Inicio, lo altamente probable que sus vidas personales, familiares y profesionales sean muy distintas al término del doctorado. Tratamos de no desmoralizar a nadie pero sabemos que en el curso de la formación habrá mucha fuerza o energía tratando de bajarles del proceso, y muchos se caerán. Para algunos es el curso de la vida, para nosotros no, se trata de la fortaleza de un proyecto y de la inversión de energía en esa oportunidad de formación avanzada.

Entonces, la delimitación del problema aporta en la identificación del foco de la investigación y ese foco lo proporciona la pregunta de investigación. Desde un punto de vista metodológico se deberá disponer de esa triada inicial, problema/pregunta desde lo cual se descuelga una hipótesis provisoria de investigación. Esa triada, validada en un trabajo de problematización tutoriado, se convierte en la llave maestra, a partir de lo cual se explora el trabajo de Operacionalización de la investigación.

Este itinerario, de factura simple en su apreciación, resulta de la superación de múltiples barreras y resistencias intelectuales de quienes vienen a aprender investigación. Por lo general llegan con moldes y matrices positivistas y formales, o simplemente con cosas aprendidas a medias. Llegan a la investigación castrados de la condición de sujetos productores de conocimientos y saberes. Esa reconstitución de la identidad de investigadoras/es será un proceso de aprendizaje a grupas de su proyecto de conocimiento. Esa y muchas otras serán las competencias será las competencia intelectuales que serán integradas y apropiadas en el transcurrir de ese proceso de transito de una condición de no-investigadores a investigadores, validados académicamente, en el campo de la epistemología y la metodología científica en ciencias sociales y humanas.

El diseño aporta propuestas desde la metodología. Estos enfoques y técnicas se sustentan en el problema de investigación. Esa es la matriz o la guía que nos acompaña durante todo el transcurrir de la investigación. A medida que se profundiza en el propio proceso de investigación el problema, la pregunta y la hipótesis provisoria se van afinando, en la medida que aparecen antecedentes y materiales que no eran visibles al inicio. Ese trabajo de redefinición siempre está al servicio de una buena orientación en la investigación.

Por tratarse de investigaciones comprensivas e interpretativas, el diseño metodológico se ayuda en el desarrollo de una espiral empírico-hipotético-deductiva. Es decir, el punto de partida metodológico está en definir o delimitar, un problema desde la(su) propia practica. A partir de ella (los componentes del problema) se establece fundada y consensuadamente un diseño operacional. La pregunta de investigación guía el proceso de Operacionalización. Eso significa que será el problema de investigación quien definirá el enfoque operacional quien lo sustente. Un error frecuente de los investigadores noveles es creer que aquello que se denomina “enfoques de investigación” o “tipos de investigación” determina el carácter, orientación y desarrollo de una investigación. Muchos post graduantes, por ejemplo, dicen que prefieren utilizar “Investigación acción”. Sin embargo su problema de investigación, cuyo sentido es producir conocimiento, nada tiene que ver con investigación acción. No es el método elegido al azar el que determinará el enfoque investigativo, por el contrario, es el problema de investigación quien determina la orientación metodológica.

A medida que cada cual se involucre en el trabajo de investigación sistemática y tutoriada irá encontrando dificultades y obstáculos. Muchas y muchos tienen dificultades para percibir el concepto de práctica. O les dificulta percibir el objeto de conocimiento. Este objeto de conocimiento, en su estatus investigativo se transformara, luego de la alquimia de la problematización, en su problema de investigación. Enseguida, es el problema de investigación es quien permite fundar la o las preguntas de investigación. Esto es de una gran centralidad en el objeto de estudio. Sin pregunta de investigación no hay investigación. Producir preguntas de investigación es el sentido de la investigación. La pregunta instala la duda y la orienta la búsqueda. Tener la pregunta de investigación es tener una dirección de trabajo intenso, metodológicamente riguroso y fundado, para producir nuevas preguntas de investigación.

Así funciona la investigación científica y así la realizamos, tal como la concebimos y apreciamos en nuestro tiempo contemporáneo. La pregunta es emprender la ruta heurística. Sin embargo, en nuestra cultura de trabajo en múltiples instituciones se practica un formalismo indagativo, copiado de las universidades de referencia, que consiste en diseñar protocolos de investigaciones en lo que se denomina “objetivos de investigación” Un residuo relictos del inmovilismo positivista de la pedagogía por objetivos o curriculum tecnológico heredado de tendencias americanas de los años 40 o 50 del siglo pasado. Sin ningún cuestionamiento crítico muchas instituciones se embarcan en fotocopiar y fotocopiarse con prácticas que confunden gestión universitaria con investigación universitaria. De cada diez personas involucradas en tareas de investigación 8 o 9 consideran que se deben elaborar protocolos (documentos formales) a los que denominan proyectos de investigación y cuyo interés está en fijar “objetivos de investigación”. Algunos llegan a redactar “Objetivos Generales” y “Objetivos Específicos” como si estuvieran diseñando una planificación curricular o docente, la cual, según nuestra experiencia, nada o poco tiene que ver con investigación.

PROYECTO DE CONOCIMIENTO

Nos hicimos la siguiente pregunta, ¿qué mueve a los sujetos durante la formación doctoral? ¿Qué hace que se movilicen, se comprometan y que a pesar de las dificultades de todo tipo que aparecen en la formación doctoral no abandonen y culminen? ¿Qué tipo de relaciones personales o institucionales, experiencias o situaciones profesionales, o de cualquier tipo, consiguen que los posgraduantes se impliquen en su proyecto de formación hasta culminarlo? ¿A veces las dificultades del entorno socioeconómico y profesional resultan ser mucho más obstaculizadoras que las propias exigencias de la investigación?

Se puede conjeturar sobre múltiples salidas posibles. Por ejemplo, decir que lo mueven imperativos institucionales como becas, reglamentos, plazos o permanencias laborales. Podría ser si no condiciones psicosociales como motivación, implicación, compromisos. Puede ser que sea lo que llamamos “la lotería del buen tutor”. Sabemos que la Tesis de doctorado también puede ser una gran locomotora. Pero los bajos índices de graduación son demostrativos que estas cifras no se alteran o se alteran muy poco.

En mi experiencia de varios años dedicados a la formación doctoral he podido apreciar, en el entorno de nuestra cultura académica hechos evidentes pero que algunas instituciones se niegan a reconocer o a modificar. Uno de ellos es la manera como se organizan los dispositivos tutoriales y como se conduce la dirección de investigación y la dirección de tesis doctorales. No me extenderé demasiado en este tópico en este texto, pero si me gustaría justo afirmar que una manera sencilla de evaluar y corregir las limitaciones que instala la dirección de tesis y el trabajo tutorial, en los dispositivos de muchas universidades, es apreciar las competencias investigativas de quienes asumen responsabilidades con los doctorantes.

Con los años he sacado una conclusión que parece aplicarse a múltiples casos y experiencias. Dicho de manera simple, para obtener el grado de doctor se hace necesario producir una Tesis de Doctorado, independiente de las dificultades que se haya podido enfrentar y superar durante su realización. De allí mi idea que muchos de quienes logran concluir su propia tesis, puestos ellos mismos de nuevo a realizar una nueva Tesis doctoral, tendrán las mismas dificultades iniciales. Hacer una Tesis doctoral no significa necesariamente haber aprendido a elaborar tesis doctorales. Los hay otros, diferentes, que en la misma situación les ponemos a elaborar de nuevo una Tesis doctoral y lo realizan sin grandes dificultades. Son los que hicieron tesis doctorales y podemos concluir que aprendieron a elaborar Tesis doctorales. Sin embargo, algunos de ellos les ponemos a dirigir Tesis doctorales y comienzan a experimentar muchas dificultades en ese trabajo tutorial. ¿Podemos decir que estamos frente a personas que a pesar de haber aprendido a elaborar tesis doctorales no aprendieron a dirigir Tesis doctorales? Elaborar y dirigir son competencias intelectuales, epistemológicas y metodológicas diferentes. Finalmente estarían quienes si aprendieron a elaborar Tesis doctorales y disponen de condiciones activas que les habilitan a dirigir dispositivos de investigación y conducir y orientar el trabajo de elaboración de Tesis.

Esa realidad tiene su cura en las mismas condiciones que definen la naturaleza del trabajo investigativo: no se investiga solo, se investiga en equipo, se investiga desde el seno de dispositivos compartidos. Esas son las líneas de investigación, los equipos de investigación y las culturas de investigación. Tutores individuales, aislados, con tesis secuestrados al capricho de una práctica de dirección de tesis encapsulada, es un mecanismo abortivo para la formación doctoral, una limitación al desarrollo de la capacidad investigativa de las universidades y un fraude a la intención de las comunidades científicas de ampliar las bases de la producción de conocimientos validados científicamente.

Por nuestra parte, alternativizar la formación de posgrados a partir del desarrollo de un nuevo paradigma para una Didáctica de Posgrados nos permitió evidenciar una nueva condición capaz de movilizar a los posgraduantes a oportunidades de formación y culminación de sus estudios doctorales: **instituir “sujetos de la formación”**. En esta misma dirección logramos aislar conceptualmente una categoría que inicialmente se nos mostraba como un indicio no validado pero que en transcurrir de las experiencias de formación fue cobrando una magnitud esencial para comprender y sustentar proyectos de formación y de investigación y es lo que hemos denominado **“proyecto de conocimiento”**.

A partir de esta evidencia disponemos de una certeza didáctica en formación de posgrados: **lo que moviliza al sujeto en formación a una condición de autoría es su proyecto de conocimiento**. Efectivamente, el proyecto de conocimiento, en tanto agente movilizador instituyente de sujetos de la formación se instala como el tipo de relación significativa que establece cada sujeto en su interrogación consigo mismo, con el otro o con el mundo. Para mí este es el cerrojo y esta es la clave.

Teóricamente, el proyecto de conocimiento surge o emerge de la interrogación posible de instalar, a “partir de...” o “desde...” el sujeto de la formación, para apropiarse de situaciones problemas que lo conducen fundar posibles indagatorias, o inéditas indagatorias (según Paulo Freire, siempre serán inéditas) mediada desde una problematización reflexiva y crítica entre él y su práctica profesional o social, la que se encuentra, necesariamente, en los pliegues de su realidad y de la condición socio-histórica que la acoge. El concepto central acá es **“apropiarse”**.

Esa relación significativa, problematizada desde el sujeto, contiene una dimensión ética y estética de su propia formación.

Ella se inscribe en su propia trayectoria de vida, trayectoria de formación y su trayectoria profesional. Se trata de una inscripción discursiva que coloca al sujeto en una condición de alteridad, dignificante en relación a su condición de productor de saberes. Es el camino hacia la puesta en proyecto.

Eso permite o favorece que éste asuma la condición de devenir hacia un proyecto cognocente de su realidad, que dota o instala al conocer, comprender y significar como proyecto emancipador cuyo sentido, en el contexto de su proyecto de formación permitirá la mencionada puesta en proyecto y dará origen a proyectos de intervención transformativa y/o proyectos de investigación, incluidos los proyectos de formación doctoral. El espacio que nos permite este artículo no me permite ilustrar esta aseveración con una amplia casuística de situaciones que hemos podido establecer y acompañar.

En tanto instituyente de sujetos de la formación, todo proyecto de conocimiento será de naturaleza diversa en la medida que cada sujeto instituye o germina el propio. Nuestra experiencia nos indica que, aún sin saberlo explícitamente, cada posgraduante ingresa a los programas siendo portador de una condición socio-crítica que el dispositivo de formación será o no capaz de evidenciar, será o no capaz de contribuir a su desarrollo y transformación en objeto de conocimiento, posteriormente en objeto de estudio, luego en proyecto de investigación y finalmente en Tesis de Doctorado. Ello genera situaciones de trabajo inéditas, en relación a las prácticas tradicionales toda vez que no es habitual acompañar una diversidad de proyectos, con diversidad de enfoques y con diversidad de metodologías. Lo común es tender a la uniformidad pues los proyectos gestionados por los propios sujetos proponen un abanico de problemáticas y muchos matices metodológicos tensionan las propias capacidades a la investigación de los docentes, eventuales tutores. Para evitar una saturación o riesgo de esa naturaleza se tiende posponer el dilema de la tesis para el final de los programas, transformando lo que inicialmente es una co-responsabilidad en un asunto de cada cual. Se espera que cada posgraduante lo pueda resolver a su manera y con los medios o recursos que él pueda movilizar para emprender esa tarea.

Junto a su condición diversa, el proyecto de conocimiento supone una condición crítica, en la medida que cada cual interpela desde sus propias representaciones la realidad de su entorno, al inicio, vivenciada desde su práctica profesional para luego, paulatinamente, transformarse en proyecto de investigación. De todas maneras se debe subrayar que al inicio de la formación no podemos esperar que quien luego se encamine por el laberinto de la formación posea ciertas competencias intelectuales que probablemente se generarán en la complejidad de las tareas futuras a emprender.

La situación inicial de formación supone capacidades acotadas a la observación de ciertos planos de conocimiento. Será esa familia de problemas de investigación de los sujetos los que propondrán los enfoques metodológicos necesarios para abordarlos y tramas conceptuales para significarlos.

En consecuencia, cada **proyecto de conocimiento** propone una perspectiva de ruptura diferenciada, ruptura en los modos de leer, comprender y significar el mundo. Aquello instala al sujeto en una prospectiva transformativa que lo sitúa, pertinentemente, en una condición de post formación que lo “propietariza” de su capacidad a resignificar y a reapropiarse de su propia realidad y su propia disciplina. En el “después de la formación” su mundo no podrá ser, nunca más, lo que era, en el “antes de su proyecto de formación”. Es lo que hace la diferencia.

¿De qué manera podemos apreciar el desarrollo de un proyecto de conocimiento en los itinerarios de la formación, visto ahora desde nuestra nueva condición de co-autoría? Inicialmente, los problemas de la práctica se recuperan como percepciones problemáticas en relación al deber ser del funcionamiento de las situaciones problemas. Más como una preocupación ético-formativa. Luego se desarrolla una formalización progresiva del objeto de trabajo hasta definir los contornos de un objeto de conocimiento. Este objeto de conocimiento representa la problematización del objeto de conocimiento/objeto de trabajo. Este proceso de puesta en proyecto se inicia, en la mayoría de los casos, en el “antes de la formación”. El sujeto es portador de una propuesta que, en transcurrir inicial de la formación se valida como posibilidad concreta de servir y transformarse en proyecto de investigación. Este elemento es importante pues valida los saberes del sujeto en torno a los cuales se deberá organizar la integración de saberes, es decir, la integración inicial que reúne, los saberes del sujeto, los saberes de la formación y los saberes a producir. Esta condición tiene un doble valor, por una parte habilita los saberes del sujeto en la situación y otorga a las situaciones problemas emergentes de su propia práctica el estatus de devenir proyectos de investigación. Se genera una concienciación del valor de su propia realidad como objetos de problematización, investigación y resignificación.

Ese tránsito inteligente del posgraduante su funda en ruptura con los modos tradicionales de formación en los posgrados. En primer lugar existe ruptura con la inercia que tiende a restar valor a lo propio y tiende a poner en valor los objetos de conocimiento de los que se tiene noticias desde los centros hegemónicos. Si a esto se suma la tendencia de éstos que van tras la validación institucional en torno a cánones de “calidad universal” empujando hacia un dogmatismo académico según el cual la calidad de sus trabajos en posgrados y del valor de los resultados que se obtienen depende del hecho que sean admitidos en publicaciones de instituciones centrales o en Revistas in-

dexadas. Para muchos produce mayor vértigo llevar a cabo investigaciones sobre niños de Nueva York o de Ginebra, que sobre nuestros niños que en nuestros Campamentos o Favelas. ¿Será por la modestia de nuestras Escuelas Públicas de la periferia urbano social en nuestros países?

La definición más o menos nítida de su problema de investigación permite al sujeto avanzar a delimitar su foco de investigación que se expresa en la existencia de una pregunta de investigación.

Normalmente, a partir de una pregunta de investigación La pregunta de investigación tiene el mérito evitar ese desparrame inicial de objetos de investigación que surgen en el discurso del sujeto tras una interrogación amplia a partir de la complejidad de elementos que le proporciona su situación problema. La pregunta de investigación permite generar los primeros supuestos de la investigación e instituir un supuesto investigativo inicial que solemos llamar hipótesis inicial provisoria. Es esa hipótesis inicial provisoria la que nos permite avanzar hacia un nuevo plano investigativo que es la operacionalización de la investigación. La operacionalización de la investigación es la que nos permite la transición desde la definición de planos teóricos al trabajo de campo.

La formalización del problema de investigación, la pregunta de investigación (foco) y la hipótesis inicial de investigación, representan la culminación de la problematización generadora de objeto de investigación como soporte teórico metodológico a su proyecto de conocimiento.

Con ello se cierra el primer ciclo de la puesta en proyecto de investigación pues el sujeto dispone de una formalización discursiva de su proyecto de conocimiento. Ello produce, en el sujeto, una suerte de duelo, porque la épica inicial de su expectativa de transformación del mundo se aterriza y se reduce a un objeto de trabajo, preciso y bien delimitado, aun cuando requiera re-elaboraciones y ajustes sucesivos a lo largo de todo el proceso de investigar.

Cuando se significa y resignifica disponemos de indicadores de aprendizajes nuevos. El soporte de esos indicadores será tanto la puesta en discurso como la producción de textos. Aprender es significar, lo que supone niveles de mayor complejidad en el funcionamiento intelectual del sujeto en formación a la Investigación Avanzada.

En síntesis, reconocemos cinco fases en el proceso de aprender en formación para la producción de saberes. Una fase inicial de puesta en proyecto, enseguida un proceso de integración de saberes, luego un proceso de apropiación de saberes, el proceso de transferencia de saberes y, finalmente, de producción de saberes. Referirnos a cada una de estas fases, en el marco de la problematización sobre formación de posgrados y pedagogía de autores, dejémoslo como objeto de otros encuentros y de otros textos.

REFERENCIAS

FLORENCIO NUNES, Dilson Mauro. *Estudo das práticas pedagógicas na escola com aulas inclusivas. A inclusão que temos não é a inclusão que nos deficientes queremos*. 2016. 212 p. Tese (Doutorado) – Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Ilaes posgrados), 2016. Profesor tutor dr. Carlos Moya Ureta.

MARTINS ALA, Silvana Rosa. *O lúdico na prática pedagógica do(a) professor(a) da Educação Infantil*. 2014. 400 p. Tese (Doutorado) – Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (Ilaes posgrados), 2014. Professor tutor dr. Carlos Moya Ureta, prof. cotutora dra. Elisa Araya.

MOYA-URETA, Carlos. La pedagogía de autores: aprender cómo proceso de significar. *In*: RIVERA, Alicia M.; ZABALZA, Miguel B. (coord.). *Formación en la Universidad. Ética, temas emergentes y evaluación*. Ciudad de México: Aidu; U. de La Salle; Castellanos Editores de C.V., 2019. p. 31-58.

MOYA-URETA, Carlos. La Docencia en tiempos de pandemia. El docente de Educación Superior también es persona: reflexiones desde la cotidianeidad. *In*: RONDENIL, Martín de los Heros *et al.* *Vivir la docencia en tiempos de pandemia*. Actas del Seminario Internacional Aidu México, sept. 2020. ISBN 978 607 8670 29 1

MOYA-URETA, Carlos. A la sombra del árbol del siglo XXI. Crisis, docencia y transformación universitaria. *In*: RIVERA M. Alicia (coord.). *Reconstruyendo la Educación Superior a partir de la pandemia por COVID-19. Educare*, México, Aidu; Universidad de Lasalle; CDMX; Editorial Parmenia bajo el Sello de De La Salle ediciones, p. 88-118, 2021.

MOYA-URETA, Carlos. *Producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur*. Tensiones y paradigmas de las investigación científica en la investigación doctoral. Conferencia de Clausura del I Congreso Internacional de Investigación, Desarrollo Tecnológico e Innovación la Educación Universitaria. Federación Nacional de Docentes Universitarios del Perú, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, septiembre del 2021.

SOBRE A GÊNESE DO CONCEITO DE MESTRADO E DOUTORADO NO BRASIL

João Pedro Aparecido Vicente¹

RESUMO

Neste texto, derivado de pesquisa bibliográfica e documental, inserido no campo da História da Educação, apresenta-se a evolução do conceito de Pós-Graduação no Brasil entre as décadas de 1940 e 1960, culminando na conceituação proposta pelo Conselho Federal de Educação em 1965. Demonstra-se que os primeiros documentos destinados a conceituar as categorias e funções dos estudos pós-graduados no Brasil cumpriram sua função de maneira pouco consistente. Por sua vez, considera-se que o Parecer 977/1965 trouxe características gerais válidas para a descrição dos conceitos de Pós-Graduação em sentido lato e estrito, de forma coerente com as demandas apresentadas pela organização universitária departamental, um dos frutos da Reforma de 1968.

Palavras-chave: Educação; Pós-Graduação; legislação.

ABOUT THE GENESIS OF THE CONCEPT FOR MASTER'S DEGREE AND DOCTORATE IN BRAZIL

ABSTRACT

In this text, produced from bibliographic and documentary research, in a History of Education approach, it's presented the evolution of the concept for postgraduate studies in Brazil between the 1940s and 1960s, culminating in the conceptualization proposed by the Federal Council of Education in 1965. It is shown that the first documents intended to conceptualize the categories and functions of postgraduates studies in Brazil fulfilled their function in an inconsistent manner. In turn, Report 977/1965 is considered to present valid general characteristics for the concepts of graduate studies in broad and strict senses, consistently suit to the demands presented by the departmental university organization, a result of the 1968 Reform.

Keywords: Education; postgraduate studies; legislation.

RECEBIDO EM: 26/11/2020

ACEITO EM: 26/12/2020

¹ Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Assessoria de Comunicação HC – UFTM. Vila Nossa Senhora das Graças, 72. Nossa Senhora da Abadia. Uberaba/MG, Brasil. CEP 38025-440. <http://lattes.cnpq.br/5636843940442219>. <http://orcid.org/0000-0001-7564-2313>. joao.vicente@ebserh.gov.br

INTRODUÇÃO

No presente artigo, produzido a partir de pesquisa bibliográfica e documental, e inserido no campo da História da Educação, é apresentada a evolução do conceito de Pós-Graduação no Brasil entre as décadas de 40 e 60 do século 20, culminando na conceituação proposta pelo Conselho Federal de Educação, no Parecer 977/1965 (CFE, 2005).

Surgida inicialmente nas universidades brasileiras a partir do modelo francês, a Pós-Graduação passou de instrumento de reprodução de quadros para a docência superior à principal responsável pela pesquisa científica nos estabelecimentos universitários, como preconiza o modelo alemão. Paralelamente a essa reconfiguração, também a universidade brasileira migrou da organização catedrática para a departamental a partir da segunda metade da década de 60 do século 20.

A seção inicial do artigo retrata que os primeiros documentos destinados a conceituar as categorias e funções da Pós-Graduação no Brasil cumpriram sua função de maneira pouco consistente. Na segunda parte, o Parecer 977 é sintetizado com o objetivo de conferir destaque às características gerais válidas para a descrição dos conceitos de Pós-Graduação *lato e stricto sensu*, e que se perpetuaram no modelo universitário resultante da Reforma de 1968.

PRIMEIRAS ABORDAGENS DO CONCEITO

O documento legal pioneiro em utilizar o termo Pós-Graduação para designar uma modalidade de cursos superiores no país, segundo Sucupira (1980), foi o Decreto 21.231, de 18 de junho de 1946, que baixou o Estatuto da Universidade do Brasil – UB². O autor ressalta, contudo, que houve imprecisão na tentativa de se diferenciar a Pós-Graduação e a Especialização. Ele chama a atenção, também, para o fato de o Doutorado ter sido classificado como exterior à categoria de estudos pós-graduados.

O Estatuto distinguia que, dentre os cursos universitários: 1. os de formação diplomariam para o exercício de profissões; 2. os de aperfeiçoamento deveriam rever e desenvolver os estudos dos cursos de formação; 3. os de especialização ministrariam conhecimentos aprofundados em ramos filosóficos, científicos, artísticos ou técnicos; 4. os de extensão difundiriam culturalmente assuntos de interesse geral; 5. os de Pós-Graduação, destinados a diplomados, visariam à sistemática especialização profissional; e 6. os de Doutorado, por fim, deveriam ser criados e definidos conforme regimentos próprios.

Por estas definições, verifica-se que a distinção entre os cursos de pós-graduação e os cursos de especialização está em que os primeiros se restringem ao campo profissional e os segundos abrangem toda a gama dos saberes, incluindo o saber técnico. Ora, se considerarmos que é da natureza da formação técnica ter uma aplicação profissional, segue-se que, pela extensão do conceito, os cursos de especialização compreendiam também os de pós-graduação. Neste caso, a classificação do estatu-

² Criada em 1920, a Universidade do Rio de Janeiro foi reorganizada, em 1937, como Universidade do Brasil. A partir de 1965 passaria a ser chamada Universidade Federal do Rio de Janeiro.

to infringia uma das regras elementares de toda divisão lógica, isto é, os membros da divisão devem excluir-se mutuamente. Por outro lado, como o estatuto afirmava expressamente que os cursos de pós-graduação se destinavam a diplomados e omitia esta cláusula ao caracterizar os cursos de especialização, teríamos que estes cursos não reclamavam, pelo menos necessariamente, a graduação prévia. Sendo assim, os cursos de pós-graduação definidos pelo estatuto constituíam realmente pós-graduação em sentido lato, na medida em que pressupunham a graduação, embora fossem arbitrariamente restritos ao domínio profissional. Tratava-se, pois, de uma definição esdrúxula e estreita que revelava uma concepção totalmente inadequada da pós-graduação (SUCUPIRA, 1980, p. 6).

Na segmentação de cursos apresentada pela UB, o proposto para a diplomação profissional coincide com a prática das faculdades e escolas superiores do período. Os cursos de aperfeiçoamento, focados na verticalização do conhecimento em área específica, haviam sido oficializados na Reforma Francisco Campos, de 1931, embora as primeiras experiências remetessem a 1925, nas áreas de higiene e saúde pública³.

A extensão, por sua vez, fora experimentada desde a Universidade de São Paulo⁴, em 1911, pioneira em levar à comunidade temas de interesse geral oriundos da academia (CAMACHO, 2005). O conflito na definição de 1946 estaria entre a especialização e a Pós-Graduação: a primeira dispensaria a diplomação prévia, e a segunda se aproximaria do conceito que viria a ser estabelecido em 1965 para a modalidade *lato sensu*, embora restrita a práticas profissionais. Por conseguinte, restringir-se-ia ao doutoramento características futuramente identificadas como afins ao *stricto sensu*: exames, prática de pesquisa, preparo e defesa de tese.

O conceito de Pós-Graduação a ser formalizado oficialmente apresentou diversas concepções durante a década de 50, enquanto tramitava a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB⁵ –, encaminhada pelo ministro da Educação e Saúde Pública do governo Gaspar Dutra, Clemente Mariani, ao Congresso em outubro de 1948 e sob discussão naquela casa até sua publicação em dezembro de 1961.

Conforme Córdova, Gusso e Luna (1986), o conservadorismo das congregações de universidades públicas e dos professores catedráticos impedia o processo de modernização universitária no fim dos anos 1950, pois os postos de maior poder eram ocupados essencialmente pelos mesmos grupos que haviam concebido as políticas educacionais do Estado Novo (1937-1946).

³ No contexto da Reforma Rocha Vaz.

⁴ Instituição privada, existente entre 1911 e 1917, e que não guarda relações com sua homônima de natureza pública fundada na década de 30 do século 20.

⁵ A lei alteraria regulamentações estabelecidas por Gustavo Capanema, que, após ser ministro da Educação e Saúde Pública de 1934 a 1945, elegera-se deputado federal. Sua presença no Congresso constrangeu o prosseguimento das discussões, causando hiato superior a uma década entre a apresentação do projeto e sua aprovação. Ao fim dos anos 1950 contrapunham-se, de um lado, educadores, como Darcy Ribeiro, comprometidos com os ideais da Escola Nova, e, de outro, defensores da rede privada de ensino, que tinham o deputado Carlos Lacerda como porta-voz. Os escolanovistas acabariam por ver suas teses derrotadas ao ser aprovada a LDB já no governo João Goulart (1961-1964). A rede oficial de ensino alijava quase 50% da população em idade escolar. Deliberou-se pela expansão da rede privada, mas a extensão dos benefícios da educação não alcançou a população mais carente (BOMENY, 2002).

A ampla variação conceitual referente à Pós-Graduação nos sucessivos projetos que levariam à LDB/1961, por sua vez, demonstra a falta de uma clara consciência da natureza, papel e alcance desta etapa de ensino na universidade moderna. A ideia de Pós-Graduação como tarefa permanente da universidade, com vistas ao aprofundamento da formação recebida na Graduação, conduzindo a graus acadêmicos, foi objetivada, pela primeira vez no Brasil, no projeto da Universidade de Brasília – UnB (SUCUPIRA, 1980).

Pretendeu-se, com a criação daquela Universidade, fundada em 1962, fazer da pesquisa e do ensino básicos, nas ciências e nas humanidades, o núcleo em torno do qual se desenvolvessem as demais atividades universitárias. Sua estrutura apresentava institutos centrais de integração acadêmica, oferecendo cursos básicos, nas ciências e nas letras, além de faculdades com o propósito de formação profissional. A Pós-Graduação deveria constituir a superestrutura em que se proporciona a formação do mais alto nível científico (RIBEIRO, 1960).

Na UnB, instalada na nova capital federal, inaugurada dois anos antes, encontrava-se um modelo concebido por um grupo no qual se destacavam Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que se opunha à manutenção dos privilégios de cátedra⁶. Buscava-se retomar o desenvolvimento de estudos sem preocupação com a aplicabilidade imediata – ideais até então frustrados nas experiências da Universidade de São Paulo⁷ e da Universidade do Distrito Federal, a primeira devido à resistência de professores da Escola de Medicina, Engenharia e Direito quanto às disciplinas básicas e a segunda em razão da sua curta existência, tendo sido fundada em 1935 e extinta quatro anos depois (SCHWARTZMAN, 1982).

O estatuto da UnB, em fins de 1962, baseava-se na autonomia universitária e na articulação entre ensino e pesquisa, tornando-se a Pós-Graduação uma atividade institucional. A demora na efetivação desses princípios e a movimentação política em torno do assunto resultaram em instabilidade institucional e ocupação policial do *Campus* em outubro de 1965. Quase todos os professores foram demitidos. Pensada como ambiente democrático no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), a UnB teria sua regulamentação instituída sob o regime autoritário pós-1964 (BOMENY, 1994).

⁶ Uma vez que as universidades europeias foram criadas a partir de corporações de professores, nelas o docente era considerado o centro da aprendizagem. A partir do sistema focalizado nesse profissional foi instituído o papel do professor catedrático – responsável por uma área específica de conhecimento, auxiliado por assistentes e associados que trabalhavam sob sua direção personalista e autocrática. Nessa relação entre professores se davam os estudos de doutoramento. A cátedra prevaleceria nas universidades brasileiras até a Reforma de 1968 (VERHINE, 2008). No modelo das cátedras preservado pelas primeiras universidades brasileiras encontra-se a origem da Pós-Graduação no país. Tal configuração justifica-se pelo número de professores estrangeiros atraídos por tais instituições, vindos em missões acadêmicas que contavam com a colaboração de governos europeus ou fugindo da turbulência vivida no velho continente nos anos que precederam a Segunda Guerra Mundial. Estabelecia-se uma relação tutorial entre o professor catedrático e um pequeno grupo de discípulos, que também atuavam como auxiliares nas atividades de ensino e/ou pesquisa. O treinamento era bastante informal e estava centrado no desenvolvimento da tese. A autoridade acadêmica do professor incluía estabelecer o conteúdo e o volume das atividades a serem cumpridas pelos candidatos antes da defesa da tese, quais questões e métodos de demonstração eram aceitáveis e quais técnicas eram admissíveis para a pesquisa (BALBACHEVSKY, 2005).

⁷ Fundada em 1934 a partir da aglutinação de escolas superiores já existentes, como as de Medicina, Odontologia e Direito.

O artigo 69 da LDB/1961 conceituou genericamente a Pós-Graduação e a considerou categoria própria, distinta da especialização e do aperfeiçoamento, numa visão alinhada ao que seria, posteriormente, consolidado pelo Parecer 977/1965.

Segundo Sucupira (1980), os cursos de Mestrado e de Doutorado pioneiros, aos moldes do que é proposto pela LDB, ocorreram nos primeiros anos da década de 60 do século 20 inicialmente na Escola Superior de Agricultura de Viçosa (transformada em Universidade Estadual Rural de Minas Gerais, em 1948, e federalizada como Universidade Federal de Viçosa, em 1969), na Universidade do Brasil e no Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA, fundado em 1950.

O Instituto de Química da UB inaugurou, em março de 1963, o primeiro curso de Pós-Graduação em engenharia química nos níveis de Mestrado e Doutorado. No final de 1965 foi aprovado o primeiro Mestrado brasileiro em educação, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

CONCEITUAÇÃO PELO CFE

O Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965, exarado pelo CFE, foi o primeiro documento a conceituar a Pós-Graduação brasileira em níveis de Mestrado e Doutorado como etapas hierarquizadas, classificáveis conforme as nomenclaturas profissional e de pesquisa. O pronunciamento sobre a matéria foi instado pelo ministro da Educação e Cultura⁸ do governo Castello Branco, Flávio Suplicy de Lacerda, considerando a necessidade de criar e desenvolver o regime dos referidos cursos, de natureza, até então, imprecisa.

A LDB/1961 determinava que nos estabelecimentos de ensino superior poderiam ser ministrados cursos de Graduação e Pós-Graduação. No caso dos primeiros, o ingresso seria vinculado à aprovação em exame específico, aberto a detentores de diploma colegial ou equivalente. Já o acesso às modalidades especialização, aperfeiçoamento e extensão seguiria requisitos a critério de cada instituto de ensino. Na interpretação dos autores do Parecer, a referida Lei atribuiu *status* especial à Pós-Graduação, distinguindo-a dos cursos cujo acesso não exigia necessariamente a graduação prévia.

Conforme a LDB, a atribuição do CFE, no que se refere a regulamentar cursos de Pós-Graduação, estaria restrita àqueles capazes de assegurar privilégio para o exercício de profissão liberal. Essa limitação foi resolvida pelo Estatuto do Magistério Superior⁹, no qual eram previstos 60 dias para que o Conselho conceituasse os cursos de Pós-Graduação em geral, sendo possível suprir suas características a partir de iniciativas equivalentes realizadas em instituições estrangeiras de reconhecida idoneidade.

O CFE era constituído por 24 membros nomeados pelo presidente da República, por seis anos, “dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação” (BRASIL, 1961, art. 8.º). A escolha deveria respeitar a representatividade das diferentes

⁸ A competência do CFE para emitir pareceres sobre questões pedagógicas e educativas submetidas pelo presidente da República ou pelo ministro da Educação e Cultura consta da LDB/1961, na qual o Conselho foi instituído. Lacerda ocupou o Ministério de abril de 1964 a junho de 1966.

⁹ Lei 4.881-A, de 6 de dezembro de 1965.

regiões do país, graus de ensino e do magistério público e particular. Os conselheiros eram divididos em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior¹⁰.

É citado, nos parágrafos introdutórios do Parecer, que o Aviso Ministerial solicitando exame sobre o tema considerava que a formação de pesquisadores e docentes para os cursos superiores deveria conter dois ciclos sucessivos, equivalentes ao de *master* e *doctor* da sistemática norte-americana, antes em universidades que em estabelecimentos isolados¹¹, devendo estar, esta última hipótese, condicionada à autorização do CFE.

São três os motivos fundamentais sobre os quais se ampara o referido Aviso, ao solicitar a regulamentação do sistema de cursos pós-graduados: formar professorado competente para atender à expansão do Ensino Superior com elevação dos níveis de qualidade então observados, estimular o desenvolvimento da pesquisa científica e, por fim, assegurar o treinamento eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto padrão para atender às necessidades do desenvolvimento nacional em todos os setores.

Chama a atenção, no primeiro dos motivos anteriormente expostos, o uso do adjetivo *competente* relacionado à perícia ou habilidade necessárias para suprir as demandas do Ensino Superior, cuja expansão não poderia significar queda na qualidade. Esta deveria não apenas ser preservada, mas também majorada.

O conceito de competências tornar-se-ia uma constante nas políticas educacionais brasileiras em décadas seguintes, principalmente após a LDB de 1996. A Pós-Graduação seria pioneira no Brasil, já nos anos 1960, em prever critérios avaliativos dos parâmetros de qualidade, preocupação formalmente estendida à educação como um todo significativamente a partir dos anos 1990.

Por sua vez, o terceiro dos motivos fundamentais apresentados pelo Aviso Ministerial diferenciou *técnicos* de *trabalhadores intelectuais*, estabelecendo uma dicotomia afim ao período, caracterizado majoritariamente pela organização taylorista-fordista¹² do trabalho. Ambas as categorias deveriam contribuir, a partir de seus conhecimentos de alto nível, para as necessidades das diversas ramificações dos setores público e privado, numa perspectiva nacionalista e desenvolvimentista coerente com aquele momento.

¹⁰ Participaram da criação do Parecer 977 Newton Sucupira, como relator; Antônio Ferreira de Almeida Júnior, presidente da Comissão de Educação Superior e oito membros vogais: Clóvis Salgado, José Barreto Filho, Maurício Rocha e Silva, Durmeval Trigueiro, Alceu Amoroso Lima, Anísio Teixeira, Valnir Chagas e Rubens Maciel.

¹¹ As escolas superiores que antecederam a criação das universidades no Brasil – e continuaram existindo concomitantemente a elas – bem como as faculdades de áreas específicas, são exemplos de estabelecimento isolado, opondo-se ao conceito de universidades enquanto instituições atuantes em diversas áreas do saber. As primeiras universidades públicas brasileiras foram compostas a partir da aglutinação de estabelecimentos isolados.

¹² A organização laboral fordista parcela horizontalmente as etapas de produção e divide verticalmente as fases de planejamento e execução, privilegiando a automatização e a produção em massa de bens com elevado grau de padronização (BOYER, 1989). Já a uniformização de processos proposta por Taylor (1990) baseava-se no aprimoramento técnico do trabalho por meio da instrução e do treinamento em práticas estabelecidas para evitar que cada trabalhador pudesse agir conforme um critério próprio, gerando entropia. Assim, uma equipe tornava-se responsável por idealizar os processos a serem executados por outros que não participavam dessa criação.

Justificou o relator do Parecer que, a fim de não aviltar a Pós-Graduação brasileira em seu nascedouro, dever-se-ia estabelecer princípios doutrinários, critérios operacionais e normas que controlassem seu desenvolvimento. O documento classificou a Pós-Graduação como a cúpula dos estudos nas universidades, constituindo um sistema especial de aprofundamento do saber, que permitiria alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional.

No que concerne à universidade brasileira, os cursos de pós-graduação, em funcionamento regular, quase não existem. [...] em muitos setores das ciências e das técnicas, o treinamento avançado de nossos cientistas e especialistas há de ser feito em universidades estrangeiras. Daí a urgência de se promover a implantação sistemática dos cursos pós-graduados a fim de que possamos formar os nossos próprios cientistas e tecnólogos, sobretudo tendo em vista que a expansão da indústria brasileira requer número crescente de profissionais criadores, capazes de desenvolver novas técnicas e processos, e para cuja formação não basta a simples graduação. [...] o funcionamento regular dos cursos de pós-graduação constitui imperativo da formação do professor universitário (CFE, 2005, p. 164-165).

Considerando o estágio incipiente da Pós-Graduação brasileira naquela década, o Parecer adotou como paradigma o modelo americano para este grau de formação¹³, no qual Mestrado e Doutorado representam níveis escalonados, podendo ser oferecidos nas vertentes profissional ou de pesquisa. Para ingresso no Doutorado não se exigiria necessariamente o título de mestre. No documento, a nomenclatura *de pesquisa* caracteriza a Pós-Graduação em senso estrito nas áreas de letras, ciências naturais, ciências humanas e filosofia; já o termo *profissional* designa cursos em áreas de formação e exercício de profissão liberal.

Na realidade americana, o Mestrado mostrava-se, desde então, útil para certificar a competência profissional e preparar para o magistério secundário. Já adquiria significação de grau terminal para aqueles que desejam aprofundar a formação recebida na Graduação, mas não possuem vocação para as atividades inerentes ao Doutorado de pesquisa – emissor do título Ph.D. –, por sua vez considerado para ingresso na docência do Ensino Superior.

O aluno da Pós-Graduação norte-americana, além de produzir uma tese, dissertação ou ensaio, deve participar de cursos, seminários, trabalhos de pesquisas e submeter-se a exames, incluindo provas de língua estrangeira. No caso do Doutorado de pesquisa, a exigência da tese é universal, requisito que não se aplica ao Mestrado. Em ambos os níveis o aluno possui liberdade na seleção dos cursos, embora seja assistido por um diretor de estudos.

Ao conceituar os estudos pós-graduados, o CFE optou pela estruturação em dois ciclos, reconhecendo, inclusive, que algumas instituições já vinham adotando o título de mestre para designar o grau acadêmico correspondente ao primeiro nível da pós-graduação no país. Esperar-se-ia a geração de novos conhecimentos sobre o tema pesquisado, qualificados pelo grau de ineditismo e relevância.

¹³ São citados exemplos da Universidade Johns Hopkins, Universidade de Columbia, Universidade de Princeton e Universidade de Chicago.

Com base na experiência estrangeira, determinou o Parecer duração mínima de um ano para o Mestrado e dois para o Doutorado. Cada um deles compreenderia frequência a aulas e seminários, exame de aproveitamento e investigação que culminasse em dissertação ou tese. Os cursos foram considerados relativamente autônomos, não constituindo o Mestrado, obrigatoriamente, requisito prévio para inscrição no Doutorado. Previu-se aceitável, inclusive, a compreensão do grau de mestre como etapa terminal em determinados campos do conhecimento.

A Pós-Graduação *stricto sensu* resultou diferenciada dos cursos *lato sensu* – especializações, aperfeiçoamentos e outros – por seu formato, duração, rigor no processo seletivo de candidatos e por visar o desenvolvimento da capacidade criadora e juízo crítico, levando o aluno a exercer atividade de pesquisa em detrimento de apenas absorver conhecimentos já consolidados.

Parte do complexo universitário, a modalidade *stricto sensu* realiza os propósitos da própria universidade e confere grau acadêmico. Já a *lato sensu* compreende outro conjunto de investimentos, mais esporádicos, rápidos, com vistas a emitir certificado e dirigidos ao treinamento em um ramo profissional ou científico de determinada área do saber ou da profissão (BOMENY, 2001).

A regulamentação inicial relativa ao Mestrado e ao Doutorado brasileiros aconteceu sob um regime civil-militar com forte orientação nacionalista. A Pós-Graduação em âmbito doméstico era compreendida pelo governo como uma alternativa menos dispendiosa que a qualificação no exterior de professores da rede federal de universidades em significativa expansão. Fora do mundo acadêmico, os títulos de mestre e doutor eram pouco reconhecidos (BALBACHEVSKY, 2005).

Geraria a formalização oficial dessa etapa de ensino, a partir dos anos 1960, sistemas de autorização, credenciamento, financiamento e concessão de bolsas de estudos. A política de Pós-Graduação brasileira surgiu como uma iniciativa estatal. Muito pouco, nesse quesito, pode ser atribuído à sociedade civil ou a instituições particulares. A ampliação do número de pesquisadores e professores, qualificados internamente ou no exterior, daria suporte humano à criação desses sistemas (CURY, 2005). Nesse sentido, Gatti (2001) destaca que

mestrados e doutorados em nosso país originaram-se então, não do desenvolvimento da pesquisa científica nas universidades ou outras instituições, mas de uma política deliberada de organismos estatais, no final da década de 1960 e inícios de 1970. No ensino superior, à época, pouca pesquisa se desenvolvia, vez que sua vocação era dirigida sobretudo à formação de profissionais liberais. As universidades nasceram da agregação de cursos e pouquíssimas tinham a pesquisa como parte integrante do trabalho de seus docentes (p. 109).

O Parecer 977/1965 não impôs um sistema de cursos inteiramente estranho ao Ensino Superior brasileiro, uma vez que naquele ano o país já contava com 23 cursos de Mestrado e dez de Doutorado. Considerou experiências que já se generalizavam, embora ainda vacilantes, dando-lhes forma precisa e definindo uma sistemática que contribuiu para seu desenvolvimento (SUCUPIRA, 1980).

Existiam Doutorados em áreas como medicina, direito e filosofia. Os graus eram concedidos mediante a apresentação de teses, sem orientador ou a sequência de cursos com créditos, seminários e pesquisas. A docência livre, introduzida pela Reforma Rivadávia Corrêa, em 1911, funcionava como entrada na carreira, sendo exigida como condição para se obter a cátedra (BOAVENTURA, 2009).

Focada no modelo francês até então, a Pós-Graduação brasileira visava, principalmente, à obtenção do título de doutor, alcançado por um número muito reduzido de pessoas (BEIGUELMAN, 1997). As universidades, no início da década de 60, continuavam focadas na reprodução dos quadros da elite nacional, cultivando um ambiente privilegiado e voltado para sua lógica interna, com predominância quase absoluta de estudantes do sexo masculino (MARTINS, 1998).

A influência da vertente americana sobre o Parecer reflete as relações políticas amistosas entre o Brasil e os Estados Unidos da América – EUA – no período. O relator buscou semelhanças entre o conceito brasileiro de universidade e o *college* americano, no qual visa-se o grau de bacharel e, num plano superposto, o nível *graduate*, abrangendo cursos pós-graduados que conferem os títulos de mestre e doutor.

O padrão americano de *graduate school* é eivado de influência germânica, não bacharelesca. Essa inspiração se expressa na busca por mais que ensinar conteúdos e formar profissionais, estimulando a pesquisa científica e tecnológica, para gerar novos conhecimentos a partir dos já existentes.

Segundo Goldschmidt (1996), a universidade alemã restringe o *status* universitário à atividade de pesquisa, sendo o grau máximo conferido o *Philosophiae Doctor* – Ph.D. –, resultado de tese produzida num prazo de dois a cinco anos, com orientação de um docente. Tornar-se professor, no sistema alemão clássico, exigia ainda aprovação em outro exame, chamado Habilitação, sem tempo definido, incluindo o preparo de nova tese e provas oral e didática.

A lógica alemã, aplicada ao modelo americano, resulta num direcionamento de que o verdadeiro nível universitário estaria na *graduate school*, na qual são realizados pesquisa e treinamento de professores para a educação superior, atribuindo-se à formação de bacharéis no patamar *undergraduate* conotação não universitária; algo que no Brasil estaria próximo das noções de universidade, quando há pesquisa e estabelecimentos isolados voltados para o ensino.

Isso porque o CFE sintetizou que também a universidade brasileira apresenta um grau de instrução científica e humanista básico voltado à formação profissional, soto-posto a uma estrutura destinada à pesquisa inovadora e treinamento de investigadores, tecnólogos e profissionais de alto nível.

De acordo com Verhine (2008), a universidade alemã adotou o sistema de cátedras, enquanto nos EUA a Pós-Graduação baseou-se em um modelo departamental hierarquizado. Tal diferença é alicerçada na história das universidades, desde o início do século 19. As alemãs eram tradicionalmente mantidas pelo Estado, enquanto nas americanas os processos de avaliação eram desenvolvidos por organizações voluntárias. O tipo de pesquisa também era distinto, sendo privilegiada a aplicada nos EUA e a básica na Alemanha.

Esse contraste pode ser explicado pelo fato de as principais universidades de pesquisa estadunidenses terem sido financiadas por entusiastas capitalistas interessados em instituições voltadas à solução de problemas práticos de uma sociedade industrialmente dinâmica, em cuja economia a iniciativa privada já detinha grande relevância (VERHINE, 2008).

Também o modelo francês, sem utilizar os termos Graduação e Pós-Graduação, adotava, em 1965, o escalonamento em ciclos sucessivos. O primeiro seria caracterizado por ensino propedêutico e a licença para exercício de profissões. Em seguida, viriam os estudos voltados para o doutoramento.

Conforme Giraud (1996), no topo da hierarquia dos diplomas franceses estava, antes da Reforma de 1984, o Doutorado de Estado, exigido aos cargos de professor universitário, resultado de estudos que poderiam durar mais de uma ou duas décadas. A partir da referida Reforma, o sistema francês foi homogeneizado, passando a assemelhar-se ao Ph.D. norte-americano.

O Doutorado de pesquisas é apontado no Parecer 977/1965 como o mais importante dos graus acadêmicos conferidos nos EUA, seguido pelos doutorados profissionais, como doutor em ciências médicas, em engenharia, em educação. O título de mestre, acadêmico ou profissional, peculiar às universidades americanas e britânicas, é originário da universidade medieval, época em que os licenciados que atuavam como docentes em todas as faculdades eram chamados mestres, à exceção daqueles da área de Direito, então intitulados doutores.

Os pareceristas classificaram o Mestrado como uma tradição anglo-saxônica, com tendência a desaparecer nas instituições europeias. Ressaltaram, por fim, que em contraposição à natureza do Doutorado, voltado para formar um pesquisador, o Mestrado europeu e o americano buscam conferir competência profissional aprofundada em diferentes áreas nas quais se presume a formação enquanto bacharel, logo, quando não houve verticalização nos aspectos científicos que embasam as práticas.

Nos Estados Unidos, por força da influência inglesa permaneceu o grau de mestre, sendo, por muito tempo, conferido sem maiores exigências no fim da graduação [...]. Pelos fins do século passado, com a instituição do doutorado segundo o modelo germânico, foi reformulado o M.A. para obtenção do qual se exigem cursos e exames, tornando-se ele um grau inferior ao Ph.D. [...]. O mestrado adquire significação própria como grau terminal para aqueles que desejando aprofundar a formação científica ou profissional recebida nos cursos de graduação, não possuem vocação ou capacidade para a atividade de pesquisa que o Ph.D. deve ser o atestado. [...] Nos Estados Unidos o grau de mestre é de grande utilidade como sinal de competência profissional, a exemplo do que ocorre com o mestrado em engenharia, arquitetura ou ciências da administração pública ou de empresas. É importante igualmente para o magistério secundário, sobretudo porque em muitos Estados o mestrado é garantia de melhor remuneração. No ensino superior é de menor valia, pois o Ph.D. é título necessário para o acesso na carreira de professor universitário. [...] o mestrado se justifica como grau autônomo por ser um nível da pós-graduação que proporciona maior competência científica ou profissional para aqueles que não desejam ou não podem dedicar-se à carreira científica (CFE, 2005, p. 167).

Somente com a reforma do Ensino Superior em 1968, realizada no conjunto dos acordos MEC-Usaid – *Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional*¹⁴ –, as universidades brasileiras deixaram a organização catedrática – característica do formato francês –, aderindo à estrutura departamental de inspiração americana.

Enquanto nos EUA o âmago da Pós-Graduação é o Doutorado, seguindo o exemplo alemão, no Brasil o foco recaiu sobre o Mestrado devido à exigência governamental de que “as universidades teriam permissão para formalizar estudos de doutorado apenas quando já tivessem um programa de mestrado consolidado” (VERHINE, 2008, p. 169).

O grau de mestre, não de doutor, foi considerado requisito para ingresso como professor universitário em seu posto inicial, de assistente¹⁵, a ser provido mediante concurso aberto a profissionais graduados, com especialização ou aperfeiçoamento, constituindo títulos preferenciais o diploma de mestre e o estágio probatório como auxiliar de ensino. Se o contratado como professor assistente não tivesse a titulação de mestre, deveria apresentá-la no prazo máximo de seis anos. Posteriormente, ao concluir o Doutorado, seria automaticamente equiparado, em vencimentos, ao professor-adjunto.

O Mestrado profissional no Brasil seria formalmente normatizado somente nos anos 1990, tendo a categoria Mestrado privilegiado, desde seu surgimento, a finalidade acadêmica, assim como o Doutorado brasileiro permaneceria até o fim da década de 2010.

O Mestrado americano, mesmo o acadêmico, não requer uma dissertação e, sim, um produto ou relatório de revisão de literatura, enquanto o Doutorado é voltado para a pesquisa original, na vertente Ph.D., ou para a liderança profissional, no caso dos doutores de áreas de atuação, título sem conotação acadêmica.

A Pós-Graduação brasileira em senso estrito conservaria, do modelo europeu, a autonomia tutorial do orientador. Não há comitê de dissertação/tese, como acontece nos EUA, em que a orientação é compartilhada com outros docentes. No Brasil, como na Europa, a defesa é pública, para ratificar a qualidade pela comunidade como um todo. Nos EUA é em ambiente privado, pois entende-se que a sequência de cursos, exames e comitê supervisor garantiria a qualidade do trabalho final (VERHINE, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exemplo do que ocorrera com o Ensino Superior a partir do século 19, a Pós-Graduação brasileira consolidou-se no século 20 como uma política estatal deliberada, que, ao se expandir, foi delegada também aos estabelecimentos privados sob inspeção

¹⁴ Órgão norte-americano criado em 1961, com o objetivo de coordenar a ajuda financeira do governo a países em desenvolvimento. Os acordos entre o MEC e a Usaid foram firmados de 1965 a 1976. Inicialmente, foram contratados assessores americanos para desenvolver uma proposta de reformulação dos ensinos primário e secundário no país. Incluiu-se o treinamento, nos EUA, de um núcleo de dirigentes da educação brasileira, tanto para verificar na prática os modos de aplicação das mudanças administrativas planejadas quanto para que se familiarizassem com os valores da educação estadunidense, adaptando para o contexto brasileiro tais experiências. Em 1966 o acordo seria expandido na forma de uma assessoria para a modernização da administração universitária, cujas influências repercutiriam na Reforma de 1968 (LIRA, 2010).

¹⁵ Decreto-Lei 465, de 11 de fevereiro de 1969.

e controle de qualidade do poder público. A centralidade do governo é expressa na autorização do Conselho Federal de Educação, necessária para oferecimento de Mestrados e Doutorados em estabelecimentos sem o *status* de universidade.

Episódios liberalizantes como as reformas Leôncio de Carvalho, em 1879, e a Rivaldavia Corrêa, em 1911, e outros de cunho centralizador como a Reforma Maximiliano, em 1915, e Rocha Vaz, em 1925, são exemplos de como na educação brasileira o poder emana do governo central e por ele é delegado ou retomado, estando a sociedade civil localizada, em maior ou menor escala, de forma concetricamente marginal a esse poder.

Inicialmente inserida nas universidades brasileiras a partir de uma influência francesa de pendor catedrático, a Pós-Graduação teve como primeira função formar pessoal capacitado para a expansão do próprio Ensino Superior. O início do processo de institucionalização da pesquisa científica como função da universidade, a partir da década de 60, viria a demandar a definição clara do perfil e objetivos desses cursos, e estimular a mudança das cátedras para o modelo departamental.

O padrão de universidade e de Pós-Graduação americanos se associaria à educação brasileira crescentemente a partir de 1965, com os acordos MEC-Usaid, entre agências oficiais. A influência norte-americana é presente não apenas nas características adotadas pelo Parecer 977/1965 para conceituar a Pós-Graduação no país, mas, também, na proposta de organização universitária resultante da Reforma de 1968.

REFERÊNCIAS

- BALBACHEVSKY, Elizabeth. A pós-graduação no Brasil: novos desafios para uma política bem-sucedida. In: BROCK, Colin.; SCHWARTZMAN, Simon. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005. p. 275-304.
- BEIGUELMAN, Bernardo. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, Marcos (org.). *Pós-Graduação no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997. p. 33-47.
- BOAVENTURA, Edivaldo M. *A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência*. Salvador: Edufba, 2009.
- BOMENY, Helena. A reforma universitária de 1968: 25 anos depois. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 26, n. 9, p. 51-65, out. 1994.
- BOMENY, Helena. *Newton Sucupira e os rumos da educação superior*. Brasília: Paralelo 15; Capes, 2001.
- BOMENY, Helena. Educação e desenvolvimento: o debate nos anos 1950. In: *Dossiê O Brasil de JK*. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 2002. Disponível: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Educao/Anos1950>. Acesso em: 4 out. 2019.
- BOYER, Robert. *New directions in management practices and work organization*. General principles and national trajectories. Paris: Ecole Normale Supérieure, 1989.
- BRASIL. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, seção 1, p. 11.429, 27 dez. 1961.
- CAMACHO, Thimoteo. A universidade pública no Brasil. *Revista de Sociologia*, Chile: Facultad de Ciencias Sociales; Universidad de Chile, n. 19, p. 100-133, 2005.
- CFE. Conselho Federal de Educação. Parecer 977, de 3 de dezembro de 1965. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 162-173, set./dez. 2005.
- CÓRDOVA, Rogério de Andrade; GUSSO, Divonzir Arthur; LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *A Pós-Graduação na América Latina: o caso brasileiro*. Brasília: Unesco; MEC, 1986.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Quadragésimo ano do parecer CFE 977/65. *Revista Brasileira de Educação*, n. 30, p. 7-20, set./dez. 2005.
- GATTI, Bernardete Angelina. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, reconhecimento e poder. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 108-114, set./dez. 2001.

GIRAUD, Jean. *Organização dos estudos de doutorado na França*. Documento de Trabalho 9/96. São Paulo: Nupes/USP, 1996.

GOLDSCHIMIDT, Dietrich. *Estudos sobre pós-graduação na Alemanha*. Documento de Trabalho 10/96. Nupes/USP, 1996.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964-1985): um espaço de disputas*. 367 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense; Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Rio de Janeiro, 2010.

MARTINS, Carlos Benedito. Notas sobre o sistema de ensino superior. *Revista USP*, n. 39, p. 58-82, set./nov. 1998.

RIBEIRO, Darcy. A Universidade de Brasília. *Educação e Ciências Sociais*, v. 8, n. 15, p. 33-99, 1960.

SCHWARTZMAN, Simon. Educação e ciências sociais: o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In: SCHWARTZMAN, Simon (org.). *Universidades e Instituições científicas no Rio de Janeiro*. Brasília: CNPq, 1982. p. 167-195.

SUCUPIRA, Newton. Antecedentes e primórdios da pós-graduação. *Fórum Educacional*, v. 4, n. 4, p. 3-18, out./dez. 1980.

TAYLOR, Frederick. *Princípios de administração científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

VERHINE, Robert Evan. Pós-Graduação no Brasil e nos Estados Unidos: uma análise comparativa. *Educação*, v. 31, n. 2, p. 166-172, maio/ago. 2008.

ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A REMUNERAÇÃO DO TRABALHO E O NÍVEL DE INSTRUÇÃO: Uma Abordagem Estatística

Edson Vinicius Pontes Bastos¹

Márcia da Silva Carvalho²

Marcelo Alvaro Macedo³

RESUMO

Há uma concordância geral indicativa de que o grau de escolaridade é o principal fator que determina as discrepâncias de renda salarial entre indivíduos. Não há um consenso, entretanto, a respeito do poder explicativo dos diferentes níveis de escolaridade e seu impacto no salário de um indivíduo. Desse modo, objetiva-se verificar se o poder explicativo da variável grau de instrução sobre a remuneração sofre acréscimo na proporção em que se aumentam os anos de estudo, indicando, portanto, alguns níveis onde outras variáveis influenciariam mais a remuneração do que a escolaridade. Os resultados sugeriram que para os grupos de menor escolaridade o poder explicativo dos anos de estudo sobre a remuneração é estatisticamente significativo, porém é inferior ao poder explicativo sobre o grupo com maior nível de escolaridade, indicando que, para os grupos de menor escolaridade, existe outros fatores que impactam em maior grau a remuneração do indivíduo.

Palavras-chave: Nível de instrução; remuneração; regressão linear.

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WORK REMUNERATION AND LEVEL OF EDUCATION: A STATISTICAL APPROACH

ABSTRACT

There is general agreement that the level of schooling is the main factor that determines the wage income discrepancies between individuals. However, there is no consensus regarding the explanatory power of these different levels of schooling. In this way, the purpose is to verify if the explanatory power of the variable degree of instruction on the remuneration increases in the proportion in which the years of study are increased, indicating therefore some levels where other variables would influence more the remuneration than the level of schooling. The results indicate that for the lower education groups the explanatory power of the years of study on their remuneration is statistically significant, but it is lower than the explanatory power on the group with the highest level of schooling, indicating that for the lower education groups there are other factors which have a greater impact on the individual's remuneration.

Keywords: Education level; remuneration; linear regression.

RECEBIDO EM: 6/3/2020

ACEITO EM: 4/6/2020

¹ Autor correspondente. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Av. Pedro Calmon, 550 – Cidade Universitária. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. CEP 21941-901. <http://lattes.cnpq.br/7540414497810936>. <https://orcid.org/0000-0002-6948-6390>. engenheiroedsonbastos@gmail.com

² Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8118819868709277>. <https://orcid.org/0000-0003-4109-6443>

³ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro/RJ, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4195343422847965>. <https://orcid.org/0000-0003-2071-8661>

INTRODUÇÃO

Dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – (2017) demonstram que, no Brasil, o ganho médio do 1% mais rico equivale a 36 vezes o que ganha a metade mais pobre da população, deixando em evidência a existência de um problema de desigualdade no país. Para Ramos e Vieira (2000), o grau de instrução é o principal determinante da desigualdade de renda entre indivíduos, seguido pela posição da ocupação. Assim, a desigualdade se manifestaria na forma dos salários auferidos no mercado de trabalho, um reflexo direto do nível de formação destes trabalhadores.

Segundo o United Nations Development Programme (2019) no Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), no Brasil a parcela dos 10% mais ricos concentram aproximadamente 42% da renda total do país. Pesquisas que investigam as causas dessa desigualdade comprovaram a existência de desigualdade de renda entre os indivíduos a partir de seus atributos produtivos, em especial a escolaridade dos indivíduos (NOGUEIRA; MARINHO, 2006; SOARES, 2008a,b).

Ratificando o exposto anteriormente, Neri (2017) afirma categoricamente que em 2016 todos ficaram mais pobres devido à recessão, entretanto os que possuem um nível menor de instrução ficaram mais ainda, ressaltando um impacto negativo acentuado nos grupos em que o grau de escolaridade é menor.

Diante deste contexto, o presente artigo procurou responder às seguintes questões: 1) Qual a relação entre instrução e remuneração? 2) Há variação do poder explicativo da variável grau de instrução sobre a remuneração na medida em que aumentam os anos de estudo?

Sendo assim, objetiva-se efetuar uma análise sobre o poder explicativo do grau de escolaridade na remuneração do profissional, e, para tal, foram utilizados os microdados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD – para o ano de 2016.

A justificativa para se dedicar à pesquisa sobre o impacto do nível de escolaridade na remuneração do indivíduo está vinculada a outras pesquisas nacionais e internacionais anteriores que analisam a existência e o grau dessa relação. Destes destacam-se os achados de Mincer (1974), Senna (1976), Tannen (1991), Ramos (1991), Lam e Levison (1990), Leal e Werlang (1991), Ramos e Vieira (1996) e Abel, Miyamoto e Santos (2017), que convergem com a hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade maior a remuneração.

Para a estimação desta relação será utilizado o método de regressão linear simples, pois este método permite identificar a relação explicativa entre a variável dependente e a independente. Nesta regressão foi considerada como variável dependente a remuneração, de modo que os coeficientes das preditoras indicam o quanto cada variável independente influencia na remuneração. Como a distribuição não é constante ao longo da distribuição condicional de remuneração, os achados de Melly (2005), Silveira Neto e Campelo (2003) comprovaram que é preferível subdividir a amostra de modo a verificar os efeitos ao longo das diversas partes da distribuição salarial.

Espera-se, com esta pesquisa, contribuir com os gestores públicos apresentando resultados estatísticos que validem a hipótese de correlação positiva entre o nível de instrução e a remuneração, o que está ligado à problemática da desigualdade social,

além de contribuir com educadores ao colocar em evidência o poder explicativo do grau de escolaridade ante a remuneração, possibilitando identificar a existência e o grau desta relação. Também espera-se que as instituições de ensino possam utilizar-se dos resultados deste trabalho para melhor compreender a importância do binômio formação-remuneração.

Como uma limitação inicial surge a problemática conceitual entre formação acadêmica, anos de estudo e o aprendizado solidificado em si. Sabe-se que a posse de um diploma não significa um completo desenvolvimento do binômio ensino-aprendizagem, entretanto é uma forma mais próxima para se relacionar com o grau de instrução que um indivíduo possui.

O presente artigo encontra-se assim estruturado: além desta introdução, que contextualiza o cenário de remuneração *versus* grau de escolaridade com a apresentação do problema de pesquisa e o objetivo principal, motivação, justificativa e contribuições, na segunda seção apresenta-se o referencial teórico que discute estudos anteriores para a construção das hipóteses de pesquisa. A metodologia da pesquisa foi abordada na terceira seção, com a caracterização do estudo, a descrição da coleta de dados, a delimitação da amostra, a apresentação do modelo e as variáveis consideradas para o cumprimento do objetivo bem como as potenciais limitações. Na quarta seção segue-se com a análise dos dados. Por fim, na quinta e última seção, será apresentada a conclusão da pesquisa e seus respectivos resultados, seguindo com as referências bibliográficas consultadas.

REVISÃO DA LITERATURA

Neste tópico são discutidas as principais teorias que sustentam a problemática em estudo, tais como a Teoria do capital humano e o modelo da escolaridade. Estes modelos constituíram o arcabouço teórico para a análise dos microdados no contexto brasileiro. Por fim, foi desenvolvida a hipótese de pesquisa com base em estudos anteriores.

Teoria do capital humano

A teoria do capital humano aborda a relação entre o capital educacional e as práticas produtivas das pessoas. Segundo Balassiano, Seabra e Lemos (2005), o processo de reestruturação produtiva provoca modificações no modo como se organiza o trabalho dentro das organizações e no mercado de trabalho como um todo. Como exemplo destas mudanças cita-se a crise de emprego.

Para Rifkin (1995) e Castel (1998), em uma visão mais primitiva a respeito do assunto, essa reestruturação produtiva, à medida que permite uma produção em larga escala com um número menor de trabalhadores, comparativamente aos modelos anteriores de produção, provoca um decréscimo da necessidade de mão de obra, sendo este fato o principal responsável pela redução da oferta de postos de trabalho.

Pochmann (2001), entretanto, vê na associação entre reestruturação produtiva e globalização econômica a principal causa dessa crise de emprego, mais acentuada nos países em desenvolvimento. Uma outra vertente, apresentada no Brasil por economistas, como Alves e Vieira (1997), Amadeo (1998), Barros, Cossio e Teles (2001) e Neri,

Camargo e Reis (1999), atribui a responsabilidade pelo crescente desemprego à conjugação da reestruturação produtiva com o despreparo dos trabalhadores para assumir os novos postos de trabalho, sendo, então, relacionado este despreparo com o grau de escolaridade. Sobre este último ponto foi desdobrada a análise desta pesquisa.

O modelo da escolaridade

Conforme defende Senna (1976), o modelo de escolaridade é o mais simples dentre os modelos de capital humano que tratam a problemática de distribuição de renda no trabalho. Sua premissa básica é a de que no período, em termos de anos de escolaridade, é o principal fator que determina diferenças de renda salarial entre os indivíduos.

Senna (1976) defende, ainda, que o financiamento dos custos educacionais se processa, em grande parte, por meio das transferências de recursos dentro da própria família. Por consequência, quanto mais rica a família de um indivíduo maior a probabilidade de este indivíduo atingir um certo nível de educação, propagando, ao longo do tempo, dessa forma, uma certa desigualdade social.

É evidente que se o mercado de capitais fosse perfeito e se não existisse certo nível de incerteza, a riqueza dos pais não seria uma restrição na decisão do indivíduo de investir em educação. Assim, Senna (1976) justifica que neste caso as oportunidades rentáveis de investimento seriam financiadas por meio de empréstimos no mercado de capitais. Mesmo, entretanto, nos casos em que o mercado de capitais funcionasse relativamente bem, a capacidade de contrair empréstimos dependeria prioritariamente da possibilidade de o indivíduo fornecer garantias, o que só é viável no caso de ativos que possam ser comprados e vendidos livremente no mercado, o que não é o caso dos indivíduos, criando uma diferença fundamental para as pessoas que almejam investir em educação.

Percebe-se que, para que seja possível investir continuamente em educação, os indivíduos necessitam adiar sua entrada no mercado de trabalho, representando, assim, um custo de oportunidade dado pelo sacrifício desta renda durante este período. Senna (1976) defende que o custo de oportunidade representa uma grande parte dos custos totais de investimento em educação.

Delineamento da hipótese de pesquisa

Almeida e Camargo (1994), ao analisarem a relação entre investimento em capital humano e pobreza, e Soares e Gonzaga (1999), em seu estudo sobre a influência da escolaridade na determinação dos salários da força de trabalho brasileira, aprimoram a discussão da teoria do capital humano que atribui as diferenças salariais dos indivíduos aos seus diferentes graus de instrução, constituintes de seu capital humano. Para analisar a relevância do investimento em políticas de qualificação da força de trabalho, como forma de diminuir a desigualdade de renda no Brasil, os autores testam um modelo que visa a verificar a hipótese de segmentação do mercado de trabalho brasileiro.

Essa segmentação, sendo vista como condição na qual trabalhadores com idênticos níveis de qualificação recebem salários diferentes, seria uma restrição para o investimento em políticas de qualificação profissional e indicaria a necessidade de valorizar

políticas que atuam sobre a demanda da força de trabalho tanto em termos qualitativos quanto quantitativos. A conclusão do estudo aponta, no entanto, a não existência de dualidade ou segmentação no mercado de trabalho brasileiro, o que, segundo os autores, “faz crer que a educação é um determinante básico do salário e do acesso aos bons postos de trabalho no Brasil” (SOARES; GONZAGA, 1999, p. 3).

Já Senna (1976) analisou isoladamente como o investimento em educação impacta sobre os salários dos indivíduos. Em seu trabalho, o termo educação ficou definido em um sentido amplo, de forma a incluir tanto educação formal quanto investimentos realizados após o período de aprendizado na escola. Senna (1976) analisou até que ponto decisões de investimento em capital humano afetam a distribuição de salários. Seus achados indicam que a escolaridade é uma variável explicativa altamente significativa e positiva sobre a renda salarial.

Com base nos estudos anteriores, observa-se que o grau de instrução de um indivíduo relaciona-se positivamente com a remuneração. Mais especificamente deseja-se investigar se níveis de instrução distintos possuem poder explicativo distinto sobre a remuneração. Para tal, formula-se a seguinte hipótese a ser investigada neste estudo: H_1 : O poder explicativo da variável grau de instrução sobre a remuneração aumenta à medida que aumentam os anos de estudo.

A valorização da educação, sendo considerada uma estratégia para mitigar a desigualdade social no Brasil, está presente no trabalho de Ferreira (2000), que, ao levar em consideração as distintas correntes econômicas explicativas da elevada desigualdade existente no Brasil, procura identificar a que melhor responde ao problema. Em sua pesquisa feita sem desconsiderar fatores como segmentação do mercado (setorial, regional e formal/informal) e discriminação (gênero e raça), este autor ressalta que o impacto da educação acumulada pelo trabalhador sobre a sua remuneração é significativamente superior aos demais fatores.

Sendo assim, os desníveis educacionais seriam os principais responsáveis pelos desníveis de renda e, conseqüentemente, pela desigualdade social, o que reforça a necessidade de políticas que visam a aumentar o nível educacional da população brasileira. Conforme defendido por Ferreira (2000, p. 24), “a evidência empírica sugere fortemente que a educação continua sendo a variável de maior poder explicativo para a desigualdade brasileira”.

METODOLOGIA

Nesta seção é apresentada a metodologia da pesquisa, com a caracterização, descrição da coleta de dados, delimitação da amostra, apresentação do modelo e variáveis a serem consideradas para o alcance do objetivo, bem como as limitações.

Classificações da pesquisa

Conforme defende Gil (2010), as pesquisas podem ser classificadas com base em dois critérios: os objetivos de pesquisa e os procedimentos técnicos utilizados. No que diz respeito aos objetivos de pesquisa, o presente artigo corresponde a uma pesquisa descritiva, pois busca-se descobrir a existência da relação entre remuneração e grau de escolaridade.

Além de descobrir a existência dessa relação pretende-se, neste estudo, determinar a natureza dessa associação. Desse modo Gil (2010) explica que pesquisas deste tipo são descritivas com grande aproximação das pesquisas do tipo explicativa, pois procura analisar a capacidade explicativa do grau de instrução do indivíduo sobre a sua remuneração.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser classificada como de abordagem empírico-positivista, pois apresenta técnicas de coleta, tratamento e análise de dados quantitativos por meio de análises de regressões e seus respectivos parâmetros.

O universo de estudo é composto pelos respondentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) realizada pelo IBGE, segundo o qual destina-se a produzir informações contínuas sobre a inserção da população no mercado de trabalho associada a características demográficas e de educação. A PNAD busca, também, para o estudo do desenvolvimento socioeconômico do país, agregar a produção de resultados anuais como trabalho infantil e outras formas de trabalho, migração, fecundidade, além de outros aspectos relevantes selecionados de acordo com as necessidades de informação (IBGE, 2018).

Segundo o IBGE (2018), a PNAD é realizada por meio de uma amostra de domicílios extraída de uma amostra mestra, de forma a garantir a representatividade dos resultados para os diversos níveis geográficos definidos para sua divulgação. A cada trimestre são investigados 211.344 domicílios particulares permanentes em, aproximadamente, 16.000 setores censitários, distribuídos em cerca de 3.500 municípios. A abrangência geográfica nacional é subdividida em Grandes Regiões, Unidades da Federação e 20 Regiões Metropolitanas, que contêm municípios das capitais (Manaus, Belém, Macapá, São Luís, Fortaleza, Natal, João Pessoa, Recife, Maceió, Aracaju, Salvador, Belo Horizonte, Vitória, Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba, Florianópolis, Porto Alegre, Vale do Rio Cuiabá, e Goiânia), Municípios das Capitais e Região Integrada de Desenvolvimento da Grande Teresina. Nesta pesquisa serão utilizados os dados referentes ao ano de 2016. Após serem coletados no *site* do IBGE, os microdados receberam um tratamento de tabulação por meio do software *SPSS*[®] de modo que pudessem ser convertidos em planilha *EXCEL*[®] para inserção posterior no software *GRET*[®].

Nas regressões foram consideradas como variável independente o grau de escolaridade representado pelos anos de estudo do indivíduo. Já a variável dependente foi a remuneração. Posteriormente foram formados dois grupos de variáveis dependentes: o primeiro composto pelo rendimento efetivo *per capita* e o segundo composto pelo rendimento médio mensal.

A justificativa desta subdivisão se dá por dois motivos específicos: (i) deficiência de estudos específicos que analisam a distinção do impacto do grau de escolaridade sobre o rendimento efetivo *per capita* e o rendimento médio mensal; e (ii) para que seja possível comparar os coeficientes R^2 das regressões obtidas.

O processo de amostragem utilizada foi o não probabilístico, pois os dados foram retirados a partir da base de microdados da PNAD. As regressões foram calculadas considerando-se cada indivíduo como uma unidade de análise. Após esse filtro inicial seguiu-se com a retirada dos *outliers* da amostra, com o critério do intervalo interquar-

tílico apresentado por Fávero *et al.* (2009), excluindo-se todas as observações acima de três intervalos interquartílicos além do quartil superior e abaixo de três intervalos interquartílicos além do quartil inferior para cada variável dependente em estudo. Dessa forma tem-se uma amostra total, em que $n_{Total} = 856.135$ unidades de análise.

Descrição das variáveis em estudo

A variável dependente do modelo de regressão foi a remuneração representada numericamente pelo rendimento (efetivo) domiciliar *per capita* e Rendimento mensal efetivo de todas as fontes.

A variável independente foi o ano de estudo declarado pelo indivíduo. As especificações destas variáveis que foram utilizadas nas equações de regressão encontram-se dispostas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1 – Definição das variáveis

Variáveis	Definição	Referências
Variável dependente (grupo 1)	Rendimento efetivo domiciliar <i>per capita</i> (incluiu rendimentos em cartão/tíquete transporte ou alimentação) (exclusive o rendimento das pessoas cuja condição na unidade domiciliar era pensionista, empregado doméstico ou parente do empregado doméstico).	IBGE (2018)
Variável dependente (grupo 2)	Rendimento mensal efetivo de todas as fontes (apenas para pessoas que receberam em dinheiro, produtos ou mercadorias em qualquer trabalho ou que receberam rendimentos em dinheiro de outras fontes).	IBGE (2018)
Variável independente: Anos de escolaridade	Anos de estudo (pessoas de 5 anos ou mais de idade).	IBGE (2018)

Fonte: Elaborado pelos autores.

Instrumento para análise de dados

Foi empregado o modelo econométrico de regressão linear simples, seguindo as orientações de Fávero *et al.* (2009). Para estimar as funções de regressão, utilizou-se o método dos Mínimos Quadrados Ordinários (MQO), e para a operacionalização das regressões foi usado o *software Gretl*, no qual a probabilidade de erro tipo I para análise dos pressupostos foi definida em 5%. Dessa forma, tem-se um índice de confiança (IC) de 95%.

A análise do coeficiente R^2 foi validada por meio do p-valor do teste F; já para a validação dos coeficientes dos regressores foi utilizado o p-valor do teste T, sendo analisado sobre os aspectos de 1%, 5% e 10% de significância conforme saída do *software*. Ao todo foram obtidas seis equações de regressão linear, divididas em dois grupos:

$$\text{Rendimento per capita} = \beta_1 * \text{Anos de estudo} + \text{const} + \varepsilon \quad \text{Equação 1}$$

$$\text{Rendimento mensal} = \beta_2 * \text{Anos de estudo} + \text{const} + \varepsilon \quad \text{Equação 2}$$

Os dois grupos citados foram subdivididos em 0-4 anos de estudos, 5-9 anos de estudos e 10-15 anos de estudos, de modo que seja possível reduzir o efeito provocado pelo fato de que a distribuição não é constante ao longo da distribuição condicional de remuneração. Em seguida foi comparado o coeficiente de determinação (R^2) após a validação dos pressupostos das equações de regressão obtidas para a análise dos dados.

ANÁLISE DE DADOS

Seguindo o procedimento metodológico delineado, foram obtidos seis modelos de regressão linear. Assim, foi realizado teste de normalidade dos resíduos, quando na Hipótese nula afirma-se que o erro tem distribuição Normal. Ao nível de significância de 5% rejeita-se H_0 nas equações de 1 a 6, porém pelo teorema do limite central, como a amostra é superior a 30 unidades, pode-se relaxar com o pressuposto de normalidade e dar prosseguimento com a análise do modelo.

Sobre o teste de homocedasticidade dos resíduos foram verificados, por meio da estatística, teste de Breusch-Pagan para a heteroscedasticidade, quando, em sua Hipótese nula, afirma-se que o modelo é sem heteroscedasticidade, ou seja, é desejado que a variância dos resíduos seja constante para todos os valores. Ao nível de significância de 5% rejeita-se a Hipótese nula em todos os grupos das equações de 1 a 6, e, portanto, segue-se com a obtenção do modelo por meio da correção de erros padrão robustos à heteroscedasticidade, conforme mostra a Tabela 1 referente ao primeiro modelo realizado com o grupo de menor nível de instrução considerado de zero a quatro anos de estudo.

Tabela 1 – Resultados do Grupo 1:
Rendimento efetivo *per capita* e V1 anos de estudo (0-4 Anos)

Mod. 1	Coef	EP	t	p-valor
const	566,237	1,54636	366,2	0,0000 ***
V1_Anosdeestudo	24,8718	0,685506	36,28	2,79e-287 ***
R^2	0,007003	P-valor heteroscedasticidade		0,00E+00
P-valor F	2,80E-287	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Tabela supra resume os resultados da primeira regressão. O modelo 1 pode ser considerado significativo como um todo, considerando-se um nível de significância de 1%, que é a probabilidade de erro tipo I. Vale ressaltar que quando se aumenta a probabilidade de ocorrência do erro tipo I diminui-se a probabilidade do erro tipo II. Este possui R^2 , (poder explicativo) igual a 0,007, indicando que, aproximadamente, 0,7% da variação observada na variável dependente remuneração *per capita* pode ser explicada por meio da variável preditora escolaridade.

A variável independente V1_Anos de estudo foi significativa ao nível de 1% e possui sinal positivo, indicando que o aumento de uma unidade em V1_Anos de estudo implica aumento de 24,8 unidades monetárias no rendimento efetivo *per capita*, *ceteris paribus*.

Ou seja, o modelo sugere que há relação estatisticamente significativa e positiva com um poder explicativo de cerca de 0,7% sobre a remuneração para indivíduos com escolaridade menor ou igual a 4 anos de estudo. A seguir apresenta-se a análise com o grupo de 5 a 9 anos de estudo.

Tabela 2 – Resultados do Grupo 1:
Rendimento efetivo *per capita* e V1 anos de estudo (5-9 Anos)

Mod. 2	Coef	EP	t	p-valor
const	507,159	7,71778	65,71	0,0000 ***
V1_anosdeestudo	23,5288	1,09907	21,41	1,65e-101 ***
R ²	0,003193	P-valor heteroscedasticidade		9,25E-41
P-valor F	1,60E-101	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O modelo 2 também foi significativo como um todo, considerando-se uma probabilidade de erro tipo I igual a 1%, dado o P-valor (F) igual a 1,60e-101 e sendo capaz de explicar cerca de 0,3% do Rendimento efetivo *per capita*. A variável independente V1_anosdeestudo foi significativa ao nível de 1% e possui sinal positivo, com seu coeficiente igual a 23,53.

Nota-se que ambos os coeficientes R² dos modelos 1 e 2 anteriores, indicativos do poder explicativo das regressões, foi considerado baixo para grupos com menos de 10 anos de estudo. Para indivíduos com nível de escolaridade igual ou superior a 10 anos de estudo, entretanto, observa-se que o R² (poder explicativo) aumenta consideravelmente, conforme mostra a Tabela 3.

Tabela 3 – Resultados do Grupo 1:
Rendimento efetivo *per capita* e V1 anos de estudo (10 - 15+ Anos)

Mod. 3	Coef	EP	t	p-valor
const	-2723,72	23,3556	-116,6	0,0000 ***
V1_anosdeestudo	343,039	2,05115	167,2	0,0000 ***
R ²	0,192832	P-valor heteroscedasticidade		0,00E+00
P-valor F	0,00E+00	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; *** significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Da Tabela 3 observa-se que o modelo 3 foi significativo como um todo e pode explicar cerca de 19,2% do Rendimento efetivo *per capita*. A variável independente V1_anos de estudo foi significativa ao nível de 1% e possui sinal positivo, indicando que o aumento de uma unidade em V1 implica no aumento de 343 unidades monetárias no Rendimento efetivo *per capita*.

Este resultado do grupo 1, com todos os coeficientes da variável anos de estudo positivos e significativos está alinhado aos achados de Mincer (1974), Senna (1976), Tannen (1991) e Ramos (1991), que constataram que quanto maior o nível de escolaridade maior a remuneração. A seguir foi realizada a análise com as variáveis do grupo 2 composta pelo Rendimento mensal efetivo de todas as fontes.

Tabela 4 – Resultados do Grupo 2:
Rendimento mensal efetivo e V1 anos de estudo (0 - 4 Anos)

Mod. 4	Coef	EP	t	p-valor
const	864,936	2,38366	362,9	0,0000 ***
V1_Anosdeestudo	36,5617	1,08678	33,64	7,21e-247 ***
R ²	0,010566	P-valor heteroscedasticidade		0,00E+00
P-valor F	7,20E-247	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; ***significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

O modelo 4 pode ser considerado significativo como um todo, levando-se em conta-se um nível de significância de 1%, que foi a probabilidade de erro tipo I. Este possui R² (poder explicativo) igual a 0,010, indicando que aproximadamente 1,0% da variação observada na variável dependente Rendimento mensal efetivo pode ser explicada por meio da variável preditora.

Tabela 5 – Resultados do Grupo 2
: Rendimento mensal efetivo e V1 anos de estudo (5 - 9 Anos)

Mod. 5	Coef	EP	t	p-valor
const	865,496	15,2665	56,69	0,0000 ***
V1_Anosdeestudo	30,0697	2,1682	13,87	1,11e-043 ***
R ²	0,002424	P-valor heteroscedasticidade		7,36E-25
P-valor F	1,11E-43	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; ***significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

De maneira análoga observa-se que o modelo 5 do grupo 2 também foi significativo como um todo, considerando-se uma probabilidade de erro tipo I igual a 1%, dado o P-valor (F) igual a 1,11e-43 e sendo capaz de explicar cerca de 0,24% do Rendimento mensal efetivo. A variável independente Anos de estudo foi significativa ao nível de 1% e possui sinal positivo, com coeficiente igual a 30,07.

De modo similar ao grupo 1, observa-se que o grupo 2 também aumenta consideravelmente seu poder explicativo com o subgrupo composto exclusivamente por indivíduos que possuem 10 anos ou mais de estudo, conforme pode ser observado na Tabela 6.

Tabela 6 – Resultados do Grupo 2:
Rendimento mensal efetivo e V1 anos de estudo (10-15+ Anos)

Mod. 6	Coef	EP	t	p-valor
const	-3626,53	36,0274	-100,7	0,0000 ***
V1_Anosdeestudo	467,268	3,12762	149,4	0,0000 ***
R ²	0,189842	P-valor heteroscedasticidade		0,00E+00
P-valor F	0,00E+00	P-valor Normalidade		0,00E+00

* significativo a 10%; ** significativo a 5%; ***significativo a 1%.

Fonte: Elaborada pelos autores.

A Tabela 6 resume os resultados da última regressão, quando o modelo 6 é significativo como um todo, considerando-se um nível de significância de 1%. Este possui R^2 (poder explicativo) igual a 0,19, indicando que, aproximadamente, 19% da variação observada na variável dependente remuneração *per capita* pode ser explicada por meio da variável preditora escolaridade.

Para estes indivíduos dos modelos 6 e 3 o grau de escolaridade em anos de estudo explica uma boa parte de sua remuneração. Fato este que está alinhado aos estudos anteriores que analisam a existência e o grau dessa relação, como os de Lam e Levison, (1990), Leal e Werlang, (1991), Ramos e Vieira (1996) e Abel, Miyamoto e Santos, (2017), que convergem com a hipótese de que quanto maior o nível de escolaridade maior a remuneração, conforme constatado nesta pesquisa, dado o coeficiente positivo e significativo da variável anos de estudo.

CONCLUSÃO

A presente pesquisa teve como objetivo principal identificar variações na capacidade explicativa do grau de escolaridade representado pelos anos de estudo do indivíduo sobre a sua remuneração. Para tanto, construiu-se a hipótese de pesquisa H_1 : O poder explicativo da variável grau de instrução sobre a remuneração aumenta à medida que aumentam os anos de estudo, visando a identificar esta variação nos grupos com diferentes níveis de escolaridade.

O período de análise compreendeu o ano de 2016 e a amostra final foi composta por 856.135 unidades de análise. A hipótese foi testada a partir do uso da análise de regressão linear, por meio da avaliação do sinal e significância estatística dos coeficientes de interesse β_1 e β_2 , além da comparação entre os coeficientes de determinação R^2 dos modelos obtidos.

Os dois primeiros modelos de regressão linear de cada grupo (zero a quatro anos de estudo e de cinco a nove anos de estudo) apresentaram coeficiente explicativo considerado baixo, uma vez que é inferior a 1%. Desse modo, ambos os ditos modelos em conjunto fornecem evidências empíricas, obtidas por intermédio da regressão linear, indicativas de que a variável anos de escolaridade impacta em menor grau a remuneração dos indivíduos pertencentes a estes grupos, contrariando os resultados do estudo de Abel, Miyamoto e Santos (2017).

Este fato não se mostrou verdadeiro para os grupos com período de estudo superior a dez anos, quando seus respectivos coeficientes de determinação tiveram um acréscimo significativo, indicando que, para estes grupos, o tempo de estudo possui um poder explicativo superior aos grupos com menor tempo de escolaridade, alinhados com os achados de Ramos e Vieira (2000) e Abel, Miyamoto e Santos (2017).

Desse modo, foi possível verificar que a capacidade explicativa da variável grau de instrução sobre a remuneração aumenta à medida que aumentam os anos de estudo, conforme proposto por H_1 , fato que permite concluir que, para grupos de maior escolaridade, o tempo em anos de estudo possui poder explicativo sobre sua remuneração e, portanto, influência no salário do indivíduo, contribuindo, desse modo, com estudos anteriores, como os de Senna (1976), que defende a relação confirmada nesta pesquisa.

Este resultado contribui de forma positiva com a literatura existente sobre o tema educação e remuneração ao fornecer uma forte evidência empírica de que investimentos e alocações de tempo em educação geram retorno positivo que proporcionam a maximização do bem-estar social. Tal retorno fica concretizado aqui pelo impacto dos anos de estudo na remuneração do indivíduo. O achado pode contribuir para reiterar a necessidade de políticas públicas com vistas ao incremento educacional da população, uma vez que o retorno de tal política é conhecido e desejável.

Adicionalmente, os resultados mostram que para os grupos de menor escolaridade o poder explicativo dos anos de estudo sobre sua remuneração foi estatisticamente significativo, porém é inferior ao poder explicativo sobre o grupo com maior nível de escolaridade, indicando que, para estes grupos de menor escolaridade, existem outras variáveis que impactam em maior grau sobre a remuneração do indivíduo. Pode-se, em investigações futuras, averiguar quais seriam estas variáveis dos grupos com baixa escolaridade com capacidade explicativa sobre a remuneração destes indivíduos.

REFERÊNCIAS

- ABEL, Silva Filho; MIYAMOTO, Bruno César Brito; SANTOS, José Márcio. *Mercado de trabalho e diferenciais de rendimentos no emprego formal no Ceará – 2000-2014*. LATIN AMERICAN AND CARIBBEAN REGIONAL SCIENCE ASSOCIATION CONGRESS, 1., 2017.
- AMADEO, Edward. *Dez pontos sobre a situação recente do mercado de trabalho*. Brasília: Ministério do Trabalho, ago. 1998. (Notas sobre o mercado de trabalho, n. 5).
- ALMEIDA, Heitor; CAMARGO, José. Márcio. *Human capital investment and poverty*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro; Departamento de Economia, 1994.
- ALVES, E. L. G.; VIEIRA, C. A. S. Qualificação profissional: uma proposta de política pública. In: ALVES, E. L. G. (org.). *Modernização produtiva e relações de trabalho no Brasil: perspectivas de políticas públicas*. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília, DF: Ipea, 1997. p. 63-91.
- BALASSIANO, M.; SEABRA, A. A. D.; LEMOS, A. H. Escolaridade, salários e empregabilidade: tem razão a teoria do capital humano? *Revista de Administração Contemporânea*, 9(4), p. 31-52, 2005.
- BARROS, R. P. de; COSSIO, M. B.; TELES, J. L. A. A eficácia das políticas de trabalho e renda no combate à pobreza. In: VELLOSO, J. P. R. et al. (coord.). *Soluções para a questão do emprego – Fórum Nacional*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001. p. 59-125.
- CASTEL, R. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salariado*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FÁVERO, L. P.; BELFIORE, P.; SILVA, F. D.; CHAN, B. L. *Análise de dados: modelagem multivariada para tomada de decisões*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- FERREIRA, F. H. *Os determinantes da desigualdade de renda no Brasil: luta de classes ou heterogeneidade educacional?* Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica de Rio de Janeiro; Departamento de Economia, 2000.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, População)*. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?indicador=1&id_pesquisa=149. Acesso em: 18 dez. 2017.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, População)*. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm. Acesso em: 1º abr. 2018.
- LAM, D.; LEVISON, D. Idade, experiência, escolaridade e diferenciais de renda: EUA e Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, p. 219-256, ago. 1990.
- LEAL, C.; WERLANG, S. Educação e distribuição de renda. In: CAMARGO, J. M.; GIAMBIAGI, F. (org.). *Distribuição de renda no Brasil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

- MELLY, B. Public-private sector wage differentials in Germany: Evidence from quantile regression. *Empirical Economics*, 30(2), p. 505-520, 2005.
- MINCER, J. Schooling, experience, and earnings. *New York: National Bureau of Economic*, 1974. Disponível em: <http://www.nber.org>. Acesso em: out. 2017.
- NERI, M. Uma próxima geração de programas de transferência de renda condicionada. *Revista de Administração Pública*, 51(2), p. 168-181, 2017.
- NERI, M.; CAMARGO, J. M.; REIS, M. C. *Emprego e produtividade no Brasil na década de 90*. Rio de Janeiro: PUC, out. 1999. (Texto para discussão, n. 405).
- NOGUEIRA, J.; MARINHO, E. *Discriminação salarial por raça e gênero no mercado de trabalho das regiões Nordeste e Sudeste*. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 34., 2006. Salvador/BA, 2006. 19 p.
- POCHMANN, M. *O emprego na globalização*. São Paulo: Bomtempo, 2001.
- RAMOS, L.; VIEIRA, M. L. Determinantes da desigualdade de rendimentos no Brasil nos anos 90: discriminação, segmentação e heterogeneidade dos trabalhadores. In: HENRIQUES, Ricardo (org.). *Desigualdade e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. p. 159-176.
- RAMOS, L. A. Educação, desigualdade de renda e ciclo econômico no Brasil. *Pesquisa e Planejamento Econômico*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 559-574, 1991.
- RAMOS, L. A.; VIEIRA, M. L. *A relação entre educação e salários no Brasil*. A economia brasileira em perspectiva. Rio de Janeiro: Ipea, 1996.
- RIFKIN, J. *The end of work: the decline of global labor force and the post-market era*. 2. ed. New York: Tarcher, 1995.
- SENNA, J. J. Escolaridade, experiência no trabalho e salários no Brasil. *Revista Brasileira de Economia*, 30(2), p. 163-194, 1976.
- SILVEIRA-NETO, R. M.; CAMPELO, A. O perfil das disparidades regionais de renda no Brasil: evidências a partir de regressões quantílicas para os anos de 1992 e 2001. *Encontro Nacional de Economia*, 31(9), 2003.
- SOARES, R. R.; GONZAGA, G. Determinação de salários no Brasil: dualidade ou não-linearidade no retorno à educação? *Brazilian Review of Econometrics*, 19(2), p. 367-404, 1999.
- SOARES, W. R. F. Diferenças salariais e desigualdade de renda nas mesorregiões mineiras: uma análise a partir dos microdados da RAIS utilizando regressão quantílica. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 16., 2008. Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu, MG, 2008a.
- SOARES, W. R. F. Diferenças salariais no Nordeste: uma análise via regressão quantílica. ENCONTRO DE ECONOMIA DO CEARÁ EM DEBATE, 4., 2008. Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza, 2008b.
- TANNEN, M. B. New estimates of the returns to schooling in Brazil. *Economics of Education Review*, v. 10, n. 2, p. 123-135, 1991.
- UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME. *Human development report 2019: beyond income, beyond averages, beyond today: inequalities in human development in the 21st century*. 2019. Disponível em: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_pt.pdf

A SAGA STAR WARS E A POLÍTICA: Discussões e Possibilidades de Conceitos-Imagens da Saga para o Ensino de Filosofia

Maria Lionilde Araújo da Silva¹
Josina Maria Pontes Ribeiro²
Ricardo dos Santos Pereira³

Na verdade, era sobre a Guerra do Vietnã, e aquele foi o período em que o presidente Richard Nixon estava tentando concorrer a um segundo mandato, o que me levou a pensar historicamente sobre como as democracias se transformam em ditaduras. Porque as democracias não são derrubadas; elas são entregues (George Lucas, Chicago Tribune, 2005).

RESUMO

Star Wars é uma franquia de ficção científica, criada por George Lucas e categorizada como ópera espacial, que se mantém com uma legião de fãs por gerações. O artigo objetiva evidenciar conceitos de filosofia e ciência política que podem ser trabalhados a partir dos episódios da Saga *Star Wars*, considerando a organização dos filmes a partir de conceito-imagens. Como procedimento metodológico selecionamos a totalidade dos episódios fílmicos da saga. Para tanto, foi necessário compreender a saga *Star Wars* enquanto textos-fílmicos, sendo a análise textual fílmica ancorada em Vanoye e Goliot-Lété. Como resultado apresentamos conteúdos/temas filosóficos que podem ser trabalhados, a partir da saga, considerando os documentos norteadores da educação básica de nível médio.

Palavras-chave: Star Wars; política; ensino de filosofia; conceito-imagem.

STAR WARS AND POLITICS: DISCUSSIONS AND POSSIBILITIES OF SAGA CONCEPTS-IMAGES FOR TEACHING PHILOSOPHY

ABSTRACT

Star Wars is a science fiction franchise, created by George Lucas and categorized as space opera, which has remained with a legion of fans for generations. The article aims to highlight concepts of philosophy and political science that can be worked from the episodes of the *Star Wars* Saga, considering the organization of films based on concept-images. As a methodological procedure, we selected all the film episodes in the saga. For that, it was necessary to understand the *Star Wars* saga as film-texts, the textual film analysis being anchored in Vanoye and Goliot-Lété. As a result, we present content and philosophical themes that can be worked on, starting from the saga, considering the guiding documents of basic education of high school level.

Keywords: Star Wars; politics; philosophy teaching; concept-image.

RECEBIDO EM: 21/11/2020

ACEITO EM: 28/1/2021

¹ Autora correspondente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac. Av. Brasil, 920 – Xavier Maia. Rio Branco/AC, Brasil. CEP 69903-068. <http://lattes.cnpq.br/1578940424500720>. <https://orcid.org/0000-0002-1858-4361>. lia.wilde@hotmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac. Rio Branco/AC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7550278243707140>. <https://orcid.org/0000-0003-2782-6083>.

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre – Ifac. Rio Branco/AC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/4372251203476914>. <https://orcid.org/0000-0002-7148-5055>.

INTRODUÇÃO

No verão americano de 1977, filas dobravam quarteirões desde a frente dos cinemas de todas as cidades dos Estados Unidos. O filme que as pessoas aguardavam, incansáveis, horas para assistir referia-se a uma jornada épica de jovens rebeldes, com poucas armas e algumas naves espaciais, contra um Império ditatorial de grande poder tecnológico e bélico. Os heróis e vilões apresentados ao grande público, especialmente *Darth Vader*, Leia Organa, Han Solo e Luke Skywalker, marcaram aquela geração e as seguintes, mas também a cultura pop como um todo.

Desde então, muito se fala ou escreve sobre *Star Wars*, uma saga apreendida de diferentes perspectivas, quais sejam: a) confronto do bem contra o mal que tem seus ápices em lutas de espadas laser; b) jogada de *marketing* para vender bonecos; c) um estilo de vida; d) conto de fadas espacial, e e) fonte inesgotável de temas políticos, religiosos ou éticos. Esta última perspectiva nos causa maior inquietação e, portanto, a destacaremos no ensaio.

De fato, sendo a Saga um fenômeno midiático, constantemente atualizado e, portanto, capaz de atrair adolescentes e jovens por gerações, seria possível sua utilização como ferramenta pedagógica para o ensino de filosofia política e ciência política? Em sendo possível, que conceitos de filosofia e ciência política podem ser abordados a partir dos filmes? Assim, este artigo objetiva evidenciar conceitos de filosofia e ciência política que podem ser trabalhados a partir dos episódios da Saga *Star Wars*, considerando a organização dos filmes a partir de conceito-imagens (CABRERA, 2005).

O artigo integra uma pesquisa-ação para a disciplina de filosofia ofertada em turmas de Ensino Médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Acre/*Campus* Rio Branco, de forma a torná-la mais dinâmica, contextualizada à realidade dos alunos e concatenada com temas integradores comuns a outras disciplinas. Para tanto, concebemos como fundamental a relação entre filosofia, ciência e arte em Deleuze (2017), assim como os princípios da educação integral, que consideram fundamental a integração entre as humanidades e a área técnica e cultural segundo a legislação vigente para a educação brasileira (BRASIL, 1996, 2006, 2007).

Embora existam variadas formas de analisar um filme, a metodologia de análise utilizada é a histórico-social de Vanoye e Goliot-Lété (1994), por considerarem o filme produto cultural que pertence há um determinado contexto e que reflete o conjunto de representações do real da sociedade que o produziu. O gênero do filme não muda essa máxima, seja um filme histórico ou de ficção científica. Analisar um filme, então, não é vê-lo, é revê-lo, desmontá-lo e analisá-lo segundo critérios, sendo o primeiro deles de ordem pedagógica, pois pressupõem uma reflexão rigorosa acerca do objeto-fílmico a ser analisado (VANOYE; GOLIOT-LÉTÉ, 1994, p. 54-56).

A análise fílmica proposta por Vanoye e Goliot-Lété (1994, p. 14-18) pressupõe que se desmembre o filme em pequenos fragmentos, analisando suas partes de forma isolada, utilizando-se a proposta deleuziana de relação entre cinema e filosofia e a ideia de Cabrera (2005) de que um filme pode ser considerado um conceito-imagem, com condições de ser analisado no todo (macroconceito-imagem) ou em partes (microconceito-imagem). Assim, desmembramos cada um dos 11 episódios da saga em microconceito-imagens, por ordem de discussão política, procurando possíveis conteúdos que

poderiam ser trabalhados ou relacionados com o fragmento do filme. Cada filme foi assistido três vezes para registrar minutagem, identificar cenas isoladas que tratavam de conteúdo específico de filosofia ou ciência política e, posteriormente, identificar relações e associações entre cenas.

Já para a análise do texto-fílmico relacionada às teorias filosóficas e sociológicas, usamos a hermênutica-dialética (MINAYO, 2002). Enquanto a hermenêutica busca essencialmente a compreensão, a dialética toma para si a postura crítica diante do analisado. Uma análise hermenêutica-dialética busca compreender a prática social empírica dos sujeitos em sociedade e seu movimento contraditório (MINAYO, 2002, p. 97-101).

Todo esse percurso metodológico convergiu para a produção do artigo que, no primeiro momento, analisa a saga utilizando especialmente o pensamento político de Platão (2014), Maquiavel (2014), Weber (1996) e Arendt (1988, 2010, 2017, 2018, 2020) evidenciando o contexto político que permeia a história. Posteriormente, utilizamos a compreensão de que filmes são constituídos de conceitos-imagens (CABRERA, 2005; DELEUZE, 2017, 2018a, b) e, através de um processo de identificação e divisão da saga em macro e microconceitos-imagens, sugerimos um possível uso pedagógico da saga para a disciplina de filosofia, especificamente para os conteúdos relacionados à área de política. Por fim, destacamos como *Star Wars* pode contribuir para um vantajoso diálogo entre a disciplina de filosofia e a realidade, trazendo possibilidades de um ensino dialógico e politizado a partir de um elemento da cultura pop.

FILOSOFIA E CINEMA

Deleuze (2017, p. 80) afirmará que a filosofia e o cinema possuem um papel análogo de pensar o movimento, posto que o cinema posteriormente o transforma em imagem. Essas imagens estão envolvidas com o mundo (DELEUZE, 2018b, p. 105). A essas imagens, Deleuze (2017) denomina de conceitos cinematográficos, haja vista que o cinema, para o filósofo, é um produtor da realidade.

Depois da Segunda Guerra Mundial o cinema, enquanto ação-imagem, tal como outras formas de arte, vai focar cada vez mais na leitura da realidade para contar suas histórias, considerando influências sociais, culturais, políticas e econômicas (DELEUZE, 2018a, p. 306). Por isso, a arte cinematográfica é um campo profícuo para leituras conceituais, desde que se formem os conceitos a partir da obra (diversos contextos: homem – mundo) e não apenas se tente descrevê-los (DELEUZE, 2018b, p. 235). O campo que forma conceitos é a filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 2016), porém o cinema possui conceitos próprios, mas que só podem ser forjados no campo filosófico:

[...] A relação cinema-filosofia é a relação da imagem com o conceito. Mas, no próprio conceito existe uma relação com a imagem, e na imagem uma relação com o conceito: por exemplo, o cinema sempre quis construir uma imagem do pensamento, dos mecanismos do pensamento. E ele não é nada abstrato por isso, ao contrário (DELEUZE, 2017, p. 87).

Vanoye e Goliot-Lété (1994) afirmam que o cinema, como forma de arte, é pedagógico e, ao considerar a relação filosofia e cinema proposta por Deleuze, acreditamos que filmes podem ser um ótimo aliado para a disciplina de filosofia e sua inestimável função de criar conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 2016).

O texto fílmico que contém conceitos-imagens (CABRERA, 2005) é produto de significações construídas tanto por seus produtores quanto pelos espectadores. A linguagem cinematográfica pela articulação de diversos elementos, como imagens, movimentos, trilha sonora, sonoplastia, roteiro e visões de mundo embutidas, faz com que o filme seja o resultado de um conjunto de significações que podem ser interpretadas e compreendidas de diversas formas. O filme é, por conseguinte, uma produção que combina elementos da cultura aos sistemas utilizados na construção das imagens; interpretações que podem ser variadas devido às infinitas possibilidades de apresentações estéticas a partir de determinado filme (DUARTE, 2008, p. 86).

Wilke (2019) e Bruno, Silva e Júnior (2019) também defenderam o potencial pedagógico do cinema para discussão de fatores políticos mais efetivos. Os autores analisaram obras de ficção científica e com ampla influência e aceitação na cultura *pop*. Wilde (2019) analisou a filosofia e a política dentro da *Star Trek*, enquanto Bruno, Silva e Júnior (2019) avaliaram a série *Black Mirror* na perspectiva de distopia política. Ambos, contudo, acreditam que as produções artísticas com ampla aceitação do público podem ser trabalhadas e alçarem discussões profícuas dentro da prática pedagógica de suas disciplinas.

Desse modo, apresentamos aqui uma organização temática da totalidade da Saga *Star Wars*, considerando que os filmes contêm macro e microconceitos-imagens (CABRERA, 2005) para a utilização pedagógica do ensino de filosofia, especialmente para o Ensino Médio integrado ao técnico proposto pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Para que a proposta seja exequível ainda em outras redes de ensino, dentro de contextos mais rígidos e reduzidos (carga horária semanal ínfima de filosofia), produzimos um Quadro para que se consulte e utilize cenas específicas, bem como se sugira novos conceitos e discussões. Acreditamos que a experiência estética dos alunos com a obra é primordial, mas se a realidade escolar não possibilitar essa experiência completa, o professor encontra no Quadro cenas de diversas durações que podem ser utilizadas como mote de problematização para distintos conteúdos relacionados ao eixo de política na disciplina de filosofia e, em especial, como formas de integração da área de ciências humanas nas disciplinas de sociologia, história e geografia.

As discussões realizadas para escolha de macro e microconceito-imagens estão de acordo com os conteúdos indicados nas Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006), que abordam temáticas relacionadas à política. Por isso, discutimos a saga pelos referenciais mais frequentes e clássicos das disciplinas de humanas, ainda que nosso referencial de ensino tenha o viés crítico da pedagogia freiriana. Como exemplo, para discutir totalitarismo, revolução e violência na saga, recorreremos ao pensamento de Hannah Arendt (1988, 2010, 2017), e para tratar sobre burocracia buscamos Weber (1996) como referencial teórico clássico. De igual modo, quando discutimos a ascensão de políticos corruptos ao poder, é Platão e Maquiavel que contribuem teoricamente com o debate. Deste modo, afirmamos, a partir dos princípios do ensino plural assegurado pela Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996), que diversos referenciais conceituais podem ser trabalhados em contextos críticos de ensino, nos moldes contra-hegemônicos (FREIRE, 2018, 2019), especialmente quando se quer empregar produtos tecnológicos e midiáticos por permitirem associa-

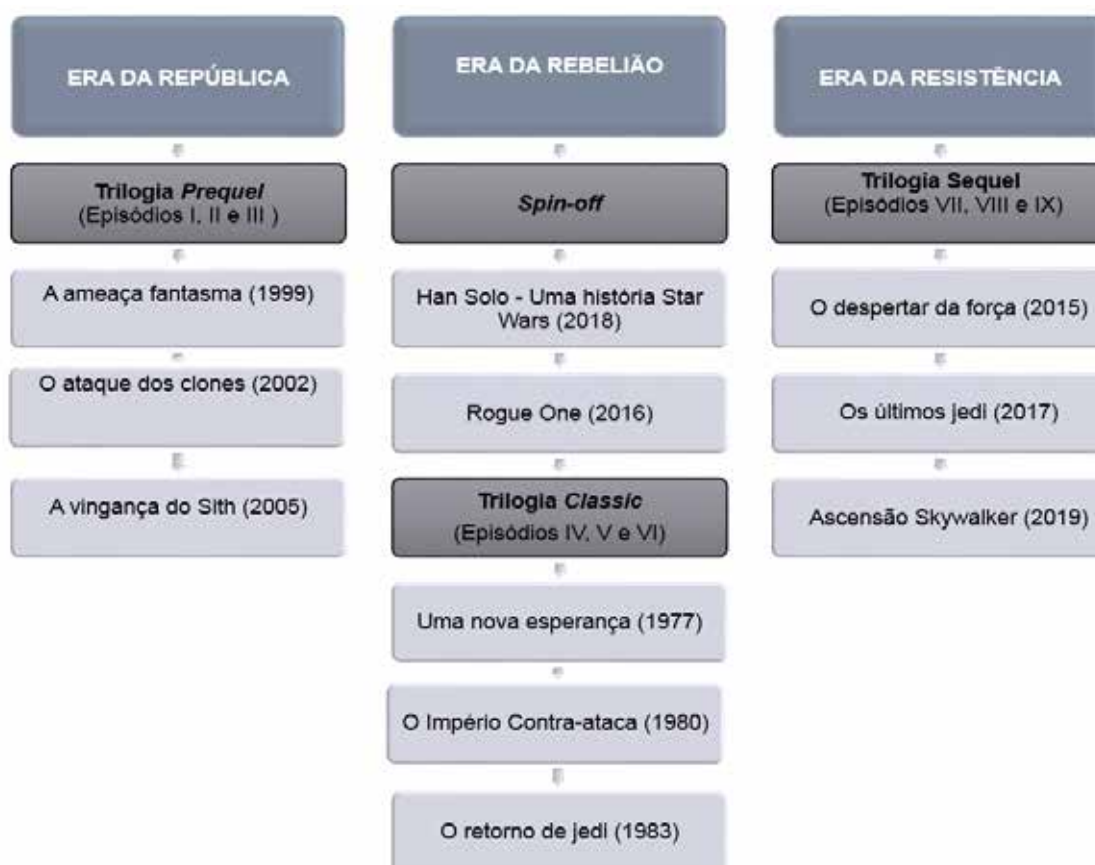
ções possíveis com a realidade concreta. Assim, demarcamos *Star Wars* como produto tecnológico e midiático com nossa opção ético-política de abordar tal saga de forma crítica.

MACROCONCEITOS-IMAGENS EM *STAR WARS*: Análise Histórico-Social

A franquia *Star Wars* conta com filmes, desenhos, *HQs*, livros, jogos e outros produtos, contudo, para fins de análise, nos deteremos nos filmes que correspondem a nove episódios e dois *spin-off* (considerados subprodutos da série).

É importante destacar que a saga é organizada a partir de três trilologias que contam a história da ascensão e queda do Império Galáctico, sendo possível assistir os episódios por ordem de lançamento ou por ordem numérica dos episódios. Para facilitar a análise dos acontecimentos políticos, a pesquisa considerou a ordem de episódios e não a ordem de lançamento, tal como apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Trilogia *Star Wars* por ordem de episódios



Fonte: Elaborada pelos autores, 2020.

Vale destacar que o primeiro filme da série de 1977 tinha apenas o nome de *Star Wars*, sendo, posteriormente, rebatizado como “Episódio IV – Uma nova esperança”, diante do sucesso e da oportunidade de continuidade da história. O sucesso fez com que se produzissem mais dois filmes, terminando assim a trilogia original. Nos anos posteriores, George Lucas planejou contar a história de como a Velha República caiu dando

lugar ao Império Galáctico. A essa trilogia, lançada nos fins dos anos 1990 e início dos 2000, chamamos de *prequels*. A saga cinematográfica ficou adormecida, mesmo que outras mídias produzissem histórias paralelas. Em 2014, o mundo assistiu a notícia de que os Estúdios *Disney* compraram a *Lucasfilm* e anunciaram uma nova trilogia (TAYLOR, 2015, p. 30-42) que, dentro da saga, corresponde à trilogia chamada *sequel*. Nos últimos anos a série continuou sendo bilionária e com uma nova geração de fãs.

Taylor (2015, p. 22) afirma que o universo *Star Wars* de 1977 a 2013 arrecadou de ingressos e produtos licenciados mais de 40 bilhões de dólares. Muito desse sucesso foi graças aos fãs que atualizaram a obra e a desenvolveram em muitos níveis. Segundo o *site Uol Entretenimento* (STAR WARS, 2019b) apenas a última trilogia e os dois *spin-off* arrecadaram mais de 5 bilhões em bilheteria de cinema no mundo inteiro.

Para Leite (2017), *Star Wars* influenciou o que entendemos hoje como cinema de entretenimento. A saga dos *jedi* criou o costume que se perpetua até hoje entre fãs e apreciadores de produtos da cultura pop de “consumir” a história do filme em outros formatos e outras mídias, criando comportamentos, eventos e estilos de vida baseados em algum aspecto da obra. Além do viés econômico, o filme também pode ser apreciado e refletido como ferramenta de correlação com o real pensando, nos contextos políticos e do cotidiano, que podem levar o público a refletir e, quem sabe, alertar ao retratar alguns contextos contemporâneos de terminada realidade política.

Sunstein (2016, p. 204) afirma que, mesmo com tantos temas e discussões, *Star Wars* tem muito a nos dizer sobre impérios e repúblicas, sobre totalitarismo e controle tecnológico e militar, sobre direito constitucional e sobre a ascensão do nazismo, sobre feminismo, sobre cristianismo e sobre o poder das escolhas. Para o autor, o estilo de conto de fadas segue um viés pedagógico desse gênero, em que o principal são fórmulas simples e estilizadas sobre o que há de errado com impérios, o que acontece quando a democracia vacila e quando as pessoas têm sua liberdade cerceada por um poder autoritário.

Poder e Violência: transição entre democracia e ditadura

Sunstein (2016), Leite (2017), Decker e Eberl (2015) defendem que *Star Wars* é relevante pela mensagem política poderosa que permeia e dá sentido a toda a história da saga, especificamente sobre como a burocracia enfraqueceu as leis democráticas da Velha República Galáctica, o que foi um terreno fértil para as manobras estratégicas de políticos que ansiavam mais e mais poder, até acontecer a transição da democracia para um estado fascista militarizado que utiliza a força e poder bélico para instaurar um regime do terror, mas, como todo governo autoritário, pelo impulso humano da liberdade, encontra resistência e esperança de mudança. Em *Star Wars* isso está bem-representado na Aliança Rebelde da Trilogia Clássica e na Resistência da trilogia *Sequel*.

Especialmente nos episódios I, II e III encontramos conceitos da filosofia e da ciência política que nos permitem visualizar como pode acontecer a transição de regimes democráticos para regimes autoritários. A velha República é inspirada na maioria das democracias ocidentais, uma democracia representativa e parlamentarista, na qual o líder mais alto do Poder Executivo é o alto chanceler eleito pelo Senado Galáctico, principal instituição política que rege e formula as leis para serem seguidas por todos os

planetas que compõem a galáxia. Cada planeta possui representantes no Senado. Além do Poder Legislativo e Executivo, temos o Conselho *Jedi*, um poder que representaria, dentro da saga, um poder religioso e militarizado, cuja principal função é garantir a paz na galáxia, mas que atua de forma independente das leis institucionais. Em contraposição aos *jedi* existem os *sith*, indivíduos com desejos obscuros que anseiam pelo poder.

Já no início do Episódio I – Ameaça Fantasma (STAR Wars, 1999) – sabemos que a Federação do Comércio fez um bloqueio comercial a um pequeno planeta pacífico, Naboo. A líder do planeta, a rainha Padmé Amidala é obrigada a fugir quando a Federação do Comércio, sem a autorização do Senado, manda um exército de droide para a capital do planeta para obrigar a monarca a assinar um termo de cooperação totalmente desvantajoso para a soberania do planeta, levando violência e sofrimento a uma população pacifista. Dois *jedi* a escoltam até o Senado Galáctico para expor o plano de seu algoz e pedir as medidas necessárias para continuar com a autonomia e paz em seu planeta. O que a rainha Amidala encontra, porém, é um poder democrático mergulhado em debates intermináveis sem poder efetivo, enfraquecido pela burocracia.

Os burocratas, financiados e influenciados pelos interesses da Federação do Comércio, regem o Senado e propõem leis, a ponto de a rainha, em seu discurso, afirmar: “Não fui eleita para assistir ao meu povo sofrer e morrer enquanto vocês discutem essa invasão em um comitê. Se esse corpo não é capaz de ação, eu sugiro a necessidade de uma nova liderança.” (STAR War, 1999). Em outro momento ela declara “[...] está claro que essa República não mais funciona.” (STAR Wars, 1999). Entra em cena o Senador Palpatine, também conhecido como *Darth Sidius*, sob a figura de um defensor da liberdade, amante da democracia, benevolente e virtuoso, o senador, que manipula toda a situação para ganhar espaço na arena política, tornando-se o novo alto chanceler da República.

No episódio II – O ataque dos Clones (STAR Wars, 2002) – Palpatine, ao contribuir sorrateiramente com o conflito usando a Federação do Comércio como patrocinadora da guerra, inicia um movimento separatista comandado pelo conde Dookan, pupilo de *Darth Sidius*, para cada vez mais enfraquecer o poder da República Galáctica. Agora temos um regime democrático que agoniza, marcado por uma Guerra Civil. Isso faz com que os representantes dessa democracia, preocupados com os rumos da Guerra e os entraves burocráticos, voltem a conceder poderes emergenciais e quase ilimitados ao alto chanceler para acabar com a guerra. Ao alcançar poderes ilimitados, o político afirma que ama a democracia e que só usará esse poder pelo tempo necessário para acabar a guerra. Sua primeira ação é instituir um exército para a República Galáctica, um exército que combaterá os separatistas, conflito que ficará conhecido como Guerras Clônicas.

No Episódio III – A vingança do *Sith* (STAR Wars, 2005), Palpatine, consolidado no poder, arma sua última estratégia ao seduzir um novo aprendiz, *Darth Vader*, aniquila o exército separatista, trai a Federação do Comércio, controla todo o Senado e os seus principais representantes e, com a ordem 66, derrota seus opositores, os *jedi*. Agora com seus opositores enfraquecidos e isolados, declara que continuará sendo o líder do governo, mas que a democracia, com seu poder enfraquecido, será substituída por um governo militarista e forte. No seu discurso de autoproclamação de Imperador, o

Chanceler afirma: “Com o intuito de assegurar a estabilidade e a segurança contínua, a República será reorganizada no primeiro Império Galáctico. Por uma sociedade segura e protegida [...]” (STAR Wars, 2005). O então imperador é ovacionado por seus apoiadores que reafirmam o novo molde autoritário do governo, apresentado em uma das afirmações mais icônicas da saga: “Então, é assim que a liberdade morre, com um estrondoso aplauso” (STAR Wars, 2005). Vale lembrar que Palpatine utilizou de estratégias e embustes para chegar ao poder, mas todas apoiadas em vias legais. O golpe de Estado não ocorreu com uma revolução ou lutas sangrentas. Com ações legais dentro do corpo político, o Senado concedeu plenos poderes ao chanceler, e essa concessão se deu pelo desgaste e ineficácia da proteção dos seres da galáxia.

A justificativa era a proteção dos seres que viviam nos diversos planetas que sofriam cada vez mais com a guerra civil que assolava por toda parte. Como a arte imita a vida, todavia, podemos encontrar os mesmos elementos da ascensão de Palpatine e do seu Primeiro Império Galáctico com a ascensão dos regimes totalitários e autoritários e seus líderes, verdadeiro messias proclamado pelo povo como único salvador. Observamos isso em diversos momentos históricos, mas em especial no nazismo e na ascensão de Hitler ao poder, que, devemos lembrar, ocorreu por vias legais dentro da Alemanha. Aliás, Palpatine e Hitler têm muito em comum, Arendt (2017, p. 434) afirma que Hitler “[...]durante toda a vida exerceu um fascínio que supostamente cativava a todos[...]”, característica presente na figura de Seev Palpatine.

A democracia na Velha República, que vemos no Episódio I: Ameaça fantasma (STAR Wars, 1999), possui o seu poder fragmentado, mergulhado em burocracia, debate polarizado entre as classes e nunca com uma ação efetiva. No Episódio II – O ataque dos Clones – a fragilidade dessa democracia e o caminho para posturas mais autoritárias fica claro em um diálogo entre Anakin Skywalker e Padmé Amidala, agora senadora de Naboo. Em um tom descontraído, mas que não devemos interpretar como leviano, Anakin, diferente de Padmé, perdeu a fé na democracia e na representação do Senado para tomar medidas efetivas nos rumos da guerra em curso. Padmé questiona que o problema não é o regime democrático, mas as pessoas que não conseguem chegar a um acordo comum. A resposta de Anakin é de que alguém deveria obrigá-los; alguém sábio; ao que Padmé retruca declarando que, para ela, isso pareceria uma ditadura. Esse diálogo é um preâmbulo explicando o campo político praticamente impotente, quando Palpatine irá manejar para instaurar a tirania no seio da República. Esse cenário é similar ao que encontramos no pensamento político de Platão (2014) sobre como a democracia pode se transformar em despotismo quando uma pessoa corrupta toma o poder.

Como, porém, o poder democrático tornou-se ineficaz em *Star Wars*? Arendt (2020, p. 247) afirma que o que destrói comunidades políticas é a perda do poder e a impotência final de resoluções e ação dentro do campo político. “[...] o poder só é efetivado onde ato e palavras não se divorciam, onde as palavras não são vazias e os atos não são brutais, onde palavras não são empregadas para velar intenções, mas para desvelar realidades[...]”. E parece ter sido essa dissociação entre discurso e ação que tornou a Velha República ineficaz perante a guerra civil e o movimento separatista.

Em outra obra, Arendt (2010, p. 108), ao explicar sobre como governos violentos ganham terreno na política, assinala que o decréscimo de poder pela falta de unidade em agir em conjunto é um convite à violência. A República de *Star Wars* está mergulhada na burocracia e, quanto maior a burocratização da vida pública, maior será a atração pela violência. “[...] Em uma burocratização plenamente desenvolvida não há ninguém a quem se possa inquirir, a quem se possam apresentar queixas, sobre quem exercer as pressões do poder [...]” (ARENDR, 2010, p. 101). Quando isso acontece, os atores sociais desejam uma ação quase irresistível para mudar o mundo. Arendt (2010), no entanto, alerta-nos que essa mudança é quase sempre para um mundo mais violento. É o que observamos ao longo de toda a saga.

Esse impulso apresenta-se na ascensão do senador Palpatine que começou como representante legal de Naboo e ganhou poder utilizando estratégias até se transformar em um ditador com o apoio da maioria do Senado. Platão (2014, p. 304-309) afirma que a democracia degenera em tirania quando uma pessoa perversa usurpa o poder. O tirano tem aparência de benevolência, defensor da liberdade, preocupado com o povo. É envolvido em uma aura de herói, único capaz de defender o povo da necessidade que se encontra. Sobre a aparência benévola do tirano em potencial continua Platão (2014, p. 296)

[...] quem provasse uma entranha humana misturada com as outras vítimas se converteria fatalmente em lobo [...]. Pois, o protetor do povo é como esse homem. Dispondo de uma multidão inteiramente dócil, não se abstém de derramar sangue de seus compatriotas; em geral recorre a acusações injustas para arrastá-los aos tribunais e destruir-lhes a vida, saboreando com a boca e a língua impuras o sangue fraterno; a uns mata e a outros exila, ao mesmo tempo que alude a abolição de dívidas e distribuições de terra [...].

O que Platão descreve podemos observar no Episódio III – A vingança do *Sith* (2005) –, pois é disfarçado de sábio e justo que *Darth Sidius* se alça ao mais alto cargo da República Galáctica mas, secretamente, incita o conflito e a guerra civil utilizando da burocracia e da ganância da Federação do Comércio, seus aliados atuais. Ele não mede esforços ou se penaliza pelas vidas e o sangue dos seus representados. Na cartada final quase aniquila todos os seus inimigos e amigos inconvenientes, ordena o assassinato dos membros da Federação Comercial e, com a ordem 66, destrói a maioria dos *Jedi*, acusando-os como inimigos da República, sem julgamento ou defesa, afinal, como ele mesmo afirma, ele é o Senado. Yoda e Obi-Wan, como sobreviventes, vão para o exílio esperar o momento mais auspicioso para o retorno dos *jedi*, cuja missão sempre foi trazer a paz e a esperança à galáxia. A expurgação dos inimigos e amigos para a consolidação do novo modelo político também se encontra descrito por Platão (2014, p. 296): “[...] o tirano, para governar, se vê obrigado a eliminá-los, e segue por esse caminho até não deixar com vida uma só pessoa de valor, quer dentre os amigos, quer entre os inimigos”. Também observamos que as ações de expurgo, comandadas por *Darth Sidius*, estão de acordo com o observado por Maquiavel (2014, p. 46) de que o príncipe, para se manter no poder, usa a malevolência conforme sua necessidade.

Encontramos em Maquiavel (2014, p. 22-27) a justificativa para a manipulação política e econômica que o chanceler usou para se tornar um príncipe temível dentro do principado conquistado: o Império Galáctico. Palpatine mentiu, trapaceou, matou, criou

e controlou os dois lados da guerra civil que encontramos na trilogia *prequels*; não se utilizou só da *fortuna*, mas também de sua *virtú* de príncipe para conquistar seus interesses, manipular seus súditos e ter seu irrestrito apoio para manter e ampliar cada vez mais sua sede de poder. Arendt (2010, p. 45) elenca fatores pelos quais as pessoas podem ser manipuladas por ditadores, seja por coerção física, tortura, opiniões ou fome. Palpatine manipulou alguns agentes políticos por suas ganâncias, outros pelo medo da violência, da fome e da falta de liberdade que poderiam se tornar realidade caso a República Galáctica perdesse a guerra civil. Usando da ganância de uns e medo de outros, Palpatine trilha seu caminho pelo poder ilimitado e tirânico.

Poder Totalitário e Resistência

Arendt (2010, p. 60) conceitua poder como “quem domina quem”, e afirma que poder indica os meios em razão dos quais seres humanos dominam outros seres humanos. O poder corresponderia, então, à habilidade humana, não apenas de agir, mas de agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um único indivíduo, ele pertence a um grupo. Assim, Palpatine consolida-se porque é representante de um grupo e continua representando esse grupo, democraticamente eleito ou não. A derrocada da democracia dá-se pelos próprios agentes que atuam nela. Houve um acordo da maioria que o elegeu chanceler, representante máximo do Estado e atribuiu a ele poder para militarizar a Velha República e, assim, vencer a guerra com o uso da força.

Para Weber (1996, p. 55), o Estado é uma “[...] relação de homens dominando outros homens[...]” pelo uso da força e da violência, expressão da autoridade dos representantes do poder. Já para Arendt (2020, p. 248-249), o poder só pode existir dentro de uma convenção e convivência entre humanos e se mantém dentro do domínio público, quando ação e discurso não se dissociam e se firmam dentro de um acordo frágil e temporário resultado das vontades e das intenções dos indivíduos do grupo. Se considerarmos a afirmação de Arendt, veremos que na República existia muitas intenções. A Federação do Comércio, enquanto classe social, possui representantes no Senado Galáctico, que agem de acordo com seus interesses, mas também outros agentes que têm a intenção de proteger seus planetas e o povo, dando um voto de confiança a um político corrupto. A maioria dos senadores concedeu poderes ilimitados a um político, limitando sua própria liberdade por medo da guerra.

O medo não é o principal motivo para o contrato social entre os seres humanos que abdicam de sua liberdade para a conservação de suas vidas? O medo da morte, aponta Arendt (2010, p. 87-88), é o ponto central dentro da filosofia de Hobbes ao formular sua filosofia política, sendo o Estado uma convenção, mas também uma renúncia da liberdade individual em favor de um poder que preserve seus súditos de uma morte violenta. Em *Star Wars*, esse medo da morte e da violência é o catalisador para *Darth Sidius* conseguir poder ilimitado e instaurar um regime do terror. Assim, termina a trilogia *prequel* de *Star Wars*. Um ditador no trono de um império de terror, militarizado, hierarquizado e com uma máquina de guerra capaz de destruir um planeta inteiro, a Estrela de Morte, expressão máxima do poderio do sistema fascista instituído por Palpatine.

No *Spin-off Rogue One* (STAR Wars, 2016) temos um filme sobre a luta pela resistência política ao Império Galáctico. A aliança rebelde organiza-se e luta em várias frentes de batalha contra o domínio do Imperador Palpatine. Um grupo pequeno de rebeldes tem a missão de conseguir a planta da base da Estrela da Morte para, por meio de uma falha no reator da base, conseguir destruir e acabar com a principal arma bélica do regime autoritário. Com uma premissa poderosa de que rebeliões têm como base a esperança, esse filme inicia a ideia que será desenvolvida na trilogia clássica de resistência ao poder instituído. Para explicar melhor o movimento revolucionário em *Star Wars*, precisamos entender a natureza do poder e o uso da violência em filosofia política.

O imperador Palpatine transforma a Velha República democrática em um regime totalitário. Arendt (2017) e Hobsbawm (2005, p. 113-121) vão apontar algumas características comuns aos regimes totalitários com inspiração fascista, características encontradas também na política do Império Galáctico: a) poder político centrado no militarismo; b) culto ao líder; c) poder político centralizado no líder ou em um grupo; d) Unipartidarismo; e) terror; f) propaganda; g) disseminação de ideologia dominante; h) construção de inimigos em comum e a repressão dos mesmos. Palpatine e seu séquito administrativo perseguem seus inimigos e usam do terror tecnológico e militar para amedrontar todos os planetas.

No corpo administrativo de *Star Wars* o poder flui do topo para a base a partir da autoridade do líder. No episódio IV (STAR Wars, 1977) observamos que o imperador dissolveu o Senado Imperial e cada planeta passou a ser regido por um governador que fazia parte da classe administrativa militar do Império Galáctico. A existência de uma sociedade sob comando militar, a propaganda oficial do Estado substituindo a propaganda privada, a inteligência imperial, o recrutamento militar ideológico e a existência de uma polícia secreta, são elementos que encontramos nas análises de Arendt (2017) sobre a política totalitária. Para entender como um único homem consegue dominar toda uma galáxia, o ponto central a ser analisado é o corpo administrativo desse Império Galáctico inspirado no pensamento de Weber (1996, p. 57):

O domínio organizado, que demanda a administração contínua, exige que a conduta humana seja condicionada à obediência para com os senhores que pretendem ser os portadores do poder legítimo. Por outro lado, em virtude da obediência, o domínio organizado exige o controle dos bens materiais que em determinado caso são necessários para o uso da violência física. Assim, o domínio organizado exige o controle do quadro de pessoal administrativo e os implementos materiais da administração.

O quadro administrativo, que representa externamente a organização do domínio político, é, certamente, como qualquer outra organização, limitado pela obediência ao detentor do poder [...]. Há honra e pilhagem para os seguidores, na guerra; para o séquito do demagogo, há os “despojos” – ou seja, a exploração dos dominados, através do monopólio dos cargos – e há lucros e prêmios à vaidade, politicamente determinados. Todas essas recompensas são também derivadas do domínio exercido pelo líder carismático.

O alto escalão do Império, representado no episódio IV – Uma nova esperança (STAR WARS, 1977) – pelo governador Tarkin, possui poder quase ilimitado. Condena à morte, como traidora, uma senadora imperial (Leia Organa) e dá a ordem de aniquilamento de

um planeta inteiro (Alderaan) para demonstrar o poder bélico do Império Galáctico exercido pelo terror da Estrela da Morte, base militar capaz de destruições em escala apocalíptica que promove a violência extrema e o terror em todos os planetas da galáxia.

Arendt (2010, p.68-69) diferencia poder e violência, considerando poder (e não a violência) como a essência dos governos. A violência possui caráter instrumental e racional e depende de justificativas para ser empregada. O poder, por outro lado, não precisa de justificção, pois é inerente a existência das comunidades políticas. Embora o poder e a violência sejam fenômenos distintos, geralmente estão associados, porém a violência sempre necessita de ferramentas, geralmente associadas a produtos de uma revolução tecnológica, e todas as guerras se beneficiam disso.

Não é sem razão que, em *Star Wars*, a Estrela da Morte é uma arma tecnológica poderosíssima, e o braço direito do Imperador, *Darth Vader*, é um personagem (meio homem e meio máquina) assentado na ideia do terror e da impiedade. A impiedade, porém, não é exercida só com seus inimigos, mas também contra amigos e aliados. Esse princípio fica muito evidente em dois momentos da saga. No episódio V – O Império Contra-Ataca (1980) –, quando Vader asfixia seu capitão naval e, ainda, no *Spin-off Rogue One* (STAR WARS, 2016), quando o governador Tarkin usa a Estrela da Morte no planeta onde está sua base aliada para encobrir os rastros dos rebeldes, levando à morte não só soldados de baixa patente, mas também o comandante Krennic, idealizador e engenheiro responsável pela estação bélica. Tais ações corroboram que o Império de *Star Wars* é baseado na violência como forma de terror. Sobre tal tema, Arendt (2010, p. 73) afirma que a diferença entre a dominação totalitária, baseada no terror, e as tiranias e as ditaduras consolidadas pela violência, está em que a primeira investe não apenas contra seus inimigos, mas também contra seus amigos e apoiadores.

A arbitrariedade do regime totalitário nega a liberdade humana de modo mais tirânico que qualquer outra forma de ditadura. Numa tirania é preciso ser um inimigo do regime para ser punido por ele. Em regimes totalitários basta uma pessoa utilizar sua liberdade individual para que a punição possa ser compartilhada por inocentes ou por todos (ARENDR, 2017, p. 574). Isso ocorre na destruição total de Alderaan, quando a escolha política da Princesa Leia, de guardar os planos para a destruição da Estrela da Morte, ocasionou o genocídio do seu planeta natal, num ato para a demonstração da força destrutiva do Império Galáctico.

É quando a violência se transforma em terror que, segundo Arendt (2010, 2017, 2020), o poder começa a degenerar. Na trilogia clássica, quando Palpatine dissolve o Senado Imperial (STAR Wars, 1977) e passa o comando local para membros de seu corpo administrativo que possuem autorização de usar a violência necessária, o poder, a legitimidade do poder que Palpatine gozava quando se proclamou imperador, desintegra-se. Jaspers (2011, p. 75) afirma que contra a força instituída se faz necessário a resistência pela força a menos que se prefira a servidão ou a destruição. É aí, então, que conhecemos a Aliança Rebelde, a força principal da resistência ao poder instituído dentro da trilogia clássica, um punhado de pessoas que se lança ao espaço com nada mais que naves e esperança para travar a luta pela libertação e restauração da democracia na galáxia. Afinal, como sentencia Arendt (2010, p. 66), “onde o poder se desintegrou as revoluções são possíveis [...]”.

O grupo que entra em cena para se opor ao maligno Império Galáctico é composto por jovens idealistas, que são poucos e não possuem um exército. Não existe recrutamento compulsório; tem de viver como foras da lei, procurados, com suas cabeças a prêmio. As pessoas alistam-se na Aliança Rebelde por dois principais motivos: a) ou o Império lhe tirou tudo e a única coisa que sobrou foi o ímpeto de resistir; ou b) há o impulso da natureza humana de ansiar por liberdade. A primeira razão foi o motivo que levou Luke Skywalker à base da resistência depois de ter seus tios assassinados pelas tropas imperiais. O segundo motivo, a liberdade, muito mais que a justiça ou a grandeza, é a essência de todas as revoluções, como afirma Arendt (1988, p. 23-24).

Em outro texto, Arendt (2018, p. 21-24) lembra-nos que, embora muitas revoluções tenham terminado em tirania, a liberdade é sempre seu escopo. A filósofa demonstra uma estreita relação entre revolução e liberdade, relação que pode ser encontrada dentro da saga *Star Wars* quando perscrutamos o conceito de revolução. Enquanto a palavra “revolução” foi transformada no equivalente ao processo revolucionário, algo similar e mais complexo aconteceu com a palavra “liberdade”. A liberdade era entendida como os chamados direitos civis. Os direitos de participar de assuntos públicos não eram nem no campo teórico tampouco no prático, resultado das revoluções do final do século 18:

[...] Não, “vida, liberdade e propriedade”, mas sim a reivindicação de que seriam direitos inalienáveis de todas as criaturas humanas – sem se importar onde viviam ou que tipo de governo possuíam – é que era revolucionária. E mesmo nessa nova e revolucionária ampliação para toda a humanidade, a liberdade não significava mais do que a libertação de limitações injustificáveis, ou seja, alguma coisa essencialmente negativa. Liberdade no sentido dos direitos civis resultam da libertação, mas não são de modo algum o conteúdo real da liberdade, cuja essência é a admissão no âmbito público e a participação nos assuntos públicos (ARENDR, 2018, p. 25).

Quando analisamos a política do Império Galáctico percebemos que toda a galáxia estava à mercê das leis ditatoriais. Suas vidas não lhes pertenciam, nem suas propriedades. Direitos civis eram inexistentes ante a uma arma capaz de aniquilar um planeta inteiro. A revolução engendrada pelos rebeldes tinha tanto a ideia de libertação das injustiças e a recuperação de seus direitos civis quanto a necessidade de liberdade política para os diversos povos que existem em todo o universo de *Star Wars*. Na trilogia *prequels*, quando o Senado Galáctico realiza suas sessões, podemos observar representantes de diversos planetas que participam da República. Jar Jar Bink é o suplente da senadora Padmé Amidala, e ele pertence à raça de *gungan* de Naboo. Na trilogia clássica, se observarmos os postos de comando militares-políticos não encontramos nenhum desses postos ocupados por alienígenas, apenas humanos e do sexo masculino. O Império tirou todos os direitos políticos de todas as raças da galáxia que não eram humanas. Lembrando que, em revoluções, a liberdade e a libertação são estágios diferentes. A libertação é o processo, uma condição preexistente para a liberdade, enquanto a liberdade é o fim em si mesmo.

[...] A complexidade aparece quando a revolução se refere tanto à libertação quanto à liberdade; e, na medida em que a libertação é realmente uma condição da liberdade – embora a liberdade não seja, de modo algum, um resultado necessário da libertação –, é difícil ver e dizer onde o desejo por libertação, de ser livre da opressão, termina e começa o desejo por liberdade, por viver uma vida política (ARENDR, 2018, p. 25).

Como a trilogia clássica termina com a derrota do Império Galáctico na Batalha de Endor, não temos como saber como eram os arranjos políticos para a restauração do que chamaram de Nova República. No episódio VII: O despertar da força, porém, quando a primeira ordem extermina a sede dessa nova forma política, podemos ver novamente a diversidade de raças que a compõe. Assim sendo, a liberdade política, instaurada pela vitória rebelde, converge com a ideia de Arendt (2018, p. 45) sobre a liberdade como desejo de ação de participar de assuntos públicos, de ter plenamente participação na política; participação que outras raças ansiavam e conseguiram no curto espaço de tempo antes de outro regime autoritário se levantar das cinzas do antigo Império de Palpatine.

Os rebeldes, grupo que ansiava pela participação política, colocaram toda a sua esperança em uma falha estrutural da Estrela da Morte; a destroem e, assim, criam possibilidades e chances para derrubar o regime totalitário que os oprime. Somente com a destruição da Estrela da Morte, símbolo do poder ilimitado do Império, uma rebelião isolada possibilitou o prenúncio de uma revolução. Só podemos falar em revolução quando ocorre mudança, no sentido de um novo princípio, em que um corpo político completamente diferente se constitua e com a libertação das opressões violentas se possa almejar a liberdade política (ARENDR, 1988, p. 28).

MICROCONCEITO-IMAGENS EM STAR WARS: Quadro Propositivo

A rigor, apenas um filme completo é um conceito-imagem como um todo, mesmo que cenas possam conter conceitos-imagens específicos. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, um quadro propositivo em relação aos episódios da saga (I a IX) bem como aos *spin-offs* (Han Solo e *Rogue One*), destacando macro e microconceitos-imagens que possam ser utilizados como temas e elementos integradores para o ensino de filosofia no Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2007).

Ao discutirmos tanto os macroconceito-imagens em referenciais de ciência e filosofia política quanto apontar possíveis conteúdos a serem abordados com cenas-chave que contêm microconceito-imagens, estamos apontando apenas possibilidades. Trata-se de um caminho aberto a (re)interpretações, recuos e avanços, pois entendemos que a arte cinematográfica suscita interpretações variadas de acordo com signos e vivências próprias de cada indivíduo. Logo, professores e pesquisadores de outras áreas, com suas vivências, formação educacional e profissional diversa, são convidados a acrescentar temas que lhes forem conhecidos em suas áreas de formação e atuação, pois, sendo *Star Wars* uma obra de ficção científica que discute viagem espacial, clonagem, astronomia e outros temas, pode ser abordado e desenvolvido por professores tanto nas áreas de ciências da natureza quanto em outras áreas.

Outras discussões muito presentes na saga referem-se à Inteligência Artificial, representada pelos personagens *droides* que possuem características antropomórficas. Esse tema pode ser benéfico para a integração com as áreas de informática, além de discussões sobre construções de ordem mecânica, estrutural e tecnológica com potencial para serem discutidas nas diversas engenharias. Além, disso, a saga pode ser compreendida, também, pelo viés da bioética, ao abordar discussões éticas e políticas tanto nas diversas disciplinas das áreas técnicas quanto na área básica e seus temas transversais. Por fim, nossa contribuição é apenas apontar temas políticos, principalmente nas disciplinas de filosofia, sociologia, história e geografia, conforme aparece nas orientações das disciplinas (BRASIL, 2000, 2006).

Quadro 1 – Quadro propositivo de *Star Wars* para temas de política

Minutagem		Macroconceito- imagem	Microconceito- imagem	Elementos Integradores
Episódio I	8 – 10min	Hegemonia do poder econômico sobre o poder político e bélico	Poder	Poder econômico e hegemonia econômica
	12 – 28min		Poder econômico	Classes sociais
	1h20 – 1h29min		Poderes políticos e regime totalitários	Política e economia. Averso da democracia
	1h31 – 1h33min		Tirania (Platão e Maquiavel)	Manipulação ideológica
	1h48 – 1h50min		Poder econômico e poder bélico	Política e militarismo.
Episódio II	39 – 41min	Poder e violência	Democracia contemporânea	Princípios democráticos
	47 – 49min		Política, formas de governo, sistemas políticos	Política em Aristóteles. República de Platão Teoria do estado Pluralidade política e ideológica
	1h30 – 1h35min		Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia Tecnocracia	Lei de concessão de plenos poderes. Teoria dos três poderes (O espírito das leis) Guerra Civil Fascismo e Nazismo
Episódio III	34 – 38min	Transição entre democracias e ditaduras (avesso da democracia)	Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia	Lei de concessão de plenos poderes. Autonomia política em Maquiavel. Regimes autoritários e totalitários
	38 – 41min		Guerra e Violência Democracia contemporânea	Burocracia Ascensão do totalitarismo
	42 – 45 min		Política Medieval	Teocracia
	1h – 1h4min		Teocracia Autocracia Pensamento político de Maquiavel	Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários
	1h05 – 1h26min		Autocracia Teoria dos três poderes	Absolutismo Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários
	1h32 – 1h35 min		Poderes políticos Sistemas de governo Autocracia	Poder coercitivo Guerra Civil Fascismo e Nazismo. Regimes autoritários e totalitários
	1h43 – 1h45min		Violência e ideologia	Guerra e paz. Alianças políticas Regimes autoritários
	1h44 – 1h58min		Ditadura Fascismo Direitos Humanos Trabalho	Estado totalitário Teoria dos três poderes Fascismo Trabalho alienado

Han Solo	12 – 17 min	Colonialismo e colonialidade.	Propaganda política Imperialismo	Imperialismo Primeira Guerra Mundial Recrutamento militar
	17 – 18 min		Pluralidade cultural Violência e exploração	Colonialismo Ocupação amazônica Ciclos da borracha
	28 – 30 min		Violência e exploração Sistema escravista	Sistema escravocrata brasileiro
	1h10 – 1h25min		Exploração econômica Violência Libertação e liberdade	Colonização Trabalho escravo Direitos humanos
	1h41 – 1h44min		Violência e poder	Revoltas e revolução
Rogue one	4 – 6 min	Poder, terror, indústria armamentista e resistência.	Guerra e paz Direitos civis Violência institucional	Violência e terror
	9 – 11min		Formas de governo	Imperialismo e poder bélico.
	28 – 30 min		Poder e violência	Revoluções
	41 – 52 min		Totalitarismo Autoritarismo Imperialismo	Violência e dominação
	1h16 – 1h22min		Liberdade e poder	Alianças políticas e resistência
	2 h5 – 2h6min		Esperança e liberdade	Revolução
Episódio IV	37 – 43 min	Regimes totalitários e controle tecnológico.	Estado burocrático Regime totalitário Direitos humanos Autocracia Feminismo	Teoria dos três poderes. Controle tecnológico e bélico. Tortura Participação feminina na política
	57 – 61 min		Direitos humanos Violência Extermínio Controle bélico Minorias Sociais	Genocídio Minorias Sociais
Episódio V	52 – 59 min	Sociedade do controle e violência.	Terrorismo de estado Controle tecnológico	Revolução Francesa, Revolução Russa Regimes Totalitários Guerra fria
Episódio VI	2h 6 – 2h15min	Rebelião e revolução	Redemocratização	Movimentos sociais
Episódio VII	1 – 12 min	Militarismo e imperialismo	Violência Direitos humanos Trabalho	Revolta Rebelião Trabalho alienado Mais-valia
	17 – 21 min		Direitos humanos Direitos civis	Violência
	59 – 62min		Banalidade do mal Direitos humanos	Ética e Violência
	1h8 – 1h15min		Formas de governo. Violência e genocídio. Ideologia.	Democracia Genocídios

Episódio VIII	1 – 10min	Resistência ao poder instituído	Terrorismo de estado Controle tecnológico	Guerra fria. Regimes autoritários e totalitários
	11 – 17min		Poder	Ideologia e poder estratégico
	36 – 39min		Ideologia Revolução e revolta	Revolução e ideias revolucionárias
	56 – 57min		Indústria armamentista e controle político	Segunda Guerra Mundial.
Episódio IX	5 – 7min	Movimentos sociais e poder político	Poder bélico e violência	Violência e militarismo
	12 – 13min		Feminismo e representatividade	Protagonismo feminino na cultura
	20 – 21min		Manipulação ideológica e fascismo	Militarismo e recrutamento compulsório
	51 – 53min		Violência e poder.	Poder e resistência
	1h9 – 1h12min		Liberdade Liberdade política	Democracia
	1h37 – 1h39min		Poder	Imperialismo
	1h53 – 1h55min		Movimento sociais	Participação política

Fonte: Elaborado pelos autores, 2020.

Nosso intento é instigar e provocar novas possibilidades para a prática docente, o que implica aliar intelecto e sensibilidade para “[...] num grão de areia ver um mundo” (BLAKE 2007, p. 87). Estamos cientes de que a realidade de cada professor (seus alunos, códigos, signos e significados) pode trazer reflexões ainda mais profícuas e diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Star Wars é muito mais do que um produto da indústria do entretenimento, é sobre liberdade, esperança e rebeldia humana. Assim, traz em seu bojo discussões presentes nos grandes tratados de filosofia política, tais como a redução da política à administração burocrática; o aumento acelerado da violência e terror tecnológico nas mãos de uma classe que almeja o poder; o desgaste das democracias ocidentais ante os interesses econômicos do grande capital; os movimentos de resistência ao poder; e as guerras e violências que assolam e desolam nossas existências. Esses são temas de ordem filosófica, sociológica e epistemológica, mas estão presentes na arte cinematográfica em produtos facilmente palatáveis para todas as idades. Entendemos que *Star Wars* é uma obra de arte e, como tal, pode ser problematizada (como um todo, a partir de trilógicas separadas, em episódios isolados ou em cenas-chave) e se transformar em uma arma poderosa de diálogo entre aluno e professor e entre conteúdo filosófico e realidade.

Trata-se, por fim, de uma contribuição para uma educação política nos moldes freirianos para um ensino criativo, divertido, rigoroso, emocional e, principalmente, transformador. Para isso, ajustem os cintos de segurança, verifiquem o navegador e que a força esteja com vocês.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Da revolução*. Brasília: UNB; São Paulo: Ática, 1988.
- ARENDDT, Hannah. *Sobre a violência*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- ARENDDT, Hannah. *As origens do totalitarismo: antisemitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ARENDDT, Hannah. *Liberdade para ser livre*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.
- BLAKE, William. *O casamento do céu e do inferno e outros escritos*. Porto Alegre: L&PM, 2007.
- BRASIL. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio*. Documento base, Brasília: MEC, 2007.
- BRASIL. *Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Nacionais Curriculares (PNC+)*. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. *Parâmetros Nacionais Curriculares*. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 9 nov. 2019.
- BRUNO, Adriana Rocha; SILVA, Judilma Aline; JÚNIOR, Sebastião Gomes Almeida. “Black Mirror” e aprendizagens em rede: distopia, retrotopia e utopias em vivências (trans)formadoras na educação. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1.078-1.104, 2019.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2017.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 1: imagem-movimento?* Rio de Janeiro: Editora 34, 2018a.
- DELEUZE, Gilles. *Cinema 2: a imagem-tempo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2018b.
- DECKER, Kevin; EBERL, Jason. *Star Wars e a filosofia*. São Paulo: Universo Geek, 2015.
- DUARTE, Rosália. *Cinema & educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos: o breve século XX. 1941-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Cultrix, 2011.
- LEITE, Marília Soares. *Análise da trilogia Star Wars como retrato do contexto sócio político dos Estados Unidos na década de 1970*. 2017. Trabalho (Conclusão de Curso – Graduação em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- LUCAS, George. *Chicago Tribune*, 2005. Disponível em: www.chicagotribune.com.
- MAQUIAVEL, Nicolau. *O Príncipe*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Hermenêutica-dialética como caminho do pensamento social. In: MINAYO, Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira (org.) *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2002. p. 83-107.
- PLATÃO. *República*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.
- STAR Wars: Episódio IV – Uma nova esperança. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucasfilm, 1977.
- STAR Wars: Episódio V – O império contra-ataca. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucasfilm, 1980.
- STAR Wars: Episódio VI – O retorno de jedi. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucasfilm, 1983.
- STAR Wars: Episódio I – Ameaça fantasma. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucasfilm, 1999. DVD.

STAR Wars: Episódio II – O ataque dos clones. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucas-film, 2002. DVD.

STAR Wars: Episódio III – A vingança do Sith. Direção e produção: George Lucas. Estados Unidos: Lucas-film, 2005. DVD.

STAR Wars: Episódio VII – O despertar da força. Direção e Produção: J.J. Abrams. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2015. DVD.

STAR Wars: Episódio VIII – Os últimos jedi. Direção: Rian Johnson. Produção: Kathleen Kennedy. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2017. DVD.

STAR Wars: Episódio VII – Ascensão Skywalker. Direção e Produção: J.J. Abrams. Estados Unidos, Walt Disney Studios, 2019a. DVD.

STAR WARS: Quanto faturou cada filme da saga na bilheteria? Uol entretenimento. Los Angeles, 18 de dez. 2019b. Disponível em: <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/afp/2019/12/18/star-wars-42-anos-de-uma-bilheteria-de-ouro.htm>. Acesso em: 20 jul. 2020.

SUNSTEIN, Cass. R. *O mundo segundo Star Wars*. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TAYLOR, Chris. *Como Star Wars conquistou o universo: o passado, o presente e o futuro da franquia multi-bilionária*. São Paulo: Aleph, 2015.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. Campinas: Papirus, 1994.

WEBER, Max. A política como vocação. In: WEBER, Max. *Ciência e política – duas vocações*. São Paulo: Editora Cultrix, 1996. p. 53-124.

WILKE, Valéria Cristina Lopes. Star Trek – Deep Space Nine na sala de aula. *Estudos de Filosofia e Ensino*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 57-84, 2019.

EDUCAÇÃO SEXUAL PARA A DIVERSIDADE: Questões de Gênero e o Contexto Escolar

Rosana Souza de Vargas¹
Alisson Vercelino Beerbaum²
Eva Teresinha de Oliveira Boff³

RESUMO

Existem profundas transformações na fase da adolescência: biológicas, sociais, emocionais e de saúde. A partir do entendimento de que é no ambiente escolar que os adolescentes passam a maior parte do tempo, compreendemos ser importante tratar a temática com foco na educação sexual. Aqui, referimo-nos a uma educação que seja ética, humana e que proporcione conhecimentos sobre aspectos físicos, cognitivos, sociais, culturais e emocionais para jovens e adultos. Estudos demonstram, no entanto, que a temática é pouco trabalhada no ambiente escolar, classificada como um tabu. Assim, o presente artigo tem o objetivo de apresentar aspectos relacionados às temáticas de educação sexual e gênero apresentados nos discursos de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública localizada numa cidade do interior do Rio Grande do Sul, Brasil. O estudo caracteriza-se como qualitativo e a análise das respostas ocorreu por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados mostram que, por mais que os estudantes apresentem certas noções acerca do que seja educação sexual e gênero, como de reprodução e prevenção de doenças, tais informações ainda não tratam de conceitos abstraídos nos sentidos próprios dos termos. Acreditamos que é a partir da educação sexual e de sua discussão efetiva e responsável nas escolas que pode haver uma transformação social e cultural de práticas sexuais, promovendo a não alienação dos jovens e adolescentes em relação à temática.

Palavras-chave: Adolescência; ATD; identidade; sexualidade.

SEXUAL EDUCATION FOR DIVERSITY: GENDER ISSUES AND THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT

In adolescence, there are profound transformations: biological, social, emotional and health. From the understanding that it is in the school environment that young people spend most of their time, we understand that it is important to address the theme with a focus on Sexual Education. Here, we refer to an education that is ethical, human and that provides knowledge about physical, cognitive, social, cultural and emotional aspects for young people and adults. However, studies show that the theme is not much studied in the school environment, and it is classified as a taboo. Thus, this article aims to present aspects related to the themes of Sexual Education and Gender presented in the discourses of high school students of a public school located in a city in the interior of Rio Grande do Sul, BR. The research is characterized as qualitative and the analysis of the speeches occurred through Discursive Textual Analysis (ATD). The results indicate that, although students present certain notions about what sexual education and gender are, such as reproduction and prevention of diseases, such information still does not deal with concepts abstracted in the proper meanings of the terms. Broader abstractions are lacking, especially with regard to the differentiation between sex, gender and sexual orientation. We believe that it is from sexual education and its effective and responsible discussion in schools that there may be a social and cultural transformation of sexual practices, which will promote the non-alienation of young people in relation to the theme.

Keywords: Adolescence; ATD; identity; sexuality.

RECEBIDO EM: 11/8/2020

ACEITO EM: 28/9/2020

¹ Autora correspondente. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Rua do Comércio, 3000 – Bairro Universitário. Ijuí/RS, Brasil. CEP 98700-000. <http://lattes.cnpq.br/5780931035409978>. <https://orcid.org/0000-0002-9033-5925>. rosanasdvargas@gmail.com

² Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8500087795665684>. <https://orcid.org/0000-0003-1026-8628>

³ Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – Unijuí. Ijuí/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2030857590136290>. <https://orcid.org/0000-0002-7266-9630>

INTRODUÇÃO

A adolescência caracteriza-se como um importante momento do desenvolvimento humano, pois representa a passagem do jovem para a vida adulta. Do latim *adolescere* (*ad*, a, para; e *olescer*, crescer), quer dizer “crescer para” (OUTEIRAL, 2003). De acordo com Outeiral (2003), esse termo também diz respeito a *adolescere*, que origina o vocábulo *adoecer*, logo, é uma fase na qual decorre o desenvolvimento físico e psíquico dos indivíduos de maneira análoga a um adoecimento, uma vez que acarreta sofrimentos, mudanças emocionais e transformações biológicas e mentais. É um momento que marca a constituição dos sujeitos em suas identidades e subjetividades, ao mesmo tempo em que ocorrem as transformações corporais até atingir a maturidade e a responsabilidade social (OUTEIRAL, 2003). A Organização Mundial de Saúde afirma que, do ponto de vista biológico, a adolescência ocorre entre 10 e 19 anos de idade, mas a lei brasileira, especificamente o Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece a adolescência entre 12 e 18 anos de idade (BRASIL, 2017). Becker (2017) destaca, no entanto, que o tempo cronológico da adolescência reflete apenas uma estimativa, em vista da subjetividade das questões envolvidas: modificações biológicas, psicológicas, culturais, sociais e sexuais.

Após essa fase chega a juventude, cujo significado, conforme explicado por Andrade e Meyer (2014), pode ser considerado amplo e complexo. A juventude é uma fase marcada pela definição e a inserção na sociedade, pelo momento da escolha profissional, do ingresso no mundo do trabalho, pelo momento de participação ativa em ambientes antes não transitados enquanto adolescentes (ANDRADE; MEYER, 2014). Assim, marca essencialmente a passagem da infância para a vida adulta. Há, também, ideias de que ser jovem, no caso de adultos e idosos, representa energia, altivez, rapidez, saúde, etc., habilidades que, com o passar da idade, podem ser perdas (ANDRADE; MEYER, 2014). O conceito de juventude, como esses autores salientam, compreende uma condição histórico-cultural, com representações que não são dadas e nem fixas (ANDRADE; MEYER, 2014).

Em geral, é na adolescência que os jovens iniciam a vida sexual, definem a identidade sexual e escolhem um parceiro sexual pela primeira vez (OUTEIRAL, 2003). Neste sentido, a pesquisa Mosaico 2.0 (ProSex2016), realizada pelo Programa de Sexualidade da USP, afirma que a maioria dos jovens inicia a vida sexual entre os 13 e os 17 anos. Torna-se importante, portanto, realizar discussões escolares acerca da temática da sexualidade, principalmente considerando o fato de que os estudantes na faixa etária mencionada passam grande tempo na escola, sendo esse o espaço onde, primordialmente, escolhem seus parceiros sexuais.

Tal proposição acerca da educação sexual surgiu com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados em 1998 com o intuito de orientar as escolas na organização de propostas pedagógicas. Dentre os temas transversais a serem trabalhados nas disciplinas escolares há o item Orientação Sexual, compreendido como um “processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus

e valores a ela associados” (BRASIL, 2000, p. 28). Aqui, em consonância com uma visão ampla de sexualidade, inclui-se um caráter cultural, social e histórico da constituição sexual dos indivíduos.

No que se refere à esfera cultural da sexualidade, encontram-se os estudos sobre gênero. Esse que, de acordo com Bourdieu (1999) em “A dominação Masculina”, é um conceito relacional que envolve uma estrutura de dominação simbólica que divide os seres humanos em dois lados opostos, a fim de perpetuar as relações de poder implicadas nesse modelo, no qual “o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas” (p. 23). Neste sentido, o trabalho pedagógico de constituição de sujeitos em corpos masculinos e femininos é psicossomático: a somatização das relações sociais de dominação é obtida por intermédio, segundo Bourdieu (1999), do esforço coletivo de socialização difusa e contínua que transforma em *habitus* as identidades distintas instituídas pelo arbitrário cultural, diferenciando-as de acordo com os princípios dominantes de divisão e orientando-as a perceberem-se no mundo de acordo com os mesmos princípios (BOURDIEU, 1999).

O *habitus* diz respeito ao sistema de disposições adquiridas na socialização primária em relação à percepção, ao pensamento, à apreciação e à ação, no âmbito da internalização dos princípios de um arbitrário cultural; expressa uma maneira de ser, um estado habitual, especialmente do corpo (BOURDIEU, 1999). Neste entendimento, o sistema escolar contribui para que as pessoas tenham acesso aos fatores de mudança da ordem de dominação entre os gêneros na economia de produção e reprodução de bens simbólicos quando se constata que, apesar da democratização do acesso à educação, persiste a sexualização dos cursos e carreiras (BOURDIEU, 1999). Bourdieu (1999) também menciona que, embora estejam em maior número, em geral, as mulheres ainda não ocupam posições de liderança e ficam restringidas às áreas do conhecimento tradicionalmente consideradas femininas, como pedagogia e enfermagem, atuações mais práticas e analíticas, em detrimento do acesso às funções mais teóricas e sintéticas que são predominantemente masculinas (BOURDIEU, 1999). Cotrim, Teixeira e Proni (2020) corroboram afirmando que a literatura comprova “que as desigualdades de gênero no mercado de trabalho brasileiro se estruturam principalmente por meio da concentração das mulheres em setores e ocupações tradicionalmente associados ao sexo feminino”, manifestando-se em desigualdades salariais (p. 2). Além do mais, Sommer (2018) salienta que, por mais que a desigualdade de gênero no trabalho pareça estar desaparecendo, na verdade está sendo naturalizada por meio de discursos que afirmam e reafirmam que essa realidade é comum nas diferentes sociedades.

Gava e Villela (2016) destacam que a sexualidade é reconhecida como constitutiva dos sujeitos desde sua infância, o que evidencia a função da escola como o principal ambiente para realização de políticas e projetos que garantam os direitos e deveres sexuais de forma harmônica com as diversidades identitárias dos estudantes. Assim, fica compreendido que a educação sexual não visa a, exclusivamente, proporcionar esclarecimento de dúvidas relacionadas à sexualidade anatômica, mas, sim, contribuir para o desenvolvimento pleno da construção de sua identidade como sujeito integral e autônomo na sociedade e, acima de tudo, liberto das amarras inculcadas pela cultura dominante.

Em vista disso, o presente trabalho tem como objetivo investigar como estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual Pública, de uma cidade localizada no interior do Estado do Rio Grande do Sul, situam conceitos como os de educação sexual e de gênero dentro de suas práticas escolares, além de propor uma discussão teórica acerca dos temas. Buscamos compreender quais relações e associações significativas unitárias são realizadas por indivíduos que estão entre o fim da adolescência e a idade adulta e quais discursos eles constituem e transmitem em relação à temática.

A justificativa para a realização deste trabalho se pauta, principalmente, no estudo realizado por Furlanetto *et al.* (2018), o qual identificou, por meio de uma revisão sistemática da literatura, que há a necessidade de avanços na área da educação sexual nas escolas brasileiras, uma vez que suas ações ainda estão pautadas em um tratamento simplesmente moral e pedagógico. Esta pesquisa também se justifica pela importância da temática, que é complexa e não muito discutida no âmbito escolar. Leite (2019, p. 122) ressalta que “o Brasil tem sido palco nos últimos anos de diferentes controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade”, e elas apresentam um “[...] cenário de fortalecimento de conservadorismos e têm como pontos de interseção o confronto de moralidades em relação ao gênero”. Nessa perspectiva, o tema geralmente é tratado hegemonicamente por uma perspectiva de risco e não de direito (LEITE, 2019).

A partir dessas questões, reconhecendo a educação sexual como um meio de buscar a transformação social e cultural, e que seja capaz de contribuir para mudanças de valores, comportamentos e normas relacionadas à sexualidade, fica implícita ou quase explícita a necessidade em se discutir a temática, ainda mais em tempos de repressão social e sexual vividos no Brasil⁴.

A seguir, portanto, será apresentada a metodologia detalhada do presente estudo, bem como a perspectiva de abordagem de análise escolhida; após, estarão descritos os resultados e as discussões acerca da temática, tópico esse seguido das considerações finais, apresentando, ao final do trabalho, as referências utilizadas.

METODOLOGIA

Para a realização do presente trabalho foi adotada uma abordagem qualitativa realizada por meio da análise textual discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2013). Para os autores, a ATD se configura como “[...] um processo integrado de análise e de síntese que se propõe a fazer uma leitura rigorosa e aprofundada de conjuntos de materiais textuais” que possuem o intuito de “descrevê-los e interpretá-los no sentido de atingir uma compreensão mais complexa dos fenômenos e dos discursos a partir dos quais foram produzidos” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 112). Nas palavras de Moraes (2003, p. 192), a ATD é compreendida como:

⁴ *Temas sexualidade e gênero geram polêmica em planos de educação*. G1. 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/bahia/noticia/2016/06/temas-sexualidade-e-genero-geram-polemica-em-planos-de-educacao.html>. *Campanha lançada pelo governo sugere abstinência sexual*. O tempo. 2020. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/brasil/campanha-lancada-pelo-governo-sugere-abstinencia-sexual-1.229252> *Acusado por Bolsonaro de ser autor de “kit gay”, suíço relembra polêmica*. Folha Uol. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/10/acusado-por-bolsonaro-de-ser-autor-de-kit-gay-suico-relembra-polemica.shtml>. Todos acessados em: 10 mar. 2020.

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

A abordagem qualitativa surge na análise que pretende perceber aquilo que é da subjetividade de cada participante, olhando para o contexto social e cultural no qual esse se encontra (MORAES, 2003). Diz respeito a identificar aquilo que não pode ser transmitido por números e que permite uma compreensão maior de relações das atividades humanas com os significados produzidos (MORAES, 2003).

Deste modo, o presente estudo foi realizado no início do primeiro semestre de 2020 e, considerando o objetivo do estudo, contou com a participação de estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma Escola Pública localizada em uma cidade do interior do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. Os estudantes são maiores de idade e matriculados no turno vespertino. O convite para responder às questões da entrevista foi enviado ao total de 123 estudantes, no entanto, dentre esses, somente responderam os que demonstraram interesse em participar da pesquisa, totalizando (26) participantes. Destacamos que o projeto que orientou este estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa na Universidade a que os autores deste artigo estão vinculados – protocolo nº 2260474 – e que os estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

A amostra pode ser assim caracterizada a partir do primeiro eixo de questões: 18 estudantes completaram 18 anos de idade, 3 estudantes têm 19 anos de idade, 1 tem 20 anos de idade e 1 tem 21 anos de idade; 2 estudantes equivocaram-se ao ler a pergunta “qual sua idade?” e responderam a cidade em que nasceram; 18 participantes são do sexo feminino e 8 do sexo masculino; 20 estudantes, ou 76,9% da amostra, disseram que já tiveram alguma experiência sexual, e 6 estudantes, ou 23,1% da amostra, disseram que não tiveram experiência sexual; 73,1% dos estudantes afirmam que são sexualmente ativos e 26,9% afirmam o contrário. Além disso, 53,8% deles são heterossexuais, 34,6% são bissexuais e 11,5% são homossexuais.

As questões foram enviadas por meio do *Google Forms* e correspondem a quatro eixos articulados entre questões abertas e fechadas. O primeiro diz respeito a questões mais gerais do perfil dos estudantes, que questionam sobre idade, sexo biológico, experiências sexuais e atividade sexual; o segundo eixo engloba as questões que se referem à educação sexual, como o que os estudantes entendem por educação sexual, se a temática foi/é tratada no ambiente escolar (se sim, de que maneira e em que momento, e se não, porque eles acham isso), e se há algum espaço no qual eles tenham mais contato com a temática; o terceiro eixo traz as mesmas questões, mas referentes às discussões de gênero; o quarto e último eixo visa a buscar compreensões da importância das temáticas na vida dos alunos, visando a identificar se eles percebem relação entre educação sexual e estudos de gênero, além de salientarem suas sexualidades e explicarem se gostariam ou não que tais temáticas fossem mais abordadas nos espaços em que vivem.

A partir da ATD chegamos a três categorias principais: i) a necessidade da educação sexual para o conhecimento dos direitos e deveres sexuais instituídos cultural e socialmente; ii) concepções sobre gênero: aquilo que é feminino ou masculino; e iii) a característica importância da educação sexual compreensiva no contexto escolar. Os dados advindos da análise foram discutidos com as referências bibliográficas da área, a fim de articular, de maneira mais basilar, os argumentos e metatextos produzidos. Para além disto, compreendemos ser importante destacar que os trechos selecionados foram os considerados mais pertinentes para a discussão, marcados em itálico, para diferenciar do aporte teórico geral e subsidiar a escolha argumentativa. Os sujeitos da pesquisa estão identificados por códigos, como “E1, E2, E3...”, e a letra E corresponde à palavra estudante e os algarismos são a numeração ordinal dos formulários respondidos.

Desta forma, a seguir estão os metatextos produzidos a partir das categorias que emergiram das respostas dos estudantes.

EDUCAÇÃO SEXUAL: Construções Educativas e Noção de Gênero

Nesta seção apresentamos as três categorias criadas a partir da ATD e que foram supramencionadas na metodologia. Tais categorias nos permitiram a reconstrução das unidades de significado a partir das interpretações dos autores à luz do referencial teórico que fundamenta a pesquisa, proporcionando, portanto, a análise e a construção dos metatextos que se seguem.

i) A necessidade da Educação Sexual para o conhecimento dos direitos e deveres sexuais social e culturalmente instituídos

A Orientação Técnica Internacional sobre Educação em Sexualidade da Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Esporte (Unesco), de 2018, orienta que a Educação Sexual deve desenvolver valores e habilidades éticas em relação ao conhecimento adquirido para que os jovens consigam realizar escolhas que sejam saudáveis e responsáveis sobre relacionamentos, reprodução e sexo.

O documento propõe uma “*comprehensive sexuality education*”, ou seja, a Educação Sexual compreensiva, a qual pretende orientar o ensino e a aprendizagem sobre as concepções cognitivas, físicas, emocionais e sociais da sexualidade. Para além de temáticas mais científicas e biológicas (aquelas que comumente e somente são trabalhadas nas escolas, como reprodução, anatomia, fisiologia, doenças sexualmente transmissíveis, etc.), o documento ressalta a importância do estudo de outras dimensões que são contemporâneas, como igualdade de gênero, amor, orientação sexual e identidade de gênero, objetivando prevenções e cuidados em relação à saúde sexual e emocional dos jovens de modo responsável e ético.

Apesar desta orientação principal, a análise das entrevistas permite perceber que as concepções dos estudantes quanto à Educação Sexual são deveras limitadas. Classificamos três importantes assuntos na categoria, os quais são subsequentes. Inicialmente, foi identificado que os discursos são comuns e parecidos entre si, especialmente em relação ao entendimento que os estudantes têm acerca do tema que, para eles, diz respeito a:

[...] entender sobre o corpo, a puberdade, doenças e prevenções (E1); explicar e sanar dúvidas sobre relações sexuais, como se prevenir, o que é uma relação consensual e o que é abuso/estupro (E4); algo que as pessoas precisam saber, pelo menos o básico, para se prevenir, conhecer as inúmeras doenças e até mesmo se conhecer e conhecer o seu parceiro (E9); o ato de saber o que é sexo e o que pode causar, como doenças e como se proteger (E18); conscientizar as pessoas perante a maneira correta de manter uma vida sexual ativa sem riscos ao indivíduo e alertar sobre a importância dos métodos contraceptivos (E10); educar a sociedade de forma correta em relação a seus corpos, e também a como fazer sexo seguro (E12); orientações sobre as prevenções devidas (E22); o ensino sobre a prática sexual, saber o que é saudável ou não, métodos de contracepção, etc. (E6); fazer com que os estudantes entendam melhor de seu próprio corpo, como se proteger no ato sexual (E23); educação para uma vida sexual adulta consciente (E19); é saber como se prevenir, saber os métodos contraceptivo para evitar gravidez e até mesmo doenças transmissíveis (E16); estudar sobre os métodos de prevenção contra doenças (E24).

A partir das respostas, é possível notar que alguns vocábulos se repetem ou aparecem como sinônimos uns dos outros. O que as respostas destes 12 estudantes têm em comum é a visão de que a Educação Sexual é um meio para que o indivíduo conheça sobre seu corpo, sobre o sexo, sobre os métodos contraceptivos e que previnem doenças, conscientizando-se sobre o assunto. Todos os temas dizem respeito ao que deveria a educação sexual orientar, pois o trabalho com a temática da sexualidade na escola “[...] é entendido como uma possibilidade de garantia de informações e acesso a serviços necessários para o exercício e o usufruto de direitos humanos, em especial dos direitos *sexuais e reprodutivos*” (grifo nosso) (GAVA; VILLELA, 2016, p. 161). É igualmente importante tratar de temas como “prevenção e conhecimentos de doenças sexualmente transmissíveis [...]”; uso e conhecimento sobre métodos contraceptivos e gravidez na adolescência” (PAES; FAVORITO; GONÇALVES, 2015, p. 70). É preciso, no entanto, progredir nestas discussões sob o respaldo dos direitos humanos, sociais e culturais pertencentes a estes sujeitos sobre suas sexualidades, bem como o Guia Internacional (UNESCO, 2018) e outras literaturas salientam (FURLANETTO *et al.*, 2018).

Vale ressaltar que Educação Sexual poderia vir acompanhada de um programa de ensino que, de acordo com o Guia Técnico para Educação Sexual (UNESCO, 2018), precisa ensinar “sobre os aspectos cognitivos, emocionais, físicos e sociais da sexualidade”, tendo como objetivo proporcionar a crianças e jovens “conhecimento, habilidades, atitudes e valores que os empoderem para: vivenciar sua saúde, bem-estar e dignidade; desenvolver relacionamentos sociais e sexuais respeitosos”, considerar “como suas escolhas afetam o bem-estar próprio e dos outros”, além de “entender e garantir a proteção de seus direitos ao longo da vida” (p. 16).

Outra característica observada nas respostas dos estudantes é a percepção de atividade sexual como algo que pode gerar danos às suas vidas, como se a prática sexual fosse algo ruim. Por exemplo, na resposta de E2, que diz que a Educação Sexual é uma “*ferramenta que possibilita um melhor entendimento a respeito de práticas sexuais e suas consequências*”, fica explícito que a prática sexual gera consequências, no entanto a afirmativa nem sempre será verdadeira. E8 também deixa transparecer tal pensamento ao elaborar o conceito de “*ensinar as pessoas a conhecer o próprio corpo, reconhecer as situações em que seu corpo está em risco, além de saber sobre as consequências da*

sexualidade” (E8). Eventualmente, uma ação sexual inconsciente poderá propor riscos. Na perspectiva de E8, então, fica também explícita a ideia de que uma sexualidade ativa invariavelmente acarretará consequências. E25 e E5 também apresentam tais discursos: *“tem a função de conscientizar os jovens sobre o sexo, tanto os prazeres quanto seus riscos”* (E25); *“para mim a Educação Sexual é o ato de abrir um espaço para comunicação, ou debate, sobre a vida sexual, não sendo propriamente sobre o ato mas desde a anatomia masculina e feminina quanto às permissões para se exercerem”* (E5).

Curiosamente, tais concepções estão em respostas de mulheres. De acordo com Schor *et al.* (2007, p. 49), isso se deve ao fato de que as meninas “evitam a relação sexual mais do que os meninos, o que pode ser um reflexo de como a sociedade impõe o sexo para os diferentes gêneros (...), [assim, a] sociedade mostra para o menino o ato sexual como sendo certo e, para a menina, como sendo errado”. Logo, salientamos a importância em falar de assuntos que desmistifiquem a ideia de que fazer sexo é algo ruim; pelo contrário, só atingirá consequências e riscos se os sujeitos não souberem o que estão fazendo, se não souberem como seu corpo funciona, se não souberem o que querem obter dele. Isso incorre, inclusive, o que Butler (2016) salienta: “ressoa que se tornou impossível separar a noção de ‘gênero’ das interseções política culturais em que invariavelmente ela é produzida e mantida” (p. 20).

Outras respostas que se destacam nesta categoria dizem respeito à Educação Sexual de uma maneira ampla, pela ótica do direito ao conhecimento da sexualidade como prática social e cultural, indo além, portanto, das discussões sobre prevenção de doenças, conscientização sobre riscos, reprodução.

A plataforma utilizada para instruir os cidadãos sobre questões como igualdade de gênero, orientação sexual, fatores biológicos relacionados com o corpo masculino e feminino, como menstruação, uso de preservativos e informações sobre infecções sexualmente transmissíveis (E13); ao meu ver, Educação Sexual é um conceito muito amplo; que abrange desde os conceitos básicos de prevenção, como medidas de segurança caso algo “errado” aconteça; como também o autoconhecimento sexual (E15); a Educação Sexual é o nome dado ao processo que visa educar, ou seja, esclarecer jovens e adolescentes a respeito da responsabilidade particular de cada um quando esses decidem entregar seu corpo a alguém.

A partir disso, é importante compreender que as questões de ordens emocional, psicológica e ética sobre a Educação Sexual precisam ser refinadas, uma vez que somente dois estudantes elaboraram conceitos neste sentido. Além disso, quando questionados se a temática foi abordada na escola, 17 estudantes responderam que não e 9 que sim. Quatro estudantes disseram que a Educação Sexual esteve presente por meio de um trabalho de sociologia. Dentre os que responderam afirmativamente, observemos algumas respostas:

todos os tipos de assuntos relacionados ao sexo e aos órgãos sexuais (E18); através de uma palestra realizada na Unijuí. Sinceramente, não aprendi nada de útil pois não tinha maturidade na época; depois nunca mais tive nenhum tipo de educação sexual no ambiente escolar (E15); foi tratado de forma ampla contextualizando o conteúdo de reprodução humana. [...] Os estudos foram objetivos, [...] sem abordar temas psicológicos a respeito dessas práticas (E2); apenas em aulas sobre sistemas

reprodutores (E4); estudamos sobre doenças, gravidez e métodos contraceptivos (E25); diversos desde como é utilizado o preservativo até os riscos que a falta do mesmo pode causar (E26).

Tais respostas denotam perspectivas predominantemente biológicas acerca da reprodução e da prevenção sexual. Por outro lado, dentre os estudantes que responderam negativamente, surgiram explicações que se aproximam, tais como:

porque tem muitas pessoas com a concepção errada sobre o que seria educação sexual (E8); creio que muitas escolas e pais tem isso como algo que vai prejudicar a saúde mental de seus filhos e estudantes (E9); porque ainda há muito tabu em torno desse assunto e ele ainda não está inserido nas famílias onde deveria existir o primeiro contato (E1); acredito que seja um assunto delicado e que traria muita polêmica além de pais retirando seus filhos das escolas por acharem que educação sexual é ensinar sexo para os estudantes, leia-se tabu (E11); tabus e falta de diretrizes escolares (E13); preconceito ou medo de represália de alguns pais (E19); as pessoas não falam sobre esse assunto, talvez seja algum receio ou medo das reações dos estudantes (E23); a escola ainda não tem estrutura para isto (E24).

Tais discursos demonstram relação com a ideia de conceitos sexuais como tabus, problema respaldado pela falta de preparação dos atores escolares para tratar sobre o tema, bem como os preconceitos a respeito de confundir a Educação Sexual com apologia ao sexo. Sobre isso, Furlanetto *et al.* (2018) destacam que a dificuldade de tratar sobre a Educação Sexual se relaciona com a própria constituição histórica da sexualidade. De acordo com o autor, “as práticas higienistas e a repressão da liberdade de expressão sexual, alinhadas a algumas crenças religiosas, caracterizaram o início da Educação Sexual no Brasil”, valorizando “relações heterossexuais, o patriarcado e a visão da sexualidade como um tabu” (p. 563). Além disso, pela percepção dos estudantes, fica explícito que esta cultura pressupõe influência até os dias atuais no âmbito educacional, dificultando o diálogo sobre sexualidade na escola, “permitindo que apenas as informações sobre práticas preventivas sejam realizadas” (FURLANETTO *et al.*, 2018, p. 563). Com isso, destacamos a resposta de E5, que apresenta justamente tal perspectiva:

é um tabu ainda, vivemos em uma sociedade extremamente conservadora e ainda tem pessoas que acham que é algo vergonhoso se aprender sobre Educação Sexual nas escolas, que pode influenciar a escolha de gêneros... e que essa educação deve vir do ambiente familiar (E5).

Assim, é compreensível que a tarefa de educar acerca da sexualidade não é fácil, uma vez que a cultura é carregada de equívocos e tabus sobre o tema, “mesmo assim, a Escola é o espaço privilegiado para que crianças e adolescentes possam fazer seus questionamentos” (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 207). Por isso, o professor não precisa ser um especialista em educação sexual, mas deve ser um profissional informado sobre a sexualidade humana de maneira reflexiva, sendo capaz de criar contextos pedagógicos adequados e selecionar estratégias de informação, de reflexão e de debate de ideias, bem como de atualizar seus conhecimentos para ensinar a pensar, tornando-se mediador do conhecimento.

Encerrando esta categoria, destaca-se que 15 estudantes, ou seja, mais da metade, responderam que discutem e se informam sobre a temática por meio de conversas com amigos; 2 responderam que a conversa ocorre no âmbito familiar; 2 responderam ambos os meios, família e amigos; 1 respondeu que se informa por meio de televisão e internet; 1 respondeu se orientar por meio de médicos; 1 respondeu se informar em aulas de sociologia e biologia; 1 respondeu que é por meio de família, amigos e professores; e 2 não responderam.

De acordo com estes dados, conforme salientam as Orientações Técnicas de Educação em Sexualidade para o Cenário Brasileiro (UNESCO, 2014), informações sobre sexualidade se fazem presentes em vários espaços de socialização, como família, escola, igreja, trabalho, mídia, mas ocorrem de maneira fragmentada e dissociada de um plano de sociedade inclusiva baseada nos direitos humanos.

Além disso, a pesquisa realizada por Heilborn (2012) permite compreender que em diferentes grupos sociais existe a convicção de que sexualidade não seria assunto para ser discutido abertamente entre pais e filhos, uma vez que poderia comprometer o respeito entre as gerações. Neste sentido, Moizés e Bueno (2010, p. 207) afirmam que “a Escola precisa reassumir o trabalho de Educação Sexual, mas não para reprecendê-la e sim para mudar visões distorcidas ou negadas da sexualidade, sem, contudo, substituir a família”. A Unesco (2014) corrobora essa ideia, mostrando que “torna-se relevante a atuação do sistema educacional na tarefa de reunir, organizar, sistematizar e ministrar essa dimensão da formação humana” (p. 11). A predileção dos estudantes por buscarem discutir o assunto com seus iguais, ou seja, outros estudantes, contudo, não garante a correção das informações que obterão. “Neste sentido, a interação família-escola torna-se fundamental para que a sexualidade não se torne alvo da duplicidade de discursos e de atitudes” (MOIZÉS; BUENO, 2010, p. 207).

Acreditamos, assim como Moizés e Bueno (2010, p. 207), que se tratam, sim, de gerações diferentes, e que, por isso, apresentam relações que envolvem fechamento-abertura ante a prática sexual. Conjectura-se, portanto, que a Educação Sexual pode estimular a troca de ideias, discussões e mudanças nas relações sociais, superando, assim, o machismo e os preconceitos de gênero a partir da promoção de conhecimento emocional e cognitivo bem como de igualdade.

ii) Concepções sobre Gênero: aquilo que é feminino ou masculino

O conceito de gênero, aplicado em sua forma teórica, permite criticar, de maneira abrangente, a dominação sociocultural do masculino sobre o feminino, este oprimido à subordinação. A partir de seu aparecimento na literatura feminista que eclodia na década de 80 do século 20, o conceito foi teorizado no sentido de se instrumentalizar em práticas políticas que desnaturalizassem as características comportamentais impostas a homens e mulheres pelo estamento social, de modo a demonstrar que o controle – e a falta deste – sobre o próprio corpo e sobre a própria sexualidade, é limitado por uma construção sociocultural histórica que define homens e mulheres unicamente a partir de suas características biológicas reprodutivas, desvelando a relação de dominação entre eles (ANJOS, 2000).

Quanto a isso, Bourdieu (1999) desenvolve o conceito de gênero para ratificar que o sexo biológico não deve ser o fator determinante da atuação social de homens e mulheres, uma vez que a masculinidade e a feminilidade são construídas arbitrariamente no processo educacional ao qual cada um foi sujeito em sua formação de identidades de sexo e gênero. Conseqüentemente, a expressão da masculinidade e da feminilidade é variável no espaço – em acordo ao contexto de cada indivíduo, em sua classe social, sua religião, sua etnia – e no tempo – em relação ao momento histórico e à fase da vida individual.

Os estudantes chegam à escola, portanto, com suas próprias bagagens culturais e emocionais, seus conhecimentos e seus costumes, construídos dentro e em decorrência do meio em que vivem e que os determina enquanto seres sociais, ainda que este meio seja restrito ao convívio familiar, pois também a família é responsável pela formação do indivíduo em relação ao gênero e à sexualidade. Essa pluralidade de formas de expressão da sexualidade em razão da pluralidade da sua formação, é visível na pesquisa por amostra quando um grupo de 26 estudantes é indagado acerca da origem das informações sobre gênero e sexualidade que obtém. Neste quesito, 18 estudantes afirmaram que as informações provêm dos próprios amigos; 5 estudantes mencionaram a família; 3 estudantes mencionaram as redes sociais; 2 estudantes mencionaram a mídia e a escola; e 1 estudante afirmou que não encontra espaço em sua vida para esse tipo de informação e conhecimento.

Estes resultados são compatíveis com outros estudos (ver MAROLA; SANCHES; CARDOSO, 2011). Assim, a amostra é compatível com a realidade, pois a educação a respeito de assuntos considerados tabus, como é o caso da expressão de gênero e de sexualidade, é absolutamente informal, tomando lugar nos círculos de amizade dos indivíduos, nas pesquisas realizadas na internet, nos conteúdos impressos e audiovisuais de cunho erótico e pornográfico, etc. Isto, segundo o autor, é decorrência de pais que propositalmente ignoram – por ocultação, por negação – a realidade das práticas que os jovens assumem em relação à sua saúde sexual e reprodutiva. Desse modo, há acúmulo de informações gerais – que não são orientadas no sentido de uma construção identitária plena – que constroem nos indivíduos significados homogeneizados, que perpetuam o *status quo* do discurso de que os gêneros estejam cabalmente ligados ao sistema biológico reprodutivo.

Algo definido pela genital da pessoa, porém existem pessoas que nascem no gênero “errado”, no qual elas não se identificam (E11); Gênero masculino e feminino; (E16) Gênero é ser feminino ou masculino (E13); Gênero é o que cada um é, você não perguntou isso na primeira pergunta? Então (E17); Gênero para mim é tanto o sexo biológico quanto o opcional de cada pessoa (E18); Gênero e usado para diferenciar homem e mulher (E20).

Neste sentido, Bourdieu (1999, p. 20) confirma que a inegável oposição entre os sistemas reprodutivos do homem e da mulher – as diferenças anatômicas de seus órgãos sexuais – pode ser utilizada para justificar a construção social que opõe as condutas idealizadas para homens e mulheres, verificável, principalmente, na divisão social do trabalho. Essa justificativa, contudo, não serve para esclarecer aos estudantes a influência que a dominação entre os gêneros tem sobre suas vidas, pois as respostas à pesqui-

sa são ambíguas e demonstram falta de reflexão acerca do tema, posto que a temática de segregação entre os gêneros e seu desdobramento no mundo do trabalho não foi sinalizada em nenhuma das respostas obtidas.

Por isso, importa compreender que o gênero “é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser” (BUTLER, 2016, p. 58). Assim, ele é construído – e afirmar isso não implica perspectivas ilusórias ou artificiais as quais residem em um “interior binário que contrapõe como opostos o “real” e o “autêntico” (BUTLER, 2016, p. 58), mas pressupõe entender que existem “certas configurações reais de gênero que assumem o lugar do “real” e consolidam e incrementam sua hegemonia por meio de uma autonaturalização apta e bem-sucedida” (p. 58). O reconhecimento do gênero como subjetividade do indivíduo representa, para os estudantes, a exposição da própria subversão em uma sociedade que os marginaliza. Para eles, portanto, gênero significa:

(E2) Escolha do indivíduo dentre as quais ele considera opções; (E3) Entendo que gênero é o qual a pessoa se identifica; (E4) O gênero é determinado por condições psicológicas e biológicas; (E5) Gênero para mim é tanto a questão biológica quanto a opção sexual; (E6) O sexo com o qual o indivíduo se identifica; (E7) é como uma pessoa se identifica; (E8) Eu entendo que é o sexo em que o indivíduo se identifica; (E9) Algo em que a pessoa se identifica; (E10) Gênero é como a pessoa se define perante seus relacionamentos com os indivíduos; (E12) Temos 2 tipos de gênero, o biológico e o psicológico.; (E14) Algo que a pessoa se identifique; (E15) Gênero é uma palavra muito diversificada, pois é o modo como o ser se enxerga, podendo ser homem, mulher, trans, gay, lésbica; (E19) Como uma ideia a qual nos identificamos; (E21) Gênero é todo o qual nós somos e nos identificamos; (E22) Opção sexual de cada um; (E23) É mais que o corpo, equivale ao que a pessoa se identifica.

A maioria das respostas (E2, E3, E4, E5, E7, E9, E10, E14, E19, E21, E23) revelam que há compreensões que transcendem as delimitações biológicas. Já nas respostas de E5, E15 e E22 podemos notar a concepção errônea de que o gênero é determinado pelo sexo. De acordo com Butler (2016), no entanto, o “gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero”, logo, é “performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância” (p. 56). Assim, resulta da ação cultural – e não é determinado pelo sexo. As respostas de E6, E8 e E12, por sua vez, apresentam desconhecimento a respeito do que é identidade de gênero e o que é identidade sexual ou orientação sexual. Conforme Silva *et al.* (2019), o gênero foi construído de maneira binária, ou seja, descrito em dois conjunto de caracteres opostos – um feminino e um masculino –, portanto, a identidade de gênero parte do reconhecimento que o sujeito afirma para si em relação a um desses conjuntos de caracteres definidores dos dois gêneros predominantes. A construção teórica dessa discussão, contudo, tem gerado reflexos sociais que flexibilizam, em certa maneira, as delimitações tradicionais sobre gênero, sexualidade e sexo. Silva *et al.* (2019) também afirmam que a linha do construcionismo social no campo da psicologia focaliza discussões sobre temas como identidade, gênero e sexualidade, uma vez que a visão binária do gênero falha por ignorar que existem mais expressões de sexualidade

para além do masculino e do feminino tradicionais, posto que a sociedade atual permite múltiplas construções dos sujeitos em si. Louro (2000) ressalta, entretanto, que a visibilidade das questões de gênero não implica diretamente a ampliação das liberdades civis, pois permanece hegemônica a heteronormatividade, que é rígida, portanto, excludente. Para Louro (2000), há inúmeras formas de se constituir como homem ou como mulher, e o autor afirma que o tema da sexualidade é de vital importância para a construção da identidade dos sujeitos.

Silva *et al.* (2019) propõem que a identidade não é fixa nem natural, pois está em constante transformação e construto social. Neste sentido, Louro (2000) afirma que a sexualidade, diretamente ligada à identidade, também não pode ser considerada natural em si, pois isso impede a visão crítica acerca das dimensões social e política da sexualidade. Do mesmo modo, a sexualidade também se coloca como construto social, uma vez que não se pode concluir que todos os indivíduos exerçam a sexualidade de igual maneira, pois, para Silva *et al.* (2019), ela implica rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, isto é, processos profundamente culturais e plurais. De igual maneira, Louro (2000, p. 5-6) assevera que nem mesmo as concepções sobre o corpo e sobre a natureza são naturais, tampouco o é a sexualidade, considerando que os sentidos atribuídos a tais conceitos decorrem dos códigos sociais e culturais que, constantemente, reinventam suas próprias práticas e processos. Ainda assim, Freitas *et al.* (2018) mostraram que a heteronormatividade é percebida como racional e cronologicamente linear, o que refuta a polimorfia das identidades sob a justificativa de uma natural progressão positivista e lógica, que não é suficientemente ampla para alcançar todas as possibilidades humanas neste sentido.

A diversidade de orientações sexuais é historicamente rechaçada pelo pensamento homogêneo da sociedade, de modo que é inculcado nos indivíduos o *habitus* reproduzido nos moldes dos valores legitimados pela cultura patriarcal. Em resposta a essa discrepância, a abordagem acerca da diversidade de expressões da sexualidade foi testada a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – de 1997, que continha, na seção *Orientação Sexual*, o subitem *Relações de gênero*, representando duas páginas e meia de conteúdo que objetivavam

[...] combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação. A flexibilização dos padrões visa permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas (BRASIL, 2000, p. 144).

O tema é tratado nos PCNs com o devido esclarecimento acerca da delicadeza que o assunto exige ao ser tratado perante jovens e crianças, o que incita a análise do discurso utilizado em sua formalização. Inicialmente, o texto aborda a inconsistência das relações de poder entre homem e mulher na perspectiva histórica, ou seja, aquilo que Bourdieu denomina de dominação masculina. O texto também informa a compreensão de gênero enquanto papel sexual ou papel de gênero, de modo que o discurso é desen-

volvido a partir do reconhecimento da dicotomia entre os estereótipos que definem masculino e feminino, como citado: a sensibilidade típica de um, a agressividade típica de outro (ANJOS, 2000).

Em seguida, o texto propõe incentivar intervenções no sentido de impedir práticas discriminatórias entre os estudantes em seus núcleos, ou seja, propõe combater *bullying*, como a desqualificação de um indivíduo a partir do questionamento de sua sexualidade. Nestas situações é orientado que o professor aponte como o estamento social arbitra o que é masculino e feminino, atribuindo valores a cada conduta relacionada (BRASIL, 2000, p. 145). Os PCNs, portanto, tiveram grande importância na representação do conceito de gênero nas práticas educacionais sobre sexualidade da escola pública brasileira.

Nada disso, entretanto, foi considerado na produção da segunda versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), pois o momento político estava dominado pelo discurso de negação da extrema direita em ascensão, revelando a fragilidade das políticas governamentais e a falta de políticas de Estado. Todas as menções ao estudo sobre identidade de gênero e diversidade sexual foram eliminadas da prescrição legal, de modo que o documento BNCC passou a representar, segundo Meotti (2018, p. 11), a cumplicidade do governo brasileiro com as injustiças e as violências que existem unicamente pela má percepção da sociedade acerca das questões de gênero e diversidade sexual.

De todo modo, a homogeneização do pensamento da sociedade continua sem refletir a realidade, pois, apesar da pequena amostra desta pesquisa, é notável que pouco mais da metade – 56% – dos estudantes se declararam heterossexuais. Isto é, quase metade da amostra da pesquisa declarou expressar orientação sexual diversa do padrão heteronormativo imposto, representando 32% que se dizem bissexuais e 12% que se dizem homossexuais. Assim, é imperativo que a realidade dos estudantes seja considerada no processo de formação e teste de suas potencialidades, e isso exige a análise e a discussão acerca da Educação Sexual na educação básica.

iii) A característica importância da Educação Sexual compreensiva no contexto escolar

Esta categoria é centrada em duas questões: se Educação Sexual e gênero são temáticas que possuem relação, e se os estudantes gostariam que as temáticas fossem mais abordadas na sua escola e/ou no ambiente familiar. Sobre os dados resultados da pesquisa, os estudantes, em sua maioria, disseram que compreendem que há, sim, uma relação entre os temas, pois assim, a partir da Educação Sexual, *“podemos entender e respeitar os diversos gêneros existentes, cada um com suas particularidades”* (E1); além de que a *“Educação Sexual é explicar tudo o que engloba sexo e sexualidade”* (E3). Na concepção de E6, *“a Educação Sexual pode ajudar a pessoa que está passando por dúvidas na sua sexualidade e até mesmo gênero, a se encontrar”*, e para E4, *“a Educação Sexual auxilia sobre autoaceitação e respeito”*.

Tais respostas apresentam o entendimento de que gênero e sexualidade deveriam ser temas da educação sexual, pois envolvem mais do que binarismo e heterossexualidade, ressaltando a autoaceitação e respeito. Mesmo que as respostas dos estudantes não demonstrem conhecimento de que pessoas que apresentam um sexo biológico

possam se reconhecer de outra maneira, há a compreensão de que as pessoas podem sofrer preconceitos ao buscar a aceitação da sociedade. Essas respostas dizem respeito, principalmente, aos membros da comunidade LGBTQIA+, e, de acordo com o Relatório do Grupo Gay da Bahia (GGB), “a cada 20 horas um LGBT morre de forma violenta vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais” (MICHELS; MOTT, 2018, p. 1). Ademais,

A repetição de construtos heterossexuais nas culturas sexuais gay e hetero bem pode representar o lugar inevitável da desnaturalização e mobilização das categorias de gênero. A replicação de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais salienta o status cabalmente construído do assim chamado heterossexual original. Assim, o gay é para o hetero não o que uma cópia é para o original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para uma cópia (BUTLER, 2016, p. 56-57).

Neste sentido, ressaltamos a resposta de E15, que entende que *“é através do diálogo sobre Educação Sexual que as pessoas [...] podem normalizar estes assuntos”* e buscar a diminuição da violência apresentada. A resposta de E7 corrobora tais ideias ao afirmar que *“ao falar sobre o assunto pessoas com dúvidas sobre seu gênero podem se sentir confortáveis em dividir essa dúvida”*. Além desses, E7 e E11 também apresentam tal perspectiva de pensamento, ao declararem que a Educação Sexual, ao discutir temáticas sobre gênero, *“ajuda a entender ao que pertencemos e a entender as pessoas ao nosso redor e também a respeitar elas”*. E25 afirma que, por meio de discussões propostas sobre a Educação Sexual, *“quem tem um gênero diferente não se sentiria tão afastado dos outros, e, para mim, mesmo que houvesse essa aula abordando todos os gêneros, ainda não mudaria minha sexualidade”*.

Mesmo que haja incorreções acerca das concepções de gênero dos estudantes como visto na categoria 2 deste trabalho, eles trazem, em seus discursos, uma visão que permite a proposição de um estudo mais profundo das concepções acerca do assunto, ainda que nenhum estudante tenha mencionado entendimento sobre a igualdade de gêneros referida pelo documento da Unesco.

A Educação Sexual compreensiva (ESC) desempenha um papel central na preparação dos jovens para um ambiente seguro, produtivo, cumprindo a vida em um mundo onde HIV e AIDS, infecções sexualmente transmissíveis (IST), gravidez indesejada, violência baseada em gênero (VBG) e desigualdade de gênero ainda representam sérios riscos ao seu bem-estar (tradução nossa) (UNESCO, 2018, p. 12).

Isso destaca a necessidade de esclarecer tais conceitos para os estudantes que, de certo modo, não elaboram significações e sentidos completos acerca dos estudos sobre gênero, sexo e orientação sexual. Além disso, os próprios estudantes compreendem a importância da Educação Sexual, pois, além das respostas destacadas anteriormente, os discursos elaborados pelos sujeitos salientam a necessidade de esses assuntos serem tratados na escola e no ambiente familiar, uma vez que,

desse modo teríamos um espaço mais aberto para a aceitação e o respeito sobre temas que englobam esse assunto (E1); poderia causar uma melhor compreensão e respeito sobre o assunto (E4); eu acho que iria ajudar muitas pessoas nessa fase de descoberta de si mesmo (E8); para normalizar porque ajudaria muito todas as pessoas a saberem e se conscientizar sobre esse assunto, e também para se enten-

der melhor como pessoa (E11); para a conscientização das pessoas mais ignorantes que não entendem a diferença dos gêneros (E12); porque tem muitas pessoas que acham que sabem demais, mas na verdade não sabem por falta, às vezes, de informação (E14).

Sobre isso, o documento da Unesco (2014, p. 24) traz que “a discriminação tem um impacto negativo sobre pessoas, comunidades e sociedades”; além da prática “da tolerância, é preciso superar as condições assimétricas e desiguais que marginalizam as pessoas ou grupos considerados diferentes”. Os estudantes, de acordo com as respostas a seguir, percebem que a escola é um dos melhores meios para a difusão da informação: “ao meu ver é dever das escolas tratar sobre o assunto, assim teremos menos problemas com doenças sexualmente transmissíveis entre outras coisas ocasionadas pela falta de conhecimento perante o sexo” (E10); “na escola sim. Porque é uma pauta atual que deve ser abordada com mais naturalidade” (E6).

Deste modo, se há a pretensão de que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família (...) [seja] promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1988), como pode a educação não implicar questões de cidadania referentes à sexualidade? Em vista de que a Educação Sexual promove mudanças comportamentais, os jovens com bom amadurecimento do pensamento em relação à sexualidade podem se relacionar a partir de uma prática sexual muito mais segura e responsável.

Alguns estudantes salientaram que só tiveram contato com o assunto “através de amigos e internet, muuuito tempo depois do que precisasse caso tivesse um problema relacionado com essa temática” (E7); E20 complementa a resposta, explicando que, enquanto jovens em formação social, cidadã e cognitiva, “não entendemos direito, temos acesso na internet, mas não tem como sabermos que é verdade” (E20). Neste sentido, Eisenstein (2013) afirma que não são todos os jovens que possuem a maturidade necessária para procurar informação e adquirir conhecimentos sobre a temática em ferramentas de busca digitais. A escola, portanto, é o espaço em que os saberes científicos, escolares e cotidianos se relacionam, e é nesse espaço que ocorrem as interações que determinam a construção de aprendizagens significativas para os estudantes. Logo, a escola deve ser referência para trabalhar a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do intento de investigar como estudantes adolescentes, jovens e adultos situam conceitos como os de Educação Sexual e de Gênero, pudemos compreender que as relações e as associações que fazem ainda não apresentam noções e reflexões suficientes para compreender a temática. A análise feita a partir da ATD gerou resultados que demonstram que é preciso e necessário que a Educação Sexual seja trabalhada nas escolas para que os alunos tenham o conhecimento dos direitos e deveres sexuais social e culturalmente instituídos – situação da qual parecem não ter conhecimento, como vimos na categoria i).

Foi possível identificar, também, que é preciso que sejam trabalhadas concepções sobre gênero, identidade sexual, orientação sexual e sexualidade, pois as compreensões apresentadas pelos estudantes na categoria ii) somente reforçam a separação binária

daquilo que é feminino e/ou masculino, sem noções mais complexas e/ou que se interligam àquilo que, de fato, representa esses termos. Ademais, a partir dos estudos teóricos aliados às respostas dos alunos, destacou-se a importância da característica da Educação Sexual compreensiva no contexto escolar (categoria iii), cujo intuito é de, ética e responsabilmente, trabalhar a temática para preparar os jovens a se situarem na sociedade de modo sexual íntegro, com conhecimento acerca dos aspectos culturais, sociais, psíquicos e biológicos.

Assim, pudemos compreender que há uma imperativa importância de criação de políticas públicas educacionais que visem a uma Educação Sexual compreensiva, tomando aqui o termo do Guia Técnico Internacional (UNESCO, 2018). A partir disto, acreditamos que o ensino, voltado a uma diversificação do conhecimento acerca da sexualidade, pode proporcionar transformações nas práticas sexuais dos jovens, objetivando ações mais compreensivas, prevenidas, responsáveis e comprometidas com a seriedade que envolve o assunto.

Por fim, compreendemos ser importante discutir e propor uma Educação Sexual nas escolas que aborde temas abrangentes e que sejam transversais àquilo que os alunos possuem interesse em saber e discutir. Que considere, portanto, a diversidade e a individualidade de cada ser que no espaço escolar se encontra, configurando este como um espaço de reflexão ampla sobre sexo, gêneros e orientação sexual de maneira humana e ética. Abordar, na educação básica, assuntos como intolerância, violência sexual, igualdade de direitos, abuso sexual infantil, violência contra a população LGBT+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros+), menstruação, reprodução, violência contra a mulher, *bullying* sexual e tantos outros assuntos que podem ser discutidos, pode gerar o fortalecimento de atitudes responsáveis e conscientes.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra; MEYER, Dagmar. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 1, p. 85-99, 2014. Edição Especial.
- ANJOS, Gabriele dos. Identidade sexual e identidade de gênero: subversões e permanências. *Sociologias*, Porto Alegre, n. 4, p. 274-305, dez. 2000.
- BECKER, Daniel. *O que é adolescência*. 10. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2017. (Col. Primeiros Passos).
- BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Governo Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas transversais. Brasília, BF: MEC; SEF, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf. Acesso em: 29 out. 2020.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- COTRIM, Luisa Rabioglio; TEIXEIRA, Marilane; PRONI, Marcelo Weishaupt. *Desigualdade de gênero no mercado de trabalho formal no Brasil*. Instituto de Economia, Unicamp, 2020.

- EISENSTEIN, Evelyn. Desenvolvimento da sexualidade da geração digital. *Adolesc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 61-71, abr. 2013.
- FREITAS, Sívio Estenio Rocha de *et al.* Diversidade na educação: identidade sexual e de gênero na escola. *Diversidade e Ensino*, v. 3, n. 7, p. 97-109, 2018.
- FURLANETTO, Milene Fontana *et al.* Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. *Cad. Pesqui*, São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, abr./jun. 2018.
- GAVA, Thais; VILLELA, Wilza Vieira. Educação em Sexualidade: desafios políticos e práticos para a escola. *Sex., Salud Soc.*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 157-171, set./dez. 2016.
- HEILBORN, Maria Luiza. Por uma agenda positiva dos direitos sexuais da adolescência. *Psicologia Clínica*, v. 24, n. 1, p. 57-68, 2012.
- LEITE, Vanessa. “Em defesa das crianças e da família”: Refletindo sobre discursos acionados por atores religiosos “conservadores” em controvérsias públicas envolvendo gênero e sexualidade. *Sex., Salud Soc.*, Rio de Janeiro, n. 32, p. 119-142, maio/ago. 2019.
- LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado – pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- MAROLA, Caroline Andreia Garrido; SANCHES, Carolina Silva Munhoz; CARDOSO, Lucila Moraes. Formação de conceitos em sexualidade na adolescência e suas influências. *Psicol. Educ. [on-line]*, n. 33, p. 95-118, 2011.
- MEOTTI, Juliane Prestes. Base Nacional Comum Curricular: implicações sociais e políticas sob as temáticas de gênero e orientação sexual. CONGRESSO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DA UEG, 5., 2018. *Anais [...]*. Pirenópolis, Goiás: UEG, 2018.
- MICHELS, Eduardo; MOTT, Luiz. *Relatório: População LGBT Morta no Brasil*. Grupo Gay da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://tribunahoje.com/wp-content/uploads/2019/01/Popula%C3%A7%C3%A3o-LGBT-morta-no-Brasil-relat%C3%B3rio-GGB-2018.pdf?x69597>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- MOIZÉS, Julieta Seixas; BUENO, Sonia Maria Villela. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas segundo professores do ensino fundamental. *Rev. Esc. Enferm.*, São Paulo: USP, v. 44, n. 1, p. 200-207, mar. 2010.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência e Educação*, v.9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- OUTEIRAL, José O. *Adolescer: estudos sobre adolescência*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.
- PAES, Daniela Cristina; FAVORITO, Ana Paula; GONÇALVES, Randys Caldeira. Educação sexual nas séries iniciais do ensino fundamental: o que educadoras da rede municipal de ensino de Pires do Rio (Goiás) têm a dizer? *Multi-Science Journal*, v. 1, n. 3, p. 69-78, 2015.
- PROSEX. Programa de Sexualidade da USP. *Projeto Mosaico 2.0*. 2016. São Paulo. Disponível em: <https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-da-saude/perfil-sexual-dos-brasileiros-revela-diferencas-entre-homens-e-mulheres/>. Acesso em: 10 mar. 2020.
- SCHOR, Néia *et al.* Adolescência, vida sexual e planejamento reprodutivo de escolares de Serra Pelada, Pará. *Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.*, v. 17, v. 2, p. 45-53, 2007.
- SILVA, Jessika Karoliny Ostelony *et al.* Identidade de gênero e orientação sexual: a sexualidade no contexto escolar. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 8, 2019.
- SOMMER, Beatriz Miranda. *Desigualdade de gênero no mercado de trabalho: percepções de estudantes de Administração durante a experiência de estágio*. 2018. 121 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.
- OMS. Organização Mundial de Saúde. *A gravidez na adolescência: ficha informativa n. 364*, 2012. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/en/index.html>. Acesso em: 13 out. 2020.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach for schools, teachers and health educators*. 2. ed. France: Unesco, 2018.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *Orientações técnicas de educação em sexualidade para o cenário brasileiro: tópicos e objetivos de aprendizagem*. Brasília: Unesco, 2014.

TEORIAS CURRICULARES EMPREGADAS NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS SOBRE CULTURAS E IDENTIDADES NA REGIÃO AMAZÔNICA BRASILEIRA: Um Olhar para a Formação *Strictu Sensu*

Genivaldo Frois Scaramuzza¹
Maria Isabel Alonso Alves²
Flávia Lopes de Oliveira³

RESUMO

Muitas são as pesquisas educacionais produzidas na Região Norte do Brasil, entre essas destacamos aquelas que, de uma forma ou outra, abordam as temáticas das culturas e identidades regionais em sua articulação com os processos educacionais. O estudo que se apresenta buscou investigar as concepções epistemológicas de currículo expressas em produções acadêmicas *stricto-sensu* na área da educação na Região Norte do Brasil. A partir de pesquisas bibliográficas descritas como Estado do Conhecimento (ROMANOWSKI; ENS, 2006), o estudo sistematizou as pesquisas realizadas no período de 2015 a 2018, demonstrando tendências teóricas em uso nas análises das culturas regionais. A investigação mostra que o campo das teorias críticas e pós-críticas é amplamente utilizado para produzir reflexões sobre as culturas amazônicas. Essas reflexões transitam entre a ideia de uma essência cultural e a ideia de uma cultura sem essências vinculadas às tradições. Observamos, também, que os pressupostos conceituais de origem marxista são lentes teóricas de importância para a análise regional quando o tema principal é a vinculação entre cultura e desigualdade. Em termos gerais, podemos afirmar que há certo equilíbrio teórico nas produções acadêmicas regionais no campo da educação quando os temas abordados são as culturas amazônicas.

Palavras chave: Educação; teoria crítica; teoria pós-crítica; culturas.

CURRICULAR THEORIES USED IN EDUCATIONAL RESEARCH ON CULTURES AND IDENTITIES IN THE BRAZILIAN AMAZON REGION: A LOOK AT POSTGRADUATE STUDIES

ABSTRACT

There are many educational researches produced in the northern region of Brazil, among these, we highlight those that in one way or another address the themes of cultures and regional identities in their articulation with educational processes. The present study sought to investigate the epistemological concepts of curriculum expressed in *stricto-sensu* academic productions in the area of education in the Northern Region of Brazil. Based on bibliographic research described as the State of Knowledge (ROMANOWSKI; ENS, 2006), the study systematized the research carried out from 2015 to 2018, showing theoretical trends in use in the analysis of regional cultures. It shows that the field of critical and post-critical theories is widely used to produce reflections on Amazonian cultures. These reflections move between the idea of a cultural essence and the idea of a culture without essences linked to traditions. We also note that conceptual assumptions of Marxist origin are theoretical lenses of importance for regional analysis when the main theme is the link between culture and inequality. In general terms, we can say that there is a certain theoretical balance in regional academic productions in the field of education when the themes addressed are Amazonian cultures.

Keywords: Education; critical theory; post-critical theory; cultures.

RECEBIDO EM: 15/9/2020

ACEITO EM: 28/10/2020

¹ Autor correspondente. Fundação Universidade Federal de Rondônia – Departamento Acadêmico de Educação Intercultural (Deinter). Rua Rio Amazonas – Jardim dos Migrantes. Ji-Paraná/RO, Brasil. CEP 76909-770. <http://lattes.cnpq.br/6707837526247125>. <https://orcid.org/0000-0003-3738-9905>. scaramuzza1@gmail.com

² Universidade Federal do Amazonas – Ufam. Manaus/AM, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1157608326062043>. <https://orcid.org/0000-0002-2960-1200>.

³ Universidade Federal de Rondônia. Ji-Paraná/RO, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/2952490438717980>. <https://orcid.org/0000-0002-8876-2338>

INTRODUÇÃO

O Brasil, em sua construção histórica, tornou-se um país formado por diferentes culturas, pois temos raízes indígenas, africanas, europeias, entre outras. Mesmo diante das diversidades aqui presentes, ainda podemos perceber o não reconhecimento das diferenças culturais em nosso meio. Assim, há uma percepção errônea instaurada na sociedade de que o “diferente” precisa se adequar ao meio (VEIGA-NETO, 2001).

Deste modo, entendemos que uma pesquisa voltada a compreender como as diferenças estão sendo tratadas na área educacional é importante, pois há necessidade de se entender a maneira como as universidades estão preparando os futuros professores para perceber a interculturalidade presente na sociedade. Algumas indagações alimentam este estudo, nas quais se destacam as seguintes: Em qual abordagem epistêmica as culturas estão sendo “colocadas” nas pesquisas educacionais? De que forma as diferenças culturais são trabalhadas nas universidades? Quais temáticas culturais aparecem em discussões de programas de Pós-Graduação em educação na Região Norte do país e quais são os campos teóricos privilegiados para sistematizar a análise a respeito das culturas amazônicas?

Assim, a produção acadêmica, que aborda as identidades culturais e seus atravessamentos à questão educacional, foi o principal elemento que a pesquisa em tela buscou investigar. Nosso interesse foi compor um material que permita observar os avanços conceituais nesta área, de modo a sistematizar reflexões que projetem olhares para as práticas educacionais como elementos capazes de dialogar com as diferenças.

A história da região amazônica é densa e perpassa por diversos períodos, todos eles de singular importância para a composição das culturas da região. Diferentes áreas do conhecimento sistematizaram reflexões a respeito da Amazônia; elas abarcam um conjunto de ideias que podem ser observadas a partir da história, da geografia, da antropologia e aparecem, inclusive, nos relatos de viagens, entre outras fontes. Desde a colonização ibérica da América do Sul, a Amazônia já constituía um espaço de importância singular e imaginativo. Podemos caracterizar a constituição do espaço regional em períodos, entre esses destacam-se aqueles de tempos remotos adensados pelas disputas entre Portugal e Espanha nos anos iniciais de colonização, cujo objetivo era a delimitação de fronteiras geográficas (GADELHA, 2002).

Estudos sobre a história regional (GADELHA, 2002) mostram que nos fins do século 17 e 18 houve inúmeras incursões sobre a região, a princípio, pelos bandeirantes e, posteriormente, por sertanistas determinados ao reconhecimento e posse de elementos originários dos desconhecidos espaços amazônicos. Ciclos econômicos, como os da borracha, intensificaram nos séculos 19 e 20 os processos de migração para a região. Cabe destacar que foram as Políticas Públicas de distribuição de terras nos anos 1960 que colocaram em contato inúmeras frentes de migração com as populações amazônicas, em especial aquelas que, de algum modo, já haviam se estabelecido na Amazônia, como povos quilombolas, extrativistas nordestinos, populações ribeirinhas e indígenas.

A Região Norte do Brasil compõe um universo singular formado por encontros e desencontros entre as populações colonizadoras e aquelas que viviam na região, em especial as indígenas, dando margem a um espaço que sofreu uma profunda colonização

interna. Na atualidade, inúmeros são os trabalhos científicos que buscam dar visibilidade às populações amazônicas, traduzidos em pesquisas acadêmicas que objetivam respostas às identidades regionais.

Para a sistematização e análise desses trabalhos, optamos, como referência, pelas sistematizações de Silva (2005), que propõe a divisão do campo das pesquisas educacionais, em especial do currículo, em três grandes matrizes conceituais: aquelas ligadas ao campo tradicional, ao campo crítico e ao campo pós-crítico.

Em termo genérico, Silva (2005) sugere um conjunto de palavras-chave e conceitos analíticos importantes que não podem ser compreendidos separadamente, mas no contínuo de ideias que pressupõem a analítica da realidade. Entre essas sistematizações, aparecem as seguintes:

Teorias tradicionais: Ensino; aprendizagem; avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos. Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. Teorias Pós-crítica: identidade, subjetividade, diferenças, alteridade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2005, p. 17).

O autor mencionado, além de enumerar as palavras-chave que certamente estariam mais próximas dos campos teóricos anunciados, demonstra o conjunto de autores, bem como em quais contextos e obras emergem os conceitos por ele citados. Isso permite compreender que a prática da pesquisa educacional é sustentada em conceitos teóricos, os quais buscam representar certas realidades, mostrando seu funcionamento e as diversas formas que orientam a análise social. Assim, estabelecer um parâmetro analítico foi importante para aproximar as pesquisas levantadas no estudo a um ou mais campos de análise educacional. A partir dessas observações iniciais, inferimos que o objetivo geral do estudo foi investigar as concepções teórico-conceituais expressas em produções acadêmicas *stricto-sensu* na área de educação da Região Norte do Brasil. Tendo em vista esse objetivo, imaginamos ser importante apresentar, de forma breve, como se constituem as teorias curriculares.

CONCEITUANDO AS TEORIAS CRÍTICAS DA EDUCAÇÃO

Conforme Silva (2005), as teorias críticas emergiram no campo da educação por volta da década de 60 do século 20. Cabe mencionar que este período da história foi marcado pela emergência de diversos movimentos sociais, nos quais se destacam o movimento feminista, as lutas contra a ditadura militar no Brasil, os movimentos populares de ordem étnicas e muitos outros. A respeito deste momento histórico, Hall (2006) expõe que

O feminismo faz parte daquele grupo de “novos movimentos sociais”, que emergiram durante os anos sessenta (o grande marco da modernidade tardia), juntamente com as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, os movimentos revolucionários do “Terceiro Mundo”, os movimentos pela paz e tudo aquilo que está associado com “1968” (p. 46).

Na educação, um dos efeitos deste momento histórico foi questionar os princípios e práticas da teoria tradicional, quando a ideia de neutralidade das práticas e do próprio conhecimento escolar passa a ser discutida. A este respeito, Silva (2005), no livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, mostra um conjunto de autores que, separadamente, desenvolvem estudos que expõem a formação das teorias críticas. Entre os autores apontados por Silva (2005) estão Louis Althusser, Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, entre outros, bem como conceitos desenvolvidos pela teoria crítica, tais como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, relações sociais de produção e conscientização.

Silva (2005) destaca que as teorias críticas interrogam o modo como alguns conhecimentos são inseridos nos discursos como superiores em detrimento de outros conhecimentos considerados “menores”. Nesta análise, o ambiente escolar passa a ser visto como propício para a reprodução de discursos que possuem o viés do sistema dominante e dos aparatos do capitalismo, espaços em que se perpetuam as relações assimétricas de poder. Conforme Althusser (1970), a escola passa a ser responsável pela reprodução do sistema de produção, sendo esta (a escola) um dos aparelhos ideológicos do Estado. Assim,

[...] a Escola ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exactamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exactamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é (solução ideal), a “falar bem” aos operários, etc. (ALTHUSSER, 1970, p. 21).

Como mostra o autor, a escola é colocada como a principal responsável pela reprodução da ideologia dominante, isto porque os indivíduos de distintas classes sociais, em especial aqueles de classes baixa, não encontram no espaço escolar correspondência entre suas vidas e os saberes curriculares. Este movimento, segundo os autores deste campo teórico, serve para a perpetuação das desigualdades e imposição do chamado capital cultural. Cabe destacar que as teorias tradicionais não questionavam o processo de escolarização, haja vista que o discurso corrente transmitia a ideia de neutralidade escolar, pois “As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2005, p. 30).

Silva (2005), ao citar Bourdieu e Passeron, assinala que o currículo é excludente, sendo criado a partir da cultura dominante. As crianças das classes consideradas superiores sentem-se à vontade no espaço escolar, isso porque, supostamente, suas experiências culturais fazem parte das práticas e dos anais em debate naquele espaço. Por sua vez, os sujeitos escolares das consideradas classes baixas sentem-se deslocados, pois o espaço escolar é um ambiente estranho, onde suas experiências culturais, seus valores e códigos, além de não aparecerem nas práticas escolarizadas, não recebe o mesmo tratamento dos conhecimentos das classes vistas como altas. Assim, “o resultado é que as crianças das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes

permite acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho” (SILVA, 2005, p. 35).

A teoria crítica questiona a reprodução do que Bourdieu e Passeron evidenciaram ser o capital cultural, isto é, a ideia de que existe uma cultura superior cujos valores são estabilizados no discurso como verdades a serem apreendidas.

[...] a ação pedagógica dominante que tende a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, tende a lhes impor do mesmo modo, pela inculcação ou exclusão, o reconhecimento da ilegitimidade de seu arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 52).

Outro elemento tensionado pela teoria crítica refere-se à escolha dos conhecimentos transmitidos no currículo. Neste ponto, a teoria produz reflexões sobre o processo de escolha de determinados conteúdos em detrimento de outros. A escola não pode ser vista como neutra. Os dispositivos de produção de identidades e todas as narrativas e práticas escolares produzidas pela teoria tradicional são refutadas. O currículo não é visto como imparcial; existe ganho de determinados grupos em detrimento da perda de outros; “[...] a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupo dominantes” (SILVA, 2005, p. 46). A determinação do que será ensinado está indubitavelmente ligada à manutenção da sociedade capitalista.

É importante destacar que, no momento em que os conhecimentos curriculares são vistos como reprodutores da dinâmica social destinada a perpetuar as desigualdades, o campo educacional passa a ser observado como o lugar privilegiado para se produzir as transformações de que a sociedade necessita. Neste sentido, cabe destacar que

Giroux compreende o currículo fundamentalmente através dos conceitos de emancipação e libertação. Novamente, sob forte influência dos teóricos da Escola de Frankfurt, ele vê o processo de emancipação como um dos objetivos de uma ação social politizada. É através de um processo pedagógico que permita as pessoas se tornarem conscientes do papel de controle exercido pelas instituições e pelas estruturas sociais que elas podem se tornar emancipadas ou libertadas de seu poder e controle (SILVA, 2005, p. 54).

Outra contribuição, que estende o campo de ação da teoria crítica, assenta-se nas composições escritas e sonoras de Paulo Freire. Para este pensador da educação, o *modus operandi* da educação instaurada tem como referência a teoria tradicional, a qual Freire afirma ser educação bancária. Neste modelo, a educação passa a ser vista como conteúdos de depósitos, isto é, o educador, detentor de todo o conhecimento, transmite de “bom coração” os saberes para o educando, o qual ira recebê-lo pacificamente, pois “[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 34). Desta forma, Freire propõe uma educação dialógica em que problematiza a natureza do saber. De aspecto libertador, a educação deve servir aos processos de emancipação dos sujeitos.

Conforme Silva (2005), as teorias críticas da educação surgiram com o intuito de questionar a teoria tradicional. O currículo deve deixar de reproduzir conhecimentos a favor das classes dominantes e buscar desenvolver a conscientização da classe dominada para que esta tenha conhecimento da sua dominação e, assim, criar meios para se libertar da dominação. Outro destaque que sustentam as teorias curriculares refere-se às proposições pós-críticas, sobre as quais passaremos a discorrer.

CONCEITUANDO AS TEORIAS PÓS-CRÍTICAS

Nas teorias pós-críticas da educação os elementos determinantes das desigualdades sociais deixam de ser vistos a partir do conceito de classe social. Outras questões, então, aparecem como importantes, como gênero, raça, etnia e sexualidade. Esses conceitos também passam a compor o sumário das desigualdades sociais, ou seja, as desigualdades não podem ser entendidas como um efeito puramente do capitalismo, mas também das relações étnicas, geracionais, raciais, de gênero, entre outros; por exemplo, os estereótipos de identificação sexual socialmente construídos, quando o simples fato de ser mulher a torna inferior quando comparada ao homem. De acordo com Silva (2005), o movimento feminista mostrou que a sociedade é fortemente marcada pelo patriarcado, e os homens são os detentores do poder. Neste aspecto, não se trata somente do poder definido pelo capital, mas das relações de poder, quando o homem é colocado como superior à mulher. Esta suposta superioridade é adensada e desenvolvida no currículo: “[...] eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres” (SILVA, 2005, p. 92).

Outro viés desenvolvido pelas teorias pós-críticas é o multiculturalismo, o qual pode ser visto em um duplo movimento. O primeiro movimento tem ascendência nas chamadas culturas minoritárias que propõem o desfazimento da homogeneização cultural; o segundo movimento, de ascendência nas culturas dominantes, definida pela presença dos discursos do homem, branco, heterossexual, com alto poder aquisitivo, busca instaurar uma falsa ideia de aceitação das culturas silenciadas, mas que continuam a ser desvalorizadas socialmente. Segundo Candau e Moreira (2008), o multiculturalismo apresenta duas abordagens fundamentais: descritiva e propositiva. Na perspectiva descritiva o multiculturalismo é visto como um projeto político-cultural, uma forma de transformar a realidade social; o modo como se trabalham as relações culturais criam estratégias pedagógicas para se trabalhar a diversidade cultural a partir de aspectos conceituais, aquilo que Hall (1997) chamou de cultura epistemológica. Já a abordagem propositiva possui três perspectivas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista e multiculturalismo interativo.

Conforme Candau e Moreira (2008), na abordagem assimilacionista existe a afirmação de que experimentamos uma sociedade multiculturalmente construída. De natureza multicultural, a sociedade comporta a presença de todas as culturas (negras, indígenas, classes populares, entre outras), porém, em nome do bem-estar social e de uma suposta ação democrática, os diferentes precisam se adequar à cultura imposta

pela classe dominante, isto é, a pura “incorporación de los tradicionalmente excluidos dentro de las estructuras (educativas, disciplinares o de pensamiento) existentes” (WALSH, 2009, p. 14).

Por sua vez, a perspectiva diferencialista entende que as diferenças culturais devem ser reconhecidas. Todas as diferenças possuem o direito de expressar suas identidades, no entanto esta corrente epistemológica acredita que as culturas devem ter espaços próprios para manifestar seus ideais, isto é, cada grupo deve possuir sua comunidade, assim há várias culturas divididas em um único local.

Na sociedade em que vivemos há uma dinâmica de construção de situações de apartação social e cultural que confinam diferentes grupos socioculturais em espaços diferenciados, onde somente os considerados *iguais* têm acesso. Ao mesmo tempo, multiplicam-se as grades, os muros, as distâncias, não somente físicas, como também afetivas e simbólicas entre pessoas e grupos cujas identidades culturais se diferenciam por questões de pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, etc. (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 31).

Em detrimento dos dois modos de operacionalizar a cultura, ou seja, a visão assimilacionista e diferencialista, Candau e Moreira (2008) sugerem a ideia do multiculturalismo interacionista ou da interculturalidade. De acordo com a perspectiva intercultural, as culturas não são estáticas, mas estão em constante processo de re/construção. Apesar de toda cultura possuir suas bases elas não são puras. O interculturalismo visa a promover o reconhecimento do outro, o diálogo entre as diferentes culturas, de forma que todas sejam incluídas sem perder sua “essência”. Tal visão é adensada pelo pensamento de Walsh (2019), para quem

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (p. 9).

Destaca-se, também, dentro das abordagens pós-críticas, os estudos voltados para a compreensão das culturas e a discriminação cultural produzidos pelas teorias pós-coloniais. Esse conjunto teórico analisa as relações coloniais de poder e os efeitos da colonização e da pós-colonização, tanto nos países colonizadores quanto nos colonizados. A teoria pós-colonial tensiona a subordinação das identidades culturais marginalizadas em detrimento da cultura europeia, bem como defende a inclusão e a valorização destas identidades culturais. Os teóricos pós-coloniais denunciam que as culturas marginalizadas são uma construção narrativa presente nas representações do ocidente postas em forma de uma colonialidade, a qual construiu o “outro” como inferior. Sobre este aspecto, cabe inferir que,

[...] se a cultura é, de acordo com Bhabha (1994), um território de diferenças que precisa de permanentes traduções, o problema crucial é quem traduz a quem e através de que significados. Por isso, resulta que a representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismos, melhores (ou piores) for-

mas de denominar a alteridade. No entanto, essas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2000, p. 165).

Os Estudos Culturais, correntes teóricas em emergência desde os anos 1960, também se impõem como um importante campo de análise das teorias pós-críticas. Os Estudos Culturais constituem-se em um número heterogêneo de pesquisas, as quais consistem na análise da cultura, compreendida como uma experiência vivida, sendo a própria cultura um campo contestado de significação. Neste aspecto, diferentes grupos da sociedade disputam os significados das ações e das práticas. A cultura torna-se um campo permanente de poder. Podemos entender, nesta perspectiva de análise, que os Estudos Culturais buscam desmistificar a suposta naturalidade com que a cultura é vista socialmente, mostrando os processos nos quais a cultura não passaria de uma montagem socialmente construída.

Outro movimento que adensa as teorias pós-críticas refere-se ao pós-modernismo. Este movimento busca questionar o sujeito centrado guiado pela razão, autônomo e consciente de suas ações; “o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido” (SILVA, 2005, p. 113). O sujeito, neste sentido, seria fruto de uma modernidade premente que criou “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 2006, p. 10). Os teóricos do pós-modernismo entendem que o sujeito da modernidade é uma ficção criada a partir de agentes externos. As novas formas de compreender a cultura e os sujeitos possui relação com o desenvolvimento das pesquisas nas áreas da linguagem. Esse campo produziu efeitos para a emergência do chamado pós-estruturalismo. Conforme Silva (2005), o estruturalismo privilegia a ideia de estrutura, mais precisamente a formação estrutural da linguagem baseada nos estudos de Saussure, no entanto o pós-estruturalismo transforma a fixidez linguística em uma incerteza conceitual. Neste novo modo de pensar é colocada em suspeita a própria ideia de sujeito centrado (HALL, 2006) autônomo, racional e emancipado.

Considerando o que foi exposto, entendemos que as teorias críticas são identificadas a partir dos conceitos de emancipação, ideologia, conscientização, trabalho, resistência e relações de produção. Por outro modo, as teorias pós-críticas são identificadas a partir dos conceitos de diferenças, (re)significação, tradução, representação instável, entrelugar, multiculturalismo/interculturalismo, identidades não essenciais, discursos, textualidades, narrativas transitórias, entre outros. Deste modo, passamos a apresentar os elementos metodológicos que sustentaram a presente pesquisa.

ESTADO DA ARTE X ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente estudo foi desenvolvido a partir de pesquisas denominadas Estado do Conhecimento, bem como com base em elementos estratégicos de pesquisa, tais como organização de dados e elementos de sínteses. No que se refere à metodologia da pesquisa bibliográfica, Ferreira (2002) denomina este tipo de produção como Estado do Conhecimento ou mesmo estado da arte. Para efeito deste estudo, tomamos como referência as reflexões de Romanowski e Ens (2006), para quem estas são tipologias diferentes de pesquisa. O Estado da Arte “tem por objetivo realizar levantamentos do que

se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40), que partem de estudos realizados em todos os setores de publicação, proporcionando aos pesquisadores compreender como determinado tema tem sido abordado/discutido. O que diferencia o Estado da Arte do Estado do Conhecimento são os setores de publicações utilizados no levantamento dos dados, uma vez que o Estado do Conhecimento abrange apenas um setor, o qual possibilita “[...] uma visão geral do que vem sendo produzido na área [...] bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 4).

Considerando a abordagem em tela, entendemos que se trata de uma produção vinculada ao Estado do Conhecimento, isso porque utilizamos como fonte primária de informação as publicações sistematizadas em forma de relatórios de Mestrados em um setor de divulgação, neste caso os repositórios dos Programas de Pós-Graduação da área analisada.

Ao enunciarmos a forma como pensamos o presente estudo, tomamos ciência de que seria necessário caracterizar a investigação em termos de um método adequado para proceder a pesquisa. Assim, compreendemos que o estudo em tela se refere a um recorte quali-quantitativo. A respeito das trajetórias de pesquisa no Brasil no século 20, Schneider, Fujii e Corazza (2017) asseveram que,

Tendo em vista a complexidade dos fenômenos sociais, era necessário adotar e divulgar métodos de pesquisa que considerassem tal complexidade e que, diferentemente da abordagem quantitativa, que necessita mensurar numericamente os significados dos fenômenos estudados, ou seja, traduzir em números as opiniões e informações para classificá-las e analisá-las mediante o uso de recursos e técnicas estatísticas, valorizassem a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, sendo o ambiente natural a fonte direta para a coleta de dados (p. 570).

Concordamos que nos últimos anos houve um crescente interesse pela pesquisa qualitativa e que isso foi importante para o desenvolvimento de compreensões sobre os diversos fatores que atravessam a educação escolar. Vale lembrar que esses estudos são caracterizados por produzirem abordagens de diversas matizes, desde o campo do currículo ao campo das políticas educacionais.

Observamos que, no caso do presente estudo, o método qualitativo constituiu-se de fundamental importância para vislumbrar os dados de pesquisa. Por outro lado, compreendemos que a pesquisa em exposição possuía certa natureza quantitativa, isso porque os dados levantados não apenas se referiam a uma grande qualidade numérica, mas foram sistematizados em quadros de dados analíticos em termos de percentual que saltavam como informações de pesquisa. Neste sentido, as aplicações de inferências estatísticas simples ajudaram a perceber a amplitude do objeto de estudo analisado.

No primeiro momento foi feito um levantamento nos repositórios de pesquisa das universidades da Região Norte dos títulos de dissertação na área de educação que, de forma alusiva, expunham aproximação com o tema delimitado. Foram considerados os seguintes descritores, os quais se tornaram critérios estabelecidos e deveriam fazer-se presentes: Identidade, Racismo, Povos Indígenas, Culturas, Populações Tradicionais, Ribeirinhos, Extrativistas, População do Campo, Etnicidade, Negros e Quilombolas.

No segundo momento nosso esforço foi buscar a caracterização das pesquisas, separando as dissertações por temáticas. Foram analisadas 14 universidades no período de 2015 a 2018. Das universidades analisadas encontramos 522 dissertações distribuídas por 7 Universidades, sendo elas: Universidade Federal do Acre (Ufac), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Federal do Pará (Ufpa), Universidade Estadual do Pará (Uepa), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Universidade Federal de Tocantins (UFT). Das universidades da Região Norte, quatro não possuíam programa de Mestrado em educação, sendo elas: Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade do Estado do Amapá (UEAP) e a Universidade Federal Rural da Amazônia (Ufra). A Universidade Estadual do Tocantins (Unitins) e a Universidade Federal do Amapá (Unifap) possuíam programa de Mestrado em educação, no entanto não encontramos o repositório de dissertações; já a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) não disponibiliza as dissertações para *download*.

O terceiro momento do estudo resultou na análise preliminar dos resumos e dos enunciados teóricos no interior dos trabalhos, bem como das conclusões. Neste momento foi possível construir um quadro com as aproximações teóricas descritas nos trabalhos, ou seja, as orientações conceituais que serviram como lentes de análises dos estudos. Ao expor os meandros metodológicos, entendemos ser pertinente mostrar a sistematização dos dados construídos na pesquisa e suas potenciais discussões.

AS PESQUISAS ENCONTRADAS

Na esfera do Programa de Pós-Graduação em Educação em âmbito de Mestrado da Universidade Federal do Acre, no período de 2016 a 2018 foram defendidas 65 dissertações, posto que, para o ano de 2015, não existe registro das dissertações no sistema. Das 65 dissertações defendidas apenas uma atendia aos descritores preestabelecidos, sendo esta voltada à teoria crítica da educação. A palavra-chave recorrente nesta pesquisa é reprodução social.

Constatamos que no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), foram defendidas 41 dissertações no período de 2015 a 2018, das quais 6 pesquisas atendiam aos critérios preestabelecidos, e, destas, 3 estão voltadas às teorias críticas da educação e 3 às teorias pós-críticas da educação.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas voltadas às teorias críticas são: emancipação do sujeito, relação dialética como produtora de saber, contradição, exploração, determinismo, interesses de classe, cultura popular e conscientização. Nas pesquisas direcionadas às teorias pós-críticas da educação, as palavras-chave são: interculturalidade, discurso, produção cultural do significado, identidade étnica, ressignificação e afirmação da identidade.

Evidenciamos que no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura na Universidade Federal do Pará, durante o período estabelecido para esta análise, 47 trabalhos de dissertação foram defendidos entre 2015 a 2018. Deste total, foram encontrados 18 estudos que abordavam alguns dos descritores estabelecidos como parâmetro para que a pesquisa fosse enquadrada. Dos estudos selecionados, consideramos que 13

pesquisas abordam, de forma mais explícita, o campo das teorias críticas e 5 fazem referência às teorias pós-críticas. Além de autores dessas áreas, essas pesquisas sistematizam um conjunto de palavras-chave que permitem inferir que o campo do pensamento crítico foi o mais escolhido pelos seus autores.

Dentre as composições teóricas que mais se destacam nesses estudos, estão as seguintes proposições: identidade, memória, resistência, relação social, cotidiano, trabalho, educação do campo, saberes tradicionais, diálogo cultural, currículo oculto, quilombola, realidade local, essencializações, experiência, matriz curricular, materialismo histórico, desigualdades, afrodescendentes, emancipação, trabalho, sujeitos, manutenção do capital, estado, política, análise marxista, capital cultural, identidade profissional, mulheres ribeirinhas e valorização dos saberes.

No que se refere aos trabalhos de natureza pós-críticas, assinalamos as seguintes palavras-chave encontradas nas pesquisas investigadas: protagonismo feminino, gênero, política, microfísica do poder, saberes, identidades em transformação, culturas, resignificação, afro-religioso, racismo, subalterno, articulação de saberes e cultura pós-moderna.

No âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Pará, foram encontradas 127 dissertações defendidas no período analisado. Dentro do volume disponível, foram encontradas 12 pesquisas que cumpriam os critérios preestabelecidos. Sendo assim, observamos que 6 atendem às teorias críticas da educação e 6 às teorias pós-críticas.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas voltadas às teorias críticas são: cultura, experiências, intelectual, orgânico, hegemonia, sistema capitalista, trabalho, tempo livre, saberes do trabalho, identidade pescadora, relação trabalhista, representações sociais, educação do campo, resistência, sujeitos do campo, movimentos sociais, atividades econômicas.

Nas pesquisas voltadas para as teorias pós-críticas as palavras-chave encontradas são: resignificação, identidades, diversidades, filosofia das diferenças, pensamento de-leuziano-guattariano, desconstrucionismo, rizoma, religião, tradição, tradução, afro-brasileiro, estereótipos, ações afirmativas, representação, transformações da identidade e saberes tradicionais.

Constatamos que durante o período de 2015 a 2018, na Universidade do Estado do Pará – Uepa – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED –, foram defendidas 83 dissertações, das quais 14 atendiam pelo menos um dos critérios estabelecidos anteriormente. Das 14 dissertações defendidas 2 estavam indisponíveis, 2 apresentavam características das teorias críticas da educação e 10 estavam voltadas para o campo das teorias pós-críticas.

Dentre os descritores das pesquisas voltadas ao campo das teorias críticas estão: trabalho, rural, representações sociais, educação do campo e resistência. Entre as palavras-chave das dissertações do âmbito das teorias pós-críticas, estão: cultura local, cultura escolar, significações, saberes culturais, etnia, sexualidade, raça, gênero, multi/

interculturalismo, cultura tradicional, hibridização, miscigenação, multifacetadas, diferenças, transcultural, mediações culturais, múltiplos saberes, identidades, culturas, saberes práticos, micropoder, representação, recriação de sentido.

No âmbito da Universidade Estadual de Roraima – UERR – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação, durante o período analisado observamos que foram defendidas um total de 32 dissertações, não sendo encontradas dissertações defendidas no ano de 2015. Desta forma, o período analisado foi de 2016 a 2018. Das pesquisas defendidas neste intervalo de tempo, apenas cinco enquadravam-se nos descritores preestabelecidos, duas voltavam para o campo das teorias críticas, duas para as teorias pós-críticas e uma estava indisponível para consulta.

As palavras-chave encontradas nas pesquisas inclinadas às teorias críticas são: educação do campo, educação crítica, sujeito crítico, ideologia, resistência, currículo, escola no campo e identidade campesina. Já no campo das teorias pós-críticas encontra-se: culturas, interculturalidade e currículo.

Verificamos, na Universidade Federal de Rondônia, no Programa de Pós-Graduação em Educação, entre o período de 2015 a 2018, um total de 62 dissertações defendidas das quais apenas 6 condiziam com os descritores preestabelecidos, posto que 2 pesquisas se encaixaram no campo das teorias críticas e 4 no campo das teorias pós-críticas. Nas palavras-chave encontradas nas pesquisas enquadradas no campo das teorias críticas, estão: cultura, trabalho, produção, sujeitos, educação do campo e educação bancária. Já entre as pesquisas voltadas à teoria pós-crítica, estão: diversidade cultural, culturas, multiculturalismo, diferenças culturais, tecnologias digitais e indígena em contextos urbanos.

Constatamos que no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Mestrado profissional – MEPE – foram defendidas 54 dissertações, das quais apenas uma se encaixou em algum dos descritores, sendo esta voltada para o âmbito da teoria pós-crítica em educação. As palavras-chave desta pesquisa são: currículo, estudos culturais e pós-colonial.

No âmbito da Universidade Federal do Tocantins – UFT – em seu Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE –, encontramos 11 dissertações defendidas, entre as quais somente uma encontra-se no campo da presente pesquisa, sendo esta voltada às teorias críticas da educação. As palavras-chave encontradas foram: movimentos sociais, conflitos, alternância e educação do campo. Expomos que os materiais foram minuciosamente detalhados em termos de suas aproximações teóricas, o que nos permitiu produzir as análises, as quais passaremos a discutir na sequência.

AS EPISTEMOLOGIAS CURRICULARES PRESENTES NAS PESQUISAS EDUCACIONAIS AMAZÔNICAS

Sistematizar como a área educacional veio produzindo conhecimentos nos últimos quatro anos permite-nos avaliar as tendências teóricas e conceituais utilizadas por esses programas. Sendo assim, será demonstrado, a partir de agora, os principais aspectos dos estudos regionais que abordam a temática.

O Gráfico a seguir mostra o volume total de dissertações defendidas na Região Norte de 2015 a 2018. Do total expresso, verificamos que 12% das pesquisas desenvolvidas nesse período estavam relacionadas à temática das populações amazônicas, em

especial os estudos das inter-relações entre esses povos com a dinâmica educacional, cultural, social e ecológica. Verificamos que 88% das pesquisas educacionais na Região não possuem como temática investigativa elementos dos descritores estabelecidos neste estudo, referindo-se a pesquisas coladas às temáticas tradicionais da educação e da pedagogia. Devemos anunciar que, possivelmente no conjunto das dissertações que não atenderam aos descritores desta pesquisa, possa haver trabalhos ligados às teorias críticas e pós-críticas, o que não se constituiu em objeto de análise deste estudo, haja vista que as mesmas não expunham análises sobre as populações amazônicas e suas identidades.

Gráfico 1 – Dissertações defendidas na Região Norte de 2015 a 2018

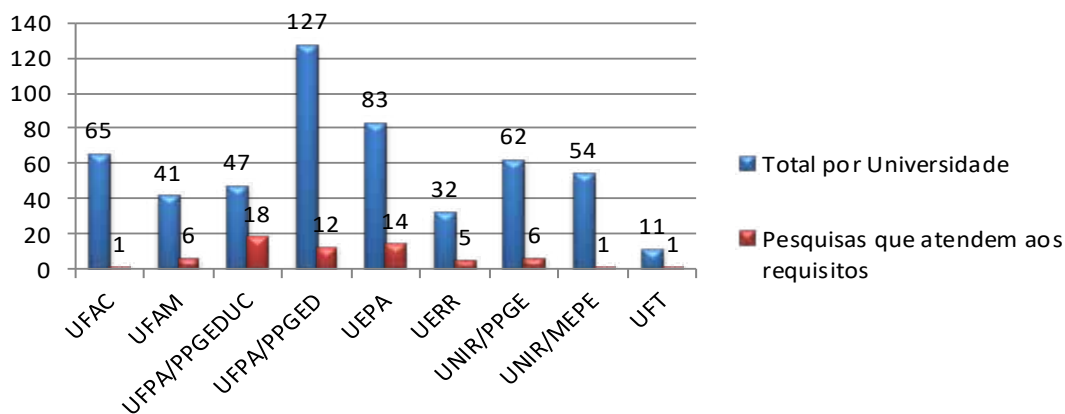


Fonte: Elaborado pelos autores.

Outro elemento que compreendemos ser importante mencionar refere-se à distribuição dos trabalhos pelas universidades da Região. Conforme é possível verificar no Gráfico 2, a Universidade Federal do Pará foi onde houve o maior número de defesas na área da educação, seguida pela Universidade Estadual do Pará. Quanto aos estudos que cumpriam os critérios que estabelecemos neste estudo, verificamos que novamente a Universidade Federal do Pará foi a que expressou maior volume de publicações.

Gráfico 2 – Dissertações distribuídas por Universidade

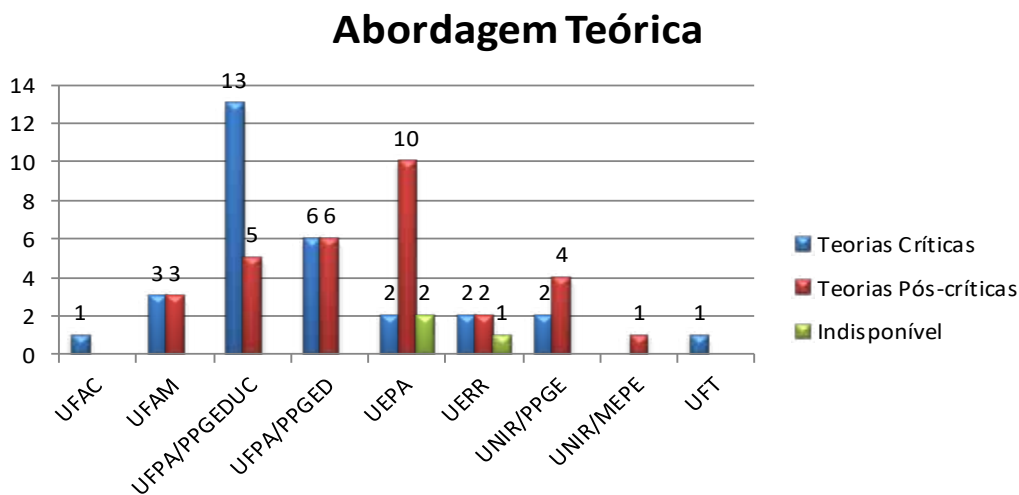
Dissertações defendidas: 2015 a 2018



Fonte: Elaborado pelos autores.

Tendo em vista uma melhor caracterização deste estudo, apresentamos, a seguir, um Gráfico com as tendências teóricas que, a nosso ver, permitem melhor visualizar os objetivos desta pesquisa.

Gráfico 3 – Tendências teóricas nas dissertações



Fonte: Elaborado pelos autores.

É importante destacar que do volume de pesquisas caracterizadas pelos descritores é possível verificar certo equilíbrio entre as tendências teóricas quando feita uma comparação total. Constatamos que, quando a amostragem é por universidade, é possível verificar que em algumas delas existe uma distribuição equilibrada, enquanto em outras emerge um desequilíbrio. No âmbito da Universidade Federal do Amazonas é possível observar que as tendências perfazem o mesmo total quando o foco da abordagem é o tema desta investigação. Quando observamos a Universidade Federal do Pará, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, a teoria crítica possui maior ressonância. Por outro lado, nesta mesma Universidade, no Programa de Pós-Graduação em Educação, as predileções teóricas são postas em equilíbrio.

Em termos teóricos, podemos afirmar que as pesquisas educacionais produzidas na região estão em consonância com a diversidade de formação teórico-conceitual feita pelas várias universidades brasileiras, lugares de onde emanam grande parte da formação dos pesquisadores hoje na Amazônia.

As tradições de pesquisas feitas no âmbito das teorias críticas, por exemplo, descendem de inúmeros esforços e desejos de transformação da realidade. As teorias críticas da educação surgiram com o intuito de pensar as problemáticas da desigualdade, da política e da economia, e as diversas formas como eram mantidas as estruturas de poder e hierarquias sociais.

Considerando a maneira como a sociedade ocidental veio se reorganizando após as duas grandes guerras do século 20, um conjunto de pensadores de origem marxista empreendeu esforços no sentido de buscar compreender os novos arranjos da sociedade.

Dentre os destaques deste campo teórico, podemos mencionar os autores da Escola de Frankfurt, que “trouxe a ideia de esclarecimento com o objetivo de estimular uma percepção mais apurada em relação à instituição de ações padronizadas tendentes a manter o sistema dominante” (MOTTA; AQUINO, 2019, p. 2). Adensando o pensamento crítico da sociedade, muitos pensadores de origem marxista contribuíram para ampliar o papel da crítica do sistema estabelecido; entre eles destacam-se os trabalhos de Louis Althusser, com a ideia de aparelho ideológico de estado, e, também, os trabalhos de Antonio Gramsci, com o conceito de hegemonia, com destaque para as questões de ideologia como formação de uma falsa consciência social.

No âmbito da educação, o campo do currículo foi um lugar privilegiado para a compreensão deste modo de pensar a sociedade. Podemos destacar os trabalhos da corrente francesa de crítica educacional, tais como os aportes teóricos feitos por Pierre Bourdieu sobre o aspecto da reprodução social. A teoria crítica permitiu romper com a teoria tradicional, que entendia o currículo escolar baseado no processo administrativo industrial em busca de objetivos e eficiência. Com o surgimento das teorias críticas na década de 60 do século 20, a escola deixou de ser vista como um local de neutralidade e passou a ser compreendida como um campo ideológico, reprodutora da sociedade capitalista e dos costumes da classe dominante.

Como já mencionamos anteriormente, Silva (2005) traz alguns autores que foram fundamentais para o surgimento da teoria crítica e que estavam presentes em volume considerável de estudos que analisamos (Gráfico 3), entre eles estão Louis Althusser, com a ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado, Bourdieu e Passeron, centrados no conceito de reprodução, Apple e a crítica neomarxista, Giroux e o currículo como política cultural, e Freire e a pedagogia do oprimido, entre outros autores fundamentais para a formação da base da teoria crítica no campo da educação. Entre as temáticas abordadas estão ideologia, reprodução cultural e social, poder, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação, libertação, currículo oculto e resistência. Conforme Silva (2005), estas são as palavras bases das teorias críticas e que foram vistas de forma ampla em grande parte das pesquisas educacionais na Amazônia no período em que efetivamos as análises. Cabe mencionar que os impactos deste campo de investigação têm permitido alargar não apenas o processo formativo de professores, mas, também, influenciado nas decisões em políticas públicas com vistas a problematizar as temáticas da desigualdade na Amazônia.

Já os trabalhos de ascendência pós-crítica que analisamos expressavam o contexto regional em suas articulações com os discursos e o poder para além das relações econômicas. Destacam-se, neste campo, os trabalhos de Foucault com a ideia de microfísica do poder. Outros autores importantes, que se fizeram presentes nas análises que efetivamos, são Jacques Derrida, com a ideia de desconstrução, Deleuze e Guattari, com a ideia de rizoma, entre outros. É visto, neste campo, autores que descendem dos Estudos Culturais, tais como Stuart Hall, com a ideia de uma identidade representada pelas ações da cultura. Temas como gênero, raça, etnia, sexualidade, diferença, alteridade, subjetividade, significação, discurso, entre outros, fazem parte das discussões abordadas pelas teorias pós-críticas e são fortemente utilizados por pesquisadores amazônicos que ampliam suas análises a partir destas matrizes conceituais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante com o exposto no título, foi realizado um levantamento das Universidades presentes na Região Norte, perfazendo um total de 14 Universidades, das quais buscamos levantar os estudos (dissertações) que abordavam a questão da identidade amazônica, bem como demonstrar as principais correntes teóricas que ampararam os trabalhos analisados.

Conforme já exposto no decorrer da pesquisa, foram encontradas 522 dissertações defendidas no período investigado, 2015-2018, com um total de 64 dissertações que atenderam aos descritores estabelecidos para a identificação das culturas e da interculturalidade presente na Região Norte, sendo estes: identidade, racismo, povos indígenas, culturas, populações tradicionais, ribeirinhos, extrativistas, população do campo, etnicidade, negros, quilombolas. Entre as dissertações analisadas constatamos que 30 delas possuem uma vertente voltada ao campo das teorias críticas e 31 ao campo teórico das teorias pós-críticas. Vale ressaltar que a base para a escolha das dissertações averiguadas foram os descritores preestabelecidos. Isso significa que as 458 dissertações restantes podem estar voltadas para o campo das teorias críticas ou pós-críticas, no entanto não fizeram parte da investigação, pois não corresponderam aos descritores voltados ao reconhecimento das culturas amazônicas.

Em respostas aos nossos objetivos, identificamos que apenas 12% de todas as dissertações correspondiam a pesquisas relacionadas à temática das populações amazônicas e suas culturas, o que consideramos um número pequeno em relação ao total geral de dissertações defendidas no período, tendo em vista que o Brasil, especialmente a Região Norte, possui uma vasta gama de culturas, com suas diferenças e particularidades, o que nos leva a perguntar: Por que as Universidades de uma região formada pela diferença abordam minimamente estas temáticas? Considerando que nossa investigação se deu em programas de Mestrado em Educação, isso nos leva a outra indagação: Como a escola tem trabalhado com a diferenças? Tendo em vista que nosso objetivo foi levantar as dissertações que abordam os descritores supramencionados e classificar suas tendências aos campos teóricos das teorias do currículo, ou seja, crítica e pós-crítica, ficam em abertos tais questionamentos.

Quando observamos as tendências teóricas das dissertações defendidas no período em questão, notamos o equilíbrio entre as bases teóricas utilizadas nas pesquisas defendidas. A perspectiva pós-crítica apresenta leve diferença para mais em detrimento dos pressupostos críticos, no entanto, quando as universidades são observadas separadamente, é possível observar uma tendência a determinado campo teórico, por exemplo, a Universidade Federal do Pará (UFPA), em seu Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, que possui uma forte inclinação às teorias críticas da educação, enquanto a Universidade Estadual do Pará possui uma predisposição às teorias pós-críticas. Já em outras Universidades, como a Universidade Federal do Amazonas (Ufam) e a Universidade Estadual de Roraima (UERR), as tendências estão distribuídas de forma igualitária.

Assim, podemos afirmar que nas dissertações defendidas na Região Norte do Brasil, que abordam as temáticas das identidades regionais em sua articulação com os processos educacionais, quando analisadas sob um viés dos campos teóricos críticos ou

pós-críticos, há certo equilíbrio nas distribuições teóricas, sendo pesquisadas tanto sob conceitos como ideologia, emancipação, relações sociais, quanto identidades não fixas, representação, entre tantas outras abordagens discutidas pelas teorias críticas e pós-críticas. Cabe destacar que as questões levantadas neste estudo não expressam apenas uma constatação numérica de pesquisa, mas, a nosso ver, permitem observar que, em termos conceituais, teorias têm contribuído para pensar a realidade regional. A problemática das desigualdades e das identidades amazônicas persistem como campos de investigação, cabendo aos Programas de Pós-Graduação da região Ampliar suas produções para a superação das desigualdades, principalmente econômicas, e valorização dos espectros identitários amazônicos.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1970.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.
- CANAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flávio. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DUSCHATZKY, Silva; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Revista Educação & Realidade*, n. 2, v. 25, p. 163-177, jul./dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto/2002
- GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. *Estudos Avançados*, 16 (45), 2002.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre a revolução cultural de nosso tempo. *Educação e Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MOTTA, Ana Paula Pinheiro; AQUINO, Rodolfo Anderson Bueno de. A escola de Frankfurt: fundação da teoria crítica à indústria cultural. *Revista Pública Direito*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2019.
- ROMANOWSKI, Joana, P.; ENS, Romilda. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *E. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.
- SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosângela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. *Revista Pesquisa Qualitativa*, São Paulo, SP, v. 5, n. 9, p. 569-584, dez. 2017.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, UFPel, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.
- WALSH, Catherine. Interculturalidade, crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

MEMÓRIAS DO BRASIL: Invasão, Tráfico de Negros e Violência

Pedro Henrique Machado¹
Samara Silva dos Santos²

RESUMO

O presente artigo apresenta um panorama histórico do violento processo que os povos originários do Brasil e os povos africanos sofreram neste país durante a época da colonização. O artigo faz, portanto, uma revisão histórica partindo da invasão portuguesa em 1500, passando pela escravização dos povos indígenas e pela escravização dos povos africanos, que foram submetidos ao regime de trabalho forçado pelas elites coloniais da época, e finaliza a presente discussão com a assinatura da Lei Áurea (1888). Para a realização deste trabalho escolhemos como recurso metodológico a revisão de literatura. Diante do que foi apresentado no decorrer deste trabalho, podemos considerar que, desde os primórdios da colonização do Brasil, as populações minoritárias, como os indígenas e os africanos escravizados, foram submetidas a diferentes tipos de violência que repercutem até os dias atuais. As ideias da superioridade de uma raça em detrimento da outra permaneceram latentes nos discursos atuais, colocando os sujeitos pertencentes aos grupos minoritários no lugar do invisível, do não dito, do não contado. Relembrar o violento processo histórico que constitui a sociedade brasileira é uma forma de fazer emergir a discussão a respeito das diversas dinâmicas, sádicas e perversas, que constituem o tecido social brasileiro.

Palavras-chave: Escravidão; violência; racismo.

MEMORIES OF BRAZIL: INVASION, TRAFFICKING IN BLACK AND VIOLENCE

ABSTRACT

This article presents a historical overview of the violent process that the peoples of Brazil and the African peoples suffered in this country during the time of colonization. Therefore, the article makes a historical review starting from the Portuguese invasion in 1500, passing through the enslavement of the indigenous peoples and the enslavement of the African peoples who were subjected to the forced labor regime by the colonial elites of the time and ends this discussion with the signing of the Law Golden (1888). To carry out this work, we chose the literature review as a methodological resource. In view of what was presented during this work, we can consider that since the beginning of the colonization of Brazil, minority populations, such as indigenous and enslaved Africans, have been subjected to different types of violence that reverberate to the present day. The ideas of the superiority of one race at the expense of the other remained latent in current discourses, placing subjects belonging to minority groups in the place of the invisible, the unsaid, the untold. Recalling the violent historical process that constitutes Brazilian society is a way to raise the discussion about the diverse dynamics, sadistic and perverse that constitute the Brazilian social fabric.

Keywords: Slavery; violence; racism.

RECEBIDO EM: 12/9/2020

ACEITO EM: 18/12/2020

¹ Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional. R. Ramiro Barcelos, 2600 - Floresta, Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90035-002. <http://lattes.cnpq.br/5506528993839321>. <https://orcid.org/0000-0003-4590-0742>. machado.pedrohe@gmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Santa Maria/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/1315602265197011>. <https://orcid.org/0000-0002-7171-5113>.

No ano de 2020 a Lei Áurea completou 132 anos de sua assinatura, e foi quando os negros tornaram-se “livres” das amarras dos senhores de engenho e do trabalho forçado que era legalmente autorizado. Ao analisar a conjuntura deste movimento e as repercussões do período escravocrata, pode-se constatar que não houve, de fato, a abolição das pessoas negras raptadas, traficadas, vendidas e escravizadas.

A partir disso, coloca-se em questão que os mais de 300 anos de escravização autorizada e o trabalho forçado, assim como as reverberações deste processo histórico na fundação da sociedade brasileira, provocaram mudanças significativas na estrutura social do país. Fernandes (2017) salienta que é inegável a relação da colonização portuguesa com a formação da sociedade brasileira, tornando-se evidente que a formação social do Brasil debruça suas raízes no sistema colonial, o que faz com que as grandes elites brasileiras continuem a usufruir dos benefícios adquiridos a partir deste período.

Desde a sua invasão, o Brasil tornou-se um ambiente nocivo para as minorias sociais. Durante todo o período de colonização, passando pelo tráfico negreiro, e até mesmo após a abolição da escravidão, as ideias de superioridade de uma raça em relação a outras se constituem como pilares de sustentação da hierarquia social brasileira. Em consequência desse fato, as atitudes adotadas no referido período permaneceram latentes no âmago da elite social e econômica brasileira até os dias atuais. Em âmbito mundial e nacional, o processo colonizador deu-se a partir da união das forças entre as esferas econômicas, as conquistas territoriais e a expansão religiosa do cristianismo (GENNARI, 2011), desenvolvendo, assim, a fórmula perfeita da perversidade e da violência física e simbólica contra essas minorias sociais. No território brasileiro, fundamentalmente, dois povos minoritários sofreram com os primeiros impactos da colonização: os indígenas das etnias Tupi-Guaranis e os indígenas da etnia Tapuias (PRIORE, 2016). Historicamente, esses dois povos foram as primeiras vítimas do processo perverso de conquista e controle e, ainda hoje, sofrem os reflexos desta ação colonizadora, pois foram colocados na marginalidade e na invisibilidade da sociedade brasileira.

No que se refere à população negra africana escravizada, podemos perceber que esta viveu 388 anos sendo violentamente capturada, traficada, vendida e submetida ao trabalho forçado, sendo, desse modo, explorada laboral e sexualmente nos engenhos da elite escravocrata brasileira. A mascarada liberdade ocorreu somente após passar pelo lento processo de abolição da escravidão, que se desenrolou ao longo de 38 anos.

Posto isso, o objetivo deste artigo foi realizar um panorama histórico-social da colonização do Brasil, a fim de evidenciar o violento processo que a utilização do trabalho forçado da população negra produziu na sociedade brasileira. O artigo não pretende encerrar o diálogo a respeito do processo histórico vivenciado pelos povos minoritários que foram escravizados desde a invasão portuguesa, mas procura realizar a reflexão a respeito da escravização negra no Brasil. Deste modo, busca-se refletir a respeito do processo histórico do qual o país é atravessado, pois o modo de contar a história pode ser transformado, interrompido e apropriado (hooks³, 1990) por meio da modificação da ótica de quem são os atores de tal processo.

³ bell hooks é o pseudônimo da escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins. O nome é inspirado em sua bisavó materna Bell Blair Hooks e busca dar enfoque ao conteúdo de sua escrita e não à sua pessoa. Em respeito à escolha da autora, portanto, usamos como forma de referenciá-la a escrita de seu nome em letras minúsculas.

Para que seja possível uma reflexão ampliada, é importante que se enxergue através da óptica das minorias, como salienta Adichie (2019). Assim como histórias podem acabar com a dignidade de um povo, elas também têm a capacidade de capacitar e humanizar o que um dia foi desumanizado, reparando a dignidade perdida. Nesse sentido, torna-se necessária a rejeição de uma única história contada apenas por uma determinada maioria social; torna-se urgente discutir as violências sofridas por essa e outras populações, posto que a necessidade de conscientização e discussão do processo violento é fundamental para não recair na retórica idealista contada pelos responsáveis pela dominação (ADORNO, 2003).

Para isso, o recurso metodológico empregado neste artigo é a revisão bibliográfica da literatura, a qual apresenta natureza exploratória e descritiva. Optou-se pela utilização da revisão bibliográfica da literatura por configurar-se como uma ferramenta metodológica que permite a pesquisa bibliográfica em materiais que já foram elaborados e publicados (GIL, 2002). Tais materiais caracterizam-se por livros e artigos científicos. O objetivo deste método é realizar a descrição de características de determinado fenômeno (GIL, 2002), que são, neste artigo, fenômenos de caráter sociais e históricos. Desse modo, a pesquisa é caracterizada como descritiva, pois há a descrição de características de determinados fenômenos, estabelecendo relações e reflexões dos fatos mais relevantes e significativos (GIL, 2002).

Em suma, o artigo se concentra em autores que de algum modo apresentam uma narrativa não embasada nas teses exclusivamente centradas no continente Europeu. Os autores utilizados adentram no cerne das questões relativas à colonização do Brasil, trazendo as minorias para o lugar de sujeitos centrais que sofreram diversos tipos de violências, durante o período de colonização e escravização.

Utiliza-se a concepção de sujeito a partir da autora bell hooks (1989). Para hooks (1989), o sujeito possui o direito de definir suas realidades específicas, estabelecendo suas próprias identidades, assumindo, assim, o protagonismo da história contada.

DESDOBRAMENTOS DA INVASÃO PORTUGUESA VENDIDA COMO DESCOBRIMENTO

O sistema de colonização do território brasileiro teve seu início no século 15 a partir da pressão econômica e religiosa exercida pelos demais reinos do continente europeu sobre Portugal (GENNARI, 2011). Em, 1441, no entanto, a costa ocidental do continente africano já estava sendo saqueada pelos portugueses, que começaram por usurpar pequenas quantidades de ouro em pó, marfim, pimenta malagueta e, também, pessoas, as quais eram encaminhadas a Portugal para que realizassem os trabalhos domésticos e as ocupações urbanas (FAUSTO, 1996).

Neste processo perverso, o pensamento moral português era de que estavam levando o que lhes era de direito (KILOMBA, 2019). Como destaca Kilomba (2019), na execução desse pensamento há um processo de recusa no qual o saqueador nega o lugar e o projeto de colonização que é imposto ao sujeito africano.

Os principais caminhos da colonização são ditados a partir do processo colonizador que se entrecruzou pelas questões econômicas, territoriais e religiosas europeias (GENNARI, 2011), que carregavam no cerne de seu imaginário a descoberta do Novo Mundo conduzido pelo pensamento europeu a partir da perspectiva cristã da divisão do território entre o éden e o inferno (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

O desembarque dos portugueses na costa litorânea do território brasileiro, no dia 22 de abril de 1500, reafirmou o pensamento que circulava do imaginário europeu (PRIORE, 2016). Com o passar dos dias e as expedições exploratórias em direção ao interior do continente, a ideia do paraíso acabou transformando-se. Priore (2010) evidencia que no início do processo de colonização do território brasileiro a população indígena foi utilizada como mão de obra barata. Posteriormente, por meio de um jogo econômico, passou-se a utilizar o trabalho escravo da população africana, pois, desde o século 15, no Sul de Portugal e, posteriormente, nas ilhas do Norte da África, a escravidão de negros em associação com engenhos de açúcar já era uma atividade comum (PRIORE, 2010).

Embora no planalto paulistano a escravidão indígena se estendesse até o século 18 (PRIORE, 2010), a população escravizada foi sofrendo mudanças conforme as culturas agrícolas eram trocadas. Anteriormente, o trigo era produzido para o consumo interno e a porcentagem de escravos índios envolvidos na produção de açúcar foi reduzindo. À medida que os donos de engenhos enriqueciam, eles começaram a importar pessoas do continente africano para utilizar como mão de obra barata (PRIORE, 2010).

Nogueira (1998) destaca que, ao se realizar o trabalho de resgate histórico dos acontecimentos, torna-se necessário pontuar que o processo de tráfico negreiro para o Brasil teve seu início na segunda metade do século 16. O processo de tráfico de africanos intensificou-se no decorrer dos séculos 16 e 17, pois a importação de africanos para o território brasileiro vinha a cobrir a falta de mão de obra indígena (PRIORE, 2010). Os sujeitos negros, portanto, eram enviados para exercer o trabalho braçal nas fazendas.

Priore (2010) destaca que o processo de tráfico de negros ocorreu por causa das epidemias e das altas taxas de mortalidade dos indígenas em decorrência do trabalho forçado, associado à fuga de tribos inteiras de nativos. Assim sendo, todo o processo de resistência acabou por inviabilizar o trabalho escravo da população indígena. Gennari (2011), no entanto, apresenta o argumento de que a substituição do escravo indígena pelo africano ocorreu pelo fato de a população africana ser vista como mais resistente às doenças e que não consegue se sustentar.

O crescimento do tráfico atlântico imediatamente após a abertura dos portos coloniais ao comércio internacional, ocorreu no ano de 1808 e intensificou o número de desembarques de africanos, o que correspondeu a uma grande fatia da escravaria adquirida pela elite colonial, que passou a deter mais de 60% dos cativos (FLORENTINO, 2009).

O TRÁFICO DE SUJEITOS NEGROS AFRICANOS COMO MODELO ECONÔMICO

No que se refere ao tráfico negreiro, Nogueira (1998) salienta que os escravos que chegavam ao território do Brasil eram provenientes de várias regiões da África, portanto falavam diferentes línguas. Para a autora, este aspecto colaborou para que a resistência contra o violento processo de escravização diminuísse consideravelmente em um

primeiro momento. Torna-se importante destacar que, durante o processo de colonização dos territórios americanos, e, conseqüentemente, o processo de tráfico da população negra para servir como mão de obra barata, ou seja, a mão de obra escrava, fez-se uso da violência estatal contra as minorias étnicas e também contra a população negra como principal forma de controle (DAVIS, 2018).

Segundo Florentino (2009), entre os grandes tráficos internacionais da Época Moderna a história do comércio de negros para a região do Brasil é, talvez, a de que se menos tenha conhecimento. Esse desconhecimento, todavia, fortalece a apresentação de soluções artificiais para problemas teóricos e de interpretação mais densos e profundos. Para Kilomba (2019), os colonizadores fizeram o uso de políticas sádicas de dominação e conquista em seus regimes brutais. Uma dessas políticas era o silenciamento dos escravizados, os quais são vistos como os(as) outros(as).

Quantitativamente, o Brasil absorveu, no século 18, quatro entre cada dez escravos que eram traficados para as Américas Portuguesa. Ou seja, muito mais do que uma simples mão de obra barata, a escravidão tinha um potente mecanismo de funcionamento de separação dos sujeitos (FLORENTINO, 2009). Conforme Gennari (2011), os povos africanos trazidos para as Américas Portuguesa eram privados de alimentação adequada, tinham seus corpos expostos às intempéries, vivenciando inúmeros tipos de violências. Segundo esse autor, todo o processo de violências tinha seu início no momento da captura e perdurava durante a viagem para o Brasil, a qual poderia durar meses.

O tráfico negreiro era considerado um importante circuito interno de acumulação de riqueza, que detinha grande autonomia diante do capital mercantil internacional (FLORENTINO, 2009), pois o sistema escravista enxergava na sua máxima rentabilidade o elemento que define a velocidade do seu esgotamento físico (GENNARI, 2011). O processo de tráfico negreiro possuía uma grande força econômica no período da escravidão.

Os lucros gerados por esse violento processo econômico fizeram com que os mercados de escravos se tornassem a mais importante fração da elite brasileira e, conseqüentemente, possuíam o poder de influenciar decisivamente os destinos que o Estado tomava (FLORENTINO, 2009).

Para Gennari (2011), a razão do processo econômico da escravidão se dava no triangulo comercial que une a Europa, a África e o Brasil. Ou seja, a Europa comprava sujeitos africanos a um baixo custo nos portos do Continente Africano e traficava-os para as Américas, onde eram vendidos a um preço alto. As riquezas adquiridas a partir do comércio de seres humanos voltava para a Europa. A contribuição do processo de compra e venda de escravos perpassa pela objetificação dos corpos dos negros. A população africana era vista como uma espécie de objeto, o qual poderia ser usado da maneira que os seus compradores bem entendessem (FLORENTINO, 2009).

No período compreendido entre as décadas de 1790 e 1830, os africanos que chegaram traficados ao Porto do Rio de Janeiro supriam a demanda da capitania de Minas Gerais por via terrestre, a qual, a partir da sua economia voltada para o mercado interno, absorveu 40% dos escravos vendidos e revendidos pelos traficantes do Rio de Janeiro (FLORENTINO, 2009).

OS DEBATES PARA A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO

Durante o período de quase meio século (anos de 1810 a 1850) as elites brasileiras conseguiram resistir às pressões britânicas que tencionavam o fim do tráfico negreiro (FLORENTINO, 2009). Segundo Nabuco (2012), existia um núcleo de pessoas que se identificava com o pensamento do movimento abolicionista, e a abolição não tinha, até o momento, uma emenda constitucional, pois ninguém sonhará para o negro a alforria e os direitos como cidadão.

Florentino (2009) divide o período que se estende de 1790 a 1830 em três intervalos. O primeiro intervalo tem seu início em 1790 e vai até 1810, e é caracterizado por ser um período de certa estabilidade do tráfico negreiro, pois o índice de desembarque médio foi de 9.967 escravos por ano. O segundo período estendeu-se de 1811 até 1825, quando é possível observar que, em decorrência da abertura dos portos coloniais para o comércio internacional, resultou na duplicação da quantidade média anual de tráfico de escravos, ou seja, se no período de 1790 a 1810 o número de escravos traficados foi de 9.967, no período seguinte esse número chegou a 20.908 sujeitos escravizados, ou, como eram chamados pelos traficantes e senhores de engenho, peças. O terceiro período compreende o quinquênio dos anos de 1826 a 1830. Nesse período o volume de tráfico passa a ser determinado pelos tortuosos caminhos de reconhecimento da independência do Brasil, o qual ocorreu no ano de 1822 (FLORENTINO, 2009).

Nesse sentido, Gennari (2011) lembra que os sujeitos africanos traficados e vendidos na condição de escravos eram chamados de peças e recebiam como comida uma ração para que não morressem de fome. No processo de tráfico negreiro e toda sua conjuntura e ambição econômica, navios que poderiam transportar com segurança, no máximo, 100 sujeitos, transportavam 200 sujeitos ou peças. Obviamente, sabia-se que durante o processo de tráfico pelo atlântico cerca de 80 escravos teriam como último fim a morte, porém esse sistema continuava a ser seguido, o que era, desumanamente, mais rentável.

Historicamente, o bárbaro processo de desumanização de seres humanos repete-se constantemente, com grandes fatos que devem ser lembrados na mesma densidade (FLORENTINO, 2009). Dentre esses fatos históricos, que são formas de manifestações discriminatórias vivenciadas pela história da humanidade, estão: o regime de escravidão, os campos de concentração nazistas, as leis de Jim Crow no Sul dos Estados Unidos e, também, o apartheid na África do Sul (KON; ABUD; SILVA, 2017).

A desumanização de pessoas foi uma das artimanhas utilizadas para distanciar os sujeitos negros dos sujeitos brancos, pois, a partir do momento em que um sujeito deixa de ser visto como um ser humano e passa a ser um simples objeto, todos os tipos de violências sádicas são permitidos e autorizados (FLORENTINO, 2009).

Davis (2016) evidencia que o sistema escravista apropriou-se da definição de que a população negra era sua propriedade. Nesse sentido, homens negros e mulheres negras são vistos da mesma forma, como unidades de trabalho lucrativo para os seus proprietários, assim como em todo o processo de colonização, quando os colonizadores interpretavam o “Estamos levando o que é deles(as)” como “Estão pegando o que é nosso” (KILOMBA, 2019).

Durante o século 18 houve o predomínio da região Congo-angolana como uma das principais fontes de exportação de escravos africanos para a região do Rio de Janeiro. Tais escravos eram traficados por meio dos portos de Luanda e de Benguela. É possível considerar, portanto, que 88% dos africanos traficados eram da região da África Central Atlântica, 11% eram afro-ocidentais e apenas 1% dos escravos traficados eram originários da África Oriental (FLORENTINO, 2009).

Em decorrência da eminência do fim do tráfico negreiro, mas com grande capacidade de reunir recursos financeiros, as elites escravocratas da Região Sudeste do Brasil iniciaram um processo de compra desenfreada de africanos. Todo esse processo ocorreu antes da validação do tratado de 13 de março de 1827, que estipulava que três anos após a referida data chegaria ao fim o tráfico transatlântico (FLORENTINO, 2009). O incremento, ocasionado pelos desembarques de africanos em terras brasileiras para o trabalho forçado, provocou o aumento da diferenciação socioeconômica entre os homens livres (FLORENTINO, 2009).

A capitania do Rio de Janeiro abastecia, por via marítima, boa parte da demanda por escravos africanos do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo e em uma menor escala para o Espírito Santo. Nessas regiões os escravos, submetidos ao trabalho forçado na agricultura, na pecuária e nos trabalhos domésticos e artesanais, atendiam as necessidades do mercado interno e externo (FLORENTINO, 2009).

Cabe destacar que este processo não era estanque, mas, sim, dinâmico. Ou seja, ao mesmo tempo em que novos navios carregados com sujeitos africanos traficados chegavam ao Brasil, outra parcela dos sujeitos africanos que aqui foram escravizados conquistava a alforria. Não se pode, obviamente, considerar que os escravos alforriados representassem uma grande parcela na sociedade brasileira, pois o trâmite para obter a alforria consistia em um processo demorado e que exigia aquisições financeiras. Outra forma era a alforria dada pelos senhores de engenho.

Como afirma Gennari (2011), quando é realizada a análise dos mais de três séculos de escravidão pode-se perceber que existiam negros livres e negros escravizados, e também cativos submetidos aos trabalhos forçados nas plantações das fazendas ou nas minas, convivendo e trabalhando conjuntamente com negros alforriados que estavam a passar fome e com outros negros que já eram donos de certa quantidade de escravos. Era possível ver negros expropriados de todo fruto do seu trabalho convivendo com os negros que usurpavam da remuneração oriunda da sua força de trabalho.

Ao revisitar este processo histórico de tráfico negreiro para as Américas, pode-se levantar a seguinte questão: Quem eram os sujeitos escravizados? Para responder a esse questionamento, Florentino (2009) afirma que três entre quatro escravos transportados do interior das regiões africanas para o litoral africano, onde estavam os navios, eram prisioneiros de guerra.

Vale ressaltar que durante o tráfico atlântico e o processo de escravidão, a população negra e suas famílias eram consideradas grupos sociais que não poderiam estar lado a lado. Para os colonizadores seria a partir da junção desses grupos sociais que as revoltas poderiam ser muito mais eficazes. Como afirma Gennari (2011), não ter víncu-

los com os seus parceiros de cativo, não falar a mesma língua, acaba por dificultar as relações, impossibilitando, em um primeiro momento, ações coletivas de resistência em grupo e também de transmissão da experiência de luta acumulada.

Davis (2016) salienta que nas relações de dominação exercidas pela escravidão a mulher negra escravizada era vista, *a priori*, como uma trabalhadora em tempo integral. É somente depois disso que ela seria atravessada por outros papéis sociais como o de esposa, mãe e dona de casa. Por isso, a vida familiar escrava, até pouco tempo, não era vista como um objeto legítimo a ser pesquisado, pois se afirmava que o desregramento e a promiscuidade eram traços marcantes dos escravizados.

A partir do que Davis (2016) aborda, pode-se verificar que nos Estados Unidos da América todo o processo que compreende o regime de escravização se assemelha com o processo ocorrido no Brasil, pois, quando a abolição começa a demonstrar os primeiros sinais de que iria ameaçar a expansão territorial da elite escravocrata, a classe proprietária dos sujeitos escravizados se vê forçada a contar com a reprodução natural como método para a reposição, manutenção e ampliação da população de escravos e escravos domésticos (DAVIS, 2016). A partir disso, a capacidade reprodutiva dos escravos passa a ter valor. Pode-se verificar que os escravos no período escravagista serviam para dois objetivos explícitos: o trabalho forçado e o estupro.

Como afirma Prado Junior (2011), a outra função do escravo, ou primeiramente da mulher escravizada, era ser um instrumento que satisfizesse as necessidades sexuais dos seus donos e também dos dominadores. Com isso, temos na população negra a diminuição desse sujeito ao nível primário e puramente animal de ser considerado apenas um objeto sexual e um meio para reprodução e manutenção do contingente de sujeitos escravizados.

A CONTINUAÇÃO DA ESCRAVIDÃO VESTIDA DE LIBERDADE

A abolição da escravidão ocorreu a partir de tensionamentos internacionais e também por meio das lutas dos abolicionistas e do crescente aumento das fugas de negros escravizados para os quilombos. A formação dos quilombos no território brasileiro foi de suma importância para a abolição da escravidão no Brasil. Por mais de 300 anos não houve nenhum setor da sociedade brasileira que se interessasse em abolir o sistema escravocrata, pois todos os sujeitos que compunham a elite colonial e escravocrata do Brasil se mantinham às custas do trabalho escravo (GENNARI, 2011). Segundo Davis (2016), a abolição da escravatura era uma necessidade política urgente da época.

O processo contraditório da abolição da escravidão no Brasil, no entanto, apresenta raízes muito mais profundas do que a simples assinatura da Lei Áurea pelas mãos da Princesa Isabel, do Parlamento, do Exército ou das supostas modificações racionais no pensamento das elites escravocratas (MOURA, 1981). Para Gennari (2011), as causas da abolição do sistema escravocrata no Brasil podem ser classificadas em cinco aspectos fundamentais. São eles: os interesses econômicos das principais potências capitalistas da época, tendo uma ênfase especial à Inglaterra; as possibilidades de investimento; a política migratória dos países europeus que estavam interessados em encontrar uma forma de se livrar dos excedentes exorbitantes de desempregados que estavam provocando tensões sociais; a campanha abolicionista, a qual passou a contar com o apoio

de diversos setores da sociedade, tais como a elite, as classes médias, os intelectuais, os trabalhadores, os estrangeiros, conjuntamente com as forças que antes restavam direcionadas à repressão das rebeliões escravas; e do vertiginoso aumento das fugas dos sujeitos escravizados, os quais deram o tiro de misericórdia no combalido sistema escravista (GENNARI, 2011).

Moura (1981) separa as principais causas que determinaram a abolição da escravidão no Brasil em externas e internas. As causas externas compreendem seis aspectos; são eles: a pressão política e militar da Inglaterra; a formação do mercado produtor de açúcar em outras regiões; o aparecimento de um sucedâneo do açúcar de cana e a sua aceitação no mercado da Europa; as políticas migratórias ofensivas dos países europeus; os interesses das nações capitalistas; e a necessidade, por parte dos manufatureiros ingleses, de aumentar o mercado de consumo brasileiro (MOURA, 1981).

No que se refere às causas internas do processo de abolição da escravidão, estas foram divididas em oito: a abolição do tráfico com a Lei Eusébio de Queirós; a queda da produção e a crise estrutural do campo açucareiro e, conseqüentemente, a decadência do trabalho escravo; o aparecimento das primeiras indústrias de transformação, que exigiram a mão de obra livre; a rentabilidade mínima do trabalho escravo em comparação com o trabalho livre; o surto do café, o qual não se adaptava ao trabalho escravo e era desenvolvido com uma dinâmica interna que absorvia a mão de obra livre (ressalta-se que a mão de obra era importada); a chegada dos imigrantes estrangeiros para realizar os trabalhos agrícolas; a Campanha Abolicionista, a qual contava com a participação da intelectualidade e da classe média; e as lutas dos próprios escravos contra o sistema escravagista (MOURA, 1981).

Para compreender o lento processo de abolição da escravidão no Brasil, torna-se necessário traçar uma linha cronológica com as quatro principais leis que, sequencialmente, promoveram a abolição da escravidão no Brasil. As quatro leis são: Lei Eusébio de Queirós, no ano de 1850; Lei do Ventre Livre, no ano de 1871; Lei Saraiva-Cotegipe, mais conhecida como Lei do Sexagenário, no ano de 1885; e a Lei Áurea, no ano de 1888.

A extinção do tráfico foi uma das etapas na marcha da Abolição (MOURA, 1981). No dia 4 de setembro de 1850 foi promulgada a Lei Nº 581, a qual é conhecida como Eusébio de Queirós. Esta lei estabelecia as medidas para que ocorresse a repressão do tráfico de sujeitos africanos para o território brasileiro. O artigo 1º desta lei traz que: “As embarcações brasileiras encontradas em qualquer parte, e as estrangeiras encontradas nos portos, enseadas, ancoradouros, ou mares *territoriaes* do Brasil, tendo a seu bordo escravos [...]” (BRASIL, 1850) serão “*aprehendidas* pelas Autoridades, ou pelos Navios de guerra brasileiros, e consideradas importadoras de escravos” (BRASIL, 1850).

A partir da promulgação desta lei e em decorrência dos vários sequestros de navios negreiros nos portos e nas águas territoriais do Brasil, as elites escravocratas passaram a levar a sério a interrupção do desumano comércio de pessoas (GENNARI, 2011). Como afirma Gennari (2011), no entanto, o desembarque de africanos no Brasil somente vai ser interrompido seis anos após a assinatura desta lei, pois existiam outros fatores que garantiam a continuidade dos negócios dos traficantes.

Dando seguimento ao processo abolicionista, 21 anos após a promulgação da Lei Eusébio de Queiróz uma nova Lei passa a entrar em vigor. A Lei do Ventre Livre, ou Lei Rio Branco, publicada no dia 28 de setembro de 1871, que estabelecia, em seu artigo 1º, que “Os filhos de mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre” (BRASIL, 1871), porém, logo no artigo 2º pode-se perceber que tal liberdade era uma simples fachada, pois os filhos nascidos ficariam na tutela dos senhores de suas mães, os quais poderiam utilizar dos trabalhos das crianças até a idade de 21 anos completos.

Neste jogo de leis fica evidente que a garantia de liberdade para os sujeitos negros, submetidos à escravidão, estava andando a passos muito lentos. As únicas pessoas que lucravam com tais processos continuavam sendo os senhores de escravos. Ou seja, a aprovação do conjunto de normas serve à única finalidade, a de cortar o impulso e os impactos das leis abolicionistas, garantindo que a escravidão continue por, pelo menos, mais duas gerações (GENNARI, 2011).

Gennari (2011) destaca outro ponto perverso neste processo. O autor afirma que os senhores de escravos se dedicavam a fraudar tais dispositivos legais, dando tratamento de escravo às crianças nascidas nas suas fazendas e vendendo-as em tais condições antes que o prazo de dar-lhes a liberdade se cumprisse. Outro elemento também entra nesse jogo estratégico desumano: as Instituições de Caridade. Dentro dessas instituições existiam diversas enfermeiras que realizavam o falso registro de falecimento das crianças a elas confiadas, vendendo-as, em segundas, na condição de escravas, enquanto suas mães estavam sendo alugadas pelos proprietários como amas de leite (GENNARI, 2011).

Consegue-se observar que, como traz Davis (2018), o movimento pela liberdade manifesta um interessante deslocamento entre “liberdade” e “direitos civis”. Dando liberdade aos negros escravizados, portanto, também seria necessário dar-lhes direitos; direito de serem vistos como pessoas e não mais como animais, e é isso que os escravagistas não queriam.

Tal constatação de resistência pode ser observada com a criação da terceira Lei de Abolição dos escravizados, a Lei Nº 3.270 (Lei Saraiva-Cotegipe), conhecida, também, como a Lei do Sexagenário. Essa Lei entrou em vigor no dia 28 de setembro de 1885 e visava a garantir a liberdade para os escravos com 60 anos de idade ou mais. Segundo Gennari (2011), os sexagenários eram obrigados a prestar serviços gratuitos a seus escravizadores pelo tempo de mais três anos, como forma de indenização em decorrência da concessão da alforria. Deve-se, entretanto, refletir a respeito da expectativa de vida dos negros escravizados que tinham uma jornada de trabalho forçado de, no mínimo, 12 horas, acrescida de moradia e alimentação precárias (GENNARI, 2011).

De acordo com Gennari (2011), a junção desses fatores faz com que a expectativa de vida “útil” da maioria desses sujeitos escravizados não supere a singela marca dos dez anos. Eram poucos os sujeitos africanos traficados e escravizados, portanto, que conseguiram se valer dessa lei.

Três anos após a promulgação da Lei do Sexagenário foi promulgada a Lei que daria “Liberdade” a todos os negros escravizados no Brasil, depois de 388 anos de escravidão, açoites, mortes e estupros de mulheres. A Lei Nº 3.353, sancionada no dia 13

de maio de 1888, um pouco antes das 13 horas, foi assinada pela princesa regente do Brasil, Dona Isabel. Esta lei ficou comumente conhecida como Lei Áurea. É interessante observar que durante todo o lento processo de “libertação” dos negros escravizados o Estado e as elites escravocratas já estavam articulando a chegada dos imigrantes. Como afirma Gennari (2011), a imigração ganha significativa consistência no ano de 1887, quando, a partir do impacto causado pelo movimento abolicionista, o Estado brasileiro passa a assumir os custos da viagem do imigrante. Neste processo, segue Gennari (2011), no ano de 1888 o contingente de imigrantes que chega ao território brasileiro salta de 32.112 para 92.086.

O fim da escravidão em si não solucionou a miríade de problemas que foram criados por esta instituição. As correntes, que prenderam os povos africanos, poderiam ser removidas fisicamente, mas, para que fossem removidas simbolicamente, seria necessária a refletir criticamente sobre as instituições que permitiram, e ainda permitem, a não incorporação das pessoas negras na sociedade democrática. De fato, sem essa reflexão a escravidão nunca terá sido abolida (DAVIS, 2018). A abolição que foi realizada significou mais um compromisso do que uma solução, pois os problemas não resolvidos deixaram aderências e geraram impactos negativos para a população negra (MOURA, 1981), o que permeia a história social do país até os dias atuais.

Deste modo, é necessário que haja o entendimento de que a abolição do regime escravocrata não conseguiu extinguir a opressão econômica da população negra, a qual necessitava de poder político (DAVIS, 2016) para conseguir, efetivamente, a sua liberdade enquanto povo.

A ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO E O EVIDENCIAMENTO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL

Quando se olha para os processos de colonização das Américas, enfatizando em especial a América Latina, é possível constatar que o Brasil foi o último país da América a abolir o regime escravocrata de negros. Em decorrência do tráfico negreiro, o país ocupa o segundo lugar em População Negra do mundo, estando atrás apenas da Nigéria (ROMÃO, 2005).

Nesse sentido, é preciso refletir a respeito da repercussão do período pós-abolição. Segundo Albuquerque (2010), no dia em que a Lei Áurea foi assinada, cerca de 90% dos escravos brasileiros já havia conquistado a sua liberdade, seja por meio de fugas ou, então, mediante as cartas de alforria. O regime escravocrata, entretanto, ocasionou uma grande destruição da singularidade e da humanização da população negra, que foi objetificada e violentada por mais de 300 anos; a Lei Áurea é considerada um marco histórico de grande importância para a história dos negros e toda a população brasileira (ALBUQUERQUE, 2010), fazendo com que problemas sociais do período escravocrata emergissem com mais força.

Em contraponto, cabe destacar que, com a abolição da escravidão, o sujeito negro brasileiro passou a ser visto como um conceito classificado pela sua cor, curiosamente de uma forma diferente da era escravista, na qual eles eram classificados por intermédio da sua origem ou em decorrência da sua condição jurídica (SILVA; SILVA, 2009). Segundo Domingues (2011), quando os jovens sociólogos analisaram o período pós-abo-

lição, perceberam que o preconceito de cor existia e era manifestado cotidianamente, contribuindo para que a ordem escravocrata continuasse latente na sociedade brasileira. Ou seja, os negros caracterizavam um alvo para a discriminação racial e, consequentemente, sofriam desvantagem no que se referia à estrutura socioeconômica do país, considerando a sua relação com os brancos.

Esse processo de discriminação racial acaba por limitar as chances de mobilidade na sociedade social (DOMINGUES, 2011), e suas reverberações podem ser percebidas até os dias atuais. Fernandes (2017) tece uma crítica muito interessante a respeito das reverberações do período pós-abolição, ao questionar e (co)responsabilizar a sociedade pelas formas como a população negra ficou submetida no antigo sistema de produção. Fernandes (2017) também crítica a indiferença da sociedade diante do drama humano intrínseco à abolição.

Domingues (2011), ao se referir ao pensamento de Fernando Henrique Cardoso e Otavio Ianni, destaca que o racismo contra o negro é uma herança da escravidão. Ou seja, como se pode observar, o antigo sistema de produção teve existo em deixar um solo fértil para a continuação dos processos de violência contra as populações que já haviam sido escravizadas (FERNANDES, 2017).

O preconceito contra o escravo foi ocasionado pelo imaginário pejorativo a respeito da cor negra e rapidamente se tornou um preconceito estendido a todos os afrodescendentes, os quais são caracterizados como negros (SILVA; SILVA, 2009). Atualmente, grande parcela do Brasil vivencia cotidianamente os reflexos dessa herança pejorativa que foi incutida no imaginário social da população brasileira em relação aos africanos escravizados. O racismo não permaneceu estagnado depois que o regime de cativeiro dos negros acabou. Pelo contrário, ele foi reajustado em desarmonia, assumindo novas funções, novas vertentes e novas roupagens que estão incluídas dentro de uma nova ordem (DOMINGUES, 2011) em diferentes camadas sociais.

No fim do século 19, o qual se caracteriza por ser o período em que se deu a abolição da escravidão no Brasil, começam a surgir as teorias racialistas (SILVA; SILVA, 2009), que continuam separando e colocando os negros em um lugar inferior ao dos brancos. Essas teorias transformaram-se em teorias eugênicas, em filosofias que pretendiam pregar a superioridade branca em relação ao negro e outras raças. Essas teorias consideram a raça negra africana inferior, e utilizam-se da ciência para comprovar argumentos de ordem puramente políticas (SILVA; SILVA, 2009) e racistas.

É importante compreender que poucos países, e inclusive o Brasil, possuem na sua Constituição social tijolos assentados com o racismo como forma de cimento, sendo uma nação construída para não servir a si mesma, mas, sim, aos interesses de outros países (RIBEIRO, 1987). Como consequência desse percurso histórico, o Brasil nasce como uma espécie de subproduto indesejado a partir dos desejos de seus invasores, caracterizando-se como um empreendimento colonial que visava à geração de grandes lucros com as plantações de açúcar e café, conjuntamente com a extração do ouro e do pau-brasil (RIBEIRO, 1987). É essa dinâmica de exploração do corpo do sujeito negro traficado e escravizado que auxilia na formação e manutenção da elite escravocrata que utiliza métodos sádicos para controlar e gerar riquezas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a sua invasão o Brasil tornou-se um ambiente nocivo para as minorias. Durante todo o período de colonização, passando pelo tráfico negreiro e até mesmo após a abolição da escravidão, as ideias de superioridade de uma raça em detrimento da outra permaneceram vivas. Fica evidente que o processo colonizador, que teve seu início no século 15, apresenta reverberações no tecido social da sociedade brasileira.

O processo colonizador ocorreu com o entrelaçamento das forças das esferas econômicas, das conquistas territoriais e entre as expansões religiosas do cristianismo. Com isso, formulou-se, de forma perfeita, a perversidade e violência contra dois povos minoritários. Primeiramente as etnias indígenas Tupi-Guaranis e Tapuias foram as vítimas deste processo perverso de conquista e controle, e, posteriormente, os africanos de diversos países da África foram traficados e vendidos como objetos.

É importante salientar que ambas as etnias ainda hoje sofrem os reflexos do processo colonizador, pois foram colocadas na marginalidade da sociedade brasileira. No que se refere à população negra africana escravizada, pode-se perceber que esta viveu 388 anos sendo sequestrada, traficada, vendida e obrigada a realizar trabalhos forçados. Conjuntamente com a exploração laboral, existiu a exploração sexualmente nos engenhos da elite escravocrata brasileira.

Entre a primeira lei assinada em 1850 – a Lei Eusébio de Queiroz – e a assinatura da última Lei no ano de 1888 – Lei Áurea – passaram-se 38 anos. Com isso, torna-se visível que a abolição dos negros neste território não era um desejo das elites brancas, que se utilizavam dos corpos destes sujeitos para satisfazer seus anseios de rentabilidade financeira e sexuais. Não se torna legítimo afirmar que, após passar pelo lento processo de abolição da escravidão, esta população conseguiu a sua liberdade.

A simples assinatura da Lei Áurea não é um evento que deve ser comemorado, pois a assinatura dela apenas assegurou o lugar do sujeito negro na marginalidade da sociedade. Após a libertação dos sujeitos negros escravizados, estes passaram a ocupar as periferias, os morros, os lugares em que não se poderia ter condições dignas de se viver. O lugar do negro na sociedade pós-abolição, portanto, continua sendo a vivência da experiência da base da pirâmide social.

Este sujeito continua a não ser visto como um sujeito de direito. O olhar para com essa população segue, até os dias atuais, o prisma do sujeito animalizado e objetificado. Este processo social apenas evidencia que o Brasil é um país racista e que sua formação foi racista. Ou seja, pode-se considerar que se a colonização do território brasileiro é vista como os tijolos da construção deste país, o racismo certamente é o cimento que sustenta esta estrutura e o seu funcionamento (RIBEIRO, 1987).

Por essa razão, as políticas criadas durante os anos de discussões e lutas abolicionistas apresentavam um único objetivo que era o de não garantir que a população negra conseguisse ter acesso aos direitos mínimos. Inclusive, ao analisar a cronologia da chegada dos portugueses no território brasileiro, indo até os dias atuais, consegue-se perceber que o Brasil viveu 388 anos de escravidão e apenas 132 anos de abolição. Não somos, portanto, um país livre nem a metade do período de tempo que fomos um país escravizador.

É necessário salientar que diversas famílias foram dissipadas com a escravidão, várias mulheres foram violentadas, muitos sujeitos negros foram açoitados até a morte e diversos sujeitos negros preferiram a morte, por meio do suicídio, ao invés de se condicionarem a serem escravos. Atualmente, o Brasil vive os reflexos de todo esse processo, e a população negra continua sendo morta diariamente.

Lembrar a história do povo é uma forma de eternizá-lo e trazer para a superfície as diversas dinâmicas sádicas e perversas que ocorreram na sociedade e que continuam latentes nos sujeitos que aqui habitam e usufruem deste sistema. Lembrar, sobretudo, a história de um povo deve servir para que a história não se repita. Parafraseando Adorno (2003), a educação é necessária para que a escravidão não seja esquecida e não se repita.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALBUQUERQUE, Wlamyra. A vala comum da “raça emancipada”: abolição e racialização no Brasil, breve comentário. *Revista História Social*, n. 19, p. 91-108, 2010.
- BRASIL. *Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850*. 1850.
- BRASIL. *Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871*. 1871.
- DAVIS, Angela Yvone. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Angela Yvone. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.
- DOMINGUES, Petrônio José. “A redenção de nossa raça”: as comemorações da abolição da escravidão no Brasil. *Revista Brasileira de História*, v. 31, p. 19-48, 2011.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1996.
- FERNANDES, Florestan. *Significado do Protesto Negro*. São Paulo: Expressão Popular coedição Editora da Fundação Perseu Abramo, 2017.
- FLORENTINO, Manolo. Tráfico atlântico, mercado colonial e famílias escravas no Rio de Janeiro, Brasil, c. 1790-c. 1830. *História: Questões & Debates*, n. 51, p. 69-119, 2009.
- GENNARI, Emilio. *Em busca da liberdade: traços das lutas escravas no Brasil*. São Paulo: Editora Popular, 2011.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- hooks, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. São Paulo: Elefante Editora, 2019.
- hooks, bell. *Talking Back: Thinking Feminist, Talking Black*. Boston: South End Press, 1989.
- hooks, bell. Postmodern Blackness. In: hooks, bell. *Yearning: Race, Gender, and Cultural Politics*. Boston: South End P, 1990. p. 624-631.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da (org.). *O racismo e o negro no Brasil*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.
- MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. 3. ed. São Paulo: Lech Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.
- NABUCO, Joaquim. *O abolicionismo*. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- NOGUEIRA, Izildinha Beatriz. *Significações do corpo negro*. 1998. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PRIORE, Mary Del. *Uma breve história do Brasil*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.
- PRIORE, Mary Del. *Histórias da gente brasileira – Brasil Colônia*. São Paulo: LeYa. 2016.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- ROMÃO, Jeruse. *História da educação do negro e outras histórias*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2009.

AS PRÁTICAS DE HOSPITALIDADE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: Análise da Percepção dos Discentes Internacionais em Relação ao Receber Bem

Saulo Ribeiro dos Santos¹
Alessandra Martins Galvão²
Ângela Roberta Lucas Leite³

RESUMO

A hospitalidade e o bem-receber tem se traduzido e evidenciado fortemente nas organizações, a incluir as universidades públicas, que buscam, pela valorização das relações sociais, aplicar conceitos e práticas de hospitalidade utilizando o acolhimento com os discentes estrangeiros. A Universidade Federal do Maranhão tem aplicado programas de acolhida aos estudantes do exterior, caracterizando-a como um ambiente receptivo. Mediante tal aspecto, objetiva-se compreender a percepção dos discentes estrangeiros, participantes do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec) e do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) que estudam na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), *Campus Dom Delgado*, em São Luís/MA, a respeito das práticas de hospitalidade promovidas pela referida instituição no ano de 2018. A pesquisa, de abordagem qualitativa, tem como base o estudo de caso. Para a coleta de dados utilizou-se o questionário, aplicado a 20 discentes mediante a ferramenta gratuita denominada *Google Forms* no ano de 2018. Os resultados mostram que a maioria dos estudantes é participante do PEC-G, oriunda de países que fazem parte do continente Africano e América Latina, tendo um fluxo maior de ingressantes no primeiro semestre de 2018. Os discentes também ressaltam que existe um longo caminho na Ufma para o desenvolvimento de práticas de hospitalidade mais sólidas com discentes estrangeiros.

Palavras-chave: Discentes; hospitalidade; internacionalização; Ufma.

HOSPITALITY PRACTICES AT FEDERAL UNIVERSITY OF MARANHÃO: ANALYSIS OF INTERNATIONAL STUDENTS PERCEPTION OF WELL RECEIVING

ABSTRACT

The well-received has been translated and evidenced strongly in large organizations, to include the public universities, since the valorization of the relations through practices of hospitality has been one of the main means of welcoming to the foreign students. In view of the above, this article aims to understand the perception of foreign students, participants in the Program for Alliances for Education and Training (Paec) and the Program of Students-Agreement for Graduation (PEC-G), which study at the Federal University of Maranhão (Ufma), *Campus Dom Delgado*, São Luís, about the hospitality practices promoted by this institution. The qualitative research is based on the case study. For data collection, the questionnaire was used, applied with 20 students through the use of the free tool called *Google Forms*. The results indicate that the majority of the students are participants in the PEC-G, coming from countries that are part of the African continent and Latin America, with the largest influx of students in the semester of 2018.1 In addition, the students point out that there is a long way in Ufma for the development of more solid hospitality practices with foreign students.

Keywords: Students; hospitality; internationalization; Ufma.

RECEBIDO EM: 20/4/2020

ACEITO EM: 1º/6/2020

¹ Autor correspondente. Universidade Federal do Maranhão. Av. dos Portugueses, s/n – *Campus* do Bacanga – Departamento de Turismo e Hotelaria Sá Viana. São Luís/MA, Brasil. CEP 65000-000. <http://lattes.cnpq.br/6334574563260950>. <https://orcid.org/0000-0002-6596-0016>. saulosantosma@uol.com.br

² Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7368760505670268>. <https://orcid.org/0000-0002-3794-7180>. alessandramartinsgalvao19@gmail.com

³ Universidade Federal do Maranhão. São Luís/MA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7849261536254798>. <https://orcid.org/0000-0001-7356-5027>. angelarobertalucas@gmail.com

INTRODUÇÃO

A hospitalidade é considerada um diferencial competitivo no mercado, conforme autores como Castelli e Castelli (2017), Erig (2014) e Miranda (2008), por compreenderem que existe o “algo mais” ao “lidar” com pessoas, bem como atenção aos detalhes e/ou procedimentos na prestação dos serviços. Desta forma, a hospitalidade está relacionada ao bom acolhimento que se faz a alguém, ou melhor, ao receber bem, fazendo com que o indivíduo se sinta único e especial, acolhido e integrado.

Camargo (2008) ressalta que a hospitalidade pode ser compreendida como um encontro de pessoas que se dispõem a receber e serem recebidas, sob uma concepção de acolher e integrar, produzindo, assim, sentimentos de reciprocidade entre as partes envolvidas. Mauss (2011) enfatiza que o ato de acolher bem extrapola as trocas materiais, como prestação de serviços, oferta de bens e produtos, mas implica prestações de valores pessoais e espirituais, como um bom atendimento, cordialidade, amabilidade, etc.

Esta prática de receber bem não se restringe apenas ao mercado, às relações políticas e econômicas, mas abrange as relações sociais no seu sentido mais amplo, trazendo ao espaço construído um ambiente mais humano, com significados e história, e, conseqüentemente, despertando sentimentos de pertencimento por meio desta acolhida. Selwyn (2012, p. 26-27) ratifica essa ideia ao mencionar que a hospitalidade,

[...] além de estabelecer um relacionamento, promove relacionamentos já existentes: os atos relacionados com a hospitalidade, desse modo, consolidam estruturas de relações, afirmando-as simbolicamente, ou (no caso do estabelecimento de uma nova estrutura de relações) são estruturalmente transformativas. No segundo caso, os que dão e/ou os que recebem hospitalidade não são mais os mesmos, depois do evento, como eram antes (aos olhos de ambos, pelo menos). A hospitalidade transforma: estranhos em conhecidos, inimigos em amigos, amigos em melhores amigos, forasteiros em pessoas íntimas, não parentes em parentes.

Nesse sentido, percebe-se que a hospitalidade é um ato recíproco de dar e receber e que pode, diante do leque de possibilidades, ser estudado no âmbito acadêmico.

Nas universidades brasileiras desenvolvem-se programas e ações de acolhimento aos discentes estrangeiros, disponibilizando atividades de ensino, pesquisa, extensão, auxílios e bolsas, eventos e serviço social e psicológico destinados a atender seus acadêmicos. Com o desenvolvimento da internacionalização do ensino, existe a possibilidade de as Instituições de Ensino Superior (IESs) receberem e enviarem discentes para mobilidade acadêmica, vista como consequência positiva da globalização e contemporaneidade, que possibilita o intercâmbio em âmbito técnico, científico, tecnológico e estágio internacional entre pessoas do mundo inteiro, fazendo com que se ampliem os conhecimentos, vivências e experiências compartilhadas entre os intercambistas (MARANHÃO; DUTRA; MARANHÃO, 2017).

Este movimento exige que as IESs estejam organizadas e preparadas para acolher os discentes internacionais com auxílios e orientações aos recém-chegados, bem como acompanhamento dos já residentes. Assim, surgem as práticas de hospitalidade nas IESs para auxiliar nos processos de acolhimento de modo a facilitar a inserção dos discentes estrangeiros na comunidade acadêmica.

Não obstante, observa-se que a Universidade Federal do Maranhão (Ufma) desenvolve programas e ações de acolhimento aos discentes estrangeiros e, conseqüentemente, utiliza práticas de hospitalidade para inseri-los no âmbito universitário. Conforme ressalta Camargo (2008), contudo, esse primeiro contato pode se tornar um atendimento marcante ou hostil, dependendo de como esses sujeitos são recepcionados e acolhidos.

Mediante o exposto, cabe questionar em relação às práticas de hospitalidade aos discentes internacionais matriculados regularmente na UFMA, *Campus Dom Delgado, São Luís*: Qual (quais) a(s) percepção(ões) desses sujeitos quanto aos programas e ações de acolhimento oferecidos pela Ufma? Que práticas de hospitalidade são desenvolvidas pela Ufma? Os discentes estrangeiros sentem-se acolhidos e integrados com essas práticas?

Dessa maneira, busca-se compreender a percepção dos discentes estrangeiros em relação às práticas de hospitalidade promovidas pela Ufma. Para alcançar tal objetivo foi necessário identificar as práticas de hospitalidade promovidas pela Ufma direcionadas aos discentes estrangeiros, verificar de que maneira elas são realizadas pela Ufma e analisar como os discentes estrangeiros sentem-se perante as mesmas.

Adotou-se a pesquisa bibliográfica e documental como base para o desenvolvimento da pesquisa, assim como a pesquisa de campo, com aplicação de questionário com os discentes estrangeiros que participaram dos programas de acolhida da Ufma no primeiro semestre de 2018.

Sendo assim, pretende-se, com este trabalho, ampliar o conhecimento teórico sobre o tema práticas de hospitalidade em IESs públicas e, posteriormente, contribuir para a melhoria das políticas, práticas e estratégias utilizadas pela Universidade Federal do Maranhão no processo de acolhimento, beneficiando, assim, a comunidade acadêmica, e, além disso, contribuir para a ampliação do material teórico sobre hospitalidade e internacionalização, possibilitando que futuros pesquisadores possuam informações adicionais sobre o tema escolhido.

HOSPITALIDADE E INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Praticar hospitalidade em instituição pública de educação parte de vários questionamentos, por exemplo: Como iremos recepcionar o aluno? Que tipo de hospitalidade o aluno merece? Que tipo de hospitalidade podemos oferecer ao professor? Enfim, várias perguntas que, ao longo do processo, estão vinculadas ao que O’Gorman (2006, p. 52) acredita ser: “O fenômeno da hospitalidade contém necessariamente o conceito do outro ou do estrangeiro dentro dele, pois, a hospitalidade exige, a priori, um conceito de outsider ou guest”.

Ou seja, pensar na hospitalidade para além daquelas que atuam no turismo ainda é recente, como esclarece Hung (2013), e está em constante expansão, adentrando, assim, nas demais áreas que não lidam com clientes e consumidores, pois, como esclarece Derrida (2000), a noção de hospitalidade está sendo reconhecida gradualmente por muitos filósofos da educação (HANSEN 2010; KAMENIAR, 2007; LANGMANN, 2010), tornando-se um dos conceitos mais úteis da educação.

A hospitalidade, no âmbito da educação, envolve alguns elementos, como a confiança, conforme destaca Hung (2013). Que tipo de confiança a universidade passa para o aluno no ambiente acadêmico? Ainda mais em se tratando de estudantes estrangeiros que estão fora do seu lugar de origem. A confiança, destacada por Hung (2013), tem a ver com a questão do acolhimento, do bem receber. O discente precisa confiar na instituição, saber que ali é um lugar de conforto e tranquilidade.

Claro (2015, p. 341) ratifica que “as organizações podem ser locais de acolhimento e de generosidade, pois o senso comum revela que se passa mais tempo nas atividades laborais do que em atividades de lazer, quando as pessoas e empresas buscam equilíbrio”. Dessa forma, as organizações são levadas a se adaptarem às turbulências que o mercado apresenta, levando-as a se reinventarem e a inovarem em seus produtos e serviços com estratégia competitiva.

Os anfitriões, como o caso da Universidade, devem satisfazer os convidados, visitantes estrangeiros, alunos, professores e técnicos, como se este lugar fosse o seu lar, pois, como afirma Derrida (2000), existem leis de hospitalidade que determinam e medem os direitos, deveres e obrigações dos visitantes e visitados. “De acordo com a lei da hospitalidade, os estrangeiros recebem hospitalidade incondicionalmente. É uma hospitalidade pura e absoluta, sem fazer qualquer identificação ou pergunta. Trata-se apenas de abrir e acolher novos recém-chegados” (HUNG, 2013, p. 89).

Análogo ao que fora exposto, Leite e Rego (2007, p. 08) explicitam que “a hospitalidade deve fazer parte da abordagem estratégica da empresa e, portanto, deve estar ancorada num modelo operacional com processos voltados para a hospitalidade”. Desse modo, a partir de seus domínios (social, comercial e privada), a hospitalidade, voltada para a organização, traz a tarefa de anfitriões para a instituição e o colaborador, sendo estes agentes que influenciam na cultura da hospitalidade nesse âmbito.

As práticas da hospitalidade estão concentradas na vivência em instituições, designada a quem usufruir dos serviços aplicados, assegurando uma sociabilidade que leva à criação de um ambiente de troca, experiências, afetividade, conversa ou percepção a partir de grupos, reuniões ou atividades recreativas, incentivando e viabilizando a interação de todos (LIMA, 2010). Pessoas qualificadas, acomodações diferenciadas, serviços inovadores, infraestrutura e equipamentos com configurações visuais fascinantes, são concepções fundamentais para aplicação das práticas.

A universidade deve fazer o possível para receber bem e, principalmente, ensinar o aluno que está ali para aprender, pois a relação universidade-aluno está implícita no processo de hospitalidade. Os alunos, nacionais ou estrangeiros, são rostos desconhecidos quando chegam à universidade. Às vezes até o idioma é diferente, e, portanto, são estranhos para aquele ambiente, que precisa, em todos os sentidos, criar um espaço organizacional hospitaleiro.

Espera-se que na universidade os discentes adquiram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores específicos para se encaixar na sociedade e se tornarem membros de comunidades organizacionais. Esta responsabilidade parte, e muito, da universidade e das atividades desenvolvidas por ela para os discentes, pois a hospitalidade educacional é autorrendição, autorrestrição e autointerrupção (HUNG, 2013).

O sentimento de confiança deve ser permanente ao longo do processo que o acadêmico passa na universidade, criando relações de confiança entre todos que atuam no processo de criação do conhecimento. É necessária uma confiança mútua/recíproca tanto dos alunos para com a universidade e vice-versa. A hospitalidade educacional, para Rice (2006), implica um espaço de aprendizagem flexível e ilimitado para a imaginação e a criatividade, onde o aluno sintam-se à vontade para aprender e interagir.

Atributos como simpatia, empatia, competência, gentileza, cordialidade e qualidade são gestos que podem proporcionar um acolhimento fascinante, inclusive saber reconhecer as preferências dos alunos para promover um atendimento personalizado e único (POPP *et al.*, 2007). Há, portanto, um desafio para instituições públicas de educação, que é tratar alunos, professores, técnicos e visitantes com hospitalidade e confiança, entregando e criando um ambiente hospitaleiro pautado no acolhimento, fazendo com que os discentes, docentes e demais funcionários sintam-se especiais, essenciais e reconhecidos.

Ratifica-se que o estudo da hospitalidade é dinâmico e muda de escopo e direção. As instituições públicas de ensino, portanto, devem preocupar-se com a educação de todos que perpassam por este ambiente, para que se criem espaços propícios à criação do conhecimento, pautados nos preceitos da hospitalidade (LASHLEY, 2007).

INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) declara que as políticas e programas voltados para a internacionalização em instituições de Ensino Superior devem ser claros e com envolvimento da comunidade acadêmica. Conforme a Diretoria de Relações Internacionais (DRI) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o processo de internacionalização no Ensino Superior no Brasil tem avançado nos últimos anos, mas ainda precisa de ajustes para se tornar mais efetivo para abranger a comunidade acadêmica como um todo e garantir não apenas a mobilidade de discentes e docentes para o exterior, mas também a troca de ideias com o fluxo ativo, recebendo discentes de outros países (BRASIL, 2017b).

A Capes e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) tornaram-se instituições de referência ao oferecer um conjunto de ações e programas para mobilidade internacional, com parcerias entre pesquisadores de várias redes internacionais, estimulando a pesquisa e a troca de experiências. Além disso, com as propostas de internacionalização da educação superior, por intermédio do Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Pós-Graduação, o Brasil vem desenvolvendo estratégias para fomentar a formação de consórcios entre IESs de vários países.

Nesse sentido, entende-se por internacionalização a interação entre países por meio do ensino, observação e serviços que possibilitam o desenvolvimento socioeconômico e a troca de aspectos culturais e vivências mediante o ensino, com a expansão dos conhecimentos e retribuição aos países de origem (KNIGHT, 2004).

De acordo com Laus (2012, p. 132), a internacionalização constitui

[...] processo de diálogo (trabalhos conjuntos, cooperação, intercâmbio, adequação das estruturas institucionais, conflitos e problemas surgidos) com outras universidades ou organizações variadas (empresas, governos, agências internacionais, ONGs) do mundo exterior à fronteira nacional na concepção, desenvolvimento ou implementação de suas funções de ensino, pesquisa e extensão.

Assim, a internacionalização corresponde ao processo de mudanças dentro das IESs e que deve envolver toda a comunidade acadêmica e fazer parte da cultura organizacional da mesma. De acordo com o levantamento do Censo da Educação Superior de 2016, o número de estudantes estrangeiros, matriculados nas IESs brasileiras, representa 0,2% em relação ao total de matrículas com estudantes de 174 nacionalidades distintas. Em 2016, o Brasil detinha 12.523 estudantes estrangeiros nas suas Instituições de Ensino Superior divididos em 20 países com 45% oriundos do continente americano. Deste número, 28% dos estudantes são provenientes do continente africano com destaque para Angola, que possui o maior número de estudantes matriculados (BRASIL, 2017a).

A Capes, mediante a Cooperação Internacional, promove acordos bilaterais que estimulam e sustentam projetos de pesquisas entre brasileiros e estrangeiros – bem como parcerias universitárias binacionais – buscando potencializar e alimentar o intercâmbio de estudantes de Graduação, Pós-Graduação e professores.

Nesse âmbito da internacionalização, a universidade recebe e envia discentes para mobilidade. De acordo com a pesquisa sobre internacionalização nas instituições de Ensino Superior, aplicada pela Capes às instituições com programas de Pós-Graduação com nota de 3 a 7, os resultados dos questionários evidenciam que o programa Ciência sem Fronteiras (CsF) trouxe o aumento de bolsas e expansão da mobilidade internacional para destinos, em sua maioria, países da Europa e América do Norte, tal como, em menores proporções, bolsas para vinda de estrangeiros (BRASIL, 2017b).

Algumas universidades brasileiras possuem programas/projetos para o acolhimento dos estudantes estrangeiros, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), que possui o Programa de Acolhimento e Integração de Estudantes Estrangeiros (Paie), o qual seleciona discentes com matrícula regular para serem tutores dos estudantes e para acompanhar permanência, integração e desempenho acadêmico.

Atualmente, a Unilab possui 1.034 estudantes estrangeiros de um total de 6.529 estudantes em Graduação, Pós-Graduação, presencial e a distância, com 22 Acordos de Cooperação com Instituições Internacionais que fazem parte da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em Angola, Cabo Verde, China, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, com destaque para países do continente africano (MONTEIRO, 2017).

A Universidade Federal do Maranhão possui o Projeto “Padrinho UFMA” (ainda em processo de institucionalização) ligado aos programas de mobilidade da universidade com duração de 3 a 12 meses. A ideia consiste no apadrinhamento de discentes estrangeiros recém-chegados por discentes, docentes ou servidores, que ajudam no alojamento, apresentam os serviços da universidade e auxiliam na ambientação após preenchimento de formulário com seus dados (UFMA, 2018a).

Há, também, o Projeto Olhares do Brasil, que iniciou suas atividades em junho de 2017 com objetivo de criar um ambiente acolhedor e integrador aos discentes estrangeiros, com realização de encontros semanais. O projeto é coordenado pelo Departamento de Comunicação em parceria com o Núcleo de Relações Internacionais (NRI), ambos da Ufma.

Vale ressaltar que o NRI foi criado recentemente (em 12 de abril de 2018) pela resolução Consepe 1.698, com o intuito de promover a integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão da Ufma (UFMA, 2018b).

A Ufma integra o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB) desde 2008 (UFMA, 2018a). Este grupo constitui uma associação civil, de direito privado, sem fins lucrativos, de caráter acadêmico, científico e cultural, sendo composto por 88 instituições brasileiras de Ensino Superior. Possui a missão institucional de promover um elo acadêmico, científico e cultural entre as associadas, garantindo a internacionalização nas universidades por meio de programas, projetos e ações ligadas à cooperação internacional, que possui 34 países membros (GRUPO COIMBRA, 2017).

Os programas e projetos do GCUB são destinados a estudantes de Graduação e de Pós-Graduação, bem como a pesquisadores e professores de todas as áreas do conhecimento. Para o GCUB, a internacionalização universitária tem papel precípua na promoção do desenvolvimento humano, na difusão do conhecimento e na disseminação de valores universais, tais como o respeito às diferenças culturais (GRUPO COIMBRA, 2017).

Dentre os programas e ações desenvolvidos pelo Grupo em questão, tem-se o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Bolsas Brasil – Paec OEA-GCUB), resultado da cooperação entre a Organização dos Estados Americanos (OEA), a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas/OMS) e o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB), com apoio da Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (DCE/MRE).

Tal programa tem como objetivo contribuir para a integração e o fortalecimento regional das Américas, por meio da concessão de bolsas de estudos integrais para cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), oferecidos pelas Universidades Brasileiras associadas ao GCUB a estudantes oriundos dos 34 países-membros da OEA, exceto o Brasil.

A Ufma, além de receber discentes do Paec, é anfitriã do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) –, criado em 1965, o qual é regido pelo Decreto nº 7.948, informando que o Programa se destina à oferta, de forma gratuita aos estudantes estrangeiros, de formação e qualificação a partir de vagas em Instituições de Ensino Superior em âmbito de Graduação. Desta forma, o Programa oferece oportunidades de formação superior aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém parcerias educacionais e culturais, e os discentes estrangeiros selecionados devem possuir entre 18 e 25 anos, com Ensino Superior completo. O Programa é de responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores (MRE) por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE) e Ministério da Educação (MEC), em cooperação com Instituições de Ensino Superior do Brasil (BRASIL, 2018).

Nessa conjuntura, a Ufma abrange 14 discentes internacionais pertencentes ao Programa Estudantes – Convênio Graduação (PEC-G) –, cursando Farmácia, Ciências Biológicas, Medicina, Odontologia, Ciências Econômicas e Ciências Sociais. Seus países de origem são Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Colômbia, Angola, Peru, Jamaica, Gana, Benim e Timor Leste. São motivações, como a falta de desenvolvimento econômico do país, a qualidade dos programas de estudos e a possibilidade de obter bolsas de estudos, que levam discentes de outros países a buscar cursos de Graduação e programas de Pós-Graduação fora do seu país de origem. Segundo entrevista concedida ao Projeto “Olhares de Brasil”, em agosto de 2018 a assessora de Relações Internacionais da Ufma informou que a minoria dos discentes procedentes do PEC-G, ao se graduarem, ingressa em cursos de Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado) da própria IES, e a maioria acaba retornando aos seus países de origem (ARAÚJO, 2018).

Desde 2000 o PEC-G já atendeu cerca de 9.000 discentes estrangeiros em todo o país, sendo a África o Continente com maior adesão, correspondendo a 76% dos discentes selecionados. Dentre os países africanos, destacam-se a presença assídua de discentes de Cabo Verde (3.169 participantes), Guiné-Bissau (1.416 participantes) e Angola (753 participantes). Os cursos de maior procura desses discentes são: letras, comunicação social, administração, ciências biológicas e pedagogia.

Assim sendo, a IES que se coloca como anfitriã, ao se dispor a receber discentes de outros países, deve considerar o processo de acolhimento como de grande valia, pois estudos de autores, como Almeida, Soares e Ferreira (2000), evidenciam os impactos das instituições universitárias no desenvolvimento psicossocial, rendimento acadêmico e na adaptação dos estudantes no ambiente acadêmico. Quando planejadas e organizadas de forma correta, levando em consideração as necessidades e anseios dos discentes estrangeiros, as práticas de hospitalidade podem gerar, constituir, conservar e consolidar as relações humanas com experiências vividas em todos os âmbitos. Nesse contexto, tais práticas tornam-se importantes para acolhimento e acompanhamento dos discentes nas universidades brasileiras, aparecendo como uma inquietação contemporânea que busca serviços de apoio e orientação aos ingressantes. Ao tratar-se dos discentes internacionais as dificuldades dobram, pois o processo de acolhimento não é visto como uma peça fundamental para integração, permanência e desempenho acadêmico (MONTEIRO, 2017).

Vale destacar que a mobilidade estudantil está para além da formação acadêmica e profissional. Ela proporciona formação social e cultural desses discentes, uma vez que, em certos casos, os mesmos são oriundos de países em situação de guerra ou de vulnerabilidade social.

METODOLOGIA

Buscou-se compreender a percepção dos discentes estrangeiros, que estudam na Ufma (*Campus Dom Delgado, São Luís-MA*), em relação às práticas de hospitalidade promovidas pela instituição. Assim, utilizou-se da abordagem qualitativa, por considerar-se a essência deste trabalho, e as experiências e vivências dos discentes estrangeiros em relação às práticas de hospitalidade desenvolvidas pela Ufma. A esse respeito, Minayo (2012, p. 623) ressalta que,

Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere.

Ao buscar responder que práticas de hospitalidade são desenvolvidas pela Ufma, fez-se o levantamento bibliográfico e documental. O levantamento bibliográfico deu-se por meio de referenciais em periódicos, livros, monografias, teses e dissertações acerca das categorias discentes, hospitalidade, internacionalização, e o levantamento documental ocorreu na instituição para identificar as práticas hospitalares desenvolvidas na Ufma.

Buscou-se, também, informações em materiais disponíveis exclusivamente *on-line* e documental, como listas de discentes estrangeiros, contatos e outros, cedidos pelo Núcleo de Relações Internacionais da Ufma.

Quanto ao desenho metodológico, caracteriza-se como um estudo de caso, método que dará suporte para coletar dados sobre percepção(ões) dos discentes internacionais, participantes dos programas Paec (OEA-GCUB) e PEC-G da Ufma em relação às práticas hospitalares oferecidas pela Ufma. Yin (2005, p. 32) define o estudo de caso como “um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Dessa maneira, ao considerar as práticas de hospitalidade como um fenômeno desenvolvido em uma IES pública direcionada aos discentes estrangeiros, tem-se como principal evidência que tais práticas podem contribuir para a socialização e integração dos mesmos no contexto acadêmico.

O universo da pesquisa foi alicerçado nos 27 discentes estrangeiros dos programas Paec (OEA-GCUB) e PEC-G regularmente matriculados na Ufma, *Campus* Dom Delgado, São Luís. O tipo de amostragem utilizada foi não probabilística por acessibilidade ou por conveniência, uma vez que o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam, de alguma forma, representar o universo (GIL, 2008). Assim, a amostra da pesquisa foi composta por 14 discentes internacionais participantes do Programa PEC-G e 13 do Programa Paec (OEA-GCUB).

Apenas 20 discentes estrangeiros, contudo, responderam aos questionários enviados. O levantamento foi realizado no período de 4 a 8 de junho de 2018, quando os questionários com perguntas abertas e fechadas foram enviados via *e-mail* para todos os discentes. Utilizou-se este instrumento de coleta de dados por considerar a “investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008, p. 121).

Para manter o anonimato dos participantes, optou-se por nomeá-los de entrevistados, seguidos de números arábicos de 1 a 20.

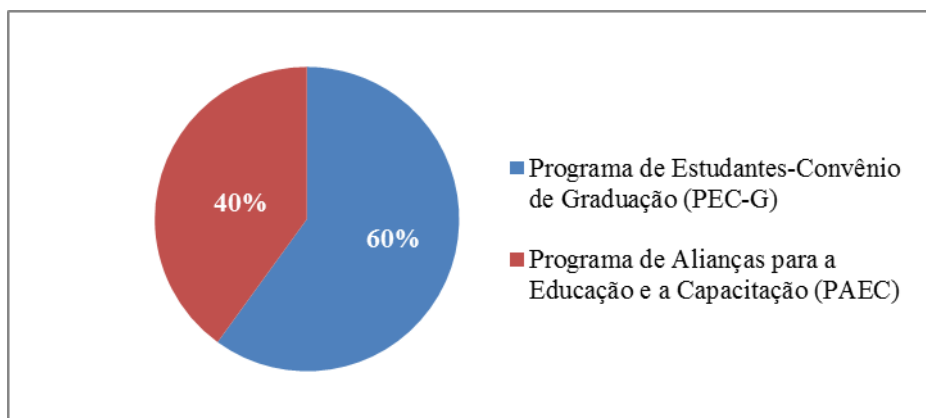
A análise dos dados foi qualitativa, com foco na análise das percepções dos discentes estrangeiros dos programas Paec (OEA-GCUB) e PEC-G em relação às práticas de hospitalidade empregadas pela Ufma, para saber se a universidade, como anfitriã, desempenha um papel de hospitalidade para os intercambistas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O perfil dos participantes

Obteve-se um total de 20 questionários respondidos, os quais previamente foram enviados por *e-mail* a 27 discentes que estavam regularmente matriculados na Ufma no período de 2018.1. É perceptível que a Ufma possui poucos discentes provenientes de outros países, posto que 40% das matrículas são pertencentes ao Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G) e 60% é do Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec), conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 – Representação do quantitativo dos programas PEC-G e Paec



Fonte: Baseado na pesquisa de campo (2018).

A instituição detém um total de 30 discentes estrangeiros nas modalidades de Graduação e Pós-Graduação, participantes do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec). Os discentes são naturais de países como Venezuela, Costa Rica, Bolívia, Colômbia, Haiti, Chile, México, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Colômbia, Angola, Peru, Jamaica, Gana, Benim e Timor Leste (ARAÚJO, 2018).

Os discentes que são oriundos do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) – somam 17, participantes da África, Ásia, América Latina e Caribe. Este programa tem destinação aos discentes em vulnerabilidade econômica, que, após a conclusão da Graduação, devem voltar ao seu país de origem para dar sua contribuição social, porém alguns optam por continuar a pesquisa, ingressando em Mestrado ou Doutorado (ARAÚJO, 2018).

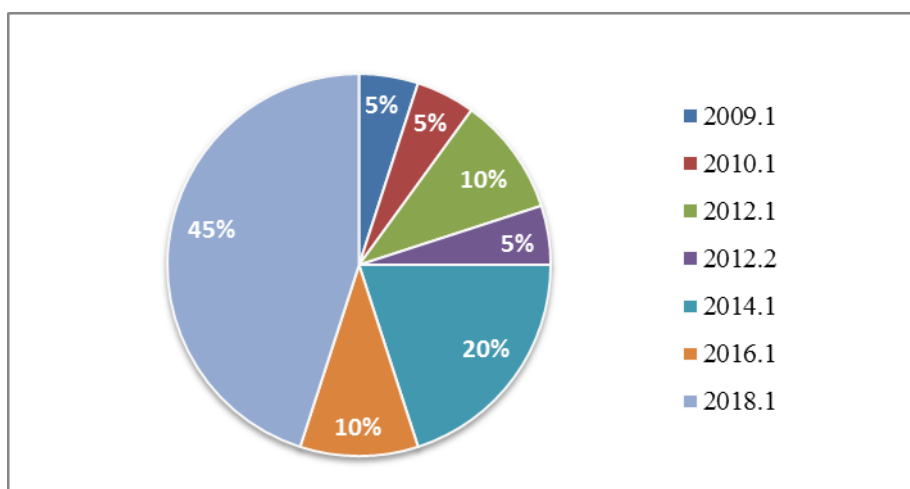
Já o Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (Paec) possui 13 estudantes com bolsas concedidas para Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) vindos da América Latina e do Caribe, onde proficiência na língua não é pré-requisito, diferentemente do PEC-G, que é requisito obrigatório. Ambos os Programas, porém, têm como finalidade e/ou caráter o desenvolvimento socioeconômico (ARAÚJO, 2018).

O número de estudantes na Graduação é elevado, considerando que a Ufma recebe há mais tempo por meio do programa PEC-G, mas quando comparamos ao número de estudantes na Pós-Graduação percebemos que a variável é de 20%, um número que se ressalta, uma vez que é primeira vez que a instituição recebe discentes para Mestrado e Doutorado possibilitado pelo programa Paec.

Quanto à procedência, 25% dos estudantes têm como país de origem o Guiné-Bissau, considerado o terceiro país no âmbito nacional na educação superior que mais possui discentes matriculados no Brasil (BRASIL, 2017a). Em seguida, Venezuela, com 15%, e os países Angola, Bolívia e Cabo Verde (10% cada). Com 5% cada tem-se Bénin, Colômbia, Costa Rica, Gana, Haiti e México. O maior número de estudantes é originário de países do Continente Africano e América Latina, o que ratifica as estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016 (BRASIL, 2017a), no qual o Brasil detinha, em 2016, o total de 12.523 estudantes nas Instituições de Ensino Superior (IES) oriundos desses continentes.

O maior fluxo de ingressantes estrangeiros na Ufma fora registrado no semestre de 2018.1 (45%), ano em que a universidade recebeu, pela primeira vez, 13 estudantes provenientes do programa Paec e apenas 1 ingressante do PEC-G, como demonstra-se no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Semestre de ingresso na Ufma



Fonte: Baseado na pesquisa de campo (2018).

Em seguida tem-se 2014.1 com 20%, período em que a mobilidade internacional se expandia no país. Depois, tem-se o primeiro semestre de 2016 (10%), que não foi tão representativo em decorrência da situação econômica e política do país. Em 2009.1, 2010.1 e no ano de 2012, o fluxo de entrada de estrangeiros também foi baixo, pois a internacionalização não era tratada como algo importante para a formação de cidadãos melhores (SANTOS; FILHO, 2017). Por fim, nota-se o aumento de interesses a partir do ano 2014.

Esse fluxo de ingressantes é gerado pela busca por qualificação, ampliação de conhecimento e desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal, por meio de programas de aprendizagem, como PEC-G e Paec. No ano de 2014 o Brasil tornou-se rota para os intercambistas, mesmo período em que se notou o segundo maior número de ingressantes em Graduação. As instituições federais públicas brasileiras são as que mais

acumulam estudantes internacionais no seu corpo discente, assim como a escolha da região Nordeste pelos intercambistas, considerada a terceira região que mais os recebem (ROBLES; BHANDARI, 2017).

As bolsas para a vinda de estrangeiros eram oferecidas em menores proporções antes da criação do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) em dezembro de 2011, no governo da ex-presidente Dilma Rousseff (BRASIL, 2017b); por isso, o fluxo registrado nos anos de 2009, 2010 e 2012 é muito baixo em relação aos outros anos de ingresso.

Em relação ao tempo de permanência dos discentes em São Luís, 60% há mais de 12 meses e 40% estão na cidade há apenas 6 meses. No Brasil os intercambistas costumam permanecer de 3 a 12 meses em programas de curto prazo, diferente dos intercambistas do PEC-G e Paec, pois suas formações, como Graduação, Mestrado e Doutorado, duram de 24 a 48 meses, o que explica o período de permanência da maioria ser de mais de 12 meses.

Deve-se considerar, entretanto, que nos anos anteriores aos de 2018 a universidade era anfitriã apenas dos discentes do programa PEC-G, ou seja, graduandos. Os demais estudantes, que estão apenas há seis meses, são os recém-chegados do Programa Paec vindos para Mestrado e Doutorado com duração de 24 a 48 meses de curso.

Quanto à idade, 65% dos discentes estão na faixa de 25 a 35 anos completos. Pode-se associar este perfil aos estudantes que estão concluindo a Graduação e/ou iniciando a Pós-Graduação. A porcentagem de 25% refere-se aos que possuem faixa etária entre 18 e 25 anos, caracterizando discentes que estão iniciando na educação superior, posto que o fluxo de discentes em 2018.1 foi alto e 10% apresentam-se acima de 36 anos, caracterizando um perfil de discentes de Pós-Graduação.

Há um equilíbrio em relação ao gênero, sendo o masculino com 55% dos estudantes matriculados e o feminino somando 45%. Assim, percebe-se uma variação de 10% entre o gênero feminino e o masculino mostrando o interesse por ingressar em Instituições de Ensino Superior.

As práticas de hospitalidade na Ufma e as percepções dos discentes estrangeiros

Após levantamento do perfil dos discentes, indagou-se sobre as principais dificuldades que os mesmos tiveram em relação ao primeiro contato com a Ufma, bem como a importância do programa de internacionalização para suas vidas acadêmicas e a relevância das práticas de hospitalidade durante o período de sua permanência na Ufma. Por fim, questionou-se como tais práticas contribuem para uma motivação e integração acadêmica e social na IES e com a comunidade local. Para melhor compreensão os resultados estão organizados em quatro momentos.

Dificuldades e entraves na recepção dos discentes intercambistas na Ufma

A maioria dos estudantes estrangeiros não considerou um contato hospitaleiro, conforme ressalta o entrevistado 6: “Foi bem difícil e com pouca informação”.

Camargo (2008) destaca que a prática da hospitalidade é algo intrínseco e espontâneo e baseia-se na forma como lidamos com as diversas situações, levando em conta qualidades, sentimentos e disponibilidades de cada um na relação e contato com o outro. Não foi, todavia, o que aconteceu com alguns discentes, conforme observa-se no relato do entrevistado 13:

Na verdade, quando cheguei, havia muita atenção. No entanto, não gostei da hospitalidade que se seguiu, isto é, “durante os primeiros momentos”. Por exemplo, o trabalho do “departamento encarregado da condição de vida do estudante” não foi efetivo, ou simplesmente não ajudou a situação do estudante. Assim, o aprendizado da língua, o contato com a comunidade acadêmica e estudantil, a integração no “círculo social” brasileiro, o conhecimento da cidade e da cultura brasileira, etc... foram feitos certamente, no entanto “tarde” (por exemplo, o projeto Olhares Brasil), quando as aulas começaram. Então, eu não pude aproveitar.

A inserção e integração dos recém-chegados em uma comunidade é o papel da hospitalidade (CASTELLI, 2006), pois acarreta benefícios aos intercambistas sobre informações da cidade em relação à infraestrutura, cultura, turismo, etc. Conforme destacado pelo entrevistado 13, a Ufma não desempenhou com efetividade as práticas de hospitalidade, sendo este abaixo das expectativas, o que dificultou a integração ao círculo social.

O participante ressalta, contudo, que houve práticas de hospitalidade, mas aconteceram tardiamente, quando as aulas do semestre já haviam começado. Acrescenta-se o comentário do entrevistado 7, que demonstra o seu olhar em relação à receptividade da instituição:

Mais ou menos. As condições da minha chegada não foram ótimas; a gente não tinha onde ficar. A mesma (Ufma) não sabia de nossa chegada; tudo foi improvisado e ao princípio não nos sentimos bem-vindos. Eu fiz o concurso da OEA Brasil.

A simpatia, empatia, cordialidade ou gentileza são atributos que proporcionam um bom acolhimento, principalmente no primeiro contato, tornando esse atendimento marcante ou não (CAMARGO, 2008). Sendo assim, a hospitalidade desenvolvida dentro da Ufma deve abranger sentimentos de altruísmo e benevolência e reciprocidade e mutualidade entre anfitriã e hóspede. Em relação ao depoimento do entrevistado 7, houve dificuldades devido à falta de conhecimento de sua chegada, informação sobre os serviços e processos, acompanhamento, planejamento e estrutura para as condições de vida, como alimentação, transporte e alojamento no momento da chegada.

Na Ufma, tem-se a Assessoria de Relações Internacionais como o setor responsável por receber os estudantes estrangeiros em mobilidade no nível de Graduação e Pós-Graduação, com a função de orientar e viabilizar a mobilidade no momento da chegada. Não é o que se vê, contudo, nos relatos, pois os discentes não reconhecem a assessoria como esse lugar de acolhimento e assistência num primeiro contato. Essa hospitalidade deveria ser baseada no que se tem a oferecer aos visitantes, enfatizando a importância do planejamento do local ao recebê-los, uma vez que essas experiências vivenciadas, tanto positivas quanto negativas, refletem nas relações ou encontros posteriores (BAPTISTA, 2002), pois a hospitalidade é a qualidade que se refere ao bem receber. | Antes, porém, que o setor possa ser hospitaleiro, é preciso que esse aspecto esteja

presente no ambiente organizacional, contando com o auxílio da gestão de pessoas, quando a arquitetura da hospitalidade é também a arquitetura da gestão de pessoas (SILVA; ALVES, 2012). Entende-se que deve ser algo que precisa ser trabalhado pelo Departamento de Recursos Humanos da Instituição.

Relevância do programa de internacionalização para o discente

No segundo momento questionou-se qual a importância do programa de internacionalização para o discente. Os programas possibilitam aos discentes a chance de estudar, conforme ressalta o entrevistado 15: “O programa dá oportunidade às pessoas dos países pobres para que eles possam estudar”.

A internacionalização, segundo Knight (2004), corresponde à interação entre países por meio do ensino, observação e serviços que possibilitam o desenvolvimento socioeconômico, a troca de aspectos culturais e vivências por meio do ensino, com a expansão dos conhecimentos e retribuição aos países de origem, gerando oportunidades aos discentes estrangeiros de cursos de Graduação e Pós-Graduação. Este fato fica explícito no depoimento a seguir: “É muito importante, uma vez que ele me deu oportunidade de ter um curso superior que, posteriormente, me trará capacidade de adquirir um emprego honesto e segurança para minha família” (ENTREVISTADO 19).

Nota-se tal situação no PEC-G que oferta, de forma gratuita, aos estudantes estrangeiros, formação e qualificação a partir de vagas em Instituições de Ensino Superior em nível de Graduação, além de promover a integração e o fortalecimento dos países parceiros com ofertas de bolsas para Pós-Graduação (GRUPO COIMBRA, 2017).

Assim, os programas de internacionalização despontam como uma ferramenta adequada de contribuição para a formação de novos cidadãos, melhores e capazes de compreender a diversidade linguística, cultural e civilizacional do outro (SANTOS; FILHO, 2017), que se encontra inserida na comunidade acadêmica.

A permanência na universidade por meio da hospitalidade institucional e social

No terceiro momento indagou-se aos participantes sobre a importância das práticas de hospitalidade na universidade durante seu período de permanência. Entende-se que as práticas de hospitalidade são ações que têm como objetivo proporcionar o acompanhamento, bem-estar, boa vivência e interação, fazendo com que os recepcionados se sintam participantes e integrados. Nesse sentido, essas ações são importantes durante o período de permanência dos discentes estrangeiros na universidade, por meio de serviços de auxílios e assistência (MONTEIRO, 2017). Alguns dos entrevistados reconheceram essa importância, como demonstrado no depoimento a seguir: “Hospitalidade é uma questão muito importante principalmente na chegada de um/a aluno/a do programa Pec-G porque é muito difícil se estabelecer durante os primeiros dois meses” (ENTREVISTADO 1).

O acolhimento e acompanhamento, que deveria ser feito mediante as práticas de hospitalidade, influenciam na interação, integração, rendimento acadêmico e na adaptação (ALMEIDA; SOARES; FERREIRA, 2000) com a comunidade acadêmica. As práticas de hospitalidade tornam-se valiosas e podem ser tangíveis e intangíveis, ou seja, tocáveis ou não (SOARES, 2007), pois dependem de recursos humanos, materiais e financeiros.

ros nas relações (OLIVEIRA, 2015), mas buscam manter e fazer com que todos exerçam sua cidadania garantindo seus direitos e cumprindo seus deveres (SELWYN, 2012), como mostra o seguinte relato:

Todos sabem que é importante uma boa prática de hospitalidade, mas acredito que a Ufma está deixando a desejar nesse quesito em relação aos seus estudantes estrangeiros. Vejo que a Ufma precisa criar políticas de acolhimento, principalmente relativas à moradia. A dificuldade para conseguir alugar uma casa grande porque os locatários sempre exigem um fiador que possa comprovar sua renda. E sabemos que todos os estudantes PEC-G que poderiam ajudar neste quesito estão proibidos, pela lei, de exercer atividades remuneradas. Aí eu pergunto: Onde é que um estudante que acabou de chegar ao Brasil pode conseguir esse fiador? A realização de eventos acadêmicos é uma forma de interagir com o público acadêmico e a sociedade em geral, mas a realização destes eventos por parte dos estudantes PEC-G tem sido muito difícil que, na maioria das vezes, os seus projetos acabam indo água abaixo (ENTREVISTADO 9).

Ressalta-se, contudo, que as ações e programas de acolhimento oferecidos pela Ufma não são claros e concisos, gerando desinformação perante os discentes estrangeiros, principalmente no que se refere à moradia. A maioria dos respondentes afirmou que as práticas na universidade são bastante deficitárias, não conheceram e/ou não usufruíram delas, mas reconhecem sua importância sugerindo que a instituição deveria criar uma política de acolhimento mais precisa. Assim, argumentaram que essas práticas são de grande importância para se estabelecer acompanhamento, apoio, adaptação, informação, formalidade, permanência, acolhimento, integração na esfera de estudo, sentir-se confortável e valorizado, ter conhecimento da academia e vincular as relações com as pessoas.

Quando questionados sobre quais práticas de hospitalidade são desenvolvidas nos Programas (PEC-G e/ou PAEC) e os aspectos que mais se identificaram, os discentes destacaram o Projeto Olhares do Brasil, que é uma prática voltada para o estrangeiro com encontros semanais para possibilitar a troca de experiências, vivências, aspectos culturais e auxiliar nas demandas dos mesmos (BASTOS, 2007), e relatam:

Eu gosto deste programa Olhares do Brasil que visa aproximar os discentes estrangeiros com a cultura e o povo brasileiro (ENTREVISTADO 1).

Como mencionei, com Olhares do Brasil eu conheci mais coisas sobre tudo, quando enviam para nós informação sobre o calendário cultural (ENTREVISTADO 4).

Assim, o Projeto Olhares do Brasil é reconhecido como prática de hospitalidade, que traz nos seus encontros semanais a hospitalidade como uma virtude na integração, viabilizando os aspectos culturais e sociais como prováveis agentes influenciadores na recepção do outro. Essa percepção é trabalhada por Salles, Bueno e Bastos (2010), que expõem que o homem tenta proporcionar algo a partir da experiência vivenciada, nesse caso, uma experiência positiva, que irá refletir nas relações posteriores, uma vez que, ao chegar a uma nova realidade, têm-se desafios nesse processo de adaptação, e tanto a hospitalidade quanto a hostilidade influenciam.

Além disso, os discentes estrangeiros identificaram as bolsas para ajuda financeira e os auxílios disponibilizados pela instituição, como moradia estudantil e alimentação (UFMA, 2018a), como práticas de hospitalidade em seus programas, como mostram os

relatos apresentados a seguir: “Só a gratuidade de almoço e jantar no Restaurante Universitário – RU (ENTREVISTADO 9); acesso à Resistência universitária (ENTREVISTADO 12); ajuda financeira” (ENTREVISTADO 19).

Assim, os entrevistados enfatizaram e reconheceram o Projeto Olhares do Brasil como uma prática de hospitalidade na Ufma, que visa à aproximação dos discentes estrangeiros com a cultura e o povo brasileiro. A gratuidade de almoço e jantar no Restaurante Universitário – RU –, acesso à Resistência universitária, bolsas oferecidas, como ajuda financeira e moradia, também foram considerados práticas de hospitalidade. Práticas de hospitalidade presentes na instituição, de forma institucionalizada e reconhecida pelos discentes internacionais, como o Projeto Olhares do Brasil, destacado positivamente pelo auxílio à moradia, alimentação e bolsas para ajuda financeira, podendo ser Promisaeas, Permanência Ufma, MEC e Foco Acadêmico (UFMA, 2018a).

Outras práticas, como o Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras com curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros – visando o português como língua estrangeira –, setores de psicologia e serviço social, que fazem o acompanhamento da saúde mental e questões sociais da comunidade acadêmica (UFMA, 2018a), não foram citados, mostrando que as dificuldades dobram quando se trata do estudante estrangeiro na comunidade acadêmica. Assim, entende-se que não há acompanhamento e assistência, pois o processo de acolhimento não é visto como uma peça fundamental para integração, permanência e desempenho acadêmico, posto que a hospitalidade é uma ação voluntária importante para inserir o recém-chegado (CASTELLI, 2006).

Em relação à satisfação quanto às práticas de hospitalidade desenvolvidas pela Ufma, os entrevistados classificaram em ruim (35%), bom (30%), regular (15%) e o muito bom e ótimo, com 10% cada. Percebe-se que as práticas de hospitalidade desenvolvidas pela Ufma não são eficazes e nem satisfatórias para os participantes, pois o papel de hospitalidade no relacionamento com os intercambistas recebidos não é discernido por eles.

Motivação acadêmica e integração acadêmica e social

Na última abordagem questionou-se se as práticas de hospitalidade desenvolvidas pela Ufma contribuem para uma motivação e integração acadêmica e social na IES e com a comunidade local. Obteve-se que 70% acreditam que sim, e os demais 30% responderam que essas práticas não contribuem para motivação e/ou integração dos mesmos.

Os estudantes justificam que tais práticas fazem com que se sintam bem recebidos e próximos dos demais discentes ajudando na vida acadêmica e social deles, uma vez que a hospitalidade envolve expectativas e necessidades (SILVA, 2011). Devido à falta dela por parte da universidade, entretanto, a integração é feita por outros discentes que já estão na cidade e participam do mesmo programa, assumindo o aspecto de hospitaleiros, como relatado pelo Entrevistado 4: “Eu acho que contribuem, mas ainda não estão sendo praticadas em sua totalidade; ainda o aluno sente falta dessa hospitalidade”.

Vê-se que o entrevistado percebe a falta dessa hospitalidade e assistência e sente-se negligenciado, posto que os sentimentos expressivos de consideração e estima interpessoal são a porta de entrada na relação e integralidade. Corroborar-se esse fato o depoimento do entrevistado 7:

É muito importante; nós chegamos para conhecer uma sociedade totalmente diferente da nossa. A integralidade dos participantes com a comunidade universitária nos ajuda a ter um bom desenvolvimento e poder superar muitas das dificuldades que enfrentamos.

Não se pode confirmar, então, que a Ufma é hospitaleira ou hostil, pois o que faz de uma empresa hospitaleira ou inhospitaleira são aqueles que atendem ao público e lidam com as pessoas (CAMARGO, 2015), como vivenciado pelo entrevistado 5: “Eu não recebi nenhuma prática de integração eu percebi rechaço sempre”.

A instituição, no semestre de 2018.1, não mostrou o planejamento local que exige a hospitalidade para receber os discentes ingressantes, pois não se teve acompanhamento nem prestação de auxílio e/ou assistência (MONTEIRO, 2017), como podemos visualizar no depoimento a seguir:

Hospitalidade e supervisão foram consideradas em um aspecto (acomodação). Mas nós fomos negligenciados nos outros aspectos já mencionados. É verdade que tal situação não cria uma atmosfera de encorajamento. Seria importante ajudar o aluno na chegada, e não enquanto ele já estiver começando a enfrentar muitas dificuldades. Hospitalidade está se preparando (ENTREVISTADO 17).

É necessário o acompanhamento dos recém-chegados, no momento da sua matrícula, e dos já residentes por meio das práticas de hospitalidade nos programas (PEC-G e/ou Paec) para inseri-los na comunidade. No caso da comunidade acadêmica e do planejamento das localidades, a hospitalidade está no que a instituição oferece ao visitante, mas o que se percebe é que não há uma atenção ao discente internacional durante sua permanência, e, quando há, é deficitária.

Seja o discente por tempo provisório ou definido, como afirma Castelli (2006), as práticas de hospitalidade desenvolvidas nos programas não são reconhecidas e causam sentimento de negligência, ambiente esse em que, segundo Dencker (2007), a hospitalidade pode ser utilizada como uma ferramenta de comunicação ou canal para uma boa relação, sustentando os relacionamentos interpessoais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, caracterizado como estudo de caso, buscou compreender a percepção dos discentes estrangeiros, que estudam na Ufma (*Campus Dom Delgado, São Luís-MA*), em relação às práticas de hospitalidade promovidas pela instituição.

Na Ufma, a Assessoria de Relações Internacionais apresenta-se como o setor responsável por receber e promover a mobilidade internacional de toda a comunidade acadêmica. Foi consolidada em 2007, com o total de 111 convênios, como o Programa PEC-G na Graduação e Paec na Pós-Graduação, buscando promover o desenvolvimento socioeconômico por meio da oferta de qualificação na educação superior. Sendo assim, a instituição é anfitriã de 27 discentes internacionais precedentes aos programas.

No que se refere às práticas de hospitalidade focadas no estudante estrangeiro, tem-se o Projeto Olhares do Brasil e Projeto de Extensão Cursos de Línguas Estrangeiras com o Curso de Língua Portuguesa para Estrangeiros, devidamente institucionalizados,

os quais foram idealizados tardiamente. O apadrinhamento desses discentes, entretanto, acontece de maneira informal em razão de o Projeto Padrinhos Brasileiros não estar institucionalizado.

As demais práticas, como auxílios e bolsas, são abertas para a comunidade acadêmica em geral. Os discentes internacionais classificam essas práticas em relação à satisfação como “Ruim” e à experiência vivida no geral como “Muito bom”. Independe das falhas presentes em sua administração, reconhecem a importância da hospitalidade no processo de adaptação, desempenho, integração e permanência.

Nesse sentido, as práticas são ações para promover o bem-estar, interação, acompanhamento e integração para a adaptação durante o período de transição da saída do país de origem e chegada ao país escolhido, principalmente nos três meses iniciais que, segundo os relatos, são os mais difíceis e cruciais para permanência. As informações, auxílios ou acompanhamentos, que deveriam ser prestados pela universidade, são feitos pelos discentes participantes do mesmo Programa dos recém-chegados que já residem no local.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. S.; SOARES, A. P. C.; FERREIRA, J. A. G. Transição e adaptação à universidade: apresentação de um questionário de vivência acadêmica (QVA). *Psicologia*, v. 14, n. 2, p. 189-208, 2000.
- ARAÚJO, C. *Entrevista*. Informações fornecidas pela assessora de Relações Internacionais Conceição Araújo ao Projeto de Pesquisa Olhares do Brasil. 2018.
- BAPTISTA, I. Lugares de hospitalidade. In: DIAS, C. M. de M. (ed.). *Hospitalidade: reflexões e perspectivas*. Barueri: Manole, 2002.
- BASTOS, Josie. Olhares do Brasil: um estudo sobre os alunos internacionais na política de internacionalização da UFMA. In: FÓRUM INTERNACIONAL CONECTA PPGA, 2., 2007. Santa Maria, RS. *Anais [...]*. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2007.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação superior 2016*. Brasília: Inep, 2017a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. *A internacionalização na universidade brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes*. Brasília: Diretoria de Relações Internacionais, 2017b.
- BRASIL. Ministério das Relações Exteriores, Departamento Cultural. Divisão de Temas Educacionais. *Programa de estudantes convênio de Graduação – manual do estudante convênio*. 2018. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/docs/Manual_do_Estudante-Convenio_PT.pdf. Acesso em: 25 mar. 2018.
- CAMARGO, L. O. de L. A pesquisa em hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, v. 5, n. 2, p. 15-51, 2008.
- CAMARGO, L. O. de L. Os interstícios da hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, v. 12, n. especial, p. 42-69, 2015.
- CASTELLI, G.; CASTELLI, S. *Ô de casa – hospitalidade: uma vantagem competitiva*. 2. ed. Canela: Escola Superior de Hotelaria Castelli, 2017.
- CASTELLI, G. *Gestão hoteleira*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- CLARO, J. A. C. dos S. Hospitalidade organizacional: panorama teórico-empírico. *Revista Rosa dos Ventos – Turismo e Hospitalidade*, v. 7, n. 3, p. 338-357, 2015.
- CUNHA, A. G. DA; FREDERICO, K. S.; PIETROBELLI, M. C. F. *Como posso ajudá-lo? A aplicação da hospitalidade em empresas não-hoteleiras*. 2006. Trabalho (Conclusão de Curso) – Centro Universitário Senac, São Paulo, SP, 2006.
- DENCKER, A. F. M. *Pesquisa em Turismo: planejamento, métodos e técnicas*. São Paulo: Futura, 2007.
- DERRIDA, J. *Of hospitality: Anne Dufourmeantelle invites Jacques Derrida to respond*. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000.

- ERIG, G. A. *Hospitalidade como vantagem competitiva: um estudo de caso das instituições turísticas de Palmas – TO – na visão dos atores*. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional de Turismo) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.
- GRUPO COIMBRA. *Programa de alianças para a educação e capacitação*. 2017. Disponível em: <http://www.grupocoimbra.org.br/Programas/PaginaProgramas.aspx?programaID=1>. Acesso em: 20 mar. 2018.
- HANSEN, D. T. Chasing butterflies without a net: Interpreting cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, v. 29, n. 2, p. 151-166, 2010.
- HUNG, Ruyu. Educational Hospitality and Trust in Teacher – Student Relationships: A Derridian Visiting. *Studies in Philosophy and Education*, v. 32, p. 87-99, 2013.
- KAMENIAR, B. Dilemmas in providing hospitality to others in the classroom: Stories about one Christian religious teacher. *Transnational Curriculum Inquiry*, v. 4, n. 3, p. 1-11, 2007.
- KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in International Education*, v. 8, n. 1, p. 5-32, 2004.
- LAUS, S. P. *A internacionalização da educação superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina*. 2012. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2012.
- LANGMANN, E. Welcoming difference at the limit of tolerance education. In: *Philosophy of Education Yearbook*, 2010. p. 337-345. Disponível em: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A650708&dswid=-6548>
- LASHLEY, Conrad. Discovering hospitality: observations from recent research. *International Journal of Culture, Tourism and Hospitality Research*, v. 1, n. 3, p. 214-226, 2007.
- LEITE, C. R.; REGO, R. A. Os fatores que contribuem para o desenvolvimento da cultura de hospitalidade nas empresas de serviços. *Revista Eletrônica de Administração*, n. 6, v. 1, 2007.
- LIMA, T. P. de A. A prática da hospitalidade comercial: estudo analítico numa empresa do setor de alimentos & bebidas na cidade de São Paulo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO NO MERCOSUL. SABERES E FAZERES NO TURISMO: INTERFACES, 6., 2010. Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul, RS, 2010.
- MARANHÃO, C. M. S. de A.; DUTRA, I. I. C.; MARANHÃO, R. K. de A. Internacionalização do Ensino Superior: um estudo sobre barreiras e possibilidades. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 18, n. 1, p. 9-38, 2017.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 14 mar. 2018.
- MIRANDA, L. C. de. Hotelaria brasileira hospitalidade como vantagem competitiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE GESTÃO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO, 4., 2008. Niterói, RJ, 2008. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2008.
- MONTEIRO, N. J. S. Gestão e políticas públicas: avaliação dos programas de acolhimento e integração de estudantes estrangeiros na Unilab. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A JUVENTUDE BRASILEIRA, 7., 2017. Fortaleza. *Anais [...]*. Fortaleza, 2017.
- O’GORMAN, K. Jacques Derrida’s philosophy of hospitality. *The Hospitality Review*, v. 8, n. 4, p. 50-57, 2006.
- OLIVEIRA, L. D. D. de. *A hospitalidade na universidade de Brasília: o acolhimento ao estudante estrangeiro*. 2015. Monografia (Curso de Turismo) – Universidade de Brasília, Centro de Excelência em Turismo, Brasília, DF, 2015.
- POPP, E. V.; SILVA, V. C.; MARQUES, J. A.; CARDONE, R.; FERNANDES, R. *Hotelaria e hospitalidade*. São Paulo: Ipsis, 2007.
- RICE, Z. The educational significance of trust. *Philosophy of Education Yearbook*. 2006. p. 71-78.
- ROBLES, C.; BHANDARI, R. Higher Education and student mobility: a capacity building pilot study in Brazil. IIE CENTER FOR ACADEMIC MOBILITY RESEARCH AND IMPACT. 2017.
- SALLES, M. DO R. R.; BUENO, M. S.; BASTOS, S. Desafios da pesquisa em hospitalidade. *Revista Hospitalidade*, n. 7, v. 1, p. 3-14, 2010.

SANTOS, F. S.; FILHO, N. DE A. *A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Brasília, DF: Editora UnB, 2017.

SELWYN, T. Uma antropologia da hospitalidade. *In: LASHLEY, C.; MORRISON, A. Em busca da hospitalidade: perspectivas para um mundo globalizado* São Paulo: Manole, 2012.

SILVA, M. D. C.; ALVES, K. dos S. Hospitalidade e os processos de gestão de pessoas e serviços em meios de hospedagem: estudo de caso de um Hotel de Ouro Preto-MG. *In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM TURISMO DO MERCOSUL. TURISMO E PAISAGEM: RELAÇÃO COMPLEXA, 7., 2012. Caxias do Sul. Anais [...]. Caxias do Sul, RS, 2012.*

SILVA, W. C. D. A hospitalidade como virtude: o domínio privado ou doméstico da hospitalidade. *In: SPOLON, A. P. G.; MORAES, E. A.; ROSA, L. G.; SILVA, W. C. D. (org.). Hospitalidade*. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2011. p. 81-100.

SOARES, L. *O que é hospitalidade?* 2007. Disponível em: <https://hotelariahospitalidade.blogspot.com.br/2007/02/o-que-hospitalidade.html>. Acesso em: 18 mar. 2018.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. *Assessoria de Relações Internacionais (ARI – Ufma)*. Disponível em: http://portais.ufma.br/PortalUnidade/ari/paginas/pagina_estatica.jsf?id=401. Acesso em: 18 mar. 2018a.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão (2018b). *Resolução 1698 – Consepe*, 12 abr. 2018b. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/QzwpeQULs5Vm5T3.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MATERIALISMO DIALÉTICO COMO MÉTODO DE PESQUISA: Uma Reflexão a Partir da Teoria de Henri Wallon

Leandro Batista da Silva¹
Fernando Riegel²

RESUMO

A dicotomia entre ciências humanas e ciências “duras” no processo de construção do conhecimento tem sido tema de discussão constante na academia. Essa dicotomia, por vezes, tensiona o pesquisador a um exaustivo rigor quanto ao método utilizado. Partindo dessa premissa, esta revisão teórica busca apresentar um breve percurso histórico da hermenêutica e dos possíveis pontos de contatos que podem ser estabelecidos entre o procedimento hermenêutico e o materialismo dialético, utilizando-se do referencial teórico da psicogenética em Henri Wallon, a fim de debater sobre o valor do materialismo dialético como base filosófica privilegiada para a pesquisa quando se busca produzir conhecimento a partir da compreensão da linguagem e do próprio desenvolvimento da pessoa. Além disso, tendo por base as contribuições de Žižek, esta reflexão também visa a demonstrar a atualidade do materialismo dialético e do marxismo como bases filosóficas na construção do conhecimento, ainda que setores conservadores tentem desqualificar essa opção metodológica apenas por visões políticas por vezes autoritárias.

Palavras-chave: Materialismo dialético; Wallon; hermenêutica.

DIALECTIC MATERIALISM AS A RESEARCH METHOD: A REFLECTION FROM THE THEORY OF HENRI WALLON

ABSTRACT

The dichotomy between human sciences and “hard” sciences in the process of building knowledge has been the subject of constant discussion in academia. This dichotomy sometimes tends the researcher to an exhaustive rigor as to the method used. Based on this premise, this theoretical review seeks to present a brief historical path of hermeneutics and the possible points of contact that can be established between the hermeneutic procedure and dialectical materialism, using the theoretical framework of psychogenetics in Henri Wallon, in order to debate on the value of dialectical materialism as a privileged philosophical basis for research when it seeks to produce knowledge from the understanding of language and the person’s own development. In addition, based on Žižek’s contributions, this reflection also aims to demonstrate the relevance of dialectical materialism and Marxism as philosophical bases in the construction of knowledge, even though conservative sectors try to disqualify this methodological option only by political views that are sometimes authoritarian.

Keywords: Dialectical materialism; Wallon; hermeneutics.

RECEBIDO EM: 27/3/2020

ACEITO EM: 23/9/2020

¹ Autor correspondente. Colégio Militar de Porto Alegre. Avenida José Bonifácio, 363 – Farrroupilha. Porto Alegre/RS, Brasil. CEP 90040-130. <http://lattes.cnpq.br/7045913931438441>. leandroletras@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Enfermagem, Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica. Porto Alegre/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5938025272690635>. <https://orcid.org/0000-0002-3688-419X>. <https://orcid.org/0000-0002-4856-6762>.

INTRODUÇÃO

Conhecer, antes de tudo, é ação que encaminha para a liberdade. O indivíduo, ao buscar conhecimento, tem em suas mãos a chance de se libertar das amarras propostas pelos discursos socialmente estruturados e, por vezes, pouco questionados. Na prática da pesquisa científica este deve ser o papel do pesquisador: buscar o conhecimento para proporcionar a liberdade.

Ao se realizar uma breve análise retrospectiva da história da Ciência, percebe-se que muito se construiu, em termos teóricos, a fim de que os pesquisadores, na atualidade, possam embasar-se conceitualmente para realizarem sua práxis. Em razão disso, é muito salutar que o pesquisador tenha a exata noção do que é “Ciência” e do que é “conhecimento” para que possa se posicionar diante de uma prática de pesquisa.

Esse posicionamento, no entanto, também traz à tona o antigo e profícuo debate entre as chamadas “Ciências Duras” e as “Ciências Humanas” sobre o que, de fato, seja Ciência; dentro das próprias ciências ditas “humanas” são muito frequentes as divergências entre o que seja o fazer científico e o conhecimento que esse fazer busca desvelar. Nessa perspectiva, a Filosofia da Ciência assume papel importantíssimo para que o sujeito possa encontrar as bases teóricas que mais bem representarão sua ancoragem epistemológica na busca pelo conhecimento.

O ato de filosofar vincula-se, diretamente, ao desejo humano de buscar explicações para aquilo que cerca o indivíduo, valendo-se do conhecimento. Produzir conhecimento, dessa maneira, é “fazer” filosofia; e, para produzir esse conhecimento, o sujeito se vale da Ciência – não a “Ciência” compreendida pelo senso-comum, mas, sim, a Ciência na perspectiva do conhecimento acadêmico, que produzirá cultura acadêmica e de interesse social. Essa íntima relação entre Filosofia e Ciência tem seu equivalente “material” na relação sujeito/objeto de pesquisa. Do mesmo modo que produzir conhecimento científico é produzir Filosofia, o sujeito se reproduz no objeto à medida que este se revela naquele.

Essa análise demonstra, pois, a razão da eterna celeuma entre as ditas Ciências “Duras” e as Ciências Humanas: estas consideram o conhecer uma atividade profundamente atravessada pela subjetividade, o que leva à percepção de que o sujeito se organiza a fim de assimilar a essência dos objetos que se lhe apresentam; é nessa apropriação que se revela o conhecimento. Quando se pesquisam temáticas ligadas ao desenvolvimento humano, verifica-se que não se pode desconsiderar, na compreensão da pessoa, os aspectos históricos, sociais e culturais que, dialeticamente, se tensionam na constituição de sua totalidade, como já declarava Henri Wallon ao discorrer sobre os objetivos e os métodos da Psicologia, com ênfase na relação entre esta e o materialismo dialético:

O materialismo dialético interessa a todos os domínios do conhecimento, tal como interessa ao domínio da acção. Mas a psicologia, principal fonte de ilusões antropomórficas e metafísicas, devia, com mais relevo que qualquer outra ciência, encontrar nele a sua base e a sua direcção normais³ (WALLON, [1951] 1973, p. 67).

³ Optamos por manter, em todas as citações diretas dessa obra, a grafia em acordo com a variedade lisboeta da Língua Portuguesa, conforme original do livro citado.

Percebe-se, portanto, que, ainda que se deva guardar do objeto a ser pesquisado a devida distância, o verdadeiro conhecimento, em uma perspectiva mais subjetiva de análise, só surge da interação entre os dois elementos, uma interação que é histórica, social, cultural, e, portanto, dialética (WALLON, [1951] 1973).

Nessa perspectiva, faz-se fundamental, antes de se pretender a pesquisa em Ciências Humanas, com foco em teorias do desenvolvimento humano, como a de Henri Wallon, que se reflita sobre o debate que foi construído filosoficamente ao longo do tempo sobre conhecimento e sobre Ciência. O pesquisador de qualquer área das Ciências Humanas não pode perder de vista que, para que o conhecimento se produza de modo efetivo, uma pesquisa deve ser realizada em razão do interesse pelo pensar. Uma boa pesquisa somente se verterá em conhecimento quando se adotar uma postura reflexiva diante dos conceitos que estão sendo pesquisados ou quando se aplicar a esses conceitos o verdadeiro espírito de filosofar, a fim de que se possa produzir alguma inovação acerca do que se pesquisa. Eis a essência da verdadeira Filosofia da Ciência.

Nesse sentido, busca-se refletir neste texto acerca de um recorte sobre o materialismo dialético como método em Ciências Humanas, com ênfase na linguagem – base da interação do indivíduo com seu meio social, cultural, histórico e político, e sobre como esse percurso de interação relaciona-se com a interface entre materialismo histórico e dialético e procedimento hermenêutico, a partir de uma breve análise da teoria psicogenética proposta por Wallon.

A BUSCA PELO MÉTODO EM CIÊNCIAS HUMANAS: O Lugar da Linguagem

Wallon, ao discorrer sobre a relação entre a psicologia e o materialismo dialético, defende que a linguagem, na atividade humana, é um poderoso instrumento de organização do mundo das representações, o qual, por meio dela, edifica-se em sistemas estáveis e lógicos (WALLON, [1951] 1973). Verifica-se, do pressuposto walloniano, que a linguagem é um objeto rico de pesquisa, uma vez que, por meio, dela, há uma manifestação da pessoa como ser concreto e que tem a capacidade de modificar (e de ser modificado por) o meio em que está inserido. Não por acaso, nas Ciências Humanas a linguagem e a pessoa são fontes privilegiadas de análise.

Ao se escrever sobre conhecimento em Ciências Humanas, tendo como base a linguagem – e, por extensão, as pessoas que a produzem – não se pode perder de vista as contribuições advindas da *hermenêutica*. A hermenêutica, em sua gênese, visa a ser uma filosofia da teoria da interpretação. No início do século 19, Schleiermacher ([1829] 2010) propõe uma reformulação da hermenêutica, conferindo a ela o *status* de método filosófico.

Schleiermacher concentrou seus estudos na reflexão de se pensar conjuntamente o realismo e o idealismo, ou seja, aquilo que é universal em conjunto com o que é particular. Dessa forma, propunha que cada indivíduo é uma manifestação do viver total, trazendo em si um mínimo do todo ([1829] 2010).

Nessa perspectiva, Schleiermacher busca a compreensão no problema da individualidade e, desse modo, a hermenêutica passa a ter uma tarefa universal, como afirma Gadamer (2007).

Na junção do universal com o particular, Schleiermacher defende que pensamento e linguagem são inseparáveis, estabelecendo uma relação complementar e, portanto, sendo a própria linguagem uma fonte da relatividade (BRAIDA [1995] 2010). É dessa perspectiva que surge a noção de linguagem como fonte de pressuposição constante.

A partir de Dilthey ([1883] 2010), o procedimento hermenêutico alcança o *status* de metodologia em Ciências Humanas. É a partir dele também que se assume a visão de que a história, os valores e a cultura – conhecimentos essencialmente manifestados no plano da linguagem – devem ser compreendidos (e não explicados, como se dá nas Ciências Naturais). É a partir de Dilthey que se formula a dualidade entre “ciências da natureza” e as ditas “ciências do espírito” ([1883] 2010), discussão que, contemporaneamente, também se concentra na dualidade entre pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.

A pesquisa qualitativa, por seu caráter mais interpretativo, aparece, portanto, como forma privilegiada de se produzir conhecimento em Ciências Humanas, uma vez que permite a investigação a partir de processos de cunho muito subjetivo, como narrativa de memórias e percepções, por exemplo. Por meio da pesquisa qualitativa, a fala individual passa a ser um rico material de investigação que permite analisar como cada pessoa se comporta diante do objeto de pesquisa. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa mostra-se campo fértil para o procedimento hermenêutico

A hermenêutica, como epistemologia que quer buscar a compreensão de algo, tem a devida noção de que uma compreensão não pode ser considerada absoluta, haja vista ser relativizada pela cultura. A cultura é a fonte privilegiada para se traduzir as reais condições psíquicas e históricas do homem no tempo (DILTHEY, [1883] 2010). Em razão disso, essa epistemologia encontrou *locus* privilegiado nas Ciências Humanas, uma vez que auxilia nessa compreensão dos aspectos subjetivos, determinados histórica e culturalmente. Com isso, entrou em conflito direto com a epistemologia cartesiana, claramente vinculada às ciências naturais e exatas.

Dilthey defende que as Ciências Naturais não poderiam servir de modelo para as Ciências Humanas (ou do espírito), tendo em vista que estas as antecedem. A hermenêutica, portanto, seria a metodologia das Ciências Humanas. Defende ainda, dessa feita, a diferença entre explicação e compreensão, base de seu debate hermenêutico e de diferenciação entre as Ciências Naturais e as Ciências do Espírito. De acordo com ele, os eventos naturais devem ser explicados; mas os eventos históricos, sociais e os valores da cultura devem ser compreendidos.

Gadamer (2007) busca refazer o percurso que Dilthey estabeleceu para a hermenêutica como ciência humana. Para isso, propõe-se a explicitar um novo modo de compreender a razão e a existência humanas, tendo como norte a experiência concreta dos homens e sua finitude (BRITO, 2005). Na perspectiva de Gadamer, a hermenêutica deve ter como meta a liberação da verdade.

Apesar das divergências teóricas acerca do papel da hermenêutica – e de sua relação com as Ciências Humanas – não se pode perder de vista ser ela um dos pilares que sustentam a metodologia de pesquisa nas Ciências Humanas. Ao fornecer subsídios

teóricos para a compreensão dos discursos, sejam de que natureza forem, a hermenêutica possibilita a compreensão da realidade e das condições histórico-sociais em que um sujeito e sua produção se inserem.

Dessa forma, ao se ter como material de análise a linguagem produzida pela pessoa em seu *locus* e em seu processo de desenvolvimento, como o fez Wallon em sua teoria da pessoa concreta, há a possibilidade da compreensão do indivíduo em seu meio. Se a linguagem, como defende o procedimento hermenêutico, deve ser compreendida, tal compreensão não pode desconsiderar os fatores históricos, sociais e culturais que possibilitaram à pessoa a produção de sua linguagem. É nessa interface que o materialismo histórico e dialético traz contribuições teóricas significativas para o processo de pesquisa em Ciências Humanas.

O MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO COMO MÉTODO NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS: Uma Análise a Partir da Psicogênese da Pessoa Concreta de Henri Wallon

O materialismo dialético insere-se na lógica dialética, a qual, em contraposição à lógica tradicional, compreende que a natureza é um processo; trata-se de um modelo que compreende o real de forma contraditória. Nessa perspectiva, conforme Kosik (2010), tudo é fruto de uma luta constante entre ideias e forças, que, ao se oporem, geram a realidade concreta. Essa realidade concreta, por sua vez, converte-se em tese, que origina um novo ciclo de contraditórios em busca de uma síntese, que produzirá novo ciclo, infinito.

Nessa perspectiva, o mundo, na lógica dialética, evolui justamente porque existe um embate entre forças e ideias que, ao se contradizerem, levam esse mundo a um movimento crescente e, portanto, a um processo evolutivo; é da passagem da tese à síntese, por meio da antítese, que o homem e o conhecimento têm a chance de se ampliarem, virem a se transformar em algo novo, ainda que, na essência, conservem o momento da identidade. Para a dialética, o momento do *não ser* é um processo dinâmico; trata-se de uma passagem a uma nova realidade, transformada.

Hegel é o precursor da dialética em contraposição à lógica tradicional, mas, por sua postura idealista, acreditava na primazia do pensamento sobre a realidade; para ele, a realidade seria uma manifestação do pensamento, desconsiderando-se, portanto, o mundo material como o campo privilegiado para a manifestação da contradição e, portanto, da evolução do conhecimento.

O materialismo dialético, nas figuras de Marx e Engels, surge como uma negação ao idealismo hegeliano como forma de se buscar uma síntese para esse processo. Engels é categórico ao afirmar que ele e Marx foram responsáveis pela salvação da dialética consciente em relação à filosofia idealista alemã (MARX; ENGELS, [1933] 2008). É no mundo material que, historicamente, ocorrem as mudanças advindas do embate de contradições entre a tese e a antítese; é nesse contexto que o materialismo dialético possibilita a aplicação de seus princípios para o estudo e a compreensão da vida social e das relações que ocorrem na sociedade por meio do materialismo histórico.

O materialismo marxista surge da necessidade de se explicar como o pensamento organiza-se para a obtenção da verdade em um processo de movimento contínuo. Marx e Engels ([1933] 2008) defendem, ainda, que “Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e de sua transformação pela ação dos homens, no curso da história” (p. 10). Ou seja: o movimento contínuo em busca da verdade leva o homem a transformar a si, a seu meio e, por consequência, a ressignificar, continuamente, a história que está sendo construída.

Observa-se, pois, que o materialismo dialético atribui valor fundamental ao processo histórico, pois é a partir do componente histórico que será possível a análise e a apreensão das contradições que permitirão a evolução do conhecimento; sendo assim, o entendimento de como os homens produzem suas ideias surge a partir da análise de como se relacionam histórica e socialmente entre si e com o meio em que estão inseridos. Em razão disso, as leis do pensamento são as mesmas leis da matéria. A esse respeito, Teixeira (2006, p. 19) afirma que

A compreensão das relações entre as categorias do lógico e do histórico é fundamental para o materialismo dialético. O histórico diz respeito ao processo de mudanças do objeto, desde seu surgimento até seu estado mais desenvolvido. O lógico é o processo através do qual o pensamento realiza a tarefa de desvelar o processo de desenvolvimento do objeto. Assim, o histórico atua como objeto para o pensamento que, por sua vez, o reflete de forma teórica, reproduzindo a essência do objeto e a história de seu desenvolvimento de forma abstrata.

Na atualidade, em razão do declínio como corrente política, por muitas vezes questiona-se o valor do materialismo dialético como método a referendar o fazer em Ciência. A esse questionamento, as posições de Žižek mostram que, na verdade, essa filosofia cumpre um papel “paralático” diante dos desafios contemporâneos. A esse respeito, o autor afirma que

[...] a crise do marxismo não se deve apenas às derrotas sociopolíticas dos movimentos marxistas; no nível teórico inerente, a crise pode (e deve) ser classificada também pelo declínio (e até pelo desaparecimento, na prática) do materialismo dialético como base filosófica do marxismo [...] (ŽIŽEK, 2011, p. 15-16).

Partindo dessa premissa, Žižek defende a ideia de que o materialismo dialético é o único movimento capaz de possibilitar uma análise crítica da proposta marxista; essa análise, por sua vez, deve ser realizada em *paralaxe*, uma espécie de fenômeno que seria próprio da racionalidade filosófica ocidental. Essa visão em *paralaxe* seria “o deslocamento aparente de um objeto causado pela mudança de posição do seu observador. Esta mudança de posição traz ao observador outras possibilidades de interpretação do mesmo fenômeno, uma vez que se apresenta como uma visão renovada” (BAZZANELLA, 2009, p. 21). Por meio dessa visão renovada é possível uma análise da realidade a partir de um devir, uma dicotomia entre “não ser” e “vir a ser”.

Observa-se, assim, que o materialismo dialético ainda cumpre um papel filosófico de peso na estrutura do pensamento ocidental. O que se deve ter em mente, na atualidade, é a necessidade de se compreender a luta dos contrários (pressuposto básico do materialismo dialético) não por uma noção de polaridade, mas, sim, na perspectiva de tensão, de lacuna entre esses elementos (ŽIŽEK, 2011).

Tendo a ação do homem sobre o meio, sobre a cultura, sobre o momento histórico em que está inserido, na luta constante entre ideias e forças, que, ao se oporem, geram a realidade concreta (KOSIK, 2010), o materialismo dialético e histórico é extremamente válido como base filosófica para a pesquisa em Ciências Humanas a partir do foco de análise e de compreensão da pessoa em seu processo de desenvolvimento humano, e, também, desde a compreensão de sua linguagem, de acordo com o procedimento hermenêutico. É nessa interface que a reflexão sobre uma teoria de desenvolvimento humano que tenha em suas bases o materialismo dialético, como a de Henri Wallon, demonstra a atualidade dessa filosofia como base metodológica para a pesquisa.

Wallon, em seus estudos, sempre demonstrou uma forte preocupação em desenvolver uma teoria que se ocupasse da psicogênese da pessoa em todas as suas particularidades. Em virtude disso, e por influência do materialismo dialético, buscava realizar o estudo da pessoa em interação com seu meio, demonstrando que os mecanismos do desenvolvimento do aspecto psicológico do indivíduo ocorrem a partir de sua experiência enquanto sujeito histórico e culturalmente determinado.

Nessa direção, deve-se destacar a postura de Wallon, quando assume o materialismo dialético como base filosófica para seus estudos em Psicologia:

Estas filiações e estas oposições estão ainda perfeitamente de acordo com as leis da dialética marxista. É ela que dá à psicologia o seu equilíbrio e a sua significação [...] É ela que lhe permite considerar numa mesma unidade o ser e o seu meio, as suas perpétuas interações recíprocas. É ela que lhe explica os conflitos dos quais o indivíduo deve tirar a sua conduta e clarificar a sua personalidade ([1951] 1973, p. 67).

Wallon, em sua teoria do desenvolvimento, entende a interação entre a pessoa e o ambiente como a oposição a buscar o surgimento de uma síntese. A própria pessoa, em seu constante devir, na oposição entre o que tem de conquistas de seu desenvolvimento e o que pode vir a ser, tem no seu desenvolvimento a constante busca por uma síntese entre uma tese e uma antítese encerradas em sua própria constituição.

Wallon, ao abordar a importância da palavra para as atividades humanas, delimita, de forma bem específica, a não necessidade de uma visão polarizada entre os contrários na perspectiva dialética: “A palavra foi, na actividade humana, o instrumento duma conversão que a fez passar, por etapas, de acção puramente muscular à actividade teórica, o que supõe um novo ordenamento das operações cerebrais. Mas não houve supressão duma pela outra” (WALLON, [1951] 1973, p. 66).

Wallon defende que a Psicologia, por ter um carácter híbrido, dividido entre a Biologia e as Ciências Humanas, comumente é apontada como tendo valor científico menor; no entanto, justamente por poder unir dois domínios do conhecimento que a lógica tradicional mantém opostos, é que ela se revela totalmente dialética.

Reconhecendo a linguagem como material privilegiado da educação e da psicologia, Wallon ([1951] 1973) afirma que esse conceito foi instrumento fundamental para a transmutação da fala de atividade puramente muscular para um processo cognitivo que exigiria uma organização cerebral particular. Ou seja, a linguagem, dialeticamente, sai de uma posição estritamente biológica para assumir um carácter social, interacionista, sem, contudo, que o carácter biológico deixe de existir.

Na linguagem, portanto, coexistem o caráter biológico e social em um processo de “ser” e “não ser” para “vir a ser”. A partir do momento em que se concebe a própria linguagem como um processo de busca de síntese, conclui-se que a pessoa, ao fazer uso da linguagem, encerra em si a dialética do “ser” e do “não ser” em busca do “vir a ser”.

Sobre esse aspecto, o próprio Wallon assevera que “Com o auxílio da linguagem, o mundo das representações pôde organizar-se e edificar-se em sistemas estáveis, coerentes e lógicos” (WALLON [1951] 1973, p. 66). É a partir do uso da linguagem para a internalização dos bens da cultura que a pessoa passa a construir sua dinâmica de consciência. Observe-se que, nessa perspectiva, a mediação, a partir da linguagem, será fundamental para que se apreenda a pessoa em seus aspectos mais sutis, uma vez que a linguagem e a sensibilidade da pessoa estão em estreito processo relacional (WALLON [1942], 2008).

A análise do materialismo dialético na teoria walloniana é apenas uma entre as várias possibilidades de reflexão que se pode fazer, com vistas a se reafirmar o valor do materialismo histórico e dialético como base filosófica e como método de variadas teorias. Toda teoria que tenha a linguagem e a pessoa como foco de compreensão, mesmo que em um procedimento hermenêutico, não pode desconsiderar que o indivíduo é uma pessoa social, cultural e historicamente determinada, portanto dialética em sua própria constituição emocional e afetiva de ser completo, total (WALLON, [1941] 2007).

É fundamental, no entanto, que, ao se realizar estudos teóricos que tenham como dados de análise a linguagem e o desenvolvimento das pessoas, não se perca de vista que essas pessoas estão histórica e culturalmente estabelecidas, forjadas na interação com o outro, com a cultura, com o tempo, com o meio em que se inserem, em uma postura dialética. É com essa percepção que o procedimento hermenêutico de compreensão dessas linguagens poderá se manifestar de maneira dialética, capaz de, por meio da análise de suas contradições, possibilitar a compreensão da própria realidade concreta em um ciclo infinito de novas teses, que entrarão em embate com novas antíteses, a fim de gerar infinitas sínteses e a realidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora, em sua gênese, a dialética tenha surgido em um contexto puramente sociológico, Wallon demonstrou com clareza a possibilidade de abordagem dialética de sua teoria psicogenética. Ainda que muitos tentem fadar o materialismo dialético a uma espécie de ostracismo, em razão da crise política vivida pelas ideologias socialistas, Marx mostra-se plenamente atual como base filosófica. Pela natureza dialética, contraditória do próprio indivíduo, a sociedade também revela-se dialética; por isso, não se pode negar o valor do materialismo dialético na análise dos fatos sociais e da constituição da pessoa em si.

Nesse sentido, a proposta de análise em paralaxe, defendida por Žižek (2011), re-dimensiona o *locus* a ser ocupado pela dialética na pesquisa científica, especialmente em Ciências Humanas. Ao se obter a própria pessoa, suas interações sociais, sua linguagem como objeto de análise, abre-se espaço para a necessidade de se analisar essa pessoa na instância de sua concretude, de suas contradições e de seu devir: é nessa perspectiva que o fazer científico se ancora no aspecto psicogenético que compõe a

pessoa como um ser concreto, haja vista não ser apenas da ordem do social e do histórico a constituição dos indivíduos, como também da ordem do biológico e do psicológico, representacional e afetivo.

O estudo dessa natureza psicológica, representacional, afetiva da constituição da pessoa, foi muito bem demarcado por Wallon ao defender o indivíduo como um conjunto de sua constituição psíquica e de sua base social. No jogo da contradição entre esses elementos, a pessoa constitui-se como ser social que interfere no processo histórico a partir de sua constituição psicogenética. A sociedade é dinâmica justamente por dinâmicas serem as interações psicogenéticas da pessoa. Esse jogo contraditório entre o aspecto psicogenético e o aspecto social demonstra – ainda que setores conservadores da sociedade tentem comprovar o contrário – a atualidade do marxismo e do materialismo dialético, bases epistemológicas bem presentes no cotidiano dos indivíduos.

REFERÊNCIAS

- BAZZANELLA, S. Os pressupostos da filosofia política de Slavoj Žižek. In: GUERRA, E. O.; TELES, I. (org.). *Lacunae do real: leituras de Slavoj Žižek*. Florianópolis: Nefipo, 2009.
- BRAIDA, C. R. Apresentação. In: SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes, [1995] 2010.
- BRITO, E. O. Consciência histórica e hermenêutica: considerações de Gadamer acerca da teoria da história de Dilthey. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 28, v. 2, 149-160, 2005.
- DILTHEY, W. *Introdução às ciências humanas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1883] 2010.
- GADAMER, H. G. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, [1933] 2008.
- SCHLEIERMACHER, F. D. E. *Hermenêutica: arte e técnica da interpretação*. Petrópolis: Vozes, [1829] 2010.
- TEIXEIRA, E. S. *Bases teórico-metodológicas da psicologia histórico-cultural: uma breve introdução*. Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2006.
- WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. Petrópolis: Vozes, [1941] 2007.
- WALLON, H. *Do ato ao pensamento*. Petrópolis: Vozes, [1942] 2008.
- WALLON, H. Psicologia e materialismo dialético. In: WALLON, H. *Objectivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Editorial Estampa, [1951] 1973.
- ŽIŽEK, S. *A visão em paralaxe*. São Paulo: Boitempo, 2011.

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: Aproximações entre Brasil e Chile

Rafael Ghidini¹
Najla Mehanna Mormul²

RESUMO

O presente trabalho objetiva realizar uma aproximação entre Brasil e Chile no campo da política educacional a partir da ótica da influência do ideário neoliberal. Nesse sentido, verificam-se algumas similaridades entre os dois países, como a presença de sistemas de ensino descentralizados, a participação do setor privado e a prática de avaliações em larga escala. Essas características têm sido relacionadas com o aprofundamento da desigualdade em termos de qualidade educacional, ocasionando um processo de diferenciação entre instituições e também entre alunos. Tal situação vem sendo questionada por meio de manifestações populares que aconteceram nos últimos anos no Chile e, mais recentemente, no Brasil. Conclui-se, portanto, que há proximidade entre a adoção de políticas educacionais neoliberais e a ocorrência de consequências nefastas, como o aumento da desigualdade educacional e a deterioração da qualidade do ensino em ambos os países. Por essa razão, é imperativo que analisemos as experiências já consolidadas no Chile para que possamos entender os possíveis desdobramentos no Brasil, considerando o neoliberalismo e sua influência na educação como um fenômeno supranacional.

Palavras-chave: Neoliberalismo e educação; América Latina; política educacional.

NEOLIBERALISM AND EDUCATION: RAPPROCHEMENT BETWEEN BRAZIL AND CHILE

ABSTRACT

The present work aims to establish a rapprochement between Brazil and Chile in the domain of educational policy from the point of view of the influence of neoliberal ideology. In this sense, there are some similarities between the two countries, such as the presence of decentralized education systems, the participation of the private sector, and the practice of large-scale evaluations. These characteristics have been related to the deepening of inequality in terms of educational quality, resulting in a process of differentiation between institutions and also between students. This situation has been questioned by popular demonstrations that have taken place in recent years in Chile and, more recently, in Brazil. It is concluded, therefore, that there is the proximity between the adoption of neoliberal educational policies and the occurrence of harmful consequences such as the increase in educational inequality and the deterioration of the quality of education in both countries. For this reason, it is unquestionable that it's crucial to analyze the experiences that have already consolidated in Chile in order to understand the possible developments in Brazil, considering neoliberalism and its influence on education as a supranational phenomenon.

Keywords: Neoliberalism and education; Latin America; educational policy.

RECEBIDO EM: 15/10/2020

ACEITO EM: 11/2/2021

¹ Autor correspondente. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Reitoria – *Campus* Universitário de Francisco Beltrão. Rua Maringá, 1200 – Vila Nova. Francisco Beltrão/PR, Brasil. CEP 85605-010. <http://lattes.cnpq.br/3747098204016151>. <https://orcid.org/0000-0002-8317-9442>. rafael.ghidini@gmail.com

² Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Reitoria – *Campus* Universitário de Francisco Beltrão. Rua Maringá, 1200 – Vila Nova. Francisco Beltrão/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0314353938713666>. <https://orcid.org/0000-0002-7403-8197>

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca realizar uma aproximação, no campo educacional, entre Brasil e Chile. Ambos os países estão imersos na dinâmica de inserção da América Latina na economia mundial e apresentam algumas características similares que podem ser levadas em consideração para o entendimento da conjuntura de seus sistemas de ensino. Objetivamos apontar algumas questões que são comuns às suas realidades de modo a identificar possibilidades e desafios que possam ser discutidos de maneira conjunta.

Para isso, faz-se necessário apresentar o contexto socioeconômico a que nos referimos – o neoliberalismo – revisitando a história da influência internacional na determinação das políticas internas, dentre elas as educacionais, dos países latino-americanos a partir da década de 80 do século 20. Nesta linha, discutiremos a ótica da visão neoliberal e a adoção desta para o entendimento das questões educacionais e os impactos dessa perspectiva.

No segundo momento do trabalho, tentaremos esboçar uma aproximação entre o Brasil e o Chile discutindo problemáticas e características dos sistemas de ensino comuns aos dois países e que são resultado, em menor ou maior grau, da influência do ideário neoliberal sobre o planejamento educacional, haja vista que o Chile é o caso mais consolidado da influência neoliberal na América Latina e o Brasil também tem apresentado propostas de reformas educacionais com inclinação neoliberal.

Com a composição da discussão, realizada principalmente por meio de revisão bibliográfica, esperamos demonstrar que a educação, tanto no Brasil quanto no Chile, não pode ser analisada isoladamente – desconectada do restante da dinâmica social e econômica. Ao contrário, ela deve ser entendida a partir dos traços que carrega do momento histórico e do local onde acontece, com a apresentação de problemáticas que não se limitem às fronteiras nacionais, transcendendo-as.

NEOLIBERALISMO E POLÍTICA EDUCACIONAL

O marco do pensamento neoliberal foi o Consenso de Washington ocorrido em novembro de 1989. Embora não se tratasse de uma conferência deliberativa formal e possuísse um caráter acadêmico, a reunião contou com a presença de vários organismos, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, além de representantes do governo dos Estados Unidos. O objetivo do encontro era discutir o andamento das reformas econômicas estruturais na América Latina e, mesmo que não tenham sido produzidos documentos ou determinações explícitas, o encontro tornou-se um marco histórico por reunir, em um mesmo momento e local, o pensamento acerca da política econômica e social neoliberal para a América Latina, tornando-se, portanto, símbolo dessa ideologia (BATISTA, 1994).

A América Latina, marginalizada pelos programas de ajuda econômica dos tempos da Guerra Fria, precisou financiar seu desenvolvimento com o mercado privado de capitais. Esse financiamento foi facilitado pela grande liquidez internacional do momento causada pela considerável quantidade de divisas originárias dos negócios relacionados ao petróleo (que ficaram conhecidas, posteriormente, como “pretodólares”). Esse endi-

vidamento foi contraído sob taxas de juros flutuantes na aposta de um futuro econômico internacional positivo e, com a desvinculação do dólar ao ouro e as crises do petróleo que se seguiram na década de 70 do século 20, essas taxas de juros foram alteradas bruscamente, deixando os países latino-americanos com sérias dificuldades em arcar com seus compromissos. Como boa parte dos credores da dívida eram bancos privados estadunidenses, coube aos Estados Unidos a elaboração das estratégias de estabilização econômica que foram, depois, impostas aos países devedores. Os chamados “pacotes de ajustes”, todavia, tinham uma pretensão muito mais ampla do que a oficialmente proclamada, e acabaram servindo para redirecionar e, de certa maneira, controlar a política econômica da América Latina de acordo com os interesses dos países do centro do sistema capitalista (BATISTA, 1994).

Essa “nova política econômica”³ foi apresentada como uma verdadeira ruptura, um novo direcionamento, de acordo com o diagnóstico dos *Chicago boys*⁴, capaz de resolver os problemas que teriam sido causados pelas políticas de industrialização e protecionismo que haviam sido adotadas, inspiradas na influência da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal). Essas ações, vistas como interferência estatal, foram consideradas inconvenientes em razão da ação ineficiente do Estado e sujeitas à corrupção, haja vista que havia sido esse mesmo Estado o responsável pelos problemas inflacionários e a crise da dívida que agora se buscava corrigir (BATISTA, 1994).

Propôs-se, dessa maneira, a substituição do controle estatal pela autorregulamentação dos mercados e a consequente abertura econômica. Dessa maneira, a economia fluiria de modo mais produtivo porque estaria blindada dos interesses políticos individuais, respondendo apenas à demanda econômica. O mercado passa a prevalecer sobre o Estado, e as noções de liberdade de iniciativa, concorrência e eficiência tornam-se centrais nos governos. É por esta razão que as políticas de auxílio econômico, oferecidas pelos organismos internacionais, voltadas para a solução da crise da dívida, foram condicionadas à adoção de medidas de austeridade que se traduziam, muitas vezes, na redução do tamanho do Estado e de suas áreas de atuação e, por consequência direta, enfraqueciam as políticas públicas. Tornando-se credores, os organismos internacionais passaram a influenciar a política interna desses países em um processo no qual a dominação dos países centrais sobre os periféricos movia-se do domínio das relações internacionais para o nível da influência e determinação direta das políticas internas. Logo, a política econômica neoliberal, em essência, constituiu-se como instrumento de dominação estrangeira (IBARRA, 2011).

³ De acordo com Batista (1994, p. 11), “em resumo, uma proposta saudosista, tentada sem sucesso e com consequências negativas na Europa da década de 20, de retorno ao *laissez-faire* do final do século XIX e princípio do século atual, da ordem liberal comandada pelo “padrão ouro”, que a I Guerra Mundial destruiria. [...] Ressuscitar a proposta neoliberal sessenta anos depois só pode ser visto como revolucionário apenas no sentido astronômico da palavra, na medida em que significa uma volta completa de 360 graus aos velhos usos”.

⁴ Grupo de economistas formados em universidades estadunidenses, notadamente na cidade de Chicago, que depois atuaram em altas posições em diversos governos latino-americanos, exercendo influência na determinação da política econômica desses países.

A racionalidade econômica⁵, apresentada como um meio completamente despidido de interesse político (em contraposição ao Estado político e ineficiente) para a retomada do crescimento, mostra-se, na verdade, um instrumento para a concretização de objetivos externos como se fossem internos. A concessão de financiamento internacional é condicionada à adoção de políticas de austeridade, e os organismos e nações estrangeiras utilizam sua posição de vantagem na mesa de negociações para impor seus próprios interesses econômicos mascarados como interesses nacionais para a retomada do crescimento (BATISTA, 1994).

A doutrina neoliberal opõe-se, então, ao Estado de bem-estar social de meados do século 20, uma vez que a ação estatal deixa de ser orientada à política social e passa a ser focada no crescimento econômico. Acredita-se que tal crescimento é um fator gerador que, posteriormente, melhorará a qualidade de vida da população. Ou seja, o bom funcionamento da economia levaria automaticamente ao desenvolvimento social, e isso se daria pela racionalidade econômica. Logo, primeiro a economia precisa funcionar para que, depois, as pessoas vivam bem. Similar a outros países da América Latina, essa noção teve grande influência no Brasil durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) em prol da chamada modernização econômica, e rompeu-se com uma política de industrialização e intervencionismo estatal de quatro décadas em favor da abertura do mercado e da redução do papel do Estado (HERMIDA; LIRA, 2018).

Algumas consequências dessas políticas econômicas já têm se tornado visíveis. A liberalização econômica e a reduzida ação do Estado fizeram aumentar a desigualdade social e a pobreza, tanto internamente quanto em comparação com países de primeiro mundo. Além disso, em prol da redução do custo da mão de obra, a precariedade laboral contribuiu para baixos níveis de renda que não são sequer resguardados por garantias legais (veja-se a recente reforma trabalhista brasileira, por exemplo). Ainda, vale destacar que a ausência de um planejamento econômico soberano, somada à livre-ação do mercado, tem ocasionado períodos de recessão mais longos e de crescimento mais curtos, tornando o processo de desenvolvimento econômico mais volátil (IBARRA, 2011).

As constantes crises políticas causadas por democracias – simplesmente eleitorais – demasiadamente comprometidas com interesses econômicos, pouco atendem às demandas sociais. Essas crises são evidências da reação das camadas sociais menos favorecidas à política neoliberal que as exclui, cobrando delas o preço do crescimento econômico. A ampliação da desigualdade evidencia como o discurso do êxito das reformas econômicas está cada vez mais distante da realidade e tem mostrado que essas reformas estão intimamente relacionadas com a multiplicação dos desajustes sociais (IBARRA, 2011).

Países como o Brasil e o Chile compartilham de uma dinâmica econômica ampla, e, juntos da América Latina como um todo, se estabelecem como periferia diante do centro do sistema capitalista. A influência neoliberal ampla constituiu um projeto econômico e social para os países latino-americanos que não foi criado internamente; ao

⁵ Quando utilizamos o termo “racionalidade econômica” nos referimos unicamente ao sentido que possui enquanto concepção ideológica na interpretação do pensamento neoliberal na América Latina.

contrário, foi fruto de recomendações e interesses político-econômicos de outras nações e de organismos internacionais. Redefinindo o papel do Estado de maneira geral, o neoliberalismo expande sua teia de influência para além da economia e abrange toda a área de atuação estatal, inclusive a educação.

Apontamos em Ghidini (2019) a necessidade de compreensão da política educacional em sua totalidade e complexidade que defende que seja imperativa a consideração da dinâmica econômica, social e política e sua influência na definição de metas, prioridades, planos de ação e projetos para os sistemas de ensino. A dinâmica econômica engendra o movimento da sociedade e o Estado, como parte dela, também reproduz interesses que não são exclusivamente sociais, mas também econômicos. Onçay (2005) ressalta que pensar a educação precisa ir além de pensar a escola, envolvendo pensar a sociedade, a economia, a política, a cultura e as determinações de todos esses fatores efetivamente em sala de aula.

Nesta linha, verificamos que uma das primeiras influências do neoliberalismo na política educacional é a utilização da análise econômica como metodologia para a tomada de decisão, como aponta Altmann (2002). Trata-se de utilizar na gestão dos sistemas de ensino a mesma lógica (instrumentalizada por procedimentos similares) usada na administração de uma empresa. Vejamos: um negócio qualquer é voltado para a geração de lucro, logo, sua eficiência, de maneira simplificada, é medida a partir da diferença entre o custo dos produtos e/ou serviços oferecidos e o retorno financeiro destes para a empresa por meio de seu valor de venda. No interior do processo produtivo alguns elementos são levados em consideração pelo gestor para tentar aumentar ao máximo essa diferença, como a redução do custo dos insumos, da mão de obra e do tempo de trabalho necessários. Como uma empresa é uma instituição de interesse essencialmente econômico, todos esses elementos são medidos a partir de seu valor monetário, e é o management contínuo dessa dinâmica que constituiu a gerência empresarial, que se apresenta no setor público sob a denominação de racionalidade econômica.

Quando se importa essa metodologia, essa forma de gerência, do setor empresarial para a escola, primeiro, obviamente, é necessário estabelecer uma definição clara do objetivo a ser alcançado pelas escolas, e este objetivo precisa ser quantitativamente mensurável para poder ser analisado e comparado, permitindo estabelecer taxas de crescimento ou decréscimo, médias de desempenho e eficiência, em suma. A taxa de lucro, que é o objetivo mensurado monetariamente na empresa, é traduzida na educação como o resultado quantitativo das avaliações em larga escala. Seu avanço ou retrocesso e os valores (notas) que se almejam alcançar são, na educação, a expressão de noções tipicamente quantitativas do campo empresarial. Feita essa definição do objetivo, pode-se aplicar o restante da prática empresarial para gerir os elementos do processo educativo que, na visão economicista, causam o alcance (ou não) de seus objetivos.

O gestor analisa os insumos, a matéria-prima e os equipamentos que aqui se apresentam como materiais didáticos, estrutura da escola, material de consumo, merenda escolar e tecnologias de ensino. Como o objetivo da escola é ser eficiente (diferença entre o custo e o retorno) deseja-se que os melhores índices nas provas sejam alcançados com o menor custo possível. Logo, o gestor trata de analisar esses insumos e, se julgar que não contribuem para a melhora dos índices, elimina-os do processo. Em se-

guida, analisa a mão de obra, faz ponderações sobre as diferenças salariais, valorização na carreira, promoções, questiona se o aprimoramento profissional constante e a busca incessante de formação são realmente essenciais ou se a qualificação profissional inicial já seria suficiente porque, nesta dinâmica, o desperdício de recursos precisa ser combatido com vigor e o investimento na formação docente não deve ser nada além do minimamente necessário. A tensão entre a redução de custos e a melhora do desempenho é constante, e, uma vez que a gestão de recursos é central na ótica neoliberal para esses administradores, como aponta Gentili (1998), não há falta de recursos para a educação, apenas recursos mal-administrados.

Analisa-se, então, o tempo investido. Será que os professores devem ser contratados em regime integral de trabalho ou remunerados por hora-aula para evitar a ociosidade? O tempo de hora-atividade é usado de maneira eficiente ou não é necessário? Parece, para este gestor, que a prática comum de remuneração por hora de trabalho e o exercício por hora-aula, sendo a segunda menor que a primeira, é um desperdício de recursos. Além disso, é realmente necessário que os estudantes tenham tantas aulas e tantas disciplinas diferentes ou podemos reduzir a carga-horária de disciplinas vistas como não essenciais? Por que não as agrupar e deixar mais tempo disponível para aulas de áreas vistas como prioritárias, sobretudo nos exames?

Esse arquétipo que acabamos de esboçar tem o objetivo de demonstrar que, da mesma forma que a empresa busca o maior lucro com o menor investimento, a educação passa a procurar os melhores resultados com o menor custo. Foram criados, desde o último quarto do século 20, diferentes instrumentos na área educacional para a aplicação desta racionalidade econômica, como as avaliações em larga escala, a fragmentação dos sistemas de ensino com o autofinanciamento e autogestão, a avaliação constante do desempenho docente, a flexibilização de contratos de trabalho, a precarização da formação continuada, o crédito estudantil para o Ensino Superior, dentre outras, que buscam a redução do custo da educação para o Estado e a medição e análise constantes do desempenho.

Dentro da ótica neoliberal a educação passa a ser apenas mais um dos setores da economia, com a transferência de responsabilidades do Estado para o mercado e a livre-iniciativa. O agora “setor educacional” torna-se cada vez mais um ramo de atuação comercial, uma mercadoria, o que já é visível no Chile. Com a municipalização das escolas e a instituição do sistema de *vouchers*⁶, o setor privado viu na educação uma fonte de lucros e multiplicaram-se as escolas privadas subvencionadas, ou mesmo completamente particulares, e o dinheiro do Estado, antes investido em escolas públicas, passou a ser transferido para empresas educacionais privadas.

No Brasil, a participação do setor privado na educação básica ainda é baixa, com maior intensidade na educação infantil e, principalmente, no Ensino Médio, posto que esta etapa de ensino está diretamente conectada com as avaliações que dão acesso ao Ensino Superior, como o Enem e vestibulares. As instituições privadas prevalecem

⁶ *Voucher*: vale, garantia, título com valor monetário. É atribuído a cada aluno e seu valor é repassado para a escola que o atende. O financiamento educacional, dessa maneira, é atrelado ao aluno e não à instituição, caracterizando uma relação direta entre a quantidade de alunos e o montante financeiro total recebido por escola.

com larga margem de vantagem no Ensino Superior, e a criação do Fies e do Prouni nos últimos anos contribuiu para aumentar ainda mais as matrículas no setor privado, evidenciando um processo de mercantilização deste nível de ensino. As políticas de crédito estudantil voltadas ao Ensino Superior, também demonstram o interesse do setor financeiro – representado pelos bancos fornecedores das linhas de crédito – na constituição da educação enquanto um ramo de investimentos.

Submetida à mesma lógica que as demais mercadorias, a educação passa a ser vista como fonte de lucro e instaura-se a necessidade capitalista elementar de aumentar as taxas de lucratividade em um cenário de concorrência que não permite o aumento desregrado do valor de venda, mas consente a redução dos custos. Logo, a qualidade é sacrificada em prol de melhores retornos financeiros como o que já está sendo observado no Chile em todos os níveis de ensino e nas universidades privadas brasileiras. Há de se questionar, dessa forma, se a eficiência econômica é equivalente à qualidade do ensino-aprendizagem, ou se são coisas diferentes e que precisam, por essa razão, de metodologias diversas de análise.

Algumas outras influências que podem ser verificadas são a preferência pela universalização da educação básica em detrimento da superior e, como já é realidade no Chile e começa a ocorrer no Brasil: o ensino técnico e profissional integrado à escola, a desvalorização e desmobilização profissional docente, a ampliação das exigências sem o devido acompanhamento de recursos e estrutura refletindo na precarização em termos qualitativos, a participação de grandes conglomerados empresariais na definição da política educacional e o apostilamento. Fica claro, portanto, que o enraizamento do pensamento neoliberal na educação tem causado impactos preocupantes em termos de qualidade, igualdade e acesso e precisa ser evidenciado e trazido ao centro do debate educacional na América Latina.

UMA APROXIMAÇÃO ENTRE BRASIL E CHILE

Desde o golpe militar e instalação da ditadura em 1973, o Chile acumula quase cinco décadas de experiência com a aplicação do ideário neoliberal. A “via chilena” foi a pioneira do neoliberalismo na América Latina e apresenta um nível de profundidade e comprometimento das políticas públicas que se destaca. Por suas características, o Chile pode ser visto como exemplo de um neoliberalismo maduro e experienciado (GAUDICHAUD, 2015).

A ditadura do general Augusto Pinochet promoveu mudanças com o objetivo de refundar a sociedade chilena e, da década de 20 até a de 70 do século 20, o país experimentou projetos alternativos de sociedade. Esses projetos compartilhavam traços comuns entre si, como o distanciamento do liberalismo econômico, a modernização, a industrialização, o protecionismo e o nacionalismo econômico. Tais programas, no entanto, não foram capazes de atingir a “modernização” que os chilenos ansiavam, e o discurso do golpe surge propondo mudanças que alcancem os desejos de desenvolvimento da população. Por essa razão, as políticas promovidas pela ditadura diferenciaram o Chile dos demais regimes ditatoriais latino-americanos por promoverem mudanças estruturais profundas e ressignificarem, de maneira marcante, a estrutura do Estado chileno (AGGIO, 2009).

Com a retomada da democracia na década de 90, os projetos de Pinochet não foram abandonados e a redemocratização ocorreu sob um viés predominantemente de acordo e não de ruptura, tanto que os partidos que ocuparam o governo do país pelos quatro mandatos imediatamente posteriores ao período ditatorial ficaram conhecidos como *Concertación*.⁷ A democracia tratou apenas de aperfeiçoar e aprimorar as políticas públicas instituídas durante a ditadura, dando continuidade ao projeto neoliberal (AGGIO, 2009).

O pioneirismo do Chile trouxe elementos profícuos para a análise de sua política educacional. Por ser um caso extremo, em termos de permanência e profundidade, o grau de absorção do país no ideário neoliberal apresentou um grande contraste nos resultados desse processo. Em outras palavras, como o Chile experimentou políticas educacionais neoliberais por longos períodos e com profundos graus de influência, seus desfechos ficam mais visíveis e nítidos; consequências que, no Brasil podem ser, ainda, apenas expectativas e previsões do que já se mostrou visível e materializado no Chile.

A solidez do caso chileno permite, também, que analisemos o neoliberalismo em sua fase pós-reformas estruturais. Podemos, portanto, ir além do momento de euforia da reforma e das projeções de futuro para uma análise do resultado concreto de uma experiência que já se solidificou e não apresenta mais a mesma maleabilidade típica de períodos iniciais. Gaudichaud (2015) aponta, em relação ao Chile: um processo neoliberal menos ágil já tendo de lidar com problemáticas estabelecidas durante suas quatro décadas de duração, o que é diferente dos estágios mais prematuros do processo.

Além dessas particularidades, o Chile apresenta características que são comuns ao Brasil, como a ausência de uma classe dominante autônoma e a baixa integração interna, ademais do fato de as transformações estruturais desde o final do século passado – assim como em outros países da América Latina – possuírem a tendência em acontecer “do alto”, ou seja, não são consequência de movimentos de base, reivindicações populares, mas, sim, de determinações políticas supranacionais (AGGIO, 2009).

Também, Brasil e Chile preservam similaridades nos campos socioeconômico e educacional. Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016) chamam a atenção para o fato de que ambos possuem alguns dos índices de desigualdade social mais preocupantes do continente. De fato, de acordo com dados do Banco Mundial do ano de 2017 (o mais recente disponível para ambos os países), seus indicadores ganham destaque. O índice de Gini, que busca medir a desigualdade na distribuição de renda, variando entre zero e 1, em que zero equivale à igualdade total e 1 indica concentração absoluta, apontou 0,533 para o Brasil, dando-lhe o segundo pior índice do ano, e 0,444 para o Chile, que ocupou a décima posição entre os 67 países analisados (WORLD BANK, 2020).

Outro indicador que confirma a preocupação dos autores é a concentração de renda por faixa da população. No mesmo ano, os 10% mais ricos acumulam 42% da renda total no Brasil, enquanto no Chile essa porcentagem foi de 36,3% (segunda e oitava posições, respectivamente). No outro extremo, entre os 20% mais pobres da população, a fatia da renda total que receberam foi de 3,2% no Brasil e 5,8% no Chile (primeira

⁷ *Concertación*: concertação, consenso, acordo. A utilização do termo para nominar o grupo político que assumiu o poder reflete o caráter do processo de redemocratização chileno.

e décima oitava posições, respectivamente) (WORLD BANK, 2020). A concentração de renda no 1% mais rico da população é ainda mais preocupante, com 28,3% no Brasil e 23,7% no Chile. Nesta lista, a posição ocupada pelos países é de segundo e terceiro lugares, respectivamente, atrás apenas do Catar (BRASIL..., 2019).

A grande desigualdade socioeconômica traz desafios para a sua diminuição em ambos os países. Tendo esse contexto de segregação social como plano de fundo, as políticas públicas, notadamente as políticas educacionais, precisam estar atentas às condições materiais de existência dos sistemas de ensino e dos sujeitos que fazem parte do processo educativo. Os sistemas de ensino precisam ser pensados pela política educacional tendo em mente a conjuntura socioeconômica altamente desigual. Considerando todos esses aspectos e agindo por meio de projetos, investimentos e programas, é que se torna possível alterar essa realidade. Outro aspecto que, segundo Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016), aproxima a realidade dos dois países, é que ambos possuem grandes desafios educacionais em suas agendas. No caso do Brasil, a criação do Plano Nacional de Educação e suas metas exigentes clamam pela reorganização dos sistemas de ensino de maneira nacional, tarefa complexa que envolve visões em disputa. Já no caso chileno destaca-se o embate causado por inflexões e descontentamentos populares sobre a educação. De um lado, colocam-se os defensores de um modelo de mercado dando continuidade ao alinhamento da política educacional à perspectiva neoliberal estabelecida a partir da ditadura de Augusto Pinochet; de outro, estão os defensores da concepção de educação enquanto um direito social de todos e responsabilidade do Estado.

Outro aspecto que evidencia as questões em comum a serem discutidas pelos dois países no campo educacional, diz respeito à organização dos sistemas de ensino. O Chile passou, no final dos anos 1970, por uma reforma radical em que uma das principais mudanças foi o desmantelamento do sistema nacional de educação em um processo de descentralização que tornou as escolas responsáveis dos municípios. Embora o controle da dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem (currículos, avaliações) fosse centralizado, o fornecimento de condições materiais para a existência das escolas passou a ser tarefa de cada governo local. O governo federal fornecia uma ajuda de custo por estudante (*copago*) e, como os repasses financeiros seriam maiores quanto mais estudantes uma escola atendesse, estabeleceu-se uma atmosfera de competição entre as instituições de ensino (AGUILERA, 2015).

O Brasil passou por um processo similar durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Foram atribuídas responsabilidades maiores aos Estados e municípios na gerência dos sistemas de ensino, e os entes federados adquiriram mais liberdade para organizarem suas próprias redes escolares, desde que respeitados alguns princípios norteadores. A Educação Infantil ficou a cargo dos municípios, o Ensino Fundamental seria compartilhado entre Estados e municípios, o Ensino Médio deveria ser ofertado pelos Estados e o Ensino Superior seria regulamentado e oferecido pela União.

Como apontam Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016), a descentralização dos sistemas de ensino no Brasil mostra-se como uma estrutura organizativa a ser superada. Em um país de dimensões continentais, a atuação independente por município ou por Estado fez com que coexistam no território nacional escolas com níveis de qualidade muito díspares, aprofundando as desigualdades regionais. A organização do financiamento da educação básica (sobretudo por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – Fundeb) atribui à União a responsabilidade de “atenuar as desigualdades”, ou seja, a de complementar com recursos próprios os sistemas de ensino menos favorecidos financeiramente, tendo colaborado para reduzir as desigualdades entre os diferentes entes federados. Conforme os autores citados, no entanto, a ação da União não tem surtido o efeito necessário para suprimir as desigualdades regionais em um país com a extensão territorial do Brasil.

No Chile, como o *copago* aplica-se tanto para instituições de ensino públicas quanto privadas, abre-se a possibilidade de obtenção de lucro e a educação torna-se efetivamente um setor econômico. Ao mesmo tempo, a legislação passa a permitir que os estabelecimentos privados cobrem das famílias um valor adicional e continuem recebendo o subsídio estatal. O que passou a ocorrer, na prática, foi que a qualidade se tornou uma mercadoria, quando boas escolas se tornaram progressivamente mais caras e as escolas públicas – com financiamento mais baixo que as escolas privadas – passaram a não conseguir ofertar a mesma qualidade de suas “concorrentes”. Logo, a qualidade do ensino público foi corroída pela redução do financiamento (AGUILERA, 2015).

Ocorre, portanto, uma diferenciação na qualidade do ensino cada vez mais intensa entre as instituições e, por consequência, a segregação entre os sujeitos que as frequentam. As escolas de boa qualidade, mantidas com recursos privados, são acessíveis apenas a quem pode pagar: os segmentos sociais privilegiados. Já para a população pobre, sem recursos, resta a escola pública que é mal financiada e de baixa qualidade. A descentralização dos sistemas de ensino e o ingresso do setor privado na educação contribuíram, dessa forma, para a segregação social dentro dos sistemas de ensino e refletem no agravamento do quadro de desigualdade socioeconômica do Chile.

A descentralização ocorrida no Brasil também não colabora para a superação do quadro de desigualdade social. O estabelecimento de milhares⁸ de sistemas de ensino independentes, ou seja, a sua pulverização, improvavelmente pode auxiliar no alcance de um padrão de qualidade por todos. Se tomarmos, apenas como título de exemplo, indicadores quantitativos, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2019, nas médias estaduais, constataremos extremos como: no Ensino Fundamental I, 4,9 (Amapá e Pará) e 6,7 (São Paulo); no Ensino Fundamental II, 4,0 (Amapá) e 5,5 (São Paulo); e no Ensino Médio, 3,4 (Amapá) e 4,8 (Espírito Santo e Goiás). A desigualdade também é visível em termos de regiões, apresentando o Nordeste e o Norte os

⁸ Considerando que o Brasil possui 5.571 municípios, 26 Estados e um Distrito Federal, e partindo do pressuposto de que a LDB de 1996 permite a cada município e Estado a organização de seu próprio sistema de ensino, há a coexistência de, literalmente, milhares de sistemas de ensino no território nacional.

menores índices em todos os níveis (INEP, 2021a). Tem-se, então, que uma das facetas da desigualdade é a concentração de investimentos para a infraestrutura e melhora da qualidade educacional em algumas áreas do território em detrimento de outras.

A descentralização dos sistemas de ensino é um traço comum entre Brasil e Chile e tem consequências diretas na desigualdade. Em um primeiro momento, ocorre dentro dos próprios sistemas em relação ao acesso ao ensino e a sua qualidade. Posteriormente, acontece com a intensificação da desigualdade socioeconômica, que é produto do desequilíbrio em todos os ramos da vida social, como a economia, a política, a saúde e a educação. Tais aspectos são similares entre os dois países e mostram a fundamental importância em buscar a educação universal e de qualidade.

Como consequência direta da descentralização dos sistemas de ensino, foram estabelecidos amplos processos de avaliação em larga escala para contrabalancear a independência dos municípios e Estados objetivando garantir um funcionamento de acordo com as delimitações do governo central (AGUILERA, 2015), outra característica em comum dos países em foco. No Brasil, o principal marco da avaliação em larga escala foi a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no ano 1990, como um projeto piloto. Foi, no entanto, apenas com uma reformulação efetuada pelo governo FHC, em 1995, que os resultados da avaliação se tornaram mais objetivos e comparáveis ao longo das edições (INEP, 2020). Durham (2010) destaca que o estabelecimento do Saeb foi um marco na determinação da política educacional brasileira, por permitir, pela primeira vez, “medir” a qualidade do ensino.

O Saeb transformou-se ao longo do tempo e sofreu reestruturações, dentre as quais: a criação do Ideb em 2007, abrangendo a inclusão progressiva de mais áreas do conhecimento, e a avaliação da alfabetização e, mais recentemente, da educação infantil na edição de 2019, marcada, também, pela absorção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (INEP, 2020).

O Chile, por sua vez, conta, desde 1988, com o Sistema de Avaliação da Qualidade da Educação (Simce), aplicado anualmente em larga escala para estudantes da educação básica em um ciclo que envolve desde a preparação da equipe da escola para a aplicação do exame até a realização de encontros para debater os resultados obtidos. O Simce tem o objetivo principal de melhorar a qualidade e a equidade da educação chilena, sendo utilizado como ferramenta de supervisão para o acompanhamento dos sistemas de ensino descentralizados (VALDÉS, 2014).

Tanto, todavia, no caso brasileiro quanto no caso chileno, a aplicação de exames padronizados em larga escala tem apresentado problemas. No Brasil, Altmann (2002) coloca em questão a utilidade dos testes para o aprimoramento da qualidade do ensino. Ao destacar a influência de organismos internacionais, ressalta que a quantificação dos resultados da avaliação é o procedimento padrão de uma visão de educação que tem como base a ideia de gestão. Espera-se dados objetivos que indiquem onde os padrões de qualidade não estão sendo alcançados e quem são os responsáveis, mesmo que esses resultados não tenham utilidade direta para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem.

Verificamos em Valdés (2014) que a mesma lógica impera no Chile. Devido à forma como a entrega dos resultados do Simce é feita, não é possível utilizar os dados para a melhoria do ensino, porque as únicas informações específicas sobre a escola a que os professores têm acesso são as médias de desempenho em cada área curricular. Isso não permite identificar em quais conteúdos os estudantes possuem dificuldades ou obtiveram avanço, e não é possível avaliar as turmas, pois o resultado por aluno também não é divulgado. Por essa razão, o autor afirma que o Simce não tem logrado melhorar a qualidade de ensino no país, mas apenas fomentar a competição entre os estabelecimentos de ensino, pois uma das mais consagradas utilidades dos resultados é a comparação entre as escolas.

No Brasil é possível verificar que a avaliação quantitativa em larga escala, instituída pelo Saeb, também é de difícil utilização no que se refere à melhoria dos processos educativos, posto que o simples fornecimento de índices não ajuda os professores a repensarem suas práticas dentro da sala de aula em razão dos poucos subsídios fornecidos para análise. Por essa razão, Altmann (2002) questiona a utilidade de tais instrumentos avaliativos padronizados, apontando, ainda, para a problemática de que, ao serem cobrados por seu desempenho nestas provas, os sistemas de ensino voltam-se não mais para a melhoria da qualidade do ensino, mas apenas para a melhoria dos índices, tornando a avaliação da aprendizagem em larga escala um fim em si mesma ou, nos termos de Aguilera (2015), um verdadeiro *fetichê*. Dessa forma, nos dois países as avaliações em larga escala constituem-se como uma prática e, ao mesmo tempo, uma problemática sobre a qual ambos precisam dedicar-se.

Outro ponto de aproximação é a participação do setor privado no Ensino Superior. No Brasil, até a década de 60 do século 20, a maioria das matrículas pertencia a instituições públicas. Com o início do período ditatorial, a partir de 1965, o setor privado ganha força e ultrapassa o público em número de matrículas em 1970, permanecendo nessa posição até hoje (DURHAM, 2010). Dados do Censo da Educação Superior de 2019 revelam que, das cerca de 8,6 milhões de matrículas no Ensino Superior, 6,5 milhões pertencem a instituições privadas, ou 75% do total (INEP, 2021b).

O Chile também enfrentou mudanças na estrutura do Ensino Superior. Em 1973, no início do governo Pinochet, 67% dos alunos do nível terciário estudavam em instituições públicas, e, até a década de 80, existiam 8 universidades no país, sendo 2 estatais. Com a reforma da educação superior em 1981, várias universidades privadas foram criadas e passaram a absorver a demanda que não era atendida pelo setor público. Entre 1980 e 2015, o número de universidades públicas passou de 8 para 25⁹ e a quantidade de matriculados nessas instituições saltou de, aproximadamente, 120 mil para pouco mais de 300 mil. Ao mesmo tempo, foram criadas outras 35 instituições privadas que possuíam, em 2015, 340 mil matrículas, um número 12% maior que o das instituições públicas, evidenciando como um setor inteiramente novo, que sequer existia há 30 anos, absorveu os estudantes. Além disso, merece destaque a criação de 43 Institutos Profissionais (IP) e 54 Centros de Formação Técnica (CFT), todos privados, que somam,

⁹ Entende-se por instituições públicas as 16 universidades estatais e as 9 privadas sem fins lucrativos que compõem o Conselho de Reitores das Universidades do Chile (Cruch).

juntos, 520 mil matrículas e, somados com as universidades privadas, respondem por 74% do total de matrículas do Ensino Superior no Chile, taxa similar à brasileira (ESPINOZA, 2017).

A privatização da educação superior chilena aconteceu como parte do projeto econômico neoliberal e teve como principais objetivos a diminuição do custo por aluno e a redução do gasto público por meio do incentivo ao autofinanciamento das instituições. Isso trouxe algumas consequências, das quais podemos destacar duas inter-relacionadas. A ampliação do número de instituições e de mecanismos financeiros de apoio (linhas de crédito estudantil) aumentou a taxa de matrícula e a cobertura, que passou de 7,5% em 1980 para 53,1% em 2015 (ESPINOZA, 2017). Por outro lado, a desregulamentação promovida pela reforma de 1981 e a grande independência das instituições, deteriorou a qualidade do ensino, logo, mesmo que mais pessoas tenham acesso ao Ensino Superior, este é de baixa qualidade. Além disso, com a desregulamentação na oferta de cursos houve uma saturação no mercado de trabalho que afetou negativamente os índices de empregabilidade dos egressos. O planejamento com viés econômico da política educacional, tendo a taxa de cobertura como objetivo, propiciou, então, uma ampliação quantitativa que não foi acompanhada pela dimensão qualitativa (ESPINOZA, 2017).

Em paralelo com a realidade brasileira, percebemos que as universidades privadas, com raras exceções, dificilmente figuram nos *rankings* de melhores universidades. Ao mesmo tempo, algumas políticas públicas das últimas duas décadas, destinadas ao Ensino Superior, como a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) – propiciando isenção fiscal no primeiro caso e financiamento direto no segundo – têm fomentado a participação do setor privado no Ensino Superior. Como resultado, o número de matrículas do setor privado cresceu 31% entre 2011 e 2019, enquanto nas universidades públicas o crescimento foi de apenas 17% (INEP, 2021b). Estamos vivendo, portanto, um processo pelo qual o Chile já passou e busca agora superar desde o governo Bachelet, discutindo a gratuidade do Ensino Superior. Há de se questionar, então, se o modelo de mercado é adequado à educação superior brasileira utilizando a experiência chilena, uma vez que a privatização do Ensino Superior apresenta inúmeras semelhanças entre os dois países.

A expansão do acesso em paralelo com a redução da qualidade, demonstra que os resultados de uma determinada política educacional não podem ser averiguados apenas em termos quantitativos. Por pautar-se pela eficiência e capacidade de mensurar, como aponta Gentili (1998), as práticas de avaliação típicas das políticas educacionais neoliberais buscam demonstrar a eficácia ou não das medidas adotadas por meios fundamentalmente estatísticos, não permitindo, por si só, a compreensão da complexidade que envolve os sistemas de ensino. Nesta linha, concordamos com Frigotto (2018, p. 227), quando aponta a necessidade de “[...] apreender, para além da aparência, o sentido do movimento da realidade [...]”, e expõe que dificilmente pode se expressar em uma função matemática o que é fruto da história e das intencionalidades que moldam a educação.

Partindo dessa perspectiva, Durham (2010) dá grande ênfase e põe em questão o aumento das taxas de matrícula da educação básica durante os governos de FHC. A prioridade, nesse grau de ensino, é um dos elementos presentes no pacote de reformas educativas dos organismos internacionais, e seu principal objetivo não é melhorar a qualidade e a eficiência do ensino-aprendizagem, mas, sim, fornecer uma escolaridade mínima que propicie a estabilidade social. Essa estabilidade é necessária para o crescimento econômico, posto que este é o objetivo final das instituições que a propõem. A reforma educacional neoliberal não acontece por outra razão senão para dar bases ao crescimento econômico, que não necessariamente está conectado com o desenvolvimento social (ALTMANN, 2002).

Recentes reformas educacionais brasileiras, como a do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizadas, sobretudo, pela pedagogia das competências e pela íntima conexão entre escola e mercado de trabalho¹⁰, cristalizaram-se a partir do governo de Michel Temer. Tais movimentos fazem parte de um processo mais amplo, caracterizado por Frigotto (2018) como uma crise global do capital cada vez mais latente que passa a redefinir as relações entre capital e trabalho, gerando uma nova concepção: a de capital humano. Esses novos entendimentos, junto com as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total e mercado, tornam-se emergentes no campo educativo gerando uma visão da escola cada vez mais entrelaçada com a economia, como um nicho de investimentos, relegando para segundo plano as questões da igualdade de acesso e da qualidade.

Na educação básica chilena, Donoso-Díaz, Souza e Gouveia (2016) apontam coexistirem diferentes “qualidades de educação”. Há diferenças que ocorrem no interior dos sistemas de ensino e que precisam ser notadas por interferirem diretamente na formação dos alunos e afetarem suas condições de alcançar, ou não, a universidade. Bourdieu e Champagne (1998 *apud* ALTMANN, 2002) perceberam que na França, após as reformas educacionais da década de 50 do século 20, a democratização do ensino acabou criando novos excluídos por processos de diferenciação interna, ou seja, quando o acesso à escola aumenta seu papel é ressignificado. Os mesmos diplomas não permitem mais os mesmos acessos, e a diferenciação social modifica-se deixando de ser simples e formal (entre portadores de diploma e não portadores) e passando a ser informal (capital social, melhores escolas, condição socioeconômica). Deixa de haver, então, a oposição entre quem tem acesso à escola e quem não tem e surge outra: quem tem acesso a boas escolas e aqueles aos quais só restam as de baixa qualidade (ALTMANN, 2002).

Os reflexos e consequências das políticas educacionais neoliberais no Chile, centradas no mercado e na concorrência entre estabelecimentos de ensino, têm causado descontentamento popular. Em 2006, uma onda de manifestações, que ficou conhecida como a “revolta dos pinguins”, mobilizou cerca de 600 mil estudantes majoritariamente da educação básica, quase metade do total, e resultou na prisão de mais de mil pessoas. O foco inicial dos protestos era a manutenção do passe gratuito no transporte público e a isenção no valor cobrado para a realização da Prova de Seleção Universitária para os

¹⁰ Ver, a título de exemplo, o artigo 6º da Lei nº 13.415/2017, que reconhece a possibilidade de “profissionais com notório saber” atuarem na educação escolar básica.

estudantes de baixa renda. A pauta foi, em seguida, ampliada junto com o tamanho do movimento e passou a abranger temáticas mais amplas, como a qualidade do ensino de maneira geral e a reforma da Lei Orgânica Constitucional de Ensino (Loce) (SCARDAMAGLIA, 2006).

Em 2011 o Chile iria se ver mais uma vez tomado por movimentos estudantis, dessa vez protagonizados por estudantes do Ensino Superior. Cada vez mais comprometidos com dívidas contraídas para cursar programas de baixa qualidade, passaram a questionar as bases do sistema de Ensino Superior defendendo a educação como um bem público e não uma mercadoria. Ocupando e paralisando as universidades públicas, os estudantes buscaram conscientizar a sociedade chilena de que a educação igualitária e gratuita seria o caminho para a superação das desigualdades do país (SISTO, 2015).

Um dos maiores êxitos dessas manifestações foi a redução da taxa de juros do crédito estudantil para estudantes de instituições privadas, antes de 6%, que foi igualada à de 2% aplicada aos estudantes das universidades públicas. Nas eleições presidenciais de 2013 as discussões sobre reformas nos sistemas de ensino estiveram fortemente presentes e continuaram sob as propostas de gratuidade do Ensino Superior durante o governo de Michelle Bachelet, eleita naquele ano (AGUILERA, 2015; ESPINOZA, 2017).

Esses movimentos populares chilenos demonstram a insatisfação da população, sobretudo das camadas mais pobres, com a política educacional voltada à organização mercadológica que tem sido intensamente adotada. No Brasil, temos o caso recente das manifestações de 2016, em que foram ocupadas centenas de escolas em todo o país em protesto contra a reforma do Ensino Médio, que, entre outros pontos, criava os meios para a educação profissionalizante e ampliava o tempo de permanência dos estudantes nos colégios (Educação em Tempo Integral). Em 2006, os jovens chilenos já protestaram contra a Jornada Escolar Completa (JEC), afirmando que as escolas não teriam condições materiais para atendê-los por mais tempo durante o dia e, em 2016, coincidentemente dez anos depois, os estudantes brasileiros fizeram a mesma reclamação, com receio de que seus colégios, já com estrutura precária para cinco aulas diárias, sofressem ainda mais, sendo obrigados, sem recursos adicionais, a atender por dois períodos diariamente.

Essa “coincidência” expõe a proximidade entre os dois países que, no seio de uma mesma conjuntura econômica regional, apresentam tantas similaridades. Por essa razão, pensamos que um olhar amplo e de intercâmbio, entre um e outro lado dos Andes, pode nos permitir entender, de maneira mais clara, os impactos desse ideário econômico na educação, uma vez que o compartilhamos. O entendimento do que nos aproxima e do que nos afasta, das experiências positivas e negativas, é um caminho profícuo para pensarmos o futuro da educação e colaborarmos para o estabelecimento de uma visão mais integrada dos problemas comuns na América Latina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O neoliberalismo foi apresentado como a solução para os problemas latino-americanos, mas seus impactos na educação têm sido problemáticos. Em países territorialmente extensos e fortemente desiguais, como o Brasil e o Chile, a descentralização, a autogestão e a privatização dos sistemas de ensino não têm contribuído para a melhora

do quadro dos problemas sociais. Ao invés disso, a competição entre as escolas e entre as universidades e a redução do financiamento público, aprofundaram o abismo entre a população de baixa renda e o acesso à educação de qualidade.

Esse pensamento educacional está conectado com os propósitos do neoliberalismo no direcionamento das políticas internas dos países latino-americanos, reduzindo a participação do Estado e incorporando, progressivamente, os sistemas de ensino como setores da economia, transformando-os em nichos mercadológicos. No Chile este processo já está evidente em todos os níveis de ensino e, no Brasil, encontra-se mais efetivo na educação infantil e no Ensino Superior, embora o fenômeno do apostilamento, cada vez mais intenso, demonstre a expansão dessa lógica também para os Ensinos Fundamental e Médio.

Mais do que a constatação dessa rede de influências sobre a educação, todavia, é preciso que tenhamos uma perspectiva multilateral sobre o movimento da realidade. O primeiro passo para a superação de uma situação problemática é a tomada de consciência da sua existência. Por essa razão, ao pensarmos a escola, os processos de ensino-aprendizagem, o currículo ou a formação dos professores, precisamos ter em mente que todos esses elementos são fruto de dinâmicas sociais e econômicas mais amplas, entendendo que esse mesmo processo não é totalitário ou definitivo. A resistência pode ser construída em diferentes níveis, como pelos professores, pelos sindicatos, pelas escolas na organização de seus cursos e currículos, por pressão política sobre as secretarias de educação e, no nível mais amplo, pela mobilização nacional e, por que não, continental, de alunos e professores unidos sob a pauta da igualdade de acesso com qualidade. Possuímos, tanto brasileiros quanto chilenos, questões comuns no campo educacional. O que nos impede de pensarmos, juntos, uma educação *na e para* a América Latina?

REFERÊNCIAS

- AGGIO, Alberto. História e política na construção do Chile moderno. In: ADRIÃO, Theresa; GIL, Juca (org.). *Educação no Chile: olhares do Brasil*. São Paulo: Xamã, 2009. p. 19-32.
- AGUILERA, Natalia Slachevsky. Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educación e Pesquisa*, v. 41, n. SPE, p. 1.473-1.486, dez. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022015001001473. Acesso em: 15 out. 2020.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educación e Pesquisa*, v. 28, n. 1, p. 77-89, jun. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022002000100005. Acesso em: 15 out. 2020.
- BATISTA, Paulo Nogueira. *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 1994. Disponível em: http://www.fau.usp.br/cursos/graduacao/arq_urbanismo/disciplinas/au-p0270/4dossie/nogueira94/nog94-cons-washn.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL tem 2ª maior concentração de renda do mundo, diz relatório da ONU. *G1*, 9 dez. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/12/09/brasil-tem-segunda-maior-concentracao-de-renda-do-mundo-diz-relatorio-da-onu.ghtml>. Acesso em: 15 out. 2020.
- DONOSO-DÍAZ, Sebastián; SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Desafios políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, v. 27, p. 73-96, 1º jan. 2016. Disponível em: <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:reec-2016-numero27-5020>. Acesso em: 15 out. 2020.
- DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos estudos CEBRAP*, n. 88, p. 153-179, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-33002010000300009. Acesso em: 15 out. 2020.

ESPINOZA, Oscar. Privatización de la educación superior en Chile: consecuencias y lecciones aprendidas. *EccoS Revista Científica*, 31 dez. 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323273073_Privatizacion_de_la_educacion_superior_en_Chile_consecuencias_y_lecciones_aprendidas. Acesso em: 15 out. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. *Revista Trabalho Necessário*, v. 13, n. 20, 28 jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 15 out. 2020.

GAUDICHAUD, Franck. *Las fisuras del neoliberalismo maduro chileno*. Buenos Aires: Clacso, 2015.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GHIDINI, Rafael. Estado e políticas públicas: apontamentos metodológicos para a pesquisa em políticas educacionais no Brasil. In: III Seminário Internacional de Educação e XXIII Semana Acadêmica do Curso de Pedagogia, 2019, Francisco Beltrão. *Anais*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2019. p. 328 - 341.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Estado e neoliberalismo no Brasil (1995-2018). *CADERNOS DE PESQUISA: PENSAMENTO EDUCACIONAL*, v. 13, n. 35, p. 38-63, 2018. Disponível em: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/2027>. Acesso em: 15 out. 2020.

IBARRA, David. O neoliberalismo na América Latina. *Brazilian Journal of Political Economy*, v. 31, n. 2, p. 238-248, jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-31572011000200004. Acesso em: 15 out. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB – Histórico*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 27 mar. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB – Resultados e Metas*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. Acesso em: 16 fev. 2021a.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resultados*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 16 fev. 2021b.

ONÇAY, Solange Todero. *Escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas*. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SCARDAMAGLIA, Virginia. 600 mil “pingüinos” paran en las aulas. *Página 12*, 31 maio 2006. Disponível em: <https://www.pagina12.com.ar/diario/elmundo/4-67637-2006-05-31.html>. Acesso em: 15 out. 2020.

SISTO, Vicente. Entre la privatización y la reconstrucción de lo público en Chile: movimientos estudiantiles y el debate acerca del devenir de la universidad. *Horizontes Sociológicos*, v. 0, n. 1, p. 57-63, 29 dez. 2015. Disponível em: <http://aass.org.elsevier.com/ojs/index.php/hs/article/view/58>. Acesso em: 9 out. 2020.

VALDÉS, Karen Patricia Núñez. Retroalimentación: uma tarefa pendente del Sistema de Evaluación de Resultados de Aprendizaje (SIMCE) em Chile. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, v. 2, n. 1, p. 97-110, 2014. Disponível em: <https://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/8>. Acesso em: 15 out. 2020.

WORLD BANK. *DataBank*. Disponível em: <https://databank.worldbank.org/home.aspx>. Acesso em: 15 out. 2020.

SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À PRESENÇA DO ESTAGIÁRIO DE PEDAGOGIA EM UMA SALA DE AULA INCLUSIVA DA REDE PÚBLICA

Ana Paula Mariano¹
Angela B. Cavenagh Themudo Lessa²
Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira³

RESUMO

Este artigo, apoiado na perspectiva teórica histórico-social e cultural, promove uma discussão crítica acerca da inclusão de crianças com deficiência sob a perspectiva de docentes e estagiários do curso de Pedagogia. Objetiva desencadear reflexão sobre os sentidos e significados atribuídos à presença de um estagiário em uma sala de aula inclusiva. O texto utiliza exemplos selecionados de um *corpus* de pesquisa coletado em uma escola municipal de São Paulo, extraídos de uma dissertação de Mestrado de 2019, que subsidiarão a discussão apoiada em Vygotsky ([1924] 1997, 1930, [1930] 2008, [1930] 2010, [1934] 2001). Os resultados apontam para uma revisão e reflexão crítica sobre o papel do estagiário em uma sala de aula inclusiva.

Palavras-chave: Inclusão; estagiário; professor.

SENSE AND MEANING ATTRIBUTED TO PEDAGOGY TRAINEES IN A PUBLIC SCHOOL INCLUSIVE CLASSROOM

ABSTRACT

This article, based on the socio-historical-cultural theoretical perspective, promotes a critical discussion about the inclusion of children with disabilities from the perspective of teachers and trainees in the Pedagogy course. It aims to trigger reflection on the senses and meanings attributed to the presence of a trainee at an inclusive classroom. It uses selected examples from a research corpus collected at a municipal school in São Paulo, extracted from a 2019 master's dissertation, which will support the discussion supported by Vygotsky ([1924] 1997; 1930; [1930] 2008; [1930] 2010 ; [1934] 2001). The results point to a critical review and reflection on the trainees in an inclusive classroom.

Keywords: Inclusion; trainee; teacher.

RECEBIDO EM: 5/5/2020

ACEITO EM: 7/6/2020

¹ Professora da Rede Municipal de São Paulo/SP e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Mairiporã/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3488624802802379>. <https://orcid.org/0000-0001-8870-7710>

² Autora correspondente: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. São Paulo/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9574555047373547>. cavenagh@uol.com.br

³ Programa de Pós-Graduação em Ensino, Humanidades e Linguagens. Universidade Federal do Acre – UFAC. Rio Branco/AC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6428710400766119>. <http://orcid.org/0000-0002-2765-8705>.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute dados coletados em uma dissertação de Mestrado concluída no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL-PUC/SP), que teve como objetivo analisar criticamente sentidos e significados que professores e estagiários atribuem à inclusão de crianças com deficiências dentro de uma escola pública da cidade de São Paulo.

Justificamos a escolha das categorias teóricas de sentido e significado, aqui entendidas segundo a perspectiva de Bakhtin (1999). A inclusão de alunos com necessidades especiais em turmas regulares tem revelado a natureza histórico-social e cultural do que se entende por inclusão. A despeito de marcos importantes de regulação das atividades de inclusão que apresentam significados relativamente cristalizados sobre a palavra inclusão, a comunidade escolar atribui a ela sentidos construídos nas situações enunciativas vivenciadas que revelam conflitos e tensão quanto à compreensão do que seria uma escola inclusiva. É a tensão dialógica que Sobral e Giacomelli (2018) apontam entre estabilidade relativa de significados e variação de atribuição de sentidos, que nos permitirão problematizar como, de fato, avançar em práticas inclusivas e não apenas integradoras.

Destaca-se, também, que os sujeitos da interação (professores e estagiários) se encontram associados em uma inserção social e histórica vinculados à sociedade e ao tempo que a constitui, articulados no todo social, atravessados pela história tanto retro quanto prospectivamente (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 313). Isto é, ao falarem, esse ato cria uma ligação entre o sistema linguístico e o de relações sociais que nos chegam pelos enunciados, pelos discursos e, em negociação permanente, podem propor ou impor (*Ibidem*, p. 309) os sentidos que pretendem no projeto enunciativo, podendo ser aceitos ou rejeitados, a depender dos sentidos empregados pelos sujeitos do discurso na interação.

No contexto dessa discussão e ancorados na teoria histórico social e cultural, compreendemos o homem como um ser social, que constitui e é constituído como um membro de um grupo que dá forma ao seu desenvolvimento histórico e cultural (VYGOTSKY, [1930] 2010). Sob essa ótica, há que se pontuar que entendemos que qualquer pessoa é membro integrante de um grupo social e o seu processo de desenvolvimento se dá socialmente nas relações sociais (VYGOTSKY, [1924] 1997). Indo além, podemos nos apoiar nas pesquisas vygotksyanas que afirmam que a pessoa com deficiência, seja ela de qualquer ordem, também é um ser social que se desenvolve e aprende com os outros, apesar de apresentar linha de desenvolvimento balizada, mas não determinada, por suas condições biológicas dadas.

Partindo dessa premissa, compreendemos que, além da família, a escola é uma das esferas que compõem o grande núcleo social pelo qual uma pessoa com deficiência transitará ao longo de sua vida. Desse modo, a escola precisa estar preparada para atender e dar suporte educativo aos alunos com deficiências, por meio de ambientes com acessibilidade, materiais adaptados, recursos pedagógicos, quadro de professores e funcionários com formação adequada às necessidades de cada estudante, como propõe a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996) e a Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). No Estado de São Paulo e, de modo mais específico, na cidade de São Paulo, onde esta pesquisa foi desenvolvida, temos a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelecida pelo Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016.

Ao apontarmos, ainda que de modo sucinto, parte da legislação que ampara acesso, permanência e educação de qualidade a crianças com deficiências dentro das redes regulares de ensino, este artigo visa a provocar a reflexão dos profissionais da escola que, diariamente, convivem com tais alunos, especificando a relação de professores e estagiários com a educação inclusiva.

Como propõe Freire (1996), não basta apenas teorizarmos a educação. É preciso nos conscientizarmos de que a prática escolar é construção diária que exercita o respeito por aqueles que, de alguma forma, se encontram em um grupo menos favorecido. Diante dessa prerrogativa freiriana, acondicionamos o compromisso da Linguística Aplicada de abordar temas que promovam uma discussão para além dos muros da escola (CELANI, 1998).

É importante pontuar que, conforme os documentos regulatórios da Educação inclusiva, a atribuição de sentidos a eles ainda está calcada em significados construídos a partir da década de 60 do século 20, em que a inclusão era considerada, segundo Mantoan e Pietro (2006), a garantia de direitos de acessibilidade para as pessoas com deficiências. Na verdade, tais sentidos que reconheciam a necessidade de proporcionar às pessoas com deficiência condições similares aos padrões de todos os cidadãos, são importantes para a população de pessoas deficientes, mas constituem-se apenas como um reconhecimento de direito e não de inclusão.

A educação inclusiva é, assim, ainda compreendida como atividade de integração. Nessa perspectiva há uma questão que merece reflexão. Para muitos o significado atribuído é ao papel do estagiário do curso de Pedagogia como um ajudante no controle de uma sala com um aluno incluso, ou já o papel de quem tem de atender e integrar o aluno na sala. O significado dado a ele nos documentos que orientam o estágio *in loco*, contudo, é de um aluno que vai a uma escola para completar sua formação na prática, possibilitada pela vivência das práticas de um professor regente no contexto escolar. Ele deve observar e refletir sobre as rotinas do professor da classe, que irá discutir e partilhar com ele os sentidos atribuídos aos planos de aulas, tarefas pedagógicas e atendimento, trabalhando com o professor regente na inclusão escolar de crianças com deficiência.

Primeiramente abordaremos uma breve discussão sobre a deficiência e a visão histórico-social e cultural, estendendo a reflexão sobre a participação do professor e do estagiário no processo de inclusão escolar. Em seguida, passamos a discussão e análise de dados coletados em uma entrevista semiestruturada realizada com três professores e dois estagiários de uma escola municipal de São Paulo e, por último, encerramos tendo algumas considerações apreciadas nos dados.

A DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA TEORIA HISTÓRICO-SOCIAL E CULTURAL

A inclusão escolar de crianças com deficiências na escola pública é um tema que há décadas tem ganhado notoriedade dentro das políticas públicas nacionais se consideramos a legislação vigente em nosso país⁴.

Ao consideramos, como Sassaki (2010), que a inclusão é o processo pelo qual os diversos setores sociais se adaptam, e aqui a escola está presente como um desses setores, para incluir e preparar as pessoas com deficiências a assumirem seus papéis na sociedade, ressaltamos a pertinência do termo processo, uma vez que carrega em si o significado de ação contínua e prolongada, e, por isso, se encaixa no processo inclusivo que estamos vivenciando em nossas escolas hoje e que necessita de muitas pesquisas para que, cada vez mais, possamos proporcionar uma educação realmente inclusiva aos nossos estudantes.

Esse processo de inclusão escolar parece coadunar-se com a perspectiva apontada em Vygotsky ([1924] 1997) de que a deficiência afeta as relações sociais e, justamente por isso, é o viés social que precisa se sobrepor ao biológico, sem que esse seja esquecido. Como mencionamos anteriormente e apoiados nos estudos do autor, as condições biológicas dão apenas uma forma ao processo de desenvolvimento, não exercendo um papel determinante.

Vygotsky ([1924] 1997), ainda nas primeiras décadas do século 19, mostrava-se contrário ao ensino separatista e totalmente adaptado para crianças com deficiência, como no caso das escolas para cegos desse período. Afirmava que em uma escola apenas para cegos a criança com deficiência aparta-se de um mundo real e se isola em um mundo particular, quando, de fato, todo indivíduo tem a necessidade de interagir com diferentes membros de seu grupo social, de participar de práticas sociais, posto que estas são construídas ao longo da história e consolidam formas de comportamento que somente acontecem em meio às experiências com demais indivíduos, em um processo de internalização de práticas culturais.

Consideramos que “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 12, tradução nossa)⁵. Van Der Veer e Valsiner (1996) corroboram ao pontuar que Vygotsky defendia a compensação social da deficiência, e que esta só poderia ocorrer intermediada pela interação do indivíduo com o seu meio social.

Nessa perspectiva, a escola precisa incluir os alunos com deficiência em todos os seus ambiente e práticas educativas, propiciando-lhes algo novo e mobilizando aprendizagem e desenvolvimento. Essa reflexão expõe que

⁴ Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

⁵ Original: “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado de otro modo” (VYGOTSKY, [1924] 1997, p. 12).

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (VYGOTSKY, [1930] 2010, p. 103).

Para, entretanto, que haja um aprendizado adequadamente organizado como nos propõe o autor, faz-se necessária a intencionalidade da ação educativa. Na escola, professores e estagiários, por meio de um diálogo contínuo, precisam refletir sobre suas ações em sala de aula a fim de traçarem objetivos comuns a toda turma, contemplando todos os alunos, inclusive aqueles que tenham alguma deficiência (PARRILLA; DANIELS, 2004).

A mediação docente, compreendida na intencionalidade do conhecimento, precisa ter início no planejamento escolar e na organização das atividades de ensino, para que, conhecendo sua turma, sejam propostas atividades para que a criança com deficiência, com a ajuda de um par mais experiente, que pode ser o professor, o estagiário ou outro aluno da turma, possa fazer aquilo que ainda não é capaz de fazer sozinha, preparando-se para realizar a tarefa por si mesma (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 1994).

Ancorando-nos no conceito de zona de desenvolvimento proximal da teoria vygotksyana, compreendemos que este marca a distância entre uma atuação independente da criança, sua zona de desenvolvimento real e sua atuação em colaboração com um par mais experiente (VAN DER VEER; VALSINER, 1996). Desse modo, conforme propõem Fidalgo e Magalhães (2017), a função social da escola é de transpassar muros e barreiras, oferecendo à criança com deficiência possibilidades de transformar sua vida cotidiana e suas relações; por essa razão há a necessidade de se encontrar novas estratégias que considere as potencialidades de desenvolvimento de cada um.

Dando continuidade a essas reflexões, reiteramos que o professor e o estagiário de Pedagogia apresentam papéis fundamentais no processo de inclusão escolar. Argumentamos, ainda, que a formação para o ensino em contextos de diversidade discente necessita ser revisitada em currículos universitários e em cursos de capacitação. Assim, como bem destacam Pletsch (2009) e Fidalgo (2012), em referência aos cursos de Licenciatura, pouco tem sido ofertado nas universidades para suprir as reivindicações demandadas na educação inclusiva, sendo imperioso apresentar formação adequada para atuar em educação realmente inclusiva.

É importante enfatizar que a falta de formação e capacitação continuada faz com que docentes se sintam despreparados para desenvolver um trabalho junto a seus alunos com diferenças individuais significativas e acabem por isolá-los em sala (CARVALHO, 2010). Com isso, temos crianças com deficiência ocupando um espaço físico em sala de aula, porém com pouca ou nenhuma atuação na aula junto a seus pares, caracterizando uma inclusão que segrega em vez de efetivamente incluir (FIDALGO; MAGALHÃES, 2017).

Essa inclusão separa, marginaliza o aluno com deficiência, os demais alunos, o professor e, também, o estagiário, criando um contexto confuso em sala de aula, de modo que se evidencia uma inclusão não vivenciada. Logo, a presença do estagiário como apoiador do trabalho pedagógico do professor regente parece-nos ainda desconfigurado de uma possibilidade tangível.

Se, de um lado, temos um Decreto Municipal Nº 57.379, de 2016, que regula a contratação de estagiários do curso de Pedagogia para dar apoio no desenvolvimento do planejamento pedagógico e atividades pedagógicas dos professores das salas, em cujas turmas tenham crianças com deficiência, por outro presenciamos, na realidade dos diversos contextos escolares, a falta de formação acadêmica e continuada desses profissionais. Dessa forma, os estagiários enfrentam, sem a formação necessária, o trabalho com as diferenças encontradas junto ao seu público discente. Cunha *et al.* (2012), a esse respeito, argumentam o seguinte:

Os graduandos, que, em grande parte, estão nos períodos iniciais do curso de Pedagogia, chegam às escolas, por vezes, sem saber ao certo nem mesmo qual é a necessidade educacional especial do aluno que irão acompanhar. Dessa forma, se apresentam com pouca experiência e embasamento profissional, o que, de certa forma, não poderia ser diferente uma vez que estão ainda no início da formação. São colocados na sala de aula de maneira precipitada, sem um mínimo de informação e postos diante de uma criança com deficiência, muitas vezes totalmente isolada e com dificuldades de acompanhar a classe (p. 6-7).

Observamos que a função do estagiário contratado para apoiar o professor regente de uma sala de aula inclusiva ainda parece mal compreendida na escola, uma vez que a ele é delegada, sem qualquer orientação, a responsabilidade de “cuidar” do aluno com deficiência e vigiar para que ele não altere o andamento da aula. Sem apoio, como afirmam Vicente e Bezerra (2017, p. 240),

[...] o estagiário acaba por tentar, sozinho, encontrar meios de contribuir para a aprendizagem dos alunos, gerando duas práticas divergentes e não sincronizadas, em que o aluno, mesmo estando na classe comum, não faz atividades similares, nem acompanha os conteúdos dos demais.

Nessa perspectiva, reitera-se a condição de “cuidador” que o estagiário parece desempenhar em relação ao aluno com deficiência. “Essa situação acaba por excluir ainda mais a criança, que passa a conviver apenas com o estagiário e a desenvolver com ele atividades e conteúdos que, na maioria das vezes, não correspondem aos conteúdos com os quais a turma trabalha” (CUNHA *et al.*, 2012, p. 7). Partindo desses apontamentos, questionamos essa inclusão escolar que mais parece segregar alunos, pois notamos uma dissociação da teoria histórico-social e cultural, segundo a perspectiva vygotskyana.

Este trabalho pedagógico segregacionista aparta o aluno com deficiência do convívio das demais crianças de sua turma e de seu professor, ocasiona o isolamento, dificulta e torna um pouco mais árdua as relações interpessoais e, por vezes, impossibilita o processo de desenvolvimento intrapessoal (VYGOTSKY, [1930] 2010). Diante disso, o apoio de um estagiário com pouca experiência, que desconhece os objetivos, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente e as questões da deficiência, parece oferecer pouca contribuição para a almejada educação inclusiva e de qualidade que todos almejamos.

APONTAMENTOS EXTRAÍDOS DOS DADOS COLETADOS

Em entrevista realizada no formato semiestruturado com um grupo de cinco participantes⁶, três professores e dois estagiários, de uma escola municipal da cidade de São Paulo, em agosto de 2018, buscamos analisar sentidos e significados que esses

⁶ Os nomes dos participantes foram omitidos visando a preservar a identidade de cada um deles.

profissionais atribuem ao processo de inclusão escolar e a presença de um estagiário do curso de Pedagogia⁷ para auxiliar as crianças com deficiências dentro das salas de aula na escola pública.

Considerando Vygotsky ([1930] 2010, p. 181), que leciona que o sentido é “a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência” e que o significado é apenas uma das zonas dos sentidos, compreendemos que o sentido carrega a marca da individualidade do sujeito, sua singularidade, enquanto o significado tem sua marca na produção histórica e social de um grupo.

Essa relação entre sentido e significado, permeada pelo uso da linguagem, já não pode ser considerada apenas um meio de comunicação, pois é, de fato, uma forma de organização das funções psicológicas superiores dos sujeitos (VYGOTSKY, [1934] 2001). Nesse sentido, ao discutirmos a presença de um estagiário em sala de aula, a fim de dar suporte à inclusão escolar, intencionávamos uma reflexão acentuada sobre os sentidos atribuídos ao papel que ele [o estagiário] pode desempenhar em meio a esse processo inclusivo.

Antes de passarmos à análise e interpretação dos dados aqui apresentados, fazemos algumas considerações de ordem metodológica. Partimos do pressuposto de que pesquisas ancoradas em uma visão histórico-social e cultural não procuram repostas e caminhos únicos e definitivos. O objetivo é pensar como condições contextuais sociais tecem resultados que são situados, localizados e historicizados. Em outras palavras, na situação atual, como três professores e dois estagiários de Pedagogia atribuem sentidos aos significados do que é inclusão. As conclusões que apresentaremos aqui são apenas um marco de discussão que servirá de contraponto para a análise de atividades de inclusão a serem pensadas em outros contextos, não sendo, portanto, nosso objetivo fazermos generalizações.

Primeiramente, questionamos três professoras sobre a importância da presença de um estagiário do curso de Pedagogia acompanhando uma criança com deficiência durante as aulas em uma sala de aula regular da rede pública de ensino. Vejamos o excerto 1.

Excerto 1

Participante	Dados
PROFESSORA 1	Acredito que seja de grande importância que haja sempre um estagiário com o professor em sala de aula com aluno de inclusão, mas percebi, também, que falta ao estagiário uma orientação , tanto da parte pedagógica como sua conduta de como agir com o aluno de inclusão. Às vezes o sinto “ perdido ”, mas não porque ele é culpado e sim porque não tem uma capacitação , um auxílio. Falta apoio da gestão ao estagiário que, muitas vezes, é visto como apenas um “ quebra galho ” das atividades escolares.

* Transcrição realizada pela pesquisadora.

⁷ O decreto municipal Nº 57.379, de 2016, regulamenta a contratação de estagiários do curso de Pedagogia, com a função de apoiar, no desenvolvimento e planejamento de atividades pedagógicas, os professores das salas de aula em que haja alunos considerados público-alvo da Educação Especial.

No excerto 1 podemos perceber que a professora faz uma série de apontamentos sobre a presença de um estagiário na sala de aula. Se, inicialmente, relata a importância desse profissional em sala que tem um aluno com deficiência, em seguida tece uma série de críticas sobre ele afirmando que lhe falta orientação tanto pedagógica quanto de conduta prática para agir com uma criança com deficiência, ressaltando a escassa capacitação sobre a temática inclusiva e a falta de apoio da equipe gestora.

Em nenhum momento, no entanto, a professora percebe-se como uma profissional que também poderia atuar como supervisora do estagiário e, juntos, refletir sobre as estratégias e conteúdos a serem desenvolvidos com a turma, buscando incluir o estudante com deficiência nas atividades escolares, seguindo uma perspectiva vygotskyana. Ao considerarem os conhecimentos reais do estudante, traçarem objetivos e impulsionarem a aprendizagem e o desenvolvimento, mirando em seu desenvolvimento potencial, ou seja, trabalhando pedagogicamente a zona de desenvolvimento proximal desse estudante, a professora regente e o estagiário poderiam ser os mediadores de saltos qualitativos de aprendizagem.

Observamos que a menção entre a lacuna pedagógica que existe entre a educação inclusiva e os cursos de formação universitária vem sendo debatida por autores como Pletsch (2009) e Fidalgo (2012), os quais destacam que mesmo professores já formados receberam pouca teoria e prática para lidar com as questões de diversidade que a inclusão escolar apresenta. Apresentam que em muitos cursos de Licenciatura e Pedagogia há disciplinas que falam sobre educação inclusiva e Libras, entre outros temas relacionados, mas pouco se avança em como atuar para promover a aprendizagem. Parece que o sentido de incluir é atribuído nas disciplinas sem realmente pensar no que significa inclusão. A dificuldade teórica e prática parece ser percebida na conduta de ação ou não ação do estagiário, como salientou-nos a professora ao considerá-lo “perdido”.

Outro ponto relevante mencionado remete à falta de orientação da equipe gestora com o estagiário. Como salientado em Cunha *et al.* (2012), os estagiários são graduandos de um curso universitário, ainda não concluíram sua formação e, na maioria das vezes, estão em seu primeiro emprego, faltando-lhes embasamento tanto pedagógico quanto profissional, o que ocasiona a necessidade de suporte de profissionais mais experientes para auxiliá-los.

Sob essa ótica, antes de se colocar um estagiário em uma sala de aula para apoiar a inclusão escolar, poder-se-ia dar apoio ao próprio estagiário, com reuniões com a equipe gestora e com o professor, passando informações sobre o aluno com deficiência que vai ter em sua responsabilidade, ou seja, contextualizando a realidade escolar da qual fará parte para que, de modo coletivo, possa também incluir-se nessa nova configuração de educação presente na escola pública.

Ao notarmos, no entanto, que a professora atribui ao papel do estagiário um sentido de “quebra-galho”, pautado pela falta de orientação pedagógica, pela ausência de orientação quanto à postura que precisa ter em relação ao seu aluno com deficiência e pela falta de apoio da gestão escolar, percebemos que o restringe a ser apenas alguém que realiza tarefas de pouca importância, o que reduz sua possibilidade de ação e intervenção pedagógica.

Diferentemente, Vygotsky, Luria e Leontiev (1994) ressaltam, ao salientar que o ensino escolar carrega em si intencionalidades, que o conhecimento precisa ser o alicerce na organização das atividades educativas, focado em uma ação mediada que possibilite à criança uma expansão em seu desenvolvimento. A criança com deficiência, com a ajuda de um par mais experiente, pode ser capaz de realizar aquilo que ainda não faz sozinha, preparando-se para concluir a atividade por si mesma.

Ao atentarmos ao excerto 2, notamos, de modo similar ao excerto 1, que a segunda professora inicia sua fala enaltecendo a importância de se ter um estagiário em uma sala de aula com aluno com deficiência. Leiamos.

Excerto 2

Participante	Dados
PROFESSORA 2	O estagiário é de suma importância em alguns casos, principalmente nos mais extremos , como quando a interação social é muito complicada ou quando existe um déficit de aprendizagem bem significativo . Fato é que, em alguns casos, torna-se impossível dar aula quando existe algum aluno onde a interação social é muito conturbada. Também é quase impossível que uma criança que necessite de muitos cuidados , como quando apresenta deficiência múltipla, aprenda dentro de suas possibilidades sem alguém mais próximo que possa mediar e intervir da maneira certa nas atividades.

* Transcrição realizada pela pesquisadora

Os termos em negrito no excerto 2 parecem apontar, no entanto, que a professora atribui à figura do estagiário o sentido de “cuidador”, ou seja, em casos “extremos”, em que a criança apresenta múltiplas deficiências, parece ser necessário ter alguém com ela para que a professora dê andamento à aula. Essa situação nos faz inferir que a criança com deficiência está na sala de aula, ocupa um espaço físico, mas não faz parte da aula, uma vez que a interação social com os demais alunos é “muito conturbada”.

Essa ideia de atribuir o sentido de cuidador ao estagiário é discutida por Cunha *et al.* (2012) e ratificada em Vicente e Bezerra (2017), posto que ao estagiário parece ser dada toda a responsabilidade sobre o aluno com deficiência. Desse modo, fica a cargo dele vigiar para que a criança não atrapalhe a aula e, sozinho, tente algum meio de contribuir com a aprendizagem dessa criança, considerando que, na maioria das vezes, as atividades propostas são desconexas das realizadas com o restante da turma.

Nesse contexto, em que se configura a sala de aula, professor e estagiário, aluno com deficiência e demais alunos, mais uma vez percebemos uma condição de inclusão que mais segrega do que inclui, como argumentam Fidalgo e Magalhães (2017). A criança com deficiência parece ter pouca ou nenhuma atuação em sala de aula; ela fica marginalizada e à mercê do auxílio de um estagiário com pouca experiência e falta de formação adequadas, e, porque não sabe como trabalhar com esse aluno, acaba por ocasionar o isolamento dentro da própria sala de aula (CARVALHO, 2010).

Assim, cabe-nos uma reflexão teórica baseada em Vygotsky ([1924] 1997). Uma criança cujo desenvolvimento foi complicado pela deficiência, não significa ser menos desenvolvida que as demais crianças, mas apenas avança de outra maneira, o que nos

faz depreender que o isolamento que acontece na sala de aula, caracterizado pela permanência da criança somente com um estagiário, altera suas interações interpessoais, privando ou minimizando uma possível compensação social de sua deficiência (VANDER VEER; VALSINER, 1996).

De modo similar aos excertos 1 e 2, o excerto 3 também discorre sobre a importância, ou melhor explicitando, a necessidade da presença de um estagiário em uma sala de aula inclusiva. A professora, ainda que de maneira sutil, parece atribuir ao estagiário o sentido de cuidador, um “cuidador pedagógico”, uma vez que a ele é delegada a função de acompanhar as atividades adaptadas realizadas pelo aluno com deficiência, proporcionando à criança uma atenção diferenciada.

Mais uma vez parece que o sentido atribuído à palavra adaptar se restringe a simples modificações e simplificações. O significado desse termo nos documentos orientadores oficiais, entretanto, é calcado na proposta vygotskyana de ser fundamentado na análise entre o que o aluno já consegue realizar sozinho (desenvolvimento real) e o que pode, dentro de suas limitações e com a mediação de um par mais experiente, realizar.

Excerto 3

Participante	Dados
PROFESSORA 3	A presença de um estagiário para acompanhar um aluno de inclusão se faz necessária, principalmente, porque a maioria das atividades do aluno é adaptada e requer uma atenção diferenciada em relação ao tempo de realização das mesmas.

* Transcrição realizada pela pesquisadora

Notamos que a proposta atribuída ao significado do termo inclusão encontra-se em dissonância com a realidade de nossas escolas. Sasaki (2010) aponta a inclusão como o processo pelo qual os diferentes setores sociais se adaptam, e aqui enfocamos apenas na escola para incluir e preparar pessoas com deficiência a assumirem seus papéis nos meios sociais.

Parece-nos, entretanto, que a função social da escola de transpor muros, barreiras e ofertar aos alunos com deficiência possibilidades para transformarem suas vidas, desenvolverem suas potencialidades, como discutido por Fidalgo e Magalhães (2017), está muito aquém do almejado a um ensino inclusivo, uma vez que mais parece privar a criança da oportunidade de conviver e participar de atividades junto com sua turma em sala de aula do que, de fato, incluí-la.

No excerto 4 percebemos que a estagiária 1 atribui o sentido de parceria e apoio à relação entre professor e estagiário em uma sala de aula inclusiva, e se aproxima do disposto no Decreto Municipal Nº 57.379, de 2016 (SÃO PAULO, 2016), configurando a função de apoiar e planejar o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Excerto 4

Participante	Dados
ESTAGIÁRIA 1	Possibilidades, parcerias com o professor estagiário , um ajudando o outro, todos com o mesmo objetivo : proporcionar uma igualdade dentro da sala de aula , para que o aluno se sinta acolhido, vivencie e adquira a aprendizagem igual para todos .
ESTAGIÁRIO 2	Temos pouca parceria, pois a professora regente não colabora muito (nada).

* Transcrição realizada pela pesquisadora

A estagiária 1 vai um pouco além ao vislumbrar um ideal que, de certa forma, buscamos na educação inclusiva, em que a criança com deficiência se sinta parte de sua turma, que tenha igualdade em direitos e possa vivenciar, experimentar e ter a oportunidade de aprender junto com os demais.

Retomando os excertos analisados, Parrilla e Daniels (2004) trazem a importância de um diálogo contínuo e reflexivo entre todos os membros da comunidade escolar que acompanham a inclusão escolar, justamente para que, com o debate de ideias e em meio a cooperação mútua, esses profissionais conheçam cada caso de aluno com deficiência para proporem ações em sala de aula com objetivos comuns a toda a turma de alunos, contemplando a todos sem exceção.

Acrescentamos que os apontamentos da estagiária 1 também encontram ressonância na teoria histórico-social e cultural, ao compreendermos que todos nós, seres humanos, somos seres sociais, constituímos-nos e somos constituídos como membro de um grupo social. Como vimos em Vygotsky ([1930] 2010), toda ação educativa escolar é carregada de intencionalidade, tem objetivos, requer experiências e interações interpessoais, pois o aprendizado, quando adequadamente organizado, resultará em desenvolvimento, sendo “o aprendizado um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (*Ibidem*, p. 103).

A estagiária 1 parece atribuir ao papel do estagiário o sentido de apoiador e colaborador do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor regente da sala de aula que acompanha, porém sua descrição sugere contemplar mais um propósito do trabalho entre professor e estagiário do que uma realidade vivida.

Ao retomarmos os sentidos atribuídos pelas professoras 1, 2 e 3 quanto à função do estagiário ser de um “cuidador, um quebra-galho da escola” e adicionarmos o apontamento do estagiário 2 – “Temos pouca parceria [estagiário e professor], pois a professora regente não colabora muito (nada)” –, notamos que essa alusão feita por ele evidencia, de modo curto e imperativo, o que ocorre em uma sala de aula com alunos com deficiência.

Sobral e Giacomelli (2018) atentam para refletirmos que o mundo dos sentidos está em constante vir-a-ser, de estabilidade e instabilidade relativas, mas tem nos sujeitos situados em contextos definidos o agir mobilizador que une “o agir necessário do sujeito ao necessário agir social” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2018, p. 314), de maneira que, ao examinarmos as práticas linguísticas dos professores regentes, torna-se possível verificar o valor dado ao estagiário e ao trabalho desenvolvido com alunos com deficiência.

Perante essa realidade, o papel do estagiário parece quase de um figurante nesse cenário escolar. O estagiário está ali, em sala de aula, acompanhando alguém que precisa de um olhar minucioso para questões de aprendizagem e desenvolvimento, como é o caso de uma criança com deficiência, mas ele, sem experiência profissional, sem formação teórica, sem apoio interno da equipe gestora, sem parceria com o professor regente, diante do que é esperado para a educação inclusiva, pouco tem a contribuir, uma vez que, de certa forma, também não se encontra incluído no sistema escolar.

Observamos, ao longo dos excertos analisados, que o que prevalece no papel do estagiário é o sentido de cuidador e/ou quebra-galho da unidade escolar, evidenciando-se uma realidade aquém da esperada para a educação inclusiva.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A discussão apresentada procurou pontuar os sentidos e significados que professores e estagiários atribuem ao papel do estagiário de Pedagogia em uma sala de aula do ensino regular da rede municipal de São Paulo. Como já apontado em Mariano (2019), a função do estagiário ainda parece ser mal-compreendida no âmbito escolar, restringindo-se, apenas, ao sentido de cuidador, ainda que seja um “cuidador pedagógico”.

Tanto os estagiários quanto os alunos com deficiência recebem uma inclusão que mais segrega que inclui, considerando a perspectiva apontada em Fidalgo e Magalhães (2017). Ambos estão presentes em nosso contexto escolar, mas não são presença, de fato, nesse contexto. São figurantes em um cenário educativo que, em realidade, precisa mais da atuação deles do que da simples figuração.

A escola que deveria propiciar um ensino sistematizado, voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, com apropriação de conteúdos científicos, constituindo o aluno enquanto sujeito social, agente de sua história e revestido da cultura do seu grupo, parece refém da pouca ou nenhuma formação para o trabalho com a diversidade humana e da falta de diálogo da equipe escolar.

Por fim, conforme sugere Rajagopalan (2003), ao argumentar que o idealismo, a convicção de que mesmo uma ação que pareça limitada e localizada pode ser capaz de desencadear mudanças sociais, de grande magnitude e consequência, espera-se que a reflexão levantada sobre o papel do estagiário na perspectiva da educação inclusiva possa gerar novas discussões e mobilizar a negociação de novos sentidos, bem como a construção de outros significados sobre a sua importância em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.
- BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN*, nº 9.394/96. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

- BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 4 ago. 2017.
- CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. 7. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 129-142.
- CUNHA, N. M.; GLAT, R.; SILVA, S. E.; SIQUEIRA, C. F. O. O perfil e a formação do estagiário mediador para suporte da educação inclusiva. CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2012. São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/Nathalia.Ufscar.2012.2.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- FIDALGO, S. S. Formar professores de línguas para incluir em contextos de diversidade excludente. *Revista Veras*, v. 2, n. 1, p. 22-43, 2012. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/77>. Acesso em: 25 abr. 2019.
- FIDALGO, S. S.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores em contextos de inclusão: a discussão vygotskiana do conceito de compensação social. In: CELANI, M. A. A.; MEDRADO, B. P. (org.). *Diálogos sobre inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017. p. 63-96.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.
- MARIANO, A. P. *Diálogos com professores e estagiários da escola pública sobre inclusão escolar*. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural. 2019. 184 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.
- PARRILLA, A.; DANIELS, H. *Criação e desenvolvimento de grupos de apoio para professores*. São Paulo: Loyola, 2004.
- PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisa. *Educar em Revista*, v. 25, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5233>. Acesso em: 19 maio 2019.
- SÃO PAULO (Município). Decreto n. 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*, SP, 14 out. 2016.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Das significações na língua ao sentido na linguagem: parâmetros para uma análise dialógica. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 18, n. 2, p. 307-322, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/6515/3870. Acesso em: 22 jun. 2020.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky, uma síntese*. Trad. Cecília C. Bartalotti. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- VICENTE, B. T.; BEZERRA, G. F. Estagiários e professores regentes como agentes do processo de inclusão escolar: problematizando suas (inter)ações. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 214-244, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017214>. Acesso em: 22 mar. 2019.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2001.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo; Martins Fonte, [1930] 2010.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2008.
- VYGOTSKY, L. S. A transformação socialista do homem. Trad. Nilson Dória a partir da versão em inglês *The socialist alteration of man*, para Marxists Internet Archive. 1930. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>. Acesso em: 16 set. 2018.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de la defectologia. In: *Obras completas*. Tomo cinco. Havana: Editorial Pueblo y Educación, [1924] 1997.

O CONHECIMENTO ESCOLAR EM FOCO: Currículo e Epistemologias em Debate

Paulo Melgaço da Silva Junior¹

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central investigar como o conhecimento escolar está sendo tematizado nas principais revistas de educação do Brasil. Para empreender tal debate, utilizamos as indicações da metapesquisa e analisamos 33 artigos publicados em periódicos A1 (qualis/Capes) no período de 2013 a 2018. Foi possível perceber que os autores estão filiados a diferentes epistemologias e abordam variados temas em relação ao conhecimento escolar. Defendemos o argumento de que o conhecimento escolar ocupa o papel central nas teorias de currículo, entretanto poucos autores preocuparam-se em verificar como o conhecimento escolar está sendo vivenciado no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Conhecimento escolar; metapesquisa; currículo.

SCHOOL KNOWLEDGE IN FOCUS: CURRICULUM AND EPISTEMOLOGIES IN DISCUSSION

ABSTRACT

The main objective of this study is to investigate how school knowledge is discussed in prominent education magazines in Brazil. We used the meta-research indications and analyzed 33 articles published in A1 journals (qualis/Capes) from 2013 to 2018 to undertake this debate. We notice that the authors are affiliated with different epistemologies and address different topics in relation to school knowledge. We defend the argument that school knowledge occupies a central role in curriculum theories, however, few authors were concerned with authenticating how school knowledge is being lived in everyday school life.

Keywords: School knowledge; meta-research; curriculum.

RECEBIDO EM: 2/4/2020

ACEITO EM: 4/6/2020

¹ Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ. Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas (PP-GEAC) da UNIRIO/RJ. Rio de Janeiro/RJ. <http://lattes.cnpq.br/8573001420943301>. <http://orcid.org/0000-0002-4301-9305>. pmelgaco@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Em estudo anterior, defendemos que o conhecimento escolar ocupa um papel central nas teorias de currículo (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017). Nesse sentido, concordamos com Young (2014), quando destaca o conhecimento como a capacidade de vislumbrar novas perspectivas em diversos campos e que as escolas seriam o *locus* para “armazenar e disponibilizar o conhecimento especializado” (YOUNG, 2014, p. 198). Essas instituições podem favorecer as novas gerações, tanto no acesso crítico ao que já foi acumulado pelas gerações anteriores quanto ao habilitá-las a construir novos conhecimentos (MOREIRA; SILVA JUNIOR, 2017).

Orientados por essa perspectiva, objetivamos investigar como o conhecimento escolar está sendo tematizado nas principais revistas de educação do Brasil. Nosso interesse é perceber como os autores do campo² do currículo estão abordando a temática e em que medida a escola e seus sujeitos estão sendo levados em questão. Em outras palavras, interessa-nos saber se está havendo, por parte dos curriculistas³, a preocupação em verificar como as escolas estão recebendo essas discussões.

Assim, neste texto, apresentamos reflexões acerca das discussões sobre conhecimento escolar a partir da análise de 33 artigos publicados em periódicos A1 (Qualis/Capes) no período de 2013 a 2018. A opção pelo Qualis/Capes se deu pelo padrão de excelência que as revistas possuem. Acreditamos que elas abarquem o pensamento dos principais pensadores de currículo do país, assim como as pesquisas desenvolvidas nos principais programas de Pós-Graduação em âmbito nacional. Temos a consciência de que este critério de seleção pode ter deixado de fora importantes contribuições para o campo, presentes em outros periódicos. De acordo com Gabriel (2016, p. 116), contudo, os textos aqui apresentados, em seu conjunto, podem ser vistos “como uma amostragem significativa e relevante das temáticas que são priorizadas pela comunidade científica da área, garantindo dessa forma a legitimidade do recorte”.

Para a realização da pesquisa nos inspiramos em Mainardes (2018), autor que defende a importância da metapesquisa, ou seja, a pesquisa sobre pesquisas. Trata-se de um procedimento no qual um conjunto de produções é selecionado para um exame sistemático e crítico. Mainardes (2018) destaca que o rigoroso critério dessa metodologia se distingue dos estudos de revisão de literatura, estado da arte ou estado do conhecimento.

Nesse sentido, Tello e Mainardes (2015) afirmam que a metapesquisa é uma técnica de análise qualitativa do processo de pesquisa presente em artigos, livros, teses, etc., em termos de análise de conteúdo. Ela possui as dimensões reflexiva e teórico-analítica. Em sua primeira dimensão, “ela constitui o modo de reflexão e mapeamento

² Campo, para Bourdieu (1997), é o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. É um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas, distintas das leis sociais a que está submetido o macrocosmo. Todo campo é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças. Este conceito ajuda-nos a pensar nas lutas que determinados grupos desenvolvem pela manutenção de vantagens e posições e pela manutenção de determinados privilégios materiais e simbólicos (MOREIRA, 2002).

³ Neste estudo reconhecemos como curriculistas pesquisadores e estudiosos responsáveis por produzir, discutir e divulgar conhecimentos no campo do currículo.

do que está sendo pesquisado” (TELLO; MAINARDES, 2015, p. 168). Já na sua segunda dimensão, pode contribuir para aumentar as possibilidades de cientificidade da comunidade científica no seu conjunto.

Para atender aos objetivos propostos, estruturamos o texto da seguinte maneira: no primeiro momento apresentamos os caminhos iniciais da pesquisa; em seguida, realizamos as análises das leituras: as epistemologias e metodologias de pesquisas; e, por fim, tecemos as considerações finais e expomos as referências bibliográficas consultadas.

CONSTRUINDO CAMINHOS: Os Primeiros Contatos com o Tema

Na primeira fase da pesquisa buscamos todos os periódicos classificados com A1 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e selecionamos um total de 29 periódicos⁴ na área de educação. Separamos as produções no período de 2013 a 2018⁵. Constatamos um total de 5.437 artigos publicados ao longo desses anos, tematizando diversas questões. É relevante destacar que um dos critérios para a seleção dos textos foi que estivessem escritos e publicados em língua portuguesa. A opção por utilizar textos de autores estrangeiros traduzidos, contudo, se deu pela importância destes na constituição do campo do currículo no Brasil. Devemos levar em consideração que, em nosso país, os estudos sobre conhecimento escolar sofreram grandes influências desses autores.

Começamos a busca por palavras-chave, títulos e resumos. De acordo com Willians (2007), as palavras-chave poderiam servir como um indicador de possíveis caminhos para categorizarmos as temáticas propostas, pois os significados das palavras escolhidas como “chave” apontam para o campo de debate mais amplo que elas ajudam a inferir. Logo após iniciamos a segunda fase, em que selecionamos 110 artigos que se referiam ao conhecimento⁶ escolar, uma vez que os demais apresentavam outras temáticas relativas à educação.

Dentre os 110 artigos selecionados, percebemos que o conhecimento era tematizado a partir de diversos aspectos: conhecimento do professor, conhecimento específico de uma disciplina, produção de conhecimento, entre outros. Assim, tomamos a decisão de trabalhar apenas com os artigos que enfatizassem o conhecimento escolar⁷ que constitui o foco da pesquisa. Com isso, chegamos a um total de 33 artigos. Esses textos foram publicados pelas seguintes revistas: Ensaio (2), Cadernos de Pesquisa (10),

⁴ Os periódicos foram: Avaliação, Baktiniana, Bolema, Cadernos Cedes, Cadernos de Pesquisa, Ciência e Educação, Dados, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação e Realidade, Educação em Revista, Educação Temática Digital, Educar em Revista, Ensaio, Estudos Feministas, História Ciências e Saúde, História da Educação, Paideia, Pró-posições, Psicologia: reflexão e crítica, Psicologia: Teoria e pesquisa, Revista Brasileira de Ciências Sociais, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos da Presença, Revista Brasileira de História, Revista Brasileira de História da Educação, Revista da Faculdade de Educação da USP, Sociologias, Tempo.

⁵ Destacamos que algumas destas revistas não possuíam artigos *on-line*.

⁶ É relevante destacar que a palavra conhecimento possui origem latina a partir da expressão *cognoscere* e significa ato de conhecer. O termo, contudo, é amplo e existem diversos tipos de conhecimento que vão do senso comum (sabedoria popular) ao conhecimento filosófico e científico. Neste trabalho interessa pensar no conhecimento escolar, aqui entendido como um conhecimento específico, descontextualizado de diferentes âmbitos da produção de conhecimento e recontextualizado para ser trabalhado nas escolas.

⁷ Conforme destacamos na nota anterior, trata-se de uma das especificidades das diversas modalidades de conhecimento.

Educação e Realidade (5), Educação e Sociedade (3), Educação em Revista (7), Educação e Pesquisa (2), Revista Brasileira de Educação (1), Pró-posições (1) e Educação Temática Digital (2).

Separados os artigos, realizamos uma leitura sistemática. Para melhor compreensão dos textos, produzimos uma planilha inspirada em Mainardes (2018) para organizar os registros relevantes da pesquisa: temática, tipo de pesquisa (documental, empírica, teórica ou análise), autores empregados como fundamentação, perspectiva teórica⁸, posicionamento teórico, procedimento metodológico, marcos teóricos. Incluímos um item que achamos de grande importância: verificar como a escola real estava sendo levada em consideração para se pensar no conhecimento escolar.

Acreditamos que, dessa maneira, conseguimos melhor examinar os processos de produção, construção e/ou discussão do conhecimento escolar. De acordo com Guba e Lincoln (2005), cada pesquisador fundamenta-se em determinados paradigmas que orientam o seu trabalho, bem como na visão do processo de produção de conhecimento, formada de componentes básicos de ontologia (natureza de existência), epistemologia (natureza do conhecer), metodologia (melhores formas de construir o conhecimento) e axiologia (os valores no desenvolvimento do conhecimento).

A terceira fase envolveu a análise dos registros. Conforme Mainardes (2018), era necessário organizar as formas pelas quais a temática estava sendo enfatizada. Nesse sentido, em relação às abordagens que discutiam o conhecimento escolar, percebemos uma variedade de temas, sendo recorrentes: políticas de currículo (8), seleção de conhecimento escolar (10), concepções de conhecimento (2), currículo e conhecimento (7), práticas curriculares (6) e formação de professores (1).

No que diz respeito à abordagem metodológica, percebemos que existem pesquisas de natureza empírica (17 textos) e de natureza teórica (16 textos). Os procedimentos metodológicos (quantitativos e qualitativos) mais recorrentes foram: análise documental (9), entrevistas (5), análise de relatos de experiências (1), método clínico crítico piagetiano (1) e pesquisa de levantamento (1). Com relação aos autores, eles pertencem a diversos programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras, seja como professores, seja como egressos de programas de Mestrado e Doutorado. Divididos por regiões, podemos destacar: Região Sul (9 textos), Região Sudeste (16 textos) e Região Centro-Oeste (2). Os 6 textos restantes foram escritos por autores internacionais.

Nesta análise preliminar dois aspectos nos chamam a atenção: o primeiro foi o pequeno quantitativo de textos sobre o conhecimento escolar. Em um universo total de 5.437 artigos publicados pelas revistas de educação ao longo dos anos analisados, encontramos apenas 110 que discutiam o conhecimento em um sentido mais amplo, posto que só foi possível trabalhar com 33 artigos que tematizam o conhecimento esco-

⁸ De acordo com Tello e Mainardes (2015), a perspectiva epistemológica (perspectiva teórica) está relacionada à cosmovisão que o pesquisador assume para guiar sua pesquisa: marxismo, neomarxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, entre outras. Já o posicionamento epistemológico (posicionamento teórico) está vinculado ao posicionamento ético-político, ou seja, à forma de o pesquisador ver o mundo. De acordo com os autores, contudo, “muitos pesquisadores não explicitam a sua perspectiva epistemológica, assim o pesquisador necessitará identificar as perspectivas e posicionamentos epistemológicos a partir do marco teórico, os autores empregados, os estilos de análise etc.” (p. 172).

lar. Este quantitativo pode denotar como o conhecimento escolar está sendo secundarizado⁹ nos documentos e propostas curriculares. O segundo aspecto está relacionado à distribuição dos autores por regiões. Este ponto pode revelar-nos a irregularidades nesta discussão pelas universidades e Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGs). Ao mesmo tempo em que registramos um ligeiro predomínio da Região Sudeste na produção de textos, não encontramos, nesta pesquisa, nenhum texto de autores no Norte e Nordeste do país. É relevante destacar que dentre os diversos textos publicados pela Região Sul, a maioria pertence a um único autor principal, fato que não reflete a produção de uma Região e sim a proposta e análise de um curricularista.

ENTRE EPISTEMOLOGIAS E CONHECIMENTO ESCOLAR

Pensar em epistemologia é pensar em teoria de produção do conhecimento. O termo de origem grega, contudo, acaba por secundarizar o conhecimento popular (*doxa*). Em nosso estudo privilegiamos todas as formas de conhecimentos e saberes. Assim, operamos com o termo epistemologia sem a intenção de negar a diversidade de saberes e possibilidades de conhecimento.

Com isso, a identificação do enfoque epistemológico requer uma análise do texto em sua totalidade, buscando compreender a lógica interna da discussão realizada e o grau de coerência existente entre o referencial teórico, a análise de dados, as discussões e as conclusões. Essa análise é complexa e requer do pesquisador que realiza a metapesquisa o domínio de diferentes bases teórico-epistemológicas que têm sido utilizadas no campo, bem como o exercício de analisar a epistemologia das pesquisas com base no referencial que foi empregado (MAINARDES, 2018).

Ao longo dos textos analisados, apenas alguns autores destacaram a perspectiva epistemológica na qual estavam filiados. Silva e Pereira (2013) anunciaram a tradição crítica, Matheus e Lopes (2014) a teoria do discurso, Lockmann (2014), Vilela (2015) o pensamento foucaultiano, Monteiro e Freitas (2014) a perspectiva histórico-cultural, Zavale (2017) o realismo social-teoria de diferenciação curricular, Duarte (2016) a perspectiva histórico-crítica, Sampaio e Galian (2016) a perspectiva evolucionista de Norbert Elias, Libâneo (2015) a teoria do ensino para o desenvolvimento humano, Gabriel e Rocha (2017) a teoria política, Macedo (2016) a teoria do discurso, Bianchini e Vasconcelos (2017) o método clínico crítico piagetiano, Gabriel (2016) destacou a perspectiva pós-fundacional e Ribeiro e Zanardi (2018) buscaram resgatar os princípios marxistas. Os demais autores não destacaram de forma clara a perspectiva epistemológica a que estavam filiados.

Assim, depois de leituras atentas, levando-se em consideração a temática e os autores utilizados para fundamentação teórica, realizamos uma classificação aleatória dos textos para fins de análise. Nesse sentido, para facilitar a análise, classificamos as perspectivas e posicionamentos epistemológicos em quatro grandes grupos: perspectiva crítica, perspectivas mistas, perspectivas pós-modernas e perspectivas construtivistas.

⁹ Neste estudo utilizamos este termo para afirmar que, de acordo com nossa percepção, no momento atual as questões relativas ao conhecimento escolar não estão sendo priorizadas pelos curricularistas.

O conhecimento escolar e a perspectivas crítica

Os textos que incluímos nas perspectivas críticas são aqueles que defendem o conhecimento escolar como elemento central nas teorias de currículo (DUARTE, 2016; RIBEIRO; ZANARDI, 2018; YOUNG 2014, 2016) e que se preocupam com a sua secundarização. O cuidado é em não deixar o conhecimento escolar em segundo plano diante de outras temáticas emergentes no contexto escolar. Os autores defendem que a função central da escola é a transmissão do conhecimento acumulado por gerações, preconizando possibilidade de transformação social. Os resultados dessas leituras mostram que, para esses autores, o conhecimento escolar é tematizado como o elemento do currículo que permitirá à escola promover a transformação e a justiça social.

Nesse sentido, Young (2014) apresenta como questões: “O que os alunos deveriam aprender nas escolas?” e “O que os alunos deveriam saber ao deixar a escola?” A partir dessas questões, o autor defende que a educação é uma atividade prática e especializada e, com isso, não pode existir uma teoria de currículo sem uma teoria de conhecimento. Ao propor o currículo como forma de conhecimento especializado, o autor defende uma organização curricular, pois uma “ascensão epistêmica requer disciplinas para estabelecer marcos e fronteiras conceituais, de forma que os alunos possam de fato ‘ascender’” (YOUNG, 2014, p. 200). Ao defender que a função das escolas é a transmissão de conhecimentos capazes de propiciar aos alunos uma transformação social, Young (2014, 2016) apresenta sua defesa para o conhecimento poderoso:

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento (YOUNG, 2016, p. 33).

Com isso, Young (2016) defende que as escolas precisam dar ênfase ao conhecimento especializado, sistematizado, que ele define como poderoso e que se constitui em “formas de organização social para a produção de novos conhecimentos” (p. 34). Em entrevista a Galian e Louzano (2014), Michael Young defendeu a importância de as escolas trabalharem esta forma de conhecimento:

Minha teoria parte da premissa de que um currículo que incorpore o conhecimento poderoso é um currículo que se concentra no conhecimento ao qual os jovens não têm acesso em casa. É distinto da experiência pessoal deles e, essencialmente, desafia essa experiência. Esse é o ponto principal de onde parto (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1.118).

Nesse contexto, o entrevistado, para preservar o conhecimento poderoso e a fronteira disciplinar, colocou-se contrário às possibilidades de trabalho trans e interdisciplinar. Assim, ao longo da entrevista realizada, o pesquisador posicionou-se a favor da escola que se preocupe mais com o conhecimento e menos com as funções sociais. Em suas palavras, “não cabe à escola resolver problemas sociais [...] se a escola for bem sucedida em seu papel específico, alguns destes problemas podem diminuir” (GALIAN; LOUZANO, 2014, p. 1123).

Assumindo a centralidade do conhecimento especializado distribuído pela escola e utilizando o conceito de conhecimento poderoso de Young (2016), Galian (2016) propõe-se a investigar o processo de seleção de conhecimentos considerados relevantes que devem ser disponibilizados aos alunos por meio de duas disciplinas: artes e ciências. Assim, a autora busca identificar qual conhecimento é apontado nos documentos oficiais como relevante, apropriando-se, para tanto, dos conceitos de recontextualização e de conhecimento poderoso.

Após a análise de documentos oficiais, Galian (2016) destaca que o processo de diferenciação entre o que estabelecem essas seleções de conhecimento é mais facilmente percebido na disciplina de ciências do que na de artes. Para justificar essa assertiva, a autora recorre a Young e Muller (2013), destacando que os conteúdos das ciências duras são poderosos porque oferecem previsões e explicações para além do que é possível para aqueles que só possuem acesso ao conhecimento do dia a dia.

Ribeiro e Zanardi (2018) buscam destacar as semelhanças entre as concepções de Young e o pensamento de Dermeval Saviani. De acordo com os autores, a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani admite a possibilidade de universalidade do conhecimento e concebe que a função social da escola é, prioritariamente, a transmissão desses conhecimentos considerados patrimônios da humanidade. Para os autores, Saviani entende a escola como possibilidade de resistência e mecanismo de transformação da sociedade. Assim, o conhecimento é central para a pedagogia revolucionária. Nessa perspectiva, ao conceber o currículo como produto de lutas coletivas e como processo histórico, a pedagogia histórico-crítica propõe a formação da consciência crítica como conhecimento crítico para uma prática social que possa promover modificações na realidade, no plano do conhecimento e no plano histórico-social (RIBEIRO; ZANARDI, 2018). Será por meio da aquisição de conhecimentos elaborados (clássicos e universais) que a escola oferecerá aos alunos das classes trabalhadoras as possibilidades de transformação social.

Ainda com ênfase na perspectiva crítica, Duarte (2016) discute as relações entre conhecimento escolar e liberdade: “a liberdade é vista, dessa forma, como um processo social no qual se unem objetividade e subjetividade” (DUARTE, 2016, p. 81). Ao enfatizar a liberdade como tradição marxista, o autor destaca que a educação escolar reflete em seus conteúdos e suas formas o caráter contraditório da luta humana pela liberdade. Nesse sentido, o conhecimento escolar contribui para a transformação da visão que os alunos possuem da natureza, da sociedade, da vida humana, de si e das relações entre os seres humanos. Duarte (2016) retoma o pensamento de Demerval Saviani e busca diferenciar o conhecimento elaborado do conhecimento espontâneo, o saber sistematizado e o saber fragmentado, a cultura erudita e a cultura popular, privilegiando sempre os primeiros casos para serem trabalhados pela escola. Para contrapor a perspectiva tradicional e a escola nova de transmissão e recepção de conhecimentos, a pedagogia histórico-crítica recorre ao conceito de catarse de Gramsci. Nas palavras de Duarte (2016),

o conceito ético-político de catarse em Gramsci foi incorporado à pedagogia por Dermeval Saviani, que [...] considerou a catarse como o “momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu” (SAVIANI, 2008, p. 57). A catarse é, portanto, entendida por Saviani como um momento no qual ocorre uma ascensão da consciência a um nível superior de compreensão da prática social. O conhecimento que é transmitido sistematicamente ao aluno pelo processo de ensino escolar não se agrega mecanicamente à sua consciência, mas a transforma, produzindo uma mudança. O aluno passa então a ser capaz de compreender o mundo de forma relativamente mais elaborada, superando, ainda que parcialmente, o nível do pensamento cotidiano ou, em termos gramscianos, o nível do senso comum (p. 95).

Ao defender a importância dos clássicos como integrantes do conhecimento escolar, Duarte (2016) encerra seu texto afirmando que “as novas gerações precisam de uma escola que não substitua Virgílio por Sancho Pança e que ensine a ler ‘A divina comédia’, ‘Dom Quixote’ e tantos outros clássicos da literatura, das artes, das ciências e da filosofia” (p. 101).

Por esse caminho, Janata (2015) sustenta que o acesso ao conhecimento não é um diletantismo e, sim, a busca por ter condições de construir uma nova sociedade no interior de suas contradições sociais. A autora, ao estudar a formação dos jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação, destaca os fatores que são impositivos da necessidade de luta para garantir a efetivação do acesso da classe trabalhadora ao conhecimento escolar. Segundo ela, torna-se necessária a presença de educadores comprometidos e com formação qualificada, assim como uma estrutura escolar que ofereça condições mínimas para estudo, incluindo laboratórios adequados.

Essa fragilização dos processos de seleção de conhecimentos e da função social da escola, de acordo com Silva (2016), evidencia a necessidade de revitalização dos debates contemporâneos. O autor pondera sobre a urgência da realização de uma reflexão crítica sobre os processos de transmissão cultural¹⁰. Para tal, examina obras de Émile Durkheim, Antonio Gramsci e Hannah Arendt com a proposta de estabelecer um reencontro com autores significativos que, aparentemente, têm sido pouco lidos nas faculdades de educação. Esse encontro de autores pode contribuir para pensarmos na potencialidade da virtude criadora da educação:

[...] proposta por Durkheim, da composição de uma escola unitária que lance mão de métodos ativos e que, ao mesmo tempo, valorize a tradição, explicitada por Gramsci, e de dimensionar a atitude conservadora que perfaz a escolarização e os perigos de um “pathos da novidade”, explicados por Arendt. Vale a pena ainda assinalar que, com esse conjunto de argumentos, não encontramos definições estáticas para a função da transmissão cultural, nem mesmo cristalizações para o delineamento dos conhecimentos a serem ensinados. Pelo contrário, valendo-nos da expressão arendtiana, sempre somos lembrados de que “o mundo é perecível” (SILVA, 2016, p. 180).

Toda essa fragilização no processo de seleção de conteúdos, e, conseqüentemente, a falta de prioridade que é dada à discussão sobre o conhecimento escolar, é tematizada por autores que analisam as políticas de currículo a partir da perspectiva crítica.

¹⁰ Destacamos que o termo “transmissão cultural” foi utilizado pelo autor do artigo estudado (ver SILVA, 2016).

Libâneo (2016), ao analisar as políticas públicas de documentos oficiais e oficiosos do Banco Mundial e do Ministério da Educação (MEC), apresentou um triste relato da desconfiguração da função principal da escola e do conhecimento escolar. Segundo o autor, para atender às exigências do Banco Mundial e às demandas imediatas, a escola foi simplificada em suas funções. Com isso, o ensino foi reduzido aos conteúdos mínimos e o professor desvalorizado. Libâneo (2016) destaca que a política que mais desconfigura o sentido da escola é a “Educação em tempo integral”. Verifica-se, nesse caso, um distanciamento genuíno do sentido de escola, a qual adquire um caráter difuso, concebida como lugar físico de aglutinação de políticas sociais que envolvem diversas políticas. A escola de tempo integral, induzida pelo MEC, estipula que a escola faça tudo o que os demais setores públicos não fazem (LIBÂNEO, 2016). Nesse aspecto, o autor defende que uma escola com qualidade educativa deve assegurar que todos os alunos se apropriem dos saberes historicamente produzidos e, com eles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral.

Nessa mesma perspectiva, ao realizar um mapeamento das estratégias políticas de constituição do conhecimento escolar nas políticas para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul, Silva (2015) apoia-se em Libâneo para mostrar o perverso dualismo da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos e do acolhimento social para os pobres. Assim, o autor destaca que os processos de seleção dos conhecimentos são regidos por sistemas de raciocínio pedagógico produzidos de forma exógena aos processos escolares, direcionados para o atendimento de demandas sociais e econômicas. Não há uma concepção de conhecimento escolar dimensionada em sua objetividade. Em comum com Libâneo (2016), Silva (2015) destaca que o conhecimento escolar está sendo secundarizado nas políticas e práticas curriculares alternativas.

O conhecimento escolar e as perspectivas mistas

Definimos como perspectivas mistas aqueles trabalhos cujos autores utilizaram diversas teorizações para discutir e defender seu objeto de pesquisa. Nesse conjunto de textos, o conhecimento escolar continua sendo tematizado como o elemento central do currículo. Os autores acenam, contudo, para a possibilidade da associação de duas ou mais teorizações, de modo que permita à escola democratizar e facilitar a compreensão e o acesso dos alunos ao conhecimento escolar.

Nesse sentido, Almeida (2014) discute diferentes concepções de conhecimento na construção de pesquisas no campo da educação, assim como de duas posições teórico-metodológicas da prática da pesquisa na área. Após historicizar, por meio de pesquisa bibliográfica, a questão do conhecimento, a autora defende a pesquisa nos/dos/com os cotidianos como uma importante possibilidade de compreender os conhecimentos criados na produção da área, no espaço/tempo da prática e nos modos de pesquisa.

Antes de pensar na prática da sala de aula, Libâneo (2015) destaca o problema da dissociação e do paralelismo entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico na formação profissional do professor. Para tal, o autor se utiliza da teoria

do desenvolvimento de Davydov¹¹, na qual a educação e o ensino atuam por meio do processo da apropriação do conhecimento teórico que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento das capacidades e habilidades correspondentes aos procedimentos lógicos e investigativos da construção de uma área de conhecimentos. O mesmo acontece com Sampaio e Gallian (2016), que recorrem à perspectiva evolucionista de Norbert Elias para pensar a produção de conhecimento e refletem como este conhecimento pode se tornar conhecimento escolar.

Moreira (2013), por sua vez, convida-nos a pensar na parceria entre currículo e gestão. Partindo da experiência finlandesa, podemos refletir sobre uma escola de qualidade no Brasil, destacando as relações entre currículo, conhecimento escolar e identidade. Nesse sentido, tendo como base o pensamento proposto por Young e Moreira (2013), propõe-se repensar a função da escola e defende-se que as análises sobre o conhecimento escolar devem levar em consideração as questões culturais mais amplas. Torna-se relevante destacar o avanço em relação ao pensamento de Young¹², quando Moreira propõe que se leve em conta a diversidade cultural ao relacioná-la com o conhecimento escolar. Assim, o autor também propõe uma aproximação entre as perspectivas críticas e pós-modernas, fato que posiciona o seu pensamento na categoria mista, ou seja, a favor “da integração de distintas contribuições das perspectivas moderna e pós-modernas na análise de questões sociais e educacionais” (MOREIRA, 2013, p. 558). Para ele, a integração de diferentes perspectivas pode contribuir para renovar a escola e permitir que ela ofereça aos alunos conhecimentos, habilidades e valores indispensáveis para viver no mundo de hoje.

Caminhando para pensar no conhecimento do aluno, Crahay e Marcoux (2016) nos propõem pensar na “Abordagem por Competência” (APC). De acordo com os autores, a proposta central é renovar o ensino dando ênfase à resolução de problemas e, com isso, superar a aprendizagem de saberes “mortos” pelos alunos. Dessa forma, introduz-se na escola uma preocupação renovada com a mobilização dos saberes, tendo em vista a sua tripla missão: promover a construção de saberes, ser o único lugar onde o aprendizado de certos saberes pode ser assegurado e levar aos alunos uma relação crítica com os saberes. Com isso, a partir da metacognição, a APC acaba por introduzir na escola uma grande preocupação com a mobilização dos diversos saberes.

Nesse sentido, Ribeiro (2018) apresenta-nos um mapeamento dos modos de constituição das práticas curriculares¹³. Para tal, o autor analisou relatos de experiências bem-sucedidas no Ensino Médio brasileiro. O conceito de estetização pedagógica apresentado nos leva a refletir sobre a recorrência de métodos gourmetizados, estilizados e customizados utilizados nas salas de aulas e espaços formativos na busca de

¹¹ De acordo com Libâneo (2015), os pressupostos da teoria do ensino desenvolvimental, formulados pelo psicólogo e pedagogo russo Vasili V. Davydov (1988), baseiam-se na tradição da teoria histórico-cultural iniciada com Lev S. Vygotsky. Nela, a educação escolar consiste em um processo de promover aos alunos a apropriação da cultura e da ciência desenvolvidas, social e historicamente, como signos culturais, “instrumentos psicológicos” que os ajudam a organizar seu comportamento e suas ações por meio do processo de interiorização da cultura (VYGOTSKY, 1984).

¹² Devemos ter em mente que Michael Young foi orientador de Doutorado e de estudos sênior de Antônio Flavio Moreira, e que este é um de seus maiores interlocutores no Brasil.

¹³ O foco central do autor é o Ensino Médio brasileiro ao longo desta última década.

metodologias ativas¹⁴. O autor, contudo, nos questiona: Será que a centralidade da estetização pedagógica e a aprendizagem ativa nas práticas curriculares não estariam provocando uma fragilização no processo de organização do conhecimento escolar? Com isso, Pacheco (2016) reafirma que a centralidade do currículo é o conhecimento escolar e a necessidade da valorização do conhecimento produzido nos mais diversos contextos (saber popular e conhecimento científico/filosófico). Ele argumenta que o processo de seleção e organização do conhecimento escolar exige a transformação do conhecimento em conhecimento escolar. Assim, Pacheco propõe os conceitos de transformação curricular e transformação didática¹⁵ na busca de resgate do papel do conhecimento escolar.

O conhecimento escolar e as perspectivas pós-modernas

Definimos como perspectivas pós-modernas aquelas que se apresentam como uma reação aos ideais de saber do pensamento moderno, questionando o sujeito livre, autônomo, centrado e soberano da modernidade. O termo pós-moderno é muito amplo e nos permite destacar diversas correntes, dentre elas o pensamento pós-estrutural, o pós-fundacional e o pós-colonial. O pós-estruturalismo, de acordo com Silva (1999), busca teorizar sobre a linguagem e o processo de significação. Aqui, o sujeito é uma invenção cultural, social e histórica, não possuindo uma essência. Já o pensamento pós-fundacional pode ser destacado entre os “que assumem uma postura epistêmica radical na formulação da crítica às leituras essencialistas, metafísicas e deterministas do social, por meio da reativação da dimensão ontológica na reflexão do campo das ciências sociais” (GABRIEL, 2016, p. 107). Por sua vez, os pós-coloniais procuram analisar as diferentes relações de poder entre as nações a partir da herança exploratória colonial europeia.

Gabriel e Rocha (2017), ao utilizar o conceito de antagonismo de Ernesto Laclau, buscam tencionar o conhecimento escolar à luz da teoria política. Nessa perspectiva, os conceitos de hegemonia¹⁶ e antagonismo podem oferecer uma leitura política do social e, de acordo com as autoras, “uma releitura da seleção cultural” (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 858). Assim, a seleção curricular é uma operação antagônica de um sistema que estabiliza os sentidos hegemônicos. A proposta é compreender a objetividade do conhecimento escolar a partir de outro viés conceitual. Em outras palavras, as autoras propõem ressignificar a ideia de objetividade desde um paradigma antiessencialista, em que o lugar da objetividade é resultado da luta hegemônica. É desse modo que selecionar remete às “ações de objetivação resultantes de operações antagônicas” (GABRIEL; ROCHA, 2017, p. 860). É relevante destacar que, se os pós-estruturalistas negam, no

¹⁴ Ribeiro (2018) destaca a *Peer instruction, Think Pair Share e Team based-learning*.

¹⁵ De acordo com Pacheco (2016, p. 70), a transformação curricular é uma noção mais ampla que a de transposição didática, geralmente utilizada para designar o espaço de conversão da transformação curricular num processo de ensino/aprendizagem, capaz de tornar o currículo prescrito, ou escrito (pela administração) e o currículo programado (pela escola) num projeto-em-ação.

¹⁶ É relevante destacar que a noção de hegemonia e antagonismo foi desenvolvida por Laclau e Mouffe (2004) em sua teoria do discurso, e mostra que a hegemonia pode ser entendida como uma tentativa de homogeneizar ou universalizar unidades significantes que são mobilizadas no processo de significação. Já o antagonismo é tudo aquilo que ficou fora, ou seja, que não foi mobilizado pela cadeia discursiva (pelo conjunto de sentidos hegemônicos).

campo curricular, a centralidade do conhecimento escolar, o pensamento pós-fundacional¹⁷ pode oferecer subsídios para a defesa do conhecimento escolar e para a construção de uma agenda política educacional.

A discussão do conhecimento escolar como possibilidade de emancipação a partir de uma leitura pós-fundacional está presente no texto de Gabriel (2016). Em seu trabalho, a autora apresenta uma relevante releitura do sentido do termo emancipação, provocado pelo deslocamento de fronteiras, ou seja, a partir da virada epistemológica com a emergência da abordagem discursiva pós-fundacional. Essa abordagem propõe outra leitura do sentido político, com efeitos sobre os sentidos de conhecimento escolar e de emancipação.

Dessa forma, os conceitos de hegemonia e antagonismo são relevantes para destacar a luta em torno do significado. A ideia de universal é provisória; ela é reflexo dessa luta por outros significantes. Contudo, “não se trata de acabar com os antagonismos ou de eliminar a ideia de universal, mas sim de deslocar a fronteira e de investir na produção de outros universais e antagonismos, por meio de outras articulações discursivas” (GRABRIEL, 2016, p. 113). Assim, ao analisar o conhecimento escolar e a emancipação, a partir do viés pós-fundacional, Gabriel (2016) lança uma questão: - O que é escola? Ou seja, quais os significados estão em disputa? De acordo com a autora, essa questão vai além da pergunta: “Para que servem as escolas?” Proposta por Young (2007). Ela implica em pensar o que queremos fazer das escolas? O que elas nos permitem fazer?

Retornando ao viés pós-estruturalista, ao compreender o currículo e o conhecimento como práticas discursivas, Vilela (2015) analisa os processos de interdiscursividade e interdição¹⁸ do conhecimento escolar em geografia. É relevante destacar que conceber o conhecimento como discurso e inserido na cultura nos impõe a pensar nas lutas pelas relações de poder e nos processos de construção de significados. Assim, ao operar com os conceitos de enunciados e práticas discursivas de Foucault, a autora analisa textos de livros didáticos do Ensino Fundamental. Com isso,

o conhecimento escolar em Geografia é atualmente constituído pela estreita associação à lógica do discurso econômico, o qual se vale de diferentes outros discursos (como o ambiental e o cultural), em uma via de mão dupla, para se legitimar no contexto das demandas contemporâneas. Pude perceber que, no fluxo de tais negociações de significados, alguns textos vão sendo – discursivamente – privados de certos nexos, o que lhes confere uma posição marginal, mas não deslocada das relações de poder (VILELA, 2015, p. 2015).

Nesse sentido, ao sairmos da análise textual e caminharmos para o cotidiano escolar, Lockmann (2014) mostra-nos que existe uma ordem discursiva mais ampla para pensarmos em conhecimento escolar como discurso. A autora destaca que as práticas pedagógicas, ao centrarem seu olhar nas formas de condução de si mesmas, acabam redefinindo os conhecimentos escolares e ligando-os aos conteúdos psicológicos, que

¹⁷ De acordo com Gabriel (2016), pensar em pós-fundacional significa abrir mão de certezas e verdades, no campo social e político, apoiadas em pensamentos metafísicos que se situam fora do discurso.

¹⁸ Vilela (2015) destaca que, para Foucault, interdiscursividade e interdição são processos constitutivos das práticas discursivas e é por meio delas que se configuram as coisas ditas e a possibilidade de existência dos discursos.

passam a assumir a centralidade dos processos educativos. Assim, ao estudar os processos de inclusão e exclusão da escola e a redefinição do conhecimento escolar, a autora destaca que os conceitos de conhecimento escolar e de aprendizagem devem ser ampliados, e necessitam estar relacionados à forma de vida e às maneiras como cada sujeito torna-se capaz de governar a si mesmo.

Os textos que procuram refletir sobre políticas, na perspectiva pós-estruturalista, enfatizam a dimensão discursiva e pós-fundacional do currículo. Nesse sentido, os conceitos de hegemonia, antagonismo e demanda, desenvolvidos por Laclac, Marchart, entre outros, são utilizados como ferramentas de reflexão. As análises políticas apostam nas possibilidades de promover deslocamentos de sentidos sedimentados, rompendo estruturas e buscando novos e provisórios caminhos. Do mesmo modo, Matheus e Lopes (2014) analisam o conceito de qualidade da educação vinculado ao currículo na política educacional no período de 2003 a 2012, destacando as demandas em torno do significativo conhecimento.

Dessa forma, a análise das políticas revelou, de acordo com as autoras, que o significativo conhecimento escolar está relacionado com a qualidade a partir de dois aspectos: qualidade social e qualidade que se quer total. No primeiro caso ele é essencial para promover a justiça social. Já no segundo, ele é importante para garantir que a educação favoreça os níveis instrucionais definidos como importantes ao desenvolvimento profissional e social do sujeito. Assim, o conhecimento deve ser adquirido a partir do processo de escolarização; ele é exterior ao sujeito. De acordo com Matheus e Lopes (2014), ao interpretar conhecimento dessa maneira, as políticas de currículo contribuem para hegemonizar o projeto de centralidade curricular.

Nessa mesma linha de pensamento, Frangella (2016) defende a compreensão do currículo como articulação/produção de significados. Assim, a autora analisa o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa e o identifica como um dos movimentos iniciais no contexto de discussão e defesa da criação de uma Base Nacional Curricular. Com base nos argumentos de McCowan (2010) e dos pressupostos da teoria do discurso, a autora destaca que o direito à educação não pode estipular resultados universais de aprendizagem, e que uma associação entre conhecimento e aprendizagem reduz as possibilidades de entendimento a este direito. Nesse sentido, Frangella (2016) propõe um questionamento sobre a centralidade do conhecimento escolar nas discussões curriculares. A autora deixa claro que não nega a importância deste no debate curricular, “mas ponho sob suspeita uma autoridade epistemológica que, sob o manto do científico que qualifica o conhecimento, diferencia-o e normaliza-o, esvaziando a discussão a seu respeito, no que entendo como um movimento de despolitização” (p. 85). Com isso, o conhecimento escolar passa a ser visto como luta política na qual os sentidos são provisórios e sempre incompletos, e o sentido de universal passa a ser definido por meio de uma disputa pela hegemonia.

Ainda sobre a Base Nacional Curricular, Macedo (2016) analisa a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si, a partir da experiência australiana. A autora trabalha com a noção de política de processo de Signifixação¹⁹. Nesse

¹⁹ De acordo com Macedo (2016), *signifixação*, a partir da teoria do discurso, é o processo de significação como uma fixação de sentidos em uma multiplicidade possível, um estancamento de fluxo incontrolável de sentidos.

sentido, a teoria curricular é uma luta política por significar sentidos para o currículo escolar. Com isso, a luta em busca da hegemonia se estabelece em torno do termo conhecimento. Por esse caminho, a autora analisa duas demandas em torno do termo: de um lado a demanda denominada conhecimento em si e, de outro, a demanda do conhecimento para fazer algo. Sobre a concepção de conhecimento para fazer algo, temos:

Entendo que essa concepção pragmática de conhecimento se hegemoniza num conjunto de articulações que aproxima o gerencialismo neoliberal do “aprender a aprender” progressivista, assim como das propostas de ensino por competências defendidas tanto por Morin (2011) e Perrenoud (1999) quanto por autores vinculados à educação para o trabalho (RAMOS, 2001 *apud* MACEDO, 2016).

Já o conhecimento em si está relacionado com seu valor de uso e contrapõe-se ao conceito de conhecimento para fazer algo. Nesse caso, ao destacar que o que está em jogo na construção de uma Base Nacional Curricular é a luta pela significação desses discursos pedagógicos, a autora destaca que eles pressupõem controle e prescrição. Ela argumenta em defesa daqueles que, ao acreditarem em educação, são contra a base porque querem reativar a alteridade, uma vez que, “em termos de políticas públicas, a opção pelo imprevisível pode parecer idílica, mas não há alternativa para políticas que pretendem educar. É uma aposta que constitui, sem dúvida, um desafio mais difícil do que produzir uma lista (de conteúdo ou de capacidades de fazer) que sirva de base comum nacional” (MACEDO, 2016, p. 63).

O conhecimento escolar e as perspectivas construtivistas

Denominamos perspectivas construtivistas aquelas que enfatizam os aspectos psicológicos em seus processos de produção e distribuição do conhecimento escolar. Assim, a tematização do conhecimento escolar está centralizada na preocupação com a sua elaboração e nas possibilidades de aprendizagem que se darão a partir da interação com o outro, mediados pela linguagem e pelo processo colaborativo.

Nessa perspectiva, Bianchini e Vasconcelos (2017) baseiam-se em Piaget para investigar as significações atribuídas ao erro. Segundo os autores, os estudantes tendem a significar os erros e, com isso, acabam mostrando-se desinteressados para novas atividades. Este quadro agrava-se quando se trata de crianças com dificuldades de aprendizagem. A proposta do trabalho foi refletir sobre as possibilidades de aprendizagem e sobre como os alunos podem apreender o conhecimento. Por esse caminho, os autores mostram-nos que as significações de erro são dependentes de algumas variáveis, entre elas os sentimentos nutridos pelos sujeitos sobre si, o outro e o objeto de conhecimento. Ainda nessa perspectiva, mas com base nas teorizações de Vygotsky e Pino, Monteiro e Freitas (2014) dão atenção à educação inclusiva e investigam o papel dos educadores diante das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades especiais.

Com base nas perspectivas epistemológicas apresentadas sobre o conhecimento escolar, torna-se fundamental destacar a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento dos textos. Assim, com o intuito de verificar como a escola foi levada em consideração, a próxima seção destacará a metodologia de pesquisa apresentada pelos textos analisados.

ENTRE METODOLOGIAS DE PESQUISA

Um olhar atento sobre as metodologias utilizadas pelos autores pode evidenciar as perspectivas pelas quais o conhecimento escolar está sendo considerado. No conjunto dos textos estudados, destacamos 12 autores que optaram por desenvolver ensaios teóricos (ALMEIDA, 2014; COELHO; MAURICIO, 2016; CRAHAY; MARCOUX, 2016; DUARTE, 2016; GABRIEL; ROCHA, 2017; LIBÂNEO, 2015; MACEDO, 2016; MOREIRA, 2013; PACHECO, 2016; SAMPAIO; GALIAN, 2016; SILVA, 2016; ZANCHETTA JUNIOR, 2015; YOUNG, 2014, 2016).

Por meio de ensaios, os autores citados discutem, a partir de diferentes teorizações e perspectivas, diversas ênfases do conhecimento. As discussões propostas são amplas e caminham desde a defesa do conhecimento escolar como central na teoria curricular, passando pelo processo de produção e seleção de conhecimentos até a reflexão sobre transposição didática e transformação didática, a formação de professores e as escolas em tempo integral.

A metodologia da análise documental foi utilizada por nove autores (FRANGELLA, 2016; GALIAN, 2016; LIBÂNEO, 2016; MATHEUS; LOPES, 2014; VILELA, 2015; SILVA, 2014, 2015; ZAVALÉ, 2017). A leitura dos textos evidencia que diversas políticas públicas foram discutidas a partir de diferentes perspectivas (críticas, pós-modernas, construtivistas). Dentre os principais documentos analisados, podemos destacar: os produzidos pelo MEC, que discutem os conceitos de conhecimento escolar e qualidade em educação, Os Parâmetros Curriculares Nacionais, A Base Nacional Comum Curricular, O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as propostas e políticas curriculares estaduais, os documentos produzidos pelo Banco Mundial e MEC, a reforma do ensino técnico no Rio Grande do Sul, a reforma política de Moçambique e o conjunto de textos em livros didáticos de geografia.

Dois autores empreenderam a pesquisa de levantamento e produção de conhecimentos. Nesse sentido, Silva e Pereira (2013) buscaram entender as políticas de constituição do conhecimento escolar analisando artigos publicados em 5 periódicos ao longo da década de 2002 a 2013, e Gabriel (2016) estudou o conceito de emancipação em uma leitura pós-fundacional, a partir de 26 textos publicados ao longo de uma década nas revistas “Currículo sem fronteiras” e “Revista e-Curriculum”. Não obstante, esses artigos, apesar de discutirem o conhecimento escolar, não partem da realidade das escolas brasileiras. Não interrogam como as escolas estão vivenciando a realidade e muito menos como o conhecimento escolar está sendo trabalhado, valorizado ou não nesses espaços.

Apenas seis autores investigaram a realidade escolar tomando como base o cotidiano escolar (BIANCHINI; VASCONCELOS, 2017; JANATA, 2015; LOCKMANN, 2014; MONTEIRO; FREITAS, 2014; SILVA; FABRIS, 2016; SILVA, 2018). Em uma análise mais específica, apenas três buscaram conhecer como os estudantes estão lidando com o conhecimento escolar. Com a preocupação central de perceber as estratégias pedagógicas que a escola desenvolve para atender aos alunos inclusos, Lockmann (2014) analisou fichas de encaminhamento e entrevistou professores e diretores. Com isso, a autora tentou perceber como os conhecimentos escolares foram redefinidos a partir de neces-

sidades específicas. Por esse mesmo caminho, Bianchini e Vasconcelos (2017) investigaram as significações atribuídas ao erro. Realizaram um trabalho exploratório utilizando o método clínico piagetiano com quatro estudantes em diferentes situações de interações. Já Monteiro e Freitas (2014) filmaram práticas pedagógicas, gravaram reuniões e acompanharam um aluno do 1º ano do Ensino Fundamental em busca de perceber como ele elabora seus conhecimentos.

As outras três pesquisas que focaram no cotidiano escolar foram a de Janata (2015), a de Silva e Fabris (2016) e a de Silva (2018). Janata (2015), com a proposta de triangular as relações entre conhecimento, trabalho e educação, investigou a formação de jovens do campo. Realizou grupos focais e entrevistas semiestruturadas com estudantes egressos do Ensino Médio e com equipe diretiva e analisou o projeto político pedagógico da escola.

Ao investigar o que as escolas estão ensinando para os jovens que ela protege, Silva e Fabris (2016) entrevistaram seis professores. Assim,

A opção por esta forma de entrevista remete-se a importância de compreender a experiência dos professores nessa questão, sobretudo para diagnosticar e descrever os modos pelos quais mencionam suas possibilidades de intervenção profissional, bem como os conhecimentos selecionados para suas aulas e os métodos privilegiados para a atuação nessa etapa da educação básica (SILVA; FABRIS, 2016, p. 429).

Dessa forma, ao entrevistar os profissionais que atuam diretamente com o conhecimento escolar, foi possível perceber como ele está sendo levado em consideração nas escolas pesquisadas. Apesar de não ir diretamente ao cotidiano escolar, Silva (2018) investigou práticas curriculares mobilizadas no Ensino Médio. Ele analisou oito relatos de experiências consideradas bem-sucedidas, inovadoras, publicadas em periódicos brasileiros. Esta análise permitiu perceber que o processo de seleção de conhecimentos está ancorado nas promessas da criação de aulas atraentes, flexíveis e inovadoras.

CONSIDERAÇÕES

A questão que esteve implícita ao longo deste texto foi como o conhecimento escolar está sendo discutido e se está havendo uma preocupação por parte dos curriculistas em verificar/discutir como ele está presente nos currículos das escolas. Nos cinco anos analisados, a produção sobre conhecimento escolar nas revistas Qualis/Capes A1, na área de educação, apesar de bastante significativa, foi muito reduzida. O universo total de textos publicados nas revistas analisadas, um total de 5.437 artigos, mostraram-nos que apenas 110 tematizaram o conhecimento, e, destes, apenas 33 o conhecimento escolar.

Utilizamos as propostas preconizadas pela metapesquisa (TELLO; MAINARDES, 2015), construímos a planilha de pesquisa indicada por Mainardes (2018) e, assim, buscamos identificar o tipo de pesquisa, a perspectiva teórica e os principais marcos teóricos. Nesse sentido, os textos, publicados nas revistas Qualis/Capes A1, mostraram-nos que o tema conhecimento escolar está sendo discutido com uma maior frequência pelos curriculistas da Região Sudeste.

Para analisar a perspectiva e os marcos teóricos, dividimos os textos a partir de quatro perspectivas: a crítica, as mistas, as pós-modernas e as construtivistas. Essa escolha permitiu-nos concluir que entre os curriculistas filiados à perspectiva crítica existe uma grande preocupação com o conhecimento escolar, que é considerado o item mais importante do currículo. O mesmo ocorreu com o grupo de textos incluídos na perspectiva mista, quando os autores buscam apoio de outras perspectivas (pós-modernas ou construtivistas), mas não perdem o foco da centralidade do conhecimento escolar no currículo.

Por sua vez, os textos incluídos na perspectiva pós-moderna possibilitam-nos uma dupla observação: aqueles que seguem a vertente pós-fundacional defendem a importância da centralidade do conhecimento escolar no currículo, enquanto os filiados à vertente pós-estruturalista, apesar de não negarem a importância do tema, não acreditam em sua centralidade. Os autores relacionados à perspectiva construtivista estão mais preocupados com o processo como os alunos estão apreendendo o conhecimento escolar.

Nessa perspectiva, uma questão não pode ser deixada de lado: Como as escolas e os sujeitos encarnados estão sendo considerados? A pesquisa evidenciou que esta questão ainda constitui uma pequena preocupação dos pesquisadores, pois poucos foram às escolas ou analisaram como o conhecimento escolar estava sendo distribuído no cotidiano escolar. A pesquisa revela-nos um fértil caminho a ser percorrido por novos pesquisadores.

Por outro lado, o conjunto dos textos analisados permite-nos perceber que as discussões sobre o conhecimento escolar defendem a sua importância como justiça social, como possibilidade de emancipação e transformação social. Dessa forma, a valorização do conhecimento escolar nas teorias de currículo e nas pesquisas acadêmicas será sempre visto como uma meta a ser alcançada.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, N. R. Pesquisa em educação e concepções de conhecimento: a produção do conhecimento em questão. *Educação Temática Digital*, Campinas, São Paulo, v. 16, n.1, p. 24-35, jan./abr. 2014.
- BIANCHINI, L. G. B.; VASCONCELOS, M. S. Sentir, significar e construir conhecimento com base nos erros. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 42, n. 3, p. 1035-1057, jul./set. 2017.
- BOURDIEU, P. *Les usages sociaux de la science: pour une sociologie clinique du champ scientifique*. Paris: Inra, 1997.
- COELHO, L. M. C. C.; MAURICIO, L. V. Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1.095-1.112, out./dez. 2016.
- CRAHAY, M.; MARCOUX, G. Construir e mobilizar conhecimentos numa relação crítica com os saberes. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 260-273, jan./mar. 2016.
- DAVYDOV, Vasily. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico: investigación psicológica teórica e experimental*. Moscú: Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. Relações entre conhecimento escolar e liberdade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 78-102, jan./mar. 2016.
- FRANGELLA, R. C. P. Um pacto curricular: o Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./jun. 2016.
- GABRIEL, C. T. Conhecimento escolar e emancipação: uma leitura pós fundacional. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 104-130, jan./mar. 2016.

- GABRIEL, C. T.; ROCHA, A. A. Seleção do conhecimento como operação antagônica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.19, n. 3, p. 844-863, jul./set. 2017.
- GALIAN, C. V. A. A seleção do conhecimento em documentos curriculares: ciências naturais e arte. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 989-1.007, out./dez. 2016.
- GALIAN, C. V. A.; LOUZANO, P. B. J. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1.109-1.124, out./dez. 2014.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (ed.). *The sage handbook of qualitative research*. 3rd. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 191-215.
- JANATA, N. E. A formação de jovens do campo e o vínculo entre conhecimento, trabalho e educação: um estudo do Colégio Estadual do Campo Iraci Salete Strozak. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 111-127, jan./mar. 2015.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2004.
- LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.
- LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*: São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.
- LOCKMANN, K. As práticas de in/exclusão na escola e a redefinição do conhecimento escolar: implicações contemporâneas. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 54, p. 275-292, out./dez. 2014.
- MCCOWAN, Tristan. Reframing the universal right to education. *Comparative Education*, Philadelphia, v. 46, n. 4, p. 509-525, 2010.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.
- MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018.
- MATHEUS, D. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014.
- MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. Processos de significação na elaboração de conhecimentos de alunos com necessidades educacionais especiais. *Educação Pesquisa*, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 95-107, jan./mar. 2014.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.
- MOREIRA, A. F. B. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 117, p. 81-101, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.
- MOREIRA, A. F.; SILVA JUNIOR, P. M. S. Conhecimento escolar nos currículos das escolas públicas: reflexões e apostas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 489-500, set./dez. 2017.
- PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016.
- RIBEIRO, M. P.; ZANARDI, T. A. C. As concepções marxistas da pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani em relação à temática do conhecimento: contribuições ao currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 34, p. 1-20, 2018.
- SAMPAIO, M. M. F.; GALIAN, C. V. A. Norbert Elias e o conhecimento: contribuições para o debate sobre currículo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 132-157, jan./mar. 2016.
- SILVA, R. R. D. Currículo, conhecimento e transmissão cultural: contribuições para teorização pedagógica contemporânea. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 158-182, jan. 2016.
- SILVA, R. R. D. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 551-568, abr./jun. 2018.
- SILVA, R. R. D. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 869-900, out./dez. 2015.

- SILVA, R. R. D. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma analítica de currículo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 1, p. 127-156, mar. 2014.
- SILVA, R. R. D.; FABRIS, E. T. H. Políticas de currículo para o Ensino Médio no Brasil contemporâneo: o que ensina aos jovens a escola que protege? *Educação Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 425-443, abr./jun. 2016.
- SILVA, R. R. D.; PEREIRA, A. L.V. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 150, p. 884-905, set./dez. 2013.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./abr. 2015.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VILELA, C. L. Interdiscursividade e interdição no discurso do conhecimento escolar em geografia. *Pro-Posições*, Campinas, v. 26, n. 1, p. 199-216, jan./abr. 2015.
- WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007.
- YOUNG, M. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./mar. 2016.
- YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e porque é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, jan./mar. 2014.
- YOUNG, Michael F. D.; MULLER, Johan. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, London, v. 1, n. 3, p. 229-250, oct. 2013.
- ZANCHETTA JUNIOR, J. Os temas educação, escola e conhecimento nas leis e nas práticas midiáticas brasileiras. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1.119-1.135, out./dez. 2015.
- ZAVALE, N. C. Natureza do conhecimento e currículo poderoso no ensino técnico-profissional: uma análise sociológica a partir do caso de Moçambique. *Educação Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 431-450, abr./jun. 2017.

PARTICIPATIVE MANAGEMENT IN PEDAGOGICAL SPACES: An Analysis of a Professional and Technological Education Institution in the North Region of Brazil

Daniel Nascimento-e-Silva¹
Maria de Fátima dos Santos Brito²
Ronison Oliveira da Silva³

ABSTRACT

The present study sought to analyze whether the strategies implemented in one of the pedagogical spaces of a professional and technological education institution in Northern Brazil can be considered participatory. The methodological path consisted of data collection made through a semi-structured interview script with the participants to formulate and implement strategies for conducting a mini-course on the Moodle platform, the studied pedagogical space. The data were organized, analyzed, and interpreted using semantic and content analysis techniques. The results showed that a) the respondents have different perceptions about the objectives of the course, b) presented different views about the stages of the project's execution, c) there was a harmony of their perceptions about the benefits of the project, and d) the respondents were unanimous in considering that there were many setbacks for the practice of participatory management. The conclusion shows no full participation in the formulation and execution of the analyzed pedagogical space strategies.

Keywords: Participative management; educational strategies; pedagogical space; organizational strategies.

GESTÃO PARTICIPATIVA EM ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: ANÁLISE DE UMA INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO NORTE DO BRASIL

RESUMO

O presente estudo procurou analisar se as estratégias realizadas em um dos espaços pedagógicos de uma instituição de educação profissional e tecnológica do Norte do Brasil podem ser consideradas participativas. Para isso, o percurso metodológico consistiu no levantamento de dados feito por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, tendo como respondentes os participantes da formulação e execução das estratégias para a realização de um minicurso na plataforma *Moodle*, espaço pedagógico estudado; os dados foram organizados, analisados e interpretados com o uso de técnicas de análise semântica e de conteúdo. Os resultados mostraram que: a) os respondentes tiveram percepções diferentes sobre os objetivos do curso; b) apresentaram visões distintas sobre as etapas de execução do projeto; c) houve sintonia das suas percepções sobre os benefícios do projeto; e d) os respondentes foram unânimes em considerar que houve muitos contratempos para a prática da gestão participativa. A conclusão mostra que não houve participação plena na formulação e execução das estratégias no espaço pedagógico analisado.

Palavras-chave: Gestão participativa; estratégias educacionais; espaço pedagógico; estratégias organizacionais.

RECEBIDO EM: 8/1/2020

ACEITO EM: 29/9/2020

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus/AM, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/7097994013984431>. <https://orcid.org/0000-0001-9770-575X>

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá. Brasil Novo/AP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5281259075601225>. <https://orcid.org/0000-0003-4822-8816>

³ Autor correspondente. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Av. Sete de Setembro, 1975 – Centro. Manaus/AM, Brasil. CEP 69020-120. <http://lattes.cnpq.br/6858413180399948>. <https://orcid.org/0000-0003-0709-4081>. ronison.msc@gmail.com

INTRODUCTION

Strategies are the paths that organizations choose to follow to achieve their intended objectives (BEAVER, 2007; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). Elaborating strategies is the second major challenge of the planning process (SILVA *et al.*, 2019a). The choice of objectives is the first, so planning defines the desired future situation (destination to be reached, metaphorically speaking) and chooses how that situation will be reached (design of the path or roadmap to be taken). The challenge facing contemporary organizations is to find a way to increase the human quantity in all stages of the planning process, which implies the need to make the strategy-making phase also participatory.

What is behind this imperative participatory need is the realization that participating brings countless benefits that solitary and centralized management cannot obtain. In addition to involving people in execution, participatory decisions can significantly improve people's organizational climate and motivation, making the organizational environment more favorable for new and daring challenges. However, this is still not perceived or felt in Brazilian pedagogical environments, given the extreme lack of studies with this focus.

In this sense, this study aims to analyze whether organizational strategies are managed in a participatory manner in the pedagogical space of an institution of professional and technological education in Brazil's Northern Region. The analysis focused on how each stage of the management process is applied in this pedagogical space (decision, execution, and accountability). The greater the number of individuals to decide, execute, and take responsibility through decisions and actions, the greater its management's participatory character.

This study's contribution to the area of pedagogical spaces management is providing a theoretical-empirical scheme capable of making the management process of pedagogical spaces comprehensible. As this scheme is continually changing, by mastering these models' systematic construction, managers will continuously transform and adapt it to their needs.

PARTICIPATIVE MANAGEMENT AND ORGANIZATIONAL STRATEGIES

The study by Fernandes *et al.* (2017) associates organizational strategies with an efficient decision system, taken as a team, which follows a determined course of plans and actions branched out at the tactical and operational levels. In this way, individuals begin to guide themselves within this tactical structure of the organization. Decisions are transformed into behavioral actions carried out in each member of the group's action and thinking and are made together. Thus, in these actions, each subject's knowledge and individual learning are valued to gauge collaborative strategies according to the objectives they aim to achieve. The strategies, therefore, are mechanisms of knowledge acquisition.

In Lopes and Miranda's (2017) conception, strategies are the foundation of the organization guided by competitiveness, referring the concept of strategy to the economic field. In this competitive view, the maximum expansion of efficiency and organizational profitability is sought, aiming at better performance concerning competitors through

plans, actions, and goals focused on strengthening the competitive market's organization. Thus, according to these authors, organizational strategies are geared towards serving and inserting themselves into a market system, seeking to maximize profitability and efficiency. Strategies, in this conception, are instruments aimed at guaranteeing competitiveness.

However, Wilhelm and Zanelli (2014) defend a vision of organizational strategies aimed at the humanist field, valuing the subject through actions and decisions that ensure pleasant work environments and healthy personal interactions. Changes are necessary within the organizational context to establish an interactive environment, especially organizational structure, working conditions, and interpersonal relationships. In this perspective, there is an effort to achieve changes in humanistic aspects through joint actions within the organization, which may favor individuals' productivity, performance, and health. The strategy here is a humanization resource.

Slack, Chambers, and Johnston (2002) consider the strategy in three aspects: global pattern of decisions and actions, positioning of the organization, and long-term vision. The first aspect can be understood as the alignment of decisions and actions for the entire organization; the second refers to its positioning in its environment. At the same time, the third relates to the objective to be reached in the long term. In the interpretation of Silveira *et al.* (2017), these aspects represent the defense that the organizational strategy is the decision or action that has a comprehensive effect on the organization, defining its position in the environment and its long-term approach objectives.

In this sense, organizational strategies can be defined as a set of actions and decisions supported by a system of plans and standards to follow. This system aims to guide the organization to achieve the desired results in the long term, aimed at meeting a specific performance standard efficiently. In their decisions and actions, organizational strategies aim to provide an environment conducive and appropriate to human interaction patterns, knowledge, and work. And this is done in different ways.

Wilhelm and Zanelli (2014) point out two types of strategies: one focused on the problem and one focused on emotion. For the authors, the first strategy is centered on problem-solving, providing the subject with autonomy and stimuli to adjust, change and solve problems; with this, the individual develops new skills as he develops his plans and actions to solve the existing problems. On the other hand, the second strategy is centered on emotion, which concerns support in the environment and people, which can be both material and affective aid offered by a person or group of people to seek cooperation, comfort, and help resolve the problem.

The studies by Araújo *et al.* (2018) and Dias, Oliveira e Machado (2014) explain that strategies can be characterized as deliberate (D) or emergent (E). The emerging ones are directly related to the difficulty of control, and the deliberate ones are directly linked to organizational learning difficulty. Thus, the more deliberate the strategies, the greater the difficulty of organizational learning, to the point that the more emergent, the greater the difficulty of control. Within this context, the types of strategies are unfolded: Planned strategy (D); Entrepreneurial strategy (D); Ideological strategy (D); Umbrella strategy (E), Process strategy (E), Disconnected strategy (D), Consensus strategy (E); and Imposed strategy (E) (ARAÚJO *et al.*, 2018).

For Lopes and Miranda (2017), the types of strategies must be adopted according to the environmental and structural context in which the organization is inserted, always considering the new market trends. In this view, strategies are essential for organizations' decision-making process and serve as guides for their future actions. Here, four types are highlighted, each with a specific action characteristic, they are: Defensive Strategy, with centralized control and focus on profit and efficiency in operations; Prospecting Strategy, which seeks to innovate products and processes; Analytical Strategy, with defensive and offensive conduct, seeks to offer new products; and Reactive Strategy, which has an ineffective and introverted strategy (DIAS; OLIVEIRA; MACHADO 2014; LOPES; MIRANDA, 2017).

What can be seen from the literature is that strategies are positions, means, resources, or paths that organizations use to achieve objectives. Consequently, they are part of the planning function, whose purpose, at this stage of the management process, is to point out the most appropriate ways of reaching the intended destination, often represented in what is called the future organizational vision, in the case of strategic objectives. When strategies are linked to sectoral plans, they represent how strategic objectives are to be operationalized. Finally, if they are linked to operational objectives, strategies are simply the procedures that are used to achieve a specific objective. Chart 1 summarizes these three conceptions of organizational strategies.

Chart 1 – Theoretical-empirical conceptions of organizational strategies

Linking the strategy	Empirical evidence
Strategic objectives	Comprehensive logical outline of how the organization achieves its vision
Tactical objectives	Translation of strategic objectives into sectoral goals
Operational objectives	Roadmap to be followed to achieve a specific goal

Source: Prepared by the authors.

The organizational strategy has long-term and impacts all its members. Tactical strategies have from one to three years and impact only individuals linked to this sector in a median time horizon. Operational strategies impact a sector and its individuals, with a short-term horizon, usually less than one year. From a management point of view, individuals can participate to a greater or lesser degree at these three levels, which constitutes the three consequent types of participatory management, as will be seen later. Instead, it is necessary to understand the essence of the phenomenon of participation in organizations.

Kudo, Pereira e Silva (2016) associate participation with governance. Governance can be understood as the power of government, characterized by the exercise of authority. In this way, participation stands out for its ability to formulate, plan and enforce tasks, thus making participation correspond to every act of decision, execution, and accountability of actions by members of the organization. In turn, Malta (2015) considers participation to be a social action in which members can perform actions and decisions to produce benefits for society. Social action represents active intervention through decisions and the execution of those decisions.

In the conception of Fernandes (2015), participation is compared to action or effect. In the sense of accountability for the action taken. The action or effect results from the exercise of the ability to act, impacting others positively and negatively. Thus, participation refers to the action and the effect of participating, which may involve the decision-maker in receiving an unwanted situation, thus establishing a cause-and-effect two-way relationship. Here the agents bear the burden and the bonus of their participation.

According to Lousão (2009), participation is directed towards political employment; that is, it is related to the cause-effect established by the power exercised. Political employment has its object of study the relationship between the elements in power (Government) and the population's desires. In this context, participation fits into a political environment established by the power to influence, a power that represents the exercise of freedom in actions and decisions.

Goulart, Terci, and Otero (2015) highlight that participation can take deliberative forms within political and social bargaining. These deliberative forms can be understood as the need to justify the decisions taken by citizens and their representatives in a democratic manner. Thus, deliberative participation favors society by positively exercising its rights, as citizens and associations can actively express themselves on any subject.

Participation is considered the process of deliberating and executing decisions by the members of a given organization. It includes the ends of their accountability, which are the consequences of the action. An organization is the grouping of two or more people who join forces to achieve a particular purpose and build a certain future. Participation is not imposed by a deliberative and an executive instance but necessarily carried out by the same members. Both in a deliberative and executive and accountability instance exercised differently.

Nichols (2018) highlights the types of participation characterized as conventional and unconventional. These characteristics fit into a representative and contradictory logic, in which a traditional structure characterizes the conventional and unconventional participation in spaces outside, beyond, the traditional arena.

The study by Sabioni, Ferreira e Reis (2018), on ways in which the population of a municipality acts, classified the stages of the participation process into six stages: a) receiving complaints of irregularities; b) verification of the integrity of the information; c) seeking legal advice; d) collecting evidence of fraud; e) opening of action in the Public Ministry; f) monitoring the process in the sessions of the City Council. In all stages, there were different possibilities for the participation of the citizens of that studied municipality. Therefore, this example suggests that forms of participation in management are also very diverse. They depend on the nature of the challenge to be faced.

The research carried out by Caixeta and Fabricio (2018) present as stages of the participation process: a) initiation (detection of the need for participation); b) preparation (definition of the participation strategy); c) participation (production of materials, events, and application of participation methods); and d) continuation (development of defined proposals, projects or programs). Here, these researchers' interest was aimed at the target audience of residents and real estate consumers. However, it is still possible to perceive the logical scheme that begins in a type of situational analysis and

culminates in the continuity of the members who monitor the results achieved. The differences found are found in the intermediate phases. For this study, the following phases of the process of participation in the management of organizational strategies are considered: a) diagnosis, b) formulation of strategies, c) negotiation of strategies, d) execution of strategies, and e) monitoring the execution of strategies.

Table 2 – Steps for managing operational strategies

Management process step	Forms of participation		
	Decision	Execution	Accountability
Diagnosis			
Strategy formulation			
Negotiation			
Execution			
Monitoring			
Predominance			

Source: Prepared by the authors.

In this study, the participation process in an operational strategy will be analyzed, which means that a pedagogical space project's management process will be analyzed. It is intended to investigate each member's degree of participation in each of the stages of the implemented organizational strategy's management process, following Table 2.

METHODOLOGICAL PROCEDURES

The study aims to ascertain whether a professional and technological education institution's organizational strategies in the Northern Region of Brazil are managed in a participatory manner. Therefore, the following guiding question was established for the present study: What is the significance of the formulation of strategies for the efficient management of pedagogical spaces? For the methodological design, the guidelines of Nascimento-e-Silva (2020), Silva *et al.* (2020), and Limas, Santiago e Nascimento-e-Silva (2020).

This study is characterized by being of a qualitative type (KRYPTON, 2018). The survey method was used, whose intended purpose was to design the explanation for a given population by studying a selected sample. For selecting study participants, the following criteria were adopted: a) accepting to contribute to the research voluntarily; b) be a servant of the analyzed institution and; c) have followed all the stages of establishing the short course analyzed in this study. The unit of analysis investigated was of the individual type. We sought to understand the perception of three subjects working in the pedagogical space of a professional and technological education institution in the North of Brazil.

The perspective of analysis used in this study was of the synchronous type. (NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2013). The term synchronic means at the same time, which in other words means that the study was developed from a specific reality, like a photograph. It differs from the so-called diachronic analyzes, which consider the study's investigated object (SILVA *et al.*, 2019b). The pedagogical space (NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2019) analyzed was the virtual learning environment Moodle of an institution of pro-

professional and technological education in Brazil's Northern Region. It is a learning space used by teachers, students, tutors, course coordinators, tutor coordinators, and general distance education coordinator. Within this virtual learning environment, a short course entitled "Moodle in Practice" was developed, developed during the Academic Week of the environment in which the research took place.

Students and teachers from the Computer Science Degree, Computer Maintenance and Support Technician, and Workplace Safety Technician courses were present among the mini-course participants. Teachers and coordinators of these courses organized the mini-course. Among the teachers, three were selected (A, B, and C) to answer participation questions in the short course strategies.

The study population consisted of 3 respondents who followed the project developed within the studied pedagogical environment, with all study participants being teachers from the analyzed institution. The pedagogical space analyzed in this construct was the Moodle virtual learning environment (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) of a professional and technological education institution in the North of Brazil. The interview subjects' main characteristic is this: having participated in the project in the studied environment. The project in question is called "Moodle in practice" and was developed during the Academic Week, 2018.

Each participant was identified with a letter of the alphabet, mentioned here as A, B, and C, respectively. There was an invitation to each individual to participate in the study. Each professor was interviewed with the help of a script, sent via e-mail so that each professor could respond accurately to the questions asked. The subjects were asked about a) course objectives, b) course strategy, c) results achieved by the course, and d) setbacks.

After the collection phase, all data obtained were transferred to an electronic spreadsheet in Microsoft Excel. It allowed, for the same question, four different answer blocks to be established. This procedure was possible to identify the similarities and differences present in each statement collected to assess whether the management of the researched institution's strategies is or is not participatory.

In summary, analyzing means "breaking into parts" an existing whole to facilitate its understanding (NASCIMENTO-E-SILVA, 2012). In this sense, the data were analyzed from the literal content of each response obtained. Each statement collected was interpreted to understand the context, the positive points, and points for improving the analyzed project.

This phase of the study's results was initially analyzed globally by comparing each answer collected with what the question asked. Then, there was a confrontation between the logic present in each statement with the precepts present in the study's theoretical framework. It enabled a theoretical-empirical understanding of the issues in question in the present construct.

This study has a limitation, which does not invalidate the results from its performance. The number of interviewed participants does not allow generalizations to be made regarding the results achieved. Although the responses collected allowed a clear

perception of the level of participation in the strategies of that institution of professional and technological education, they still cannot be considered as applicable to other similar fields of study as occurs in studies of an inductive nature (RIBAS; OLIVO, 2016).

RESULTS AND DISCUSSION

This section presents the results obtained. These results are organized around the guiding questions used (SILVA *et al.*, 2020) and followed the following logic of presentation: first, the empirical results are described, and then they are discussed in the light of the theoretical framework that structured this investigation.

Choice of course objectives

In collecting data on the mini-course “Moodle in Practice,” different perceptions were found about the mini-courses objective, as shown in table 3. Participant A explains how the mini-courses main objective is to empower a community around the institution. Students used learning acquired at that time to create a course aimed at communities close to the institute. Participant B presents the handling of tools as the main objective of the mini-course. It should be noted that the preparation for using the Virtual environment should start from the teaching base. Participant C starts from the idea that the mini-courses objective is to spread the Moodle environment’s use to cover the knowledge on this platform to the largest possible audience.

Table 3 – Objectives of the project

Participants	Objectives
Participant A	Empower the community around the institution
Participant B	Handling of Moodle tools
Participant C	Spread the use of the Moodle environment

Source: Data collected by the authors.

For participant A, the largest number of participants in the mini-course were students in the Computer Science course. These sought subsidies in the mini-course content created another project, “a course” for a community close to the organization. However, participant A argues that this was not the sole purpose of the short course. He points out that all participants in the course “were contemplated as an overview of how the teaching environment works.” (Participant A).

Participant B states that the short course was initially aimed at the public with a Computer Science degree. But then it was rethought to embrace a larger audience. In this way, the audience was expanded to “other students and teachers of the institution” (Participant B), and an attempt was made to extend knowledge about the Moodle environment. In this perspective, the mini-course seeks to materialize the training subsidies, “with a future intention of handling the tools of the Moodle platform” and, thus, try to alleviate a visible problem that is currently the “difficulty in use by both teachers and students” (Participant B).

On the other hand, Participant C argues that the mini-course was aimed at Higher Education students, as it was part of the Academic Week program. In this argument, the participant refers to Students in the Computer Science Degree course, as they were the only public with a higher level enrolled in the mini-course “Moodle in Practice.” And Participant C continues to highlight the intention of the mini-course as being to expand the “use of the Moodle Environment with the academic community of the institution.” (Participant C).

Given the above, it is correct to state that the choice of objectives is an imperative activity in the planning process, directly linked to the definition of strategies (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017; SILVA *et al.*, 2109a). For the objectives to be established assertively, there must be participation in the decision-making process. This participation is relevant since when not all the subjects involved in a given process demonstrate active participation in participation phases, it can automatically be said that this process is not participatory. Oliveira and Nascimento-e-Silva (2020) show an example. They evaluated the management of resources in a professional and technological education institution in Brazil’s Northern Region. Their results showed that the tasks related to the management of resources at the research site could not be seen as participatory since not all respondents participated in deliberative actions.

Suppose there is participation by all members of a particular nucleus. In that case, it suggests that everyone is aware of the situation to be resolved and shows an agreement concerning the decisions made. This unity in the decision-making process is necessary for participants to be materialized in pedagogical spaces. There is no convergence of interests and views on the same subject, which shows divergences in the deliberative process (CARVALHO, 2011).

Such a situation is caused by the lack of dialogue between members of the same community, which suggests the existence of conflicts that prove to be barriers to the realization of participation in the pedagogical spaces and other activity fields. The lack of dialogue can trigger other problems, such as verbal violence between members of the same nucleus, prejudice, discrimination, and disunity (TELES; TELES, 2017). These are situations that raise the degree of difficulty in implementing participation and demonstrate a notable lack of trust among members who live in the same context (D’ÁVILA, 2016).

Course execution

When asked the participants about how the mini-course was carried out, each participant pointed out a different view of the project stages, as shown in table 4. Participant A sequenced the steps as a) introduction to distance education, b) overview about Moodle, and c) practice in the virtual environment. Mini-course started with the context of distance education, followed with the presentation of Moodle, and ended with the practice of its functionality. In the view of participant B, the steps were a) registration of activities, b) description of the general context of distance education, and c) description of the practice in the environment, which is similar to the view of participant A. The difference occurred in the initial stage (registration of participants on the

platform). Finally, participant C presented the short course execution in two stages: a) registration on the platform and b) description of the functioning of the virtual learning environment.

Table 4 – Stages of the project

Participants	Stages of the project
Participant A	Introduction to distance learning teaching Moodle overview Tool practice
Participant B	Registration of participants Distance learning in the general context and the institution Moodle environment practice
Participant C	Registration of participants Operation of the virtual learning environment

Source: Data collected by the authors.

For participant A, the mini-course stages began with an introduction to Distance Education in Brazil and the institution. Then he addressed the Moodle platform, the organization's virtual learning environment. The last step was shown in a practical way how to use the tools within the Moodle platform. Participants B and C stated that the execution steps started with registering the participating public within the referred platform. In the following steps, respondent B pointed to the introduction to distance education in Brazil and the institute's reality. At that time, Moodle was also conceptualized, and, in the last stage, practical activities were carried out in the environment. In respondent C's design, the steps continued with demonstrating the functioning of the virtual environment (Moodle).

The respondents exchange similar views about the last stage of project execution. They point out how the practice was developed within the virtual learning environment, in this case, Moodle. In this stage, the participants emphasize that the Moodle platform's tools were demonstrated and used with the teacher and student profiles. Thus, according to the respondents' responses, we have that the short course stages were: registration on the platform, introduction to distance learning, and Moodle and the practice performed in the virtual environment.

It is inferred that the execution of projects in the pedagogical spaces also represents a vital participation stage. It is supported by the binomial decision-execution (FERNANDES, 2015; MALTA, 2015). The very idea of projects already suggests a temporary effort to fulfill a specific purpose (PMI, 2017). The projects have an undoubted magnitude for organizations since they include, since the establishment of strategies, the project's adaptations to meet the changes in the course of its execution and its subsequent completion (BLASKOVICS, 2020).

As much as the execution of a project foresees the realization of different activities, they must dialogue with each other. Also, the performance of each task must be measured through the control instruments. Administrative norms, budgets, and performance indicators are instruments that can increase the degree of assertiveness in carrying out projects (BLASKOVICS, 2020).

In addition to harmony and balance between tasks, another major factor in project execution's success is the convergence of efforts. It can be constructed through dialogue between members of the same department or organization (NASCIMENTO-E-SILVA, 2011). Dialogues in participatory processes can generate the engagement and energy necessary for the desired goals to be successfully achieved.

Course Benefits

In the question about the benefits of the short course, the respondents presented different views on the benefits and beneficiaries, as described in Table 5. Participant A pointed out as a benefit the facilitation of the teaching-learning process in distance learning, through the use of his tools in Moodle, with the academic community as a benefited public. Respondent B brought as benefits the demystification of the opposing view on distance learning. They sought the teaching process and highlighted as beneficiaries: teachers and students. Participant C showed Moodle's access facilities as a benefit, highlighting the ease and difficulty of studying in distance learning, and presented the institution's students as beneficiaries.

Table 5 – Project benefits

Participants	Benefícios do projeto
Participant A	Contemplated the community about teaching distance education
Participant B	Demystified the opposing view on distance education
Participant C	Showed the facilities of Moodle

Source: Data collected by the authors.

In the view of participant A, the short course came to benefit the academic community with a teaching-learning process that facilitates distance education. In this process, it was sought as a teaching facilitation mechanism to use Moodle's tools, thus opening a league for teaching-learning in distance education. For participant B, "the benefit of the short course is to demystify the negative view that is passed on to distance education." In this sense, the participant exposes the need for teacher training since its essence on distance education, to guide teachers and students regarding handling the virtual environment's tools. Participant C points to facilitating access to Moodle as a benefit for students since it can be accessed at any time and day, systematically identifying the facilities and difficulties encountered by users.

The three research participants agree on the need to disseminate distance education to the academic society. It is a teaching modality that is in evidence today, making it of great value for teaching. For the survey respondents, the mini-course brought a conception that distance education should be demystified, valued, facilitated, and included in the educational context. Thus, in the respondents' view, the short course benefits are a) to contemplate the community with the teaching of distance education; b) demystifying the opposing view on distance education; c) show Moodle facilities. These results indicate three different ways of describing the same objective. Therefore, there is perceptual convergence.

The achievement of the objectives means that the execution of the projects was successful. The control instruments, such as, for example, the performance indicators, can attest whether the achievement of the objectives was materialized in a manner consistent with the expectations generated (BLASKOVICS, 2020; NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). One of the reasons that justify the execution of the projects is the benefits resulting from their implementation. These benefits must be maximized, while any negative impacts need to be minimized or avoided. Meeting this condition contributes to the projects' durability and credibility (VANCLAY *et al.*, 2015).

Concerning pedagogical spaces, the benefits of implemented projects can be reflected in improvements in learning. Every project is executed to achieve a specific purpose. Improving learning is an objective that needs to be continuously pursued since it is a critical issue for the consolidation of pedagogical spaces, especially concerning the aspect of its quality (SLACK; CHAMBERS; JOHNSTON, 2009).

Course execution failures

In the question about what did not go well in the mini-course, all respondents share the same idea: the delay in the start of the mini-course, as shown in table 6. The reason given for this was the delay in registering the subscribers on the Moodle platform. For participant A, the delay in starting the mini-course was because the participants were not previously inserted in the virtual learning environment. Participant B points out the delay in registering registrants on the platform as a reason for delaying the event, which could have been avoided if their names had been sent in advance to the team responsible for registering. Participant C justifies the delay of the event because the registration and rental of registrants in the Moodle environment were not performed in advance.

Table 6 – Project failures

Participants	Project failures
Participant A	Subscribers were not previously entered into the platform
Participant B	Delays in the registration of subscribers on the platform
Participant C	Registration and rental in the environment was not done previously

Source: Data collected by the authors.

Participant A says that the short course's delay occurred due to a failure of the organization because, "for the execution of the course previously, all those enrolled in the platform should be inserted" (Participant A). The participant holds those responsible for organizing the mini-course responsible for the mishap at the beginning of the same. Thus, the participant argues that the organizing team should have previously delivered the registrants' documentation to those responsible for registering on the platform.

Respondent B starts from the same conception as participant A, reporting on the reason that caused the short course to be delayed: "What hampered the short course was the delay, due to the delay in registering subscribers on the platform" (Participant B). The respondent confirms that the delay could have been avoided had the documen-

tation been delivered promptly to the team responsible for the registration. Like participant A, it is perceived, implicitly, that respondent B also holds the event responsible for the delay.

Finally, participant C agrees with the other research participants on the reason that led to the delay of the mini-course: “The registration in the system and location in the Moodle environment was done on the spot, causing us to lose time” (Participant C). This respondent argues that if he had received the list with the registrants’ data previously, he would have registered them, which would avoid the setback of the event. Respondent C also switches, implicitly, with the other participants about the setback’s responsibilities being the event coordinator.

Failures in executing a given objective can be detected using the management process control function (NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2013; SILVA *et al.*, 2019a). The detection of the reasons that led to a deficient performance in executing an objective is necessary to understand the causes that culminated in the project’s failure (NASCIMENTO-E-SILVA, 2017). No project is immune to failure. However, the adoption of management principles in the conduct of projects can substantially reduce inaccuracies that compromise the achievement of the desired objectives, which suggests a less improvised and more professional administration (ROMME, 2016).

Failures are important events in achieving objectives for two reasons. The first is to highlight the project’s points that need to be reinforced and that therefore need to be corrected. The second reason is a continuous improvement: with the repair of the project’s deficit points, the probability of success in its execution rises considerably (GRABAN, 2013; NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2013; PARASCHIVESCU; COTÎRLET, 2015; SILVA, 2019).

The management of the process of materializing the objectives needs to realize two sub-items of the control process: the evaluation and the redesign. To evaluate means comparing two variables: what was planned versus what was delivered. There must be fidelity between the idealized expectation and the real result. When comparing these two topics of analysis shows the existence of deviations that culminate in failure to achieve the objectives, it becomes imperative to adopt replanning. In summary, this subphase of control provides for the repair of project items whose result was below what was planned (ALBUQUERQUE *et al.*, 2018; BRITO *et al.*, 2016; NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2013; SILVA, 2019).

The present study demonstrated that despite the effort made at the research site to promote a mini-course focused on the correct handling of the Moodle platform, the setbacks that occurred in the project’s execution compromised the achievement of the intended intentions. Regarding the objectives, the three participants did not demonstrate the necessary congruence regarding the understanding of what was intended to be achieved with completing the mini-course. Participants B and C expressed a similar understanding of Moodle’s diffusion, while participant A understood that the mini-course was a training tool for the external community (ABMES, 2018).

Regarding the project’s execution, the same lack of attunement in the participants’ response was noticed. Although participants A, B, and C demonstrate agreement regarding the registration of participants and the use of the referred virtual learning

environment tools, in some topics, the participants' responses differ. It demonstrates that each individual questioned in this study had a different interpretation regarding the mini-course execution. As Oliveira and Nascimento-e-Silva (2020) observed, the three individuals' level of participation in this topic of analysis can be considered as partial since not all demonstrate in their responses the necessary convergence for configuring this process as participatory.

Regarding the benefits of the project, as seen in the two items previously analyzed, each subject pointed out a benefit achieved with the completion of the short course. Although the responses are dissonant, they demonstrate that the project has generated benefits for its target audience. It is a preponderant factor for any project: realizing the benefits followed by the reduction or complete reduction of any negative impacts arising from fulfilling the objectives aimed at the project (BLASKOVICS, 2020).

Regarding the project's failures, all participants agree that the short course not fully achieving the purposes that justified its creation was the delay in registering the participants. Design failures are undesirable events. However, when they are confirmed in practice, the organization can do an exercise of self-assessment, detect the items that need correction and proceed with the necessary replanning to be successful (NASCIMENTO-E-SILVA *et al.*, 2013; SILVA, 2019).

The execution of a project has as main objective the improvement of a particular situation or the desired situation's achievement. It is emphasized that participation is one of the supports for the projects to achieve the desired triumph. When the steps concerning the project's objectives, execution, benefits, and failures are managed based on participation, the reach of the long-dreamed-of continuous improvement becomes enhanced (GRABAN, 2013; PARASCHIVESCU; COTÎRLET, 2015). Thus, projects can fulfill their purposes, which generates the expected benefits and reduces the incidence of failures during their execution.

CONCLUSION

This study showed that the organizational strategies, in the pedagogical space of the studied institution, in this case, the virtual learning environment (Moodle), are not managed in a participatory way. This analysis was found in the research participants' speech, mainly questioning the failure detected in the event. The three research participants were unanimous in coordinating the event responsible for the delay at the beginning of the mini-course.

The analysis of the results verified that the investigated ones did not assume responsibility for the short course setback, which is one of the fundamental steps for participative management. Thus, for a participatory managerial process to occur, the stages considered fundamental must be: decision, execution, and accountability. Thus, the importance of establishing participative management is verified since this management model generates several benefits such as motivation and improvement of the organizational climate.

On the other hand, if the organizational strategies were from the institution in which the study was carried out were of a participatory type, everyone involved in carrying out the project would know with precision the progress of each activity. Among the decision-making collegiate members, one of them could be responsible for registering students in the virtual learning environment. It would help the institution comply with its scheduled activities schedule and carry out the mini-course without significant problems.

This study found that dialogue is an essential part of participatory processes. Through the practice of dialogue, everyone involved in the decision-making process can understand the dimension of each existing problem and thereby propose and establish appropriate solutions for each adverse situation. Thus, it can be inferred that the participatory process needs to stand out for being dialogical. This dialogism refers to the idea of communication, which, together with leadership and motivation, makes up the direction stage, a stage whose relevance for the execution of projects is undeniable.

In the pedagogical spaces, the dialogue is essential for teachers, educators, coordinators, administrative staff, deans, and senior management to exchange information and democratically establish the objectives and the strategies that, when carried out successfully, facilitate its implementation. The absence of this dialogue sets a precedent for the existence of conflicts. In addition to contaminating the organizational climate, conflicts hinder the execution of projects assertively.

Thus, the dialogue is a sine qua non of participatory processes. All subjects involved in the participation processes must establish an interface to make decisions and carry out the work necessary to achieve the intended intentions. For future studies, the same investigation with other approaches is suggested, among them evaluating higher education or the programming of interdisciplinary activities in integrated high school.

REFERENCES

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Novo modelo regulatório da educação superior: o que muda na rotina das IES. *Cenários da educação superior no Brasil: reflexões sobre a nova legislação e os novos instrumentos de avaliação*. Brasília: ABMES Editora, 2018.
- ARAÚJO, Francisca Juliana de Andrade *et al.* Gestão estratégica em instituições privadas de Ensino Superior. *Revista Gual*, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 71-91, jan. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/19834535.2018v11n1>
- BEAVER, Graham. The strategy payoff for smaller enterprises. *Journal of Business Strategy*, v. 28, n. 1. p. 11-17, 2007. DOI: 10.1108/02756660710723161
- BLASKOVICS, Bálint. Project manager's competencies in virtual SME projects. In: BLASCOVIS, Bálint; DEÁK, Csaba; VARGA, Attila K. (ed.). *Chapters from the academic aspect of project management – research and teaching methodologies*. [S.l.]: Miskolc University Press, 2020. p. 37. Volume IV.
- BRITO, Zenóbia Menezes de *et al.* Processo gerencial: uma análise para suporte à gestão em uma instituição federal de ensino. In: XVI COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTIÓN UNIVERSITARIA – CIGU, 16., 2016. Arequipa. *Anais [...]*. Arequipa, 23, 24 e 25 de novembro de 2016.
- CAIXETA, Michele Caroline Bueno Ferrari; FABRICIO, Márcio Minto. Métodos e instrumentos de apoio ao *codesign* no processo de projeto de edifícios. *Ambiente Construído*, v. 18, n. 1, p. 111-131, jan./mar. 2018.
- CARVALHO, Jairo Dias. Possibilidade e totalidade: divergência ou convergência das séries? Um estudo acerca da realização Leibniz e Bergson. *Griot – Revista de Filosofia*, v.3, n. 1, p. 50-62, 2011.

- D'ÁVILA, Paolo Rosi. *Liderança, qualidade de troca social em equipes de trabalho e o comprometimento organizacional: um estudo com peacekeepers brasileiros no Haiti*. 2016. Tese (Doutorado em Gestão da Administração Pública) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.
- DIAS, Sabrina de Almeida; OLIVEIRA, Waldenir José das Chagas de; MACHADO, Carla Elisabete. O estilo cognitivo e a estratégia em jogos empresariais: um estudo exploratório do jogo Solog. *Revista Lagos, Volta Redonda*, v. 5, n. 2, p. 100-114, out./dez. 2014.
- FERNANDES, Marina Gonçalves. *Educação ambiental como meio para o desenvolvimento local: contributo de quatro instituições da região de Bragança*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação ambiental) – Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, 2015.
- FERNANDES, Alice Munz *et al.* Aprendizagem e competências organizacionais sob a perspectiva do *balanced scorecard*. *Revista Visão, Caçador*, v. 6, n. 2, p. 137-154, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.33362/visao.v6i2.1281>
- GOULART, Jefferson Oliveira; TERCI, Eliana Tadeu; OTERO, Estevam Vanale. Participação política e gestão urbana sob o estatuto da cidade. *Urbe Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)*, v. 7., n. 1, p. 122-135, jan./abr. 2015. DOI: 10.1590/2175-3369.007.001.AO08. ISSN 2175-3369
- GRABAN, Mark. *Hospitals Lean*. 2. ed. Bookman: Porto Alegre, 2013.
- KRYPTON, Arius. The form of conflict toward power authority on superhero graphic novel: semiotic analysis on the Watchmen Graphic Novel. *KnE Social Sciences*, v. 3, n. 11, p. 746-755, 2018.
- KUDO, Stefany Anry; PEREIRA, Henrique dos Santos; SILVA, Suzy Cristina Pedroza da. A proteção jurídica dos fragmentos florestais urbanos: um estudo da paisagem e da legislação ambiental e urbanística da cidade de Manaus. *Desenvolv. Meio Ambiente*, v. 38, p. 521-540, ago. 2016. DOI: 10.5380/dma.v38i0.42687
- LIMAS, Magali Franciane de; SANTIAGO, Maria Carolina; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Analysis of the introduction of scientific articles published in Brazilian journals with Qualis A2 from the administration area. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e7059109097, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.9097>
- LOPES, Arleson Eduardo Monte Palma; MIRANDA, Carmem Ferreira de. Empreendedorismo sustentável: uma oportunidade de estratégias competitivas. *Ágora Revista de Divulgação Científica*, v. 22, n. 2, p. 45-65, jul./dez. 2017.
- LOUSÃO, Antoine. A participação política e os desafios da inclusão: aspectos normativos da teoria democrática. *Diversitates*, v. 1, n. 2, p. 28-62, 2009.
- MALTA, Renata Patrícia Duarte. *Deixem que eu me (re)encontre*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Intervenção Social) – Universidade do Porto, Porto, 2015.
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. *Manual do método científico-tecnológico*. Manaus: DNS Editor, 2020.
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. *Gestão de organizações de ciência e tecnologia: ferramentas e procedimentos básicos*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2017.
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. *Manual de redação para trabalhos acadêmicos: position paper, ensaios teóricos, artigos científicos, questões discursivas*. São Paulo: Atlas, 2012.
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. *Compreendendo o processo gerencial*. Manaus: IFAM, 2011.
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel *et al.* Proposição de uma sistemática de avaliação de aprendizagem na formação de administradores com base no processo gerencial. *Rev. Adm. Universidade Federal de Santa Maria*, v. 6, n. 4, p. 640-657, dez. 2013. DOI: 10.5902/198346595826
- NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel *et al.* Espaço pedagógico: novo tipo de organização. In: DICKMANN, Ivanio (org.). *Caminhos da educação*. São Paulo: Diálogo Freiriano, 2019. p. 347-363. V. 1.
- NICHOLS, Bruno Washington. A participação radicalizada relacionada a Aécio Neves e Dilma Rousseff nas *fanpages* de *quality papers* brasileiros em 2014. 2018. Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- OLIVEIRA, Erinaldo Silva; NASCIMENTO-E-SILVA, Daniel. Gerenciamento participativo de recursos em espaços pedagógicos. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional – REGAE*, v. 9, n. 18, p. 1-19, 2020.
- PARASCHIVESCU, Andrei Octavian; COTÎRLET, Paul Claudiu. Quality continuous improvement strategies kaizen strategy – comparative analysis. *Economy Transdisciplinary Cognition*, v. 18, n. 1, p. 12-21, 2015.
- PMI. *A guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)*. 6. ed. Newtown Square, Pennsylvania: PMI Publications, 2017.

RIBAS, Ruy Tadeu Mambrini; OLIVO, Luís Carlos Cancellier de. Adoção de métodos científicos como componente metodológica e sua explicação nas dissertações publicizadas entre 2010 e 2014 de um Programa de Pós-Graduação em Administração. *Ciências da Administração*, v. 18, n. 44, p. 81-90, 2016.

ROMME, Georges. *The quest of professionalism: the case of management and entrepreneurship*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

SABIONI, Marjorie; FERREIRA, Marco Aurélio Marques; REIS, Anderson de Oliveira. Racionalidades na motivação para a participação cidadã no controle social: uma experiência local brasileira. *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 81-100, jan./mar. 2018.

SILVA, Ronison Oliveira da. *Proposta de autocapacitação para coordenadores de graduação*. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019.

SILVA, Ronison Oliveira da et al. O ciclo PDCA como proposta para uma gestão escolar eficiente. *Revista de Gestão e Avaliação Educacional*, v. 8, n. 17, p. 1-13, 2019a. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/2318133836102>

SILVA, Ronison Oliveira da et al. Aspectos relevantes do processo de produção científica em educação profissional e tecnológica. In: DICKMANN, Ivanio (org.). *Caminhos da educação*. São Paulo: Diálogo Freireano, 2019b, p. 134-149. V. 5.

SILVA, Ronison Oliveira da et al. Definition, elements and stages of elaboration of research protocols. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, p. e3189108721, 2020. <https://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8721>

SILVEIRA, Marco Antonio et al. Avaliação multidimensional de estratégias: dimensões organizacionais e ambiental. *Revista de Administração FACES Journal*, v. 16, n. 2, p. 118-138, abr./jun. 2017.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. *Administração da produção*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SLACK, Nigel; CHAMBERS, Stuart; JOHNSTON, Robert. *Administração da produção*. 3 ed. São Paulo: Sarai-va, 2009.

TELES, Maria Estely Rodrigues; TELES, Francisco Afranio Rodrigues. O diálogo como base para o (Com) viver na escola. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 4., 2017. *Anais [...]*. Bairro do São José, Campina Grande, Paraíba, 2017.

VANCLAY, Francis et al. *Social impact assessment: guidance for assessing and managing the social impacts of projects*. Fargo ND: International Association of Impact Assessment, 2015.

WILHELM, Fernanda Ax; ZANELLI, José Carlos. Características das estratégias de enfrentamento em gestores universitários no contexto de trabalho. *Revista Psicol. Argum.*, Curitiba, v. 32, n. 79, p. 39-48, out./dez. 2014. DOI: 10.7213/psicol.argum.32.079

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: Concepções e Aspectos de Licenciandos de um Curso de Ciências Biológicas

Cristiane Furtado¹
Sandra Maria Wirzbicki²

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é um dos temas que está presente nas discussões atuais sobre ensino longe de estar esgotado, pois ainda há muito para explorar sobre a temática. Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender quais são as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Realeza, PR. Na pesquisa foi proposto um questionário para dez licenciandos de cada uma das cinco fases do curso, com o intuito de identificar e analisar quais concepções sobre avaliação da aprendizagem são apresentadas por eles, posto que esse sujeitos serão professores e deverão estar preparados para abordar a temática. Com os dados transcritos e analisados por meio da Análise Textual Discursiva, foram identificadas três categorias: I) *O que é avaliação? Por que somos avaliados?* II) *Aspectos positivos e negativos em relação à avaliação* e III) *Sentimentos envolvidos nos processos avaliativos*. Os resultados da pesquisa indicam que existem diferentes concepções da avaliação da aprendizagem dentro do curso, e que os licenciandos não possuem uma concepção fechada sobre o que é avaliação, pois, para muitos, essas questões ainda estão em construção.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; compreensões de avaliação; formação de professores.

CONCEPTIONS AND ASPECTS ON EVALUATION OF THE LEARNING OF THE UNDERGRADUATES STUDENTS IN BIOLOGY COURSE

ABSTRACT

The subject of learning assessment is present in current discussions about teaching and is far from exhausted, there is still a lot to explore on the subject. The main objective research was to understand which conceptions on evaluation learning of the undergraduates students at the Biology course of the Federal University of Fronteira Sul, Realeza campus, PR. In the research was proposed a questionnaire for ten undergraduates from each of the five phases course, in order to identify and analyze which conceptions about learning assessment are presented by them, since they will be teachers and should be prepared to address the theme. With the transcribed data and analyzed through Discursive Textual Analysis (ATD), three categories were identified: I) *What is evaluation? Why are we evaluated?* II) *Positive and negative aspects regarding the evaluation* and III) *Feelings involved in the evaluation processes*. The survey results indicate that there are different conceptions of learning assessment within the course, and that undergraduates do not have a closed conception of what assessment is, as for many these issues are still under construction.

Keywords: Learning assessment; evaluation understandings; teacher training.

RECEBIDO EM: 14/10/2019

ACEITO EM: 17/8/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Realeza. Avenida Edmundo Gaievski, 1000 – Centro. Realeza/PR, Brasil. CEP 85770-000. <http://lattes.cnpq.br/0251464426815679>. <https://orcid.org/0000-0003-1307-823X>. cristianefurtado2011@hotmail.com

² Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Campus Realeza. Realeza/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0733203960484212>. <https://orcid.org/0000-0001-8402-7099>.

INTRODUÇÃO

Avaliação é um termo que está muito presente na rotina diária de toda a sociedade. Atualmente tem sido objeto de interesse e tema nos debates educacionais. Dialogar sobre este tópico, então, não é uma tarefa fácil, pois este assunto abarca vários aspectos, assim como opiniões e percepções diferenciadas.

A partir das vivências obtidas com o desenvolvimento do estágio curricular supervisionado e da complexidade existente nas etapas de desenvolvimento e aplicação da avaliação da aprendizagem em sala de aula, fica clara a necessidade de continuar pesquisando e problematizando sobre este tema tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior.

Quando se trata de formação de professores, esta temática deve estar ainda mais presente. Quanto mais cedo o licenciando começar a pensar em avaliação da aprendizagem, como avaliar e como refletir a partir desse ato, mais tempo terá para construir a sua identidade de professor avaliador. Essas discussões, portanto, necessitam estar inseridas nos cursos de formação e propiciar maior preparo do licenciando para atuar nos estágios supervisionados e, posteriormente, no seu exercício profissional.

Nesse contexto, a pesquisa foi desenvolvida com licenciandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFFS – Campus Realeza, PR – com o objetivo de compreender como estes percebem a temática e o que sentem ao serem avaliados. Além disso, objetivou-se também compreender se ocorrem mudanças dessas concepções a partir das discussões que se estabelecem ao longo do curso, uma vez que serão profissionais que, provavelmente, atuarão na área do ensino de Ciências e Biologia na Educação Básica. Dessa forma, o trabalho partiu da seguinte questão de pesquisa: Quais são as concepções sobre avaliação da aprendizagem dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFFS – Campus Realeza, PR?

Ao problematizar respostas a essas inquietações, buscou-se um suporte teórico para auxiliar na compreensão da história da avaliação e das diferentes perspectivas existentes nos processos avaliativos.

SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E SUAS PERSPECTIVAS

Ainda que exames escolares já existam desde os séculos 16 e 17, a pesquisa sobre avaliação da aprendizagem é recente (LUCKESI, 2014). Ela começou a ser proposta em 1930 nos Estados Unidos da América (EUA) por Ralph Tyler, um educador que estava preocupado com a aprendizagem de seus alunos, posto que, na época, ocorriam muitas reprovações, as quais mostravam que os educandos não atingiam uma aprendizagem satisfatória, tornando-se, assim, necessário chamar a atenção dos educadores para que estes tivessem mais cuidado com a aprendizagem de seus alunos.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem passou a ser discutida no final da década de 60 e meados dos anos 70 do século 20 (LUCKESI, 2014). É, portanto, por 50 anos aproximadamente que estão em pauta as discussões acerca desse tema, com diferentes concepções sendo construídas. Ainda há, porém, um caminho longo a se percorrer, pois

evoluiu-se muito na teoria, mas quando o olhar é voltado para a avaliação na prática observamos um ensino pautado em provas, deixando claro que as mudanças não ocorrem de uma hora para outra e que as discussões carecem de continuidade.

O que já é um consenso é que avaliar se faz necessário, porém a avaliação da aprendizagem é uma tarefa mais complexa do que a simples realização de provas e atribuição de notas. Segundo Barbosa (2008), a avaliação deve ser uma tarefa contínua do trabalho docente que acompanha o processo de ensino-aprendizagem, e é por meio dela que os resultados serão obtidos, podendo ser comparados com os objetivos propostos inicialmente, para que seja possível constatar os progressos e as dificuldades a fim de reorientar o trabalho docente.

A Secretaria Estadual de Educação (Seduc) (PARANÁ, 2008), por meio das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, afirma que a avaliação deve ser um meio de diagnóstico do processo de ensino-aprendizagem e também deve estar presente como instrumento de investigação da prática pedagógica. A avaliação, dessa forma, deve assumir um caráter formativo, culminando com a aprendizagem dos alunos.

Os processos avaliativos são construídos baseados em vertentes avaliativas normalmente já existentes. Entre essas vertentes, no presente trabalho são destacadas as mais conhecidas, citadas e utilizadas nos dias atuais, a exemplo da avaliação classificatória, avaliação emancipatória, avaliação dialógica e avaliação mediadora, sobre as quais estão organizados os tópicos a seguir, problematizando sucintamente o que caracteriza cada uma das avaliações presentes hoje no contexto escolar.

Avaliação Classificatória ou Exame

A avaliação classificatória, também conhecida como exame, ainda está muito presente na atualidade; é herança do ensino tradicional, que é baseado na reprodução dos conteúdos, em que os alunos normalmente têm de seguir os passos dados pelo professor ao invés de construir seus próprios conhecimentos. Normalmente, nessa vertente, a avaliação tem função quantitativa, e os números, que são obtidos por meio de notas, têm função de aprovar ou reprovar os alunos. Segundo Perrenoud (1999), a avaliação classificatória está associada, nas escolas, à criação de hierarquias de excelência, em que os alunos são comparados e depois classificados, criando um “ranqueamento” entre os estudantes. Nessa perspectiva, Esteban (2013, p. 98) garante que:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do(a) professor(a).

Dessa forma, as dificuldades encontradas também não são problematizadas e discutidas, deixando, assim, uma lacuna no ensino. A avaliação que está organizada nessa perspectiva dá ênfase ao erro e/ou acerto e se baseia nos números obtidos para explicar o sucesso e/ou fracasso escolar. Contrapondo a avaliação na ótica do exame, Luckesi (2014) afirma que a qualidade da aprendizagem dos educandos não pode ser expressa

pelos notas escolares. Ou seja, tanto Luckesi (2014) quanto Perrenoud (1999) consideram também a existência de uma avaliação de cunho qualitativo, preocupada, de fato, com o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, Kenski (2004) afirma que avaliar a aprendizagem significa mais do que aferir notas conforme as respostas corretas dadas pelos alunos. Conforme esta autora, avaliar a aprendizagem de cada aluno é refletir diariamente sobre o que está sendo trabalhado, experimentado e vivenciado durante as aulas. Além disso, o docente deve estar atento a como cada um dos seus alunos está se comportando e contribuindo na superação dos desafios da aprendizagem; por isso, atualmente compreende-se essa vertente de avaliação como ultrapassada, uma vez que ela se preocupa apenas em classificar, gerando hierarquias entre os alunos, deixando de lado a problematização sobre as dificuldades encontradas, sem, ao menos, buscar eliminar possíveis dúvidas, dificuldades ou lacunas que podem ter ficado na aprendizagem dos estudantes.

Apesar da avaliação classificatória ser considerada uma concepção ultrapassada por muitos, para Barbosa (2008) ela ainda é tradicionalmente dominante. A autora afirma que ainda é comum o professor chegar na sala de aula e anunciar que é dia de fazer prova ou exame, a partir dos quais será possível verificar quais alunos irão passar ou repetir de ano. Atualmente o exame é aplicado de um modo totalmente inapropriado e não condiz com um instrumento efetivo para a aprendizagem, e é utilizado para restabelecer a disciplina ou impor um respeito que não se ganha por méritos próprios. Além disso, sua aplicação desenvolve atitudes competitivas entre os alunos e, muitas vezes, acaba empobrecendo a sua autoestima (MÉDEZ, 2002).

Embora muito utilizada, a vertente da avaliação classificatória também é considerada, por muitos autores, incoerente e ultrapassada, uma vez que existem outras possibilidades, a exemplo da avaliação emancipatória, exposta na sequência.

Avaliação Emancipatória

A avaliação emancipatória foi proposta, primeiramente, por Ana Maria Saul, a qual baseia-se na avaliação democrática, na crítica institucional, na criação coletiva e na pesquisa participante.

Para Saul (2008), a avaliação emancipatória tem dois objetivos: iluminar o caminho da transformação e beneficiar as audiências, tornando-as autodeterminadas. Dessa forma, com o primeiro objetivo é possível perceber que essa proposta avaliativa se preocupa com o futuro, com o que se pretende alcançar a partir de determinado conhecimento. O segundo objetivo traz o caráter emancipatório de quem está envolvido, acreditando que esse processo pode levá-lo a seguir uma direção autêntica, baseada nos valores que lhes são mais importantes e buscando a transformação e autonomia na construção do conhecimento.

Saul (2008) ressalta que a avaliação emancipatória tem função diagnóstica, favorece o autoconhecimento do educando e contribui para que este seja o sujeito no processo de aprendizado. Propõe uma relação pedagógica e democrática entre professor e aluno de forma que isso auxilie no processo de aprendizagem, ajudando o professor a

replanejar sua ação; o educador deve priorizar as qualidades do educando de modo que isso maximize o processo de aprendizagem, considerando que essa avaliação deve ser participativa.

Na perspectiva da avaliação emancipatória incluem-se conceitos como o de emancipação, de decisão democrática, de transformação e de crítica educativa (SAUL, 2008). Dessa forma, fica claro que a avaliação emancipatória requer que o aluno seja ativo na construção do conhecimento, e que o professor indique caminhos para essa construção de maneira a levar o estudante a conquistar sua autonomia. Para que o educando, porém, alcance essa autonomia ele precisa transformar-se em um ser crítico, informado e que consiga lutar em defesa dos seus direitos.

Corroborando tal perspectiva, Andrade (2008) assevera que o papel do professor é o de criar condições para que os alunos aprendam a ser facilitadores da aprendizagem que auxilia o desenvolvimento livre e espontâneo do estudante, ou seja, o dever do professor não é verificar se o aluno aprendeu, se acertou ou não as questões, mas, sim, pensar em estimulá-lo e motivá-lo a traçar um caminho que o faça alcançar a aprendizagem.

Esta perspectiva de avaliação emancipatória já possui um contexto muito mais “acolhedor” do que a avaliação classificatória, e, assim como esta, existem mais propostas, como a avaliação dialógica que é apresentada.

Avaliação Dialógica

Esse tipo de avaliação foi proposta por José Eustáquio Romão, com a publicação de seu livro “Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas” (ROMÃO, 2011). No livro, o autor expõe que o desenvolvimento dessa avaliação ocorre com a participação dos alunos, e que os erros fazem parte do processo de aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores e, diante disso, devem acontecer discussões e diálogos.

Romão (2011) apresenta que a avaliação da aprendizagem deve gerar uma reflexão problematizadora coletiva entre o professor e seus alunos, e, assim, a sala de aula passa a ser um ambiente de investigação do conhecimento e de como abordar esse conhecimento. Sobre estabelecer diálogo e permitir que os alunos participem de forma ativa na avaliação, o autor afirma que:

[...]. Não negociar com os alunos a elaboração da avaliação significa impor, arrogantemente, a própria interpretação do que aconteceu no processo de aprendizagem como verdade indiscutível, ao mesmo tempo em que se considera que os instrumentos de avaliação elaborados sejam perfeitos e infalíveis. Com esta postura, o professor descaracteriza a natureza de investigação do momento da avaliação, perdendo uma oportunidade única de revisão e replanejamento de suas atividades subsequentes (p. 115).

Com isso, é possível perceber que o autor defende a avaliação como uma construção, em que os professores e alunos devem atuar coletiva e ativamente, destacando a importância de o professor ouvir os alunos, fato que promove um melhor resultado

para ambos os lados. Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança e se transforma em um momento de aprendizagem, um processo de descoberta coletiva, que é mediado pelo diálogo entre educador e educando (ROMÃO, 2011).

A avaliação dialógica opõe-se às características do exame, e é proposta como um processo mútuo de aprendizado tanto para o professor quanto para o aluno. A avaliação, seguindo a perspectiva dessa concepção, é proposta por cinco passos: 1) identificação do que vai ser avaliado: essa etapa já começa lá no planejamento, buscando o que se pretende avaliar e como isso vai atingir determinados alunos; 2) constituição, negociação e estabelecimento de padrões: nessa etapa retoma-se o plano e busca-se coletivamente, junto com os alunos, construir alguns padrões a serem medidos e avaliados; 3) construção dos instrumentos de medida e de avaliação: aqui são construídos os instrumentos que serão utilizados; 4) procedimento da medida e da avaliação: essa etapa consiste em aplicar a avaliação e corrigi-la; 5) Análise dos resultados e tomada de decisão quanto aos passos seguintes no processo de aprendizagem: esse é o momento em que os resultados são discutidos, analisando-se o desempenho de cada um dos alunos e tecendo-se comentários sobre os erros cometidos; essa análise de resultados é um momento importante de revisão de tudo o que foi trabalhado até o momento (ROMÃO, 2011).

Esta sugestão de avaliação dialógica, como o próprio nome já diz, opõe-se às propostas do exame e explana características um pouco mais atuais, como a questão do aprendizado mútuo entre aluno e professor. Dessa forma, seguindo nesse contexto mais atual, também temos a avaliação mediadora, que está descrita a seguir.

Avaliação Mediadora

A palavra mediadora já nos é bastante sugestiva. Segundo Lemos e Sá (2013), a avaliação mediadora tem como proposta mediar e intervir no crescimento cognitivo do aluno, possibilitando a este superar as suas dificuldades. Neste método de avaliar o professor atua como um mediador, de forma a orientar o aluno. Sobre o processo avaliativo na perspectiva mediadora, Hoffmann (2014, p. 93) assevera que

Destina-se, assim, a acompanhar, entender, favorecer a contínua progressão do aluno em termos destas etapas: mobilização, experiência educativa e expressão do conhecimento, alargando o ciclo que se configura a seguir, no sentido de favorecer a abertura do aluno a novas possibilidades.

Dessa forma, na avaliação mediadora o professor atua como orientador e deve buscar o desenvolvimento intelectual e conceitual do aluno, mostrando-lhe novos e diferentes caminhos a serem trilhados. Nessa perspectiva, a avaliação não tem por objetivo verificar e registrar o desempenho do aluno; nela busca-se a observação contínua do aprendizado do aluno para proceder a uma ação que promova melhorias no percurso individual dos educandos.

A partir desse entendimento a avaliação mediadora necessariamente precisa ser entendida como um processo em que se busca melhorar a compreensão dos limites e das possibilidades dos alunos e de suas ações subsequentes, para favorecer o seu desenvolvimento e a evolução da aprendizagem. Hoffmann (2014) ressalta que, nesse

processo, cada aluno irá compreender de forma única as orientações dadas pelo mediador, e que isso deve ser respeitado. Nesse sentido, a avaliação como mediação é uma trajetória conjunta de professores e alunos, buscando sempre trazer provocações e questionamentos que promovam ações em benefício da aprendizagem dos educandos.

Entre as perspectivas de avaliação mencionadas, podemos elencar a avaliação classificatória ou exames como uma perspectiva que assume um caráter somativo, no sentido de que pontua, classifica ou aprova e reprova os alunos; já as outras três – dialógica, emancipatória e mediadora – possuem um caráter formativo, posto que o foco não está na nota, mas, sim, no aprendizado dos alunos. Haydt (1997, p. 292-293) enfatiza as características da avaliação formativa:

[...] pode contribuir para o aperfeiçoamento da ação docente, fornecendo ao professor dados para adequar seus procedimentos de ensino às necessidades da classe. A avaliação formativa pode também ajudar a ação discente, porque oferece ao aluno informações sobre seu progresso na aprendizagem fazendo-o conhecer seus avanços, bem como suas dificuldades, para poder superá-las.

Buscando contemplar a vertente avaliativa que embasa o contexto da pesquisa, é importante ressaltar que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Ciências Biológicas da UFFS – Campus Realeza, PR – tem características que se aproximam da avaliação mediadora, mas não necessariamente está baseado somente nessa concepção de avaliação. Nesse sentido, no documento está descrito que:

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem dar-se-á em dinâmica processual, com preponderância aos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. A avaliação do processo de ensino e aprendizagem no curso será realizada de forma contínua e sistemática, priorizando atividades formativas e considerando os seguintes objetivos: diagnosticar e registrar o progresso do estudante e suas dificuldades; orientar o estudante quanto aos esforços necessários para superar as dificuldades; e orientar as atividades de (re)planejamento dos conteúdos curriculares (UFFS, 2012, p. 153).

Assim, a partir do que está estabelecido neste documento, entende-se que as avaliações dentro do curso de Ciências Biológicas devem propor a construção de um processo avaliativo contínuo e que tenha por objetivo a aprendizagem. Tais argumentos foram problematizados com os discentes do curso durante a pesquisa, que objetivou compreender quais as suas concepções sobre avaliação a partir dos processos avaliativos vivenciados ao longo da trajetória formativa, especialmente do curso de Licenciatura.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo. De acordo com Lüdke e André (1986), essa metodologia tem bastante aceitação em pesquisas na área de ensino, pois ela permite extrair dados e tem como objetivo interpretar e compreender o fenômeno a ser estudado.

O projeto de pesquisa foi enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFFS, e somente após a aprovação iniciou-se o trabalho de coleta de dados. A pesquisa ocorreu nas dependências da UFFS – Campus Realeza, PR – envolvendo as cinco turmas do curso de Ciências Biológicas: 1ª Fase (calouros); 3ª Fase; 5ª Fase; 7ª Fase e 9ª Fase (formandos do ano), com a participação de 10 voluntários de cada uma delas.

A coleta de dados foi realizada por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas, instrumento que, segundo Marconi e Lakatos (2003), é constituído por perguntas que devem ser respondidas por escrito. As vantagens da utilização dessa técnica é que economiza tempo na coleta dos dados, visto que foi aplicado o questionário para todos os estudantes da fase simultaneamente e também possibilitou a obtenção de um grande número de dados.

A abordagem para entrega dos questionários foi realizada no primeiro semestre de 2018 em cada uma das salas de aula, com uma breve contextualização da pesquisa. Os voluntários foram encaminhados para uma sala individualizada, na qual os questionários foram entregues para os licenciandos juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Foi estabelecido um tempo de aproximadamente 30 minutos para que os questionários fossem respondidos, os quais foram recolhidos na sequência. Essa metodologia foi adotada para evitar que questionários entregues fossem levados para casa e não retornassem, e também para que as respostas dadas não fossem pesquisadas em fontes variadas de conhecimentos, mas, sim, refletissem realmente o que cada um dos licenciandos pensa e compreende em relação a essa temática.

Aos discentes envolvidos com a pesquisa foi garantido o seu anonimato. Os licenciandos foram identificados de acordo com a fase a que pertencem L1.F1 (L = licenciando, o primeiro número corresponde ao número do participante, e, F = fase e o número das mesmas podendo ser um, três, cinco, sete ou nove, de acordo com as cinco fases analisadas na pesquisa, por exemplo L3.F5 corresponde ao licenciando três da fase cinco; L7.F9 corresponde ao licenciando sete matriculado na fase nove, e assim sucessivamente de acordo com o número de participantes.

Cada vez mais pesquisas qualitativas têm utilizado as análises textuais, posto que ao final da pesquisa a intenção é a compreender e não comprovar ou refutar hipóteses (MORAES, 2003). De posse dos dados transcritos, a metodologia de análise dos dados baseou-se na Análise Textual Discursiva (ATD), uma análise voltada para pesquisas qualitativas com muitas aproximações com a Análise de Conteúdo (AC), mas com uma possibilidade mais aberta de análise, mesmo com as limitações categoriais, tendo em vista a produção do metatexto. A escolha pela ATD também se justifica pela sua recorrente utilização pela orientadora desta pesquisa.

Sobre a ATD, Moraes e Galiazzi (2011, p. 7) afirmam que ela “corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. O processo inicia-se com uma *unitarização* dos dados coletados, caracterizando, assim, a primeira etapa, em que os textos são separados em unidades de significado, que, nesse caso, o processo foi desenvolvido colorindo os próprios questionários identificando os descritores que caracterizam as unidades de significado. Depois passou-se para a segunda etapa, na qual foi feita a articulação de significados semelhantes em um processo denominado *categorização*, organizando a pesquisa em três categorias: duas *a priori* e uma emergente da pesquisa.

Essas categorias são a base para a última etapa, que é a *comunicação*, que consiste em uma escrita que explicita as aprendizagens do pesquisador acerca dos resultados obtidos ao longo da pesquisa. Essa escrita constitui os metatextos. Por isso, os autores

afirmam que a ATD tem no exercício da escrita função mediadora na produção de significados e, assim, permite ao pesquisador fazer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos.

RESULTADOS OBTIDOS

Ao todo foram coletados 49 questionários dos 50 previstos; isso porque na primeira fase apenas 9 acadêmicos puderam participar, pois não fizeram parte do estudo alunos com menos de 18 anos, conforme critério de exclusão adotado na pesquisa.

Primeiramente os dados coletados com os questionários foram unitarizados, cumprindo a primeira etapa da ATD. A partir disso, com a aproximação desses descritores (palavras), foi possível identificar as unidades de significado, como apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 – Unidades de Significado (US)³

Unidades de Significado	Descritores	Total de Descritores nas F1, F3, F5, F7 e F9
O que é avaliação?	Análise do rendimento/Método ou ato de medir aprendizagem	28
	Um processo de aprendizagem/auxilia professores e alunos	12
	Prova/Julgamento/Teste	9
	Total	49
Por que somos avaliados?	Para ter nota/Comprovar nossos conhecimentos	25
	Para acompanhar o desenvolvimento e o aprendizado	15
	Exigência por bons profissionais/Aptidão para...	10
	Total	50
Pontos Positivos	Hora de perceber as dificuldades e potencialidades/Método efetivo	14
	Hora em que o aluno mostra o que aprendeu	13
	Força o aluno a buscar pelo conhecimento/revisar	5
	Total	32
Pontos Negativos	Nota não condiz com o conhecimento	19
	Falta de interesse dos professores em adaptar seus métodos	12
	Pressão/Estresse/Processo desgastante	11
	Total	43
Sentimentos	Nervosismo	27
	Medo	12
	Pressão	10
	Total	49

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados na pesquisa (2018).

³ Pela extensão dos descritores na pesquisa, são apresentados os mais registrados em cada US.

A partir das unidades de significado oriundas da análise dos dados e da organização dos descritores identificou-se duas categorias *a priori* da pesquisa: I) *O que é avaliação? Por que somos avaliados?* e II) *Aspectos positivos e negativos em relação à avaliação*; e, ainda, uma emergente da pesquisa: III) *Sentimentos envolvidos nos processos avaliativos*. Neste trabalho, por se tratar de um recorte, serão apresentados e discutidos os dados referentes às categorias II e III.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A segunda categoria está voltada para II) *Aspectos positivos e negativos em relação à avaliação*, na qual está elencado o que os participantes da pesquisa apontam como sendo bom ou ruim dentro dos processos avaliativos. A terceira categoria refere-se a III) *Sentimentos envolvidos nos processos avaliativos*, em que se discute sobre como os licenciandos estão se sentindo durante os processos avaliativos. Dessa forma, seguem as discussões de cada uma das categorias de análise identificadas nesta pesquisa.

Aspectos Positivos e Negativos em Relação à Avaliação

O processo educacional que vivenciamos ainda está distante de avançar em concepções que venham a romper com essa lógica do certo, do errado e da nota nas avaliações. Nesse cenário, entre inúmeros aspectos que podem ser abordados acerca do tema, podemos elencar os aspectos positivos e negativos que envolvem os processos avaliativos, os quais também foram mencionados pelos licenciandos nesta pesquisa, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Unidades de Significado detalhada: Pontos Positivos e Negativos

Unidades de Significado	Descritores	F1	F3	F5	F7	F9	Total
Pontos Positivos	Hora de perceber as dificuldades e potencialidades/Método efetivo	0	1	3	4	6	14
	Hora em que o aluno mostra o que aprendeu	5	6	2	0	0	13
	Força o aluno a buscar pelo conhecimento/revisar	2	1	1	0	0	5
	Diversas maneiras ou métodos de avaliar	0	1	1	0	1	3
	Possibilita o professor conhecer seu aluno	0	0	0	1	0	1
	Total						36
Pontos Negativos	Nota não condiz com o conhecimento	2	5	5	3	4	19
	Falta de interesse dos professores em adaptar seus métodos	1	1	2	4	4	12
	Pressão/Estresse/Processo desgastante	4	3	3	1	0	11
	Aluno não consegue expressar na avaliação tudo o que sabe	0	0	0	1	1	2
	Decoreba de conteúdos	0	1	0	0	0	1
	Total						46

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados na pesquisa (2018).

Quando questionados sobre os aspectos positivos da avaliação, 14 licenciandos descreveram que se o método aplicado for efetivo ele auxilia o professor a perceber as dificuldades e potencialidades dos alunos, como descreveu o L9. F3: *“Se o método usado pelo professor para avaliar é efetivo, permite perceber quais são as dificuldades dos alunos”*; o L6. F5 afirmou que *“como ponto positivo a avaliação serve para verificar avanços e regressos”*; o L7. F7 relatou, ainda, que a avaliação *“dá o diagnóstico da aprendizagem da turma e possibilita ao professor buscar metodologias diversificadas visando à melhor maneira de repassar o conteúdo”*; o L1. F9 descreveu que a avaliação *“permite o avaliador compreender até que ponto o avaliado aprendeu e não aprendeu”*; e o L2. F9 explicou que a avaliação *“permite ao professor rever seu trabalho e desenvolvimento da turma ou aluno”*.

O entendimento desses licenciandos, que variam desde as fases intermediárias até a fase mais adiantada do curso, evidencia que a avaliação auxilia o professor a perceber as dificuldades e potencialidades dos seus alunos, volta-se para a perspectiva formativa mediadora, em que o professor, a partir dos resultados obtidos, pode diagnosticar o aprendizado de seus alunos, olhar para os erros e, a partir deles, fazer uma reflexão sobre sua prática pedagógica, construindo caminhos para que o aluno alcance a aprendizagem. As afirmações de L1. F9 e L2. F9, ambos da nona fase do curso, revelaram uma compreensão mais completa de avaliação, envolvendo, além do aprendizado dos alunos, aspectos que avaliam a metodologia e o próprio trabalho docente. Nesse sentido, o que é proposto no PPC do curso assemelha-se muito com os pontos elencados pelos licenciandos, porém os dados obtidos não permitem afirmar se essas concepções e o que é proposto no PPC se efetivam na prática dos docentes formados pelo curso.

Ainda sobre os aspectos positivos, um licenciando citou que o ato da avaliação permite ao professor avaliador conhecer seu aluno, como descreveu o L3. F7: *“A avaliação possibilita conhecer o aluno”*. Dessa maneira o professor, por meio da avaliação, pode identificar quais são as potencialidades e dificuldades do aluno, tendo a oportunidade de ajustar da melhor forma suas avaliações, de modo a valorizar as potencialidades desses alunos. Assim, observa-se que os licenciandos das fases mais adiantadas é que avançam mais nas compreensões sobre a temática em estudo.

Além disso, 13 licenciandos, pertencentes à primeira metade do curso apontaram como aspecto positivo que a avaliação é a oportunidade de o aluno mostrar tudo o que aprendeu; como descreveu o L3. F1: *“mostrar tudo o que foi aprendido”*; para L6. F3: *“é o momento que devemos colocar em prática tudo o que aprendemos”*; e o L5. F5 destacou que *“o aluno põe na prova tudo o que conseguiu aprender”*. Essa descrição dos alunos pode levar a duas interpretações; uma na lógica classificatória, ou seja, é o momento em que o aluno deve mostrar tudo o que aprendeu de forma a comprovar seu conhecimento para ser aprovado ou não; e outra que se encaixa na perspectiva formativa, quando o aluno irá descrever na avaliação tudo o que sabe, para que o professor possa analisar e, se preciso for, retomar alguns pontos.

Esse *“tudo”* utilizado pelos licenciandos L3. F1, L6. F3 e L5. F5, que estavam iniciando componentes voltados a aspectos mais específicos do ensino e os estágios, pode remeter a uma concepção reducionista ou simplista de que o aluno somente aprendeu

se souber responder à prova, e aquilo que não é “cobrado” na prova não tem valor. O aprendizado do aluno, dessa forma, reduz-se ao que foi “cobrado” em prova. O que sabe ou o que aprendeu aquele aluno que errou na prova? Podemos afirmar que esse aluno não aprendeu nada?

Cinco alunos, de fases diferentes, mencionaram como ponto positivo que a avaliação faz com que o aprendiz faça uma revisão dos conteúdos estudados, forçando-o a buscar pelo conhecimento, como descreveu o L8. F3: *“a avaliação estimula o aluno a estudar para a prova”*. Já o L10. F7 afirmou que *“reforça o estudo e a revisão”*. Acerca dessa questão, pode-se destacar que muitos alunos realmente não retomam o conteúdo em casa a não ser para se preparar para as avaliações. Muitas vezes não se estuda para aprender, mas para ter nota na prova. Isso pode acontecer pela questão do tempo, pois o curso de Ciências Biológicas é noturno e a realidade da maioria desses estudantes é trabalhar o dia todo e estudar à noite, fazendo com que o tempo seja um fator limitante.

Assim, acredita-se na importância de se construir um horizonte mais formativo e menos classificatório, que permita ao professor e ao aluno refletirem sobre a avaliação realizada, considerando a questão principalmente do erro, a fim de superá-lo e construir uma aprendizagem significativa. Ainda, como o tempo fora da sala de aula para muitos é escasso, sugere-se que isso deva ser possibilitado dentro da própria sala de aula sempre que possível.

Três licenciandos afirmaram que outro lado positivo da avaliação é que existem diversas maneiras de avaliar, como ressaltou o L2. F3: *“a parte boa é que existem diversas maneiras de avaliação, para se adequar ao aluno”*; e o L7. F5: *“lado positivo seria não somente em forma de prova e sim em formas diferentes de analisar a aprendizagem”*.

Hoje sabe-se que a melhor maneira para avaliar é a forma processual, contemplando nesse processo diversos instrumentos avaliativos, como seminários, relatórios, avaliações escritas, atividades práticas, prova oral, tudo isso em busca de atingir os diversos saberes e garantir a aprendizagem dos alunos. Dentro de uma sala de aula há uma diversidade enorme de saberes e, infelizmente, não é possível avaliar de modo individual, aplicando um instrumento para cada aluno, mas é possível diversificar esses instrumentos na busca de contemplar o maior número de saberes envolvido em meio a tantos sujeitos.

Sobre os aspectos negativos, 19 licenciandos descreveram que a nota muitas vezes não condiz com o conhecimento dos alunos, como descreveu o L4. F1: *“creio que, muitas vezes, a nota obtida na avaliação não condiz como o conhecimento que o aluno adquiriu”*; o L8. F3 salientou: *“não vê realmente o que o aluno aprendeu e vai levar para a sua formação”*; o L2. F5 citou que a avaliação *“estabelece um número para cada aluno de acordo com o resultado, mas não reflete em uma melhora para o processo de ensino aprendizagem”*; para o L5. F7, *“a avaliação como prova é a mais comum, causa nervosismo, medo e angústia e não possibilita a expressão do que realmente foi aprendido”*; o L2. F9 mencionou que é ruim *“classificar ou desclassificar os alunos por notas”*; e, para L3. F9, *“infelizmente as avaliações são utilizadas somente para classificar os alunos”*.

Ao encontro do contexto relatado pelos licenciandos, Luckesi (2011, p. 169) assevera que:

No que se refere ao ensino e à aprendizagem, a avaliação tem sido executada como se existisse de forma independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido com a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica.

A partir disso, o que se pode afirmar é que a avaliação poucas vezes vai determinar a essência de cada um, pois é algo muito subjetivo e nem sempre os resultados revelam, de fato, os melhores conhecimentos dos estudantes, ou seja, um número é muito pouco para determinar o saber de um sujeito. A avaliação deve ser um processo mais abrangente que a simples atribuição de notas. Quando o sistema de ensino avançará e não se limitará a classificar seus alunos pelas notas obtidas, em grande parte, por meio de provas escritas?

Ainda como aspecto negativo, 13 licenciandos mencionaram a falta de interesse dos professores em adaptar os métodos avaliativos conforme a necessidade de cada aluno e/ou turma, como afirmou o L2. F3: *“um ponto negativo é a falta de interesse dos professores em adaptar e modificar seus métodos avaliativos”*; para o L3. F7, *“algumas metodologias são utilizadas de forma irregular”*; e, para o L10. F7, *“a avaliação pode não estar adequada a todos os alunos”*.

Muitas vezes, quando a avaliação não está adequada, ela não permite que o aluno expresse tudo o que sabe, como descreveu o L9. F5: *“alguns, quando não conseguem se expressar bem, acabam decorando o conteúdo”*. Vale ressaltar aqui que a memorização de conteúdos não contribui para uma aprendizagem eficaz. Segundo Hoffmann (2014), há uma grande dificuldade de se efetivar uma prática avaliativa em que se analise e trabalhe as diferenças individuais. Normalmente as propostas tendem a ser coletivas e são realizadas por todos os alunos, da mesma forma e ao mesmo tempo.

O professor, contudo, não deve ficar acorrentado às práticas avaliativas tradicionais. É preciso pensar, (re)planejar, inovar, buscar se adequar, pois os alunos de hoje não são os mesmos do ano passado; uma turma não é igual à outra para que seja possível aplicar os mesmos instrumentos todos os anos. No planejamento pedagógico cabe aos professores também pensar nas individualidades de cada aluno ou turma, de forma a não nivelar todos como iguais, até porque não são, algo que não é tão simples diante das condições atuais de ensino.

Dez licenciandos relataram que a pressão e o estresse causados pelas avaliações afetam negativamente, tornando o processo desgastante, como afirmou o L3. F3: *“há uma grande pressão, já que dependemos da nota para concluir componente curricular e, com essa pressão e medo, muitas vezes sabemos a resposta, mas esquecemos”*; e o L6. F5 destacou: *“um ponto negativo é que intimida ou preocupa quem será avaliado”*.

Normalmente esses sentimentos negativos em relação à avaliação vão sendo desenvolvidos ao longo dos anos, principalmente quando se tem uma escolarização baseada na perspectiva classificatória, e não é tarefa fácil desconstruir todos esses rótulos criados em torno das práticas avaliativas. Como afirmam os autores Alda *et al* (2019, p. 44):

A complexidade dos processos emocionais e a diversidade das respostas fisiológicas associadas dificultam a integração das emoções em uma medida discreta, ainda mais quando se considera que as emoções são processos altamente variáveis, dada a natureza individual, situacional e integradora das experiências passadas (Tradução das autoras).

Sobre essa questão dos sentimentos que estão envolvidos nas avaliações, que muitas vezes agem sobre quem está sendo avaliado de forma negativa, é que se discutirá na Categoria III, emergente nesta pesquisa.

Categoria III: Sentimentos Envolvidos nos Processos Avaliativos

Todas as experiências vivenciadas tendem a provocar em nós alguns sentimentos. Parte-se da definição que: “uma emoção é uma reação subjetiva a estímulos ambientais acompanhada de mudanças orgânicas (fisiológicas e endócrinas) de origem inata, mas influenciadas pela experiência individual e social” (MELLADO *et al.*, 2014, p. 14) (Tradução das autoras). Na mesma direção das reações emocionais, ao submeter-se a processos avaliativos, os resultados da presente pesquisa evidenciam que os sentimentos envolvidos, em sua maioria, são de rejeição e resistência.

O fato de avaliar ser rotineiro faz com que, muitas vezes, o professor não perceba os sentimentos dos alunos em relação às práticas avaliativas, mas vale ressaltar que os sentimentos têm relação direta nos resultados da avaliação da aprendizagem e requerem, sim, um pouco mais de atenção dos professores avaliadores, até porque esse momento tem um peso grande de subjetividade, de marcas da trajetória formativa de cada um.

Assim, quando questionados sobre como se sentem quando são avaliados, vários licenciandos, de todas as fases, elencaram mais de um sentimento nas respostas; por isso, nesta categoria incluímos o número de vezes que cada sentimento foi citado.

Tabela 3 – Sentimentos envolvidos no processo avaliativo

Nº DE VEZES QUE O SENTIMENTO ESTÁ ELENCADO NAS RESPOSTAS	SENTIMENTO
27	Nervosismo
12	Medo
10	Pressão
10	Ansiedade
4	Insegurança
4	Tensão/Preocupação
3	Sentimento de burrice/Esquecimento/Branco
2	Constrangimento
2	Êxtase/Sucesso

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados coletados na pesquisa (2018).

Diante dessas respostas, pode-se perceber que há um leque bem grande de sensações, especialmente negativas, que foram associadas às práticas avaliativas, deixando, assim, um questionamento: Se a avaliação envolve e promove tantos sentimentos nega-

tivos, como ela é realizada? O fato de os licenciandos associarem a avaliação ao medo, à insegurança, à preocupação e à pressão, pode ser resultante das vivências deles e do entendimento de avaliação como julgamento, como classificação; assim, é justificável o aluno sentir tudo isso, posto que se necessita de uma boa nota para ser aprovado.

Mellado *et al* (2014), ancorados em referenciais teóricos, afirmam que são muitas as definições que surgiram ao longo dos anos para as emoções, mas consideram como mais adequadas as reações às informações recebidas do nosso entorno, cuja intensidade depende das avaliações subjetivas relacionadas aos conhecimentos prévios e crenças de cada um. Ou seja, uma emoção, um sentimento depende do que importa para cada um naquele momento. O que em um curso de Licenciatura noturno possivelmente possa estar muito mais relacionado à aprovação no componente curricular do que a uma aprendizagem efetiva.

Muitas vezes a conduta do próprio professor em sala de aula pode fazer com que seus alunos desenvolvam insegurança e medo. Quem nunca ouviu um professor chegar na sala de aula em dia de avaliação e perguntar: “E aí, preparados? Estudaram bastante?” Ou, ainda, em dias que antecedem a avaliação, enquanto explica o conteúdo, aquela frase: “Prestem atenção nesse assunto, semana que vem tem prova”.

A questão é que este tipo de postura não condiz com a proposta de avaliação que consta no PPC do curso, e, diante disso, fica outra questão: Se não condiz, por que o docente assume essa postura? Será que é necessário? E apesar de haver várias outras propostas avaliativas, segundo Oliveira (2017), as avaliações tradicionais que dão preferência às atividades subjetivas e objetivas ainda são as mais utilizadas.

Dessa forma, a tendência é o aluno chegar para a avaliação com o pensamento de que aquele momento será “a hora da verdade”, carregando consigo muita ansiedade, nervosismo e sentindo-se pressionado, fazendo com que a avaliação seja um momento de tortura, não o compreendendo como parte do processo de ensino e aprendizagem. Por isso nesse momento, a reflexão da prática docente deve ser vista e utilizada como uma ferramenta importante na construção da aprendizagem (DUARTE; MAKNAMARA, 2020).

Acredita-se que todo professor sabe que o momento de avaliação é aquele em que as emoções explodem nos alunos, havendo, assim, um misto de sentimentos. Por conta disso, alguns alunos, como o L4. F1, que relatou o “*esquecimento*”, “*sentimento de burrice*” como afirmou L3.F5, e “*o branco*”, no caso do L8.F7. Muitas vezes o grau de nervosismo do aluno é tão alto que acaba gerando um bloqueio. É nesse sentido que Moretto (2010, p. 39) afirma que “o professor competente para enfrentar a situação complexa de avaliar a aprendizagem de seus alunos é aquele que dispõe de recursos capazes de criar condições para que o aluno se sinta tranquilo e sem estresse no momento da avaliação”, ou seja, o professor deve fazer com que a hora da avaliação seja uma ocasião privilegiada do estudo e não um momento desencadeador de estresse e inúmeros sentimentos.

Como lembram Diniz, Jacques e Galieta (2019), os sentimentos dos estudantes com relação às avaliações dificilmente são agradáveis. Por isso, é fundamental que desenvolvam suas práticas avaliativas de modo a superar os usos tradicionais da prova. E como afirma Oliveira (2017), a motivação é a chave para um bom aprendizado, assim o

professor deve buscar manter o aluno motivado no desenvolvimento de determinada tarefa. Além de um aprendizado mais eficaz, esse aprendizado torna-se mais lúdico e prazeroso, criando um ambiente mais agradável e propício à aprendizagem, o que vale também para atividades avaliativas.

Acredita-se que o professor deve levar em conta que a hora da avaliação é um momento que deve fazer parte do processo; assim, ele deve manter a postura de educador e não, naquela ocasião, assumir uma postura diferente de forma a fazer com que seus alunos se sintam nervosos e com medo.

Além disso, é preciso entender que muitas vezes os estudantes buscam na figura do professor um incentivo, uma direção para sua formação (DUARTE; MAKNAMARA, 2018). A solução para diversos problemas que a sociedade não tem conseguido “dar conta”, como a questão da não aprendizagem dos alunos, Scherer (2017), afirma que poderia ser solucionada com a utilização de um sistema de avaliação eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar e refletir acerca dos dados coletados no decorrer desta pesquisa, torna-se necessário trazer algumas conclusões, porém, por tratar-se de uma pesquisa voltada para a área de ensino, nenhuma consideração feita aqui é fechada e tomada como uma verdade absoluta, até porque ainda há muito para se discutir sobre avaliação da aprendizagem em todos os âmbitos educacionais.

Um dos objetivos desta pesquisa era entender como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas compreendem a avaliação. O que foi possível perceber é que as concepções apresentadas acabam sendo reflexo das vivências deles tanto no âmbito escolar quanto no universitário. Pode-se evidenciar que concepções diversificadas permeiam o curso de Ciências Biológicas, as quais vão desde as de cunho classificatório até as de entendimento da avaliação como um processo a ser analisado e acompanhado o tempo todo.

Foi possível compreender, também, que os licenciandos não possuem uma concepção fechada sobre o que é avaliação, pois não se apresentaram totalmente a favor dessa ou daquela definição, o que permite afirmar que essas questões, para muitos, ainda estão em construção, fato que pode ser um ponto positivo se considerarmos que qualquer concepção adotada como “verdade” e “única” pode gerar problemas ou limitações.

Deste modo, compreende-se que ocorrem mudanças dessas concepções sobre avaliação da aprendizagem ao longo do curso, uma vez que as concepções classificatórias são mencionadas especialmente nas fases mais iniciais, e as concepções formativas têm mais ênfase nas fases finais do curso. Esse resultado pode ser fruto das discussões que são estabelecidas no decorrer da Graduação, sendo um caminho para diminuir as concepções classificatórias existentes.

Ao compreender que o curso investigado atua na formação de docentes que, mais tarde, provavelmente atuarão na Educação Básica, argumenta-se que o curso constitui espaço de oportunidades para plantar novas compreensões, objetivando um ensino

com menos lacunas, menos disputas, menos exclusão e mais conhecimento sendo construído de fato, tanto por alunos quanto por professores, tanto nos níveis da Educação Básica quanto Superior.

Nesta pesquisa, outro ponto que chamou a atenção e que foi evidenciado é que a palavra “avaliação” mexe muito com as questões psicológicas de quem é avaliado, fato que pode ser histórico e construído baseando-se em avaliações classificatórias, as quais exigem que o aluno responda ao que foi proposto em um determinado tempo, que pedem respostas corretas, caso contrário o aluno é reprovado. Desconstruir essas compreensões, impregnadas de subjetividade, parece não ser uma tarefa fácil, mesmo estando inseridos em um processo de formação que, timidamente, acena para outras perspectivas.

Levando em conta os dados obtidos com essa pesquisa, pode-se afirmar que o ambiente universitário tem sido “berço” para diversos momentos de discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas, principalmente quando se trata de um curso de formação de docentes. Nesse sentido, a esperança de alcançar novas concepções e novas ações acerca da avaliação da aprendizagem deve vir, principalmente, desses ambientes, que estão formando novos profissionais para atuar nas áreas da educação, buscando o aprendizado real e máximo dos alunos, seja em aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais dos conhecimentos envolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALDA, Jesús A. G. Ochoa de *et al.* Emociones académicas y aprendizaje de biología, una asociación dura-dera. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 37, n. 2, p. 43-61, 2019.
- ANDRADE, Yara Célia Fajardo de. *Avaliação: um discurso democrático que oculta práticas conservadora*. 2008. Disponível em: file:///C:/Users/Cliente/Downloads/AVALIA%C3%87%C3%83O_%20PERSPECTIVA%20EMANCIPADORA%20OU%20%20PG%2012CONSERVADORA%20UEL.pdf. Acesso em: 3 out. 2018.
- BARBOSA, Jane Rangel Alves. Avaliação da aprendizagem como processo interativo: um desafio para o educador. *Democratizar*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 1-9, jan. 2008. Trimestral. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/progesus/files/2011/04/BARBOSA-JRA.-Avaliação-da-aprendizagem-como-processo-interativo.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.
- DINIZ, Bruno Lamy Teixeira; JACQUES, Beatriz Pereira; GALIETA, Tatiana. Funções da avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores de Ciências. *Revista Insignare Scientia*, Cerro Largo, v. 2, n. 2, p. 166-184, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10851>. Acesso em: 28 set. 2019.
- DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Aprendizagens sobre a docência de futuros professores em uma licenciatura EAD. *Acta Scientiarum*, Currais Novos, v. 42, n. 1, p. 1-13, jan. 2020. Mensal. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/26868>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- DUARTE, Felipe Bezerra de Medeiros Dantas; MAKNAMARA, Marlécio. Necessidades formativas de futuros docentes de Ciências e Biologia em uma licenciatura EAD. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 87-106, set. 2018. Mensal. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/46456/751375149362>. Acesso em: 27 jul. 2020.
- ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* 2. ed. Petrópolis, RJ: De Petrus Et Alli, 2013. 196 p.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. *Avaliação do processo ensino – aprendizagem*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997. p. 292-293.
- HOFFMANN, Jussara. Avaliação e mediação: a dinâmica do processo avaliativo. In: HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 85-128. Cap. 4.
- KENSKI, Vani Moreira. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Repensando a didática*. 29. ed. Campinas: Papirus, 2004. p. 135-147. Cap. 8.

- LEMOS, Pablo Santana; SÁ, Luciana Passos. Avaliação da aprendizagem na concepção de professores de química do Ensino Médio. *Revista Ensaio*, Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 53-71, set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epec/v15n3/1983-2117-epec-15-03-00053.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2017.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 272 p.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=uNTDAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT8&dq=LUCKESI,+C.+Avaliação+da+Aprendizagem+Escolar.+8.+ed.+São+Paulo:+Cortez,+1998.&ots=zo02mFuf8Q&sig=6wNq3Nk72YPS5di82mUrhewPz7k#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p. Disponível em: <file:///C:/Users/Cliente/Desktop/LAKATOS-MARCONI-FUNDAMENTOS DE METODOLOGIA CIENTIFICA.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.
- MÉDEZ, Juan Manuel Alvarez. A retórica da avaliação. In: MÉDEZ, Juan Manuel Alvarez. *Avaliar para conhecer examinar para excluir*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 40-54. Cap. 3.
- MELLADO, Vicente *et al.* Las emociones en la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 32, n. 3, p. 11-36, 2014.
- MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela Análise Textual Discursiva. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência e Educação*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 2. ed. rev. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. 184 p.
- OLIVEIRA, Êmila Silveira de. Motivação no Ensino Superior: Estratégias e desafios. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 101, n. 1, p. 212-232, abr. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5924>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- PARANÁ, S. E. E. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica: biologia*. Paraná: Jam3 Comunicação, 2008. 76 p.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica: desafios e perspectivas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 160 p.
- SAUL, Ana Maria. Referenciais freireanos para prática da avaliação. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, v. 1, n. 25, p. 17-24, nov. 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/90>. Acesso em: 16 set. 2017.
- SCHERER, Renata Porcher. Centralidade na Avaliação e Educação Customizada. *Contexto & Educação*, Ijuí, v. 102, n. 1, p. 118-144, ago. 2017. Trimestral. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6763>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas*. Chapecó, SC: UFFS. 2012. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccbl-re/2015-0001>. Acesso em: 13 out. 2018.

AS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA BNCC PARA O ENSINO MÉDIO: Reflexões a Partir da Categoria Trabalho Como Princípio Organizador do Currículo

Rafael Moreira Siqueira¹
Edilson Fortuna de Moradillo²

RESUMO

O presente texto tem como objetivo investigar a seção das Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio à luz da categoria do trabalho como princípio organizador do currículo. Partimos de nossa concepção, a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, de currículo escolar como o conjunto de atividades nucleares da escola, prestando seu papel essencial, o de transmissão-assimilação dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos produzidos historicamente pela sociedade. A categoria trabalho apresenta-se essencial para a organização do currículo nessa perspectiva, sendo possível estabelecer elementos e princípios para conceber currículos que rumem no sentido de uma formação omnilateral dos indivíduos. A partir de tal arcabouço, discutimos a respeito da organização da BNCC na área das Ciências da Natureza e compreendemos que o documento se alinha à lógica neoliberal para uma formação flexível e precária, afastando-se da possibilidade de uma formação substancialmente integral, possível por meio do trabalho.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica; trabalho; ensino de ciências; Base Nacional Comum Curricular.

NATURE SCIENCES ON BNCC FOR HIGH SCHOOL: REFLECTIONS FROM THE LABOR AS CURRICULUM ORGANIZING PRINCIPLE CATEGORY

ABSTRACT

This paper aims to investigate the section of Natural Sciences in the BNCC for High School in the light of the category of labor as a curriculum organizing principle. We start from our conception, from the Historical-Critical Pedagogy, of school curriculum as the set of the core activities of the school, rendering its essential role, the transmission-assimilation of scientific, artistic and philosophical knowledge produced historically by society. The labor category is essential for the organization of the curriculum in this perspective, being possible to establish elements and principles to design curricula that go towards an omnilateral formation of individuals. Based on this framework, we discussed the organization of the Base in the area of Natural Sciences and understood that the document is in line with the neoliberal logic for flexible and precarious formation, moving away from the possibility of integral formation, possible through labor.

Keywords: Historical-critical pedagogy; labor; science teaching; National Common Curricular Base.

RECEBIDO EM: 30/3/2020

ACEITO EM: 10/6/2020

¹ Autor correspondente. Universidade Federal da Bahia. Rua Barão de Jeremoabo, 147. Ondina. Salvador/BA, Brasil. CEP 40170-115. <http://lattes.cnpq.br/2434555163012621>. <http://orcid.org/0000-0002-9032-5831>. rafael.siqueira@ufba.br

² Universidade Federal da Bahia. Salvador/BA, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8466534604937618>. <http://orcid.org/0000-0001-5457-3718>.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio foi homologada pelo governo federal em dezembro de 2018, aproximadamente um ano após a homologação da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, finalizando este movimento de introdução de uma base de conhecimentos e de aprendizagens para a Educação Básica no país (BRASIL, 2018a). O documento, na condição de política curricular para a Educação Básica no país, em conjunto com a Lei nº 13.415 de 2017, também conhecida como Reforma do Ensino Médio, foi introduzido sob a tutela de justificativas questionáveis, baseadas na percepção da baixa qualidade da educação brasileira. O governo apresentou tais documentos reformistas com a alegação de tornar o currículo mais atrativo para os estudantes do Ensino Médio, de forma a permitir fixá-los, diminuindo a evasão e reprovação dos jovens, e tornar os índices de qualidade melhores, haja vista os baixos rendimentos apresentados por diversos índices e avaliações nacionais e internacionais de larga escala, altamente ventilados pela grande mídia (FERRETI, 2018).

Claramente, alguns desses fatos não podem ser negados: de acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2017 apenas 57% da população entre 15 e 17 anos finalizou, com sucesso, sua formação na Educação Básica, notabilizando a distância para uma educação formal que atinja e possibilite a todos os indivíduos no país uma formação básica (BRASIL, 2018b). Também verificamos que o Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (Ideb) para o Ensino Médio no país, em 2017, apresentou resultado médio de 3,8, bastante abaixo da meta estabelecida para aquele ano, que seria de 4,7 (BRASIL, 2018c), e que os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) apontaram desempenhos significativamente inferiores que a média dos estudantes dos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (BRASIL, 2016).³

Por outro lado, esse cenário reformista na educação brasileira e suas motivações explicitadas pelo governo não tocam em pontos que, com certeza, afetam de maneira profunda a qualidade da educação oferecida pela escola pública no país, não se esforçando na compreensão do problema de forma mais ampla e historicamente constituída. As escolas de Ensino Médio, especialmente aquelas situadas em localizações rurais e periféricas, não possuem infraestrutura adequada para o devido desenvolvimento das atividades formativas na etapa final da Educação Básica, como laboratórios de informática e ciências, bibliotecas, espaços para a prática de Educação Física ou atividades culturais, etc. (FERRETI, 2018).

³ Não trataremos aqui profundamente da problemática das avaliações de larga escala como supostos avaliadores da qualidade da educação brasileira, por não se tratar do escopo deste trabalho. Devemos levar em conta, no entanto, a perspectiva, trazida também por Silva e Zanella (2013) e por Freitas (2016), de que tais instrumentos se alinham à lógica neoliberal do capitalismo, supostamente sob uma fachada da adequação de todos os estudantes a um modelo de sociedade moderna, capitalista. Silva e Zanella (2013), inclusive, apontam que melhores resultados nestas avaliações internacionais acabam por se tornar pré-requisitos para o financiamento das economias, em especial daquelas afastadas da centralidade do capital, por meio de recursos vindos dos grandes organismos capitalistas internacionais, pois indicam formação em acordo com suas necessidades.

Na linha dos problemas anteriormente apontados, a profissionalidade dos educadores, na perspectiva de seus vencimentos, horários de trabalho, cargas horárias, possibilidades de capacitação, entre outros fatores, historicamente é um fator de repressão de sua vinculação com uma determinada escola ou turma e dificulta um trabalho docente que permita a melhoria da qualidade da educação na etapa de forma mais geral. Podemos adicionar ainda as questões das desigualdades socioeconômicas e culturais no país, que atingem especialmente os jovens da classe trabalhadora, como a necessidade de trabalharem para contribuir com a renda familiar ou ainda para satisfazer o consumismo alienante, característico da vida contemporânea em nossa sociedade capitalista.

Diferentes dos ocorridos historicamente com as primeiras versões preliminares da BNCC e dos demais documentos curriculares do país no período posterior à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 de 1996), os processos de construção e aprovação da Lei nº 13.415/2017 e da versão final da BNCC careceram de um mínimo debate público, como a participação de pesquisadores e educadores. Como apontam Marsiglia *et al.* (2017) e Cury, Reis e Zanardi (2018), o governo pós-golpe político-jurídico-empresarial-midiático, que destituiu a presidenta democraticamente eleita, promoveu um contexto de ruptura democrática, que também se materializou em ruptura de diversas políticas públicas em educação, tendo sido, assim, tais reformas curriculares promovidas de forma autoritária pelo governo golpista, em um claro engajamento com a agenda neoliberal para o agrado da classe empresarial e de setores conservadores da sociedade.

Tal cenário de ruptura foi também descrito por Micarello (2016), uma das coordenadoras do projeto de formulação das versões preliminares da BNCC, ao apontar que, após a apresentação da segunda versão da Base, com a posse do novo governo, uma série de medidas antidemocráticas foram levadas a cabo, numa clara “ameaça de silenciamento das vozes que atuaram até este momento no processo de elaboração da Base para que outras vozes se sobreponham, especialmente aquelas que reivindicam um estatuto de neutralidade para a educação” (p. 74). Julgamento similar foi apresentado por Marcondes (2018), que compunha a equipe de assessores da área de Ciências da Natureza para as versões preliminares da Base, ao afirmar que o processo de construção da BNCC como estava a ocorrer foi sumariamente interrompido, tendo sido a terceira e última versão desenvolvida por “por outro grupo e com outros princípios formativos”, diferentes dos princípios de construção das primeiras versões, que prezavam “a confluência de ideias, de pontos de vista e de experiências educacionais diversas para a construção de um projeto único” (p. 280).

Entendemos que a Reforma do Ensino Médio e a BNCC, em sua última versão, na condição de reformas organizacionais e curriculares para o Ensino Médio, etapa final da Educação Básica no Brasil, terminaram por se fiar profundamente nas facetas mais atualizadas do ideário neoliberal para a educação, como a aprendizagem flexível, a flexibilização dos currículos e a pedagogia das competências, com o esvaziamento ainda mais pujante, em termos dos saberes sistematizados, dos currículos (KUENZER, 2017). Em última instância, a literatura tem demonstrado que tais reformas curriculares se põem no caminho da dedicação ainda mais significativa do controle burguês nas questões educacionais brasileiras, para a manutenção do *status quo* da sociabilidade

capitalista de acordo com os interesses de suas elites, em detrimento dos interesses da classe trabalhadora, inclusive como um possível caminho para sua privatização (SAVIANI, 2016; KUENZER, 2017; MARSIGLIA *et al.*, 2017; CURY; REIS; ZANARDI, 2018, BRANCO *et al.*, 2018).

Defendemos, assim, como um contraditório aos movimentos reformistas descritos anteriormente, um trabalho educativo que seja revolucionário, que seja capaz de construir uma sociedade que supere as ideias neoliberais vigentes no cenário educacional brasileiro, que rume a uma sociabilidade substantivamente justa e igualitária para todos os indivíduos. Nesse sentido, adotamos como perspectiva teórica a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), que descreve, nas palavras de Saviani (2011, p. 13), o trabalho educativo como

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

A PHC considera, assim como no materialismo histórico-dialético, o trabalho como fundante do ser social, concebendo a educação como fundada no e para o trabalho, propondo-se à formação dos indivíduos na contribuição para a superação da sociedade de classes (SAVIANI, 1999), indicando direções para o trabalho em educação, tratada como um complexo⁴ da sociedade, determinante e determinada de forma reflexiva por sua totalidade e suas partes, como a política, a economia, etc. (SAVIANI, 1999, 2011). Assim, a educação, na sua dinâmica, dentro de relações sociais de reprodução da vida, mantém com o trabalho uma relação de dependência ontológica e autonomia relativa.

Dessa forma, essa pedagogia apresenta em suas concepções teóricas a ideia de que o currículo se trata da “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares” (SAVIANI, 2011, p. 17), ou seja, executando a função própria da escola, a transmissão-assimilação dos conhecimentos necessários, desenvolvidos histórica e coletivamente pelos humanos, para a produção de humanidade em cada sujeito.

Para a PHC, em sua busca para a formação omnilateral dos indivíduos, o currículo deve ser capaz de dar subsídios para o educador, de um lado, para a identificação e seleção dos conteúdos escolares necessários a tal objetivo de formação, e de outro, para o encontro das formas para garantir efetivamente a transmissão-assimilação de tais conhecimentos (SAVIANI, 2011; GAMA, 2015). A literatura nessa perspectiva aponta para algumas categorias essenciais para se pensar sobre o currículo e suas funções, como as categorias dos conhecimentos clássicos e do trabalho enquanto como organizador (SAVIANI, 2011; GAMA, 2015; MALANCHEN, 2016).

⁴ Estamos usando o termo “complexo” no sentido lukacsiano, como expressão das mediações primárias e secundárias que o ser social desenvolve em sociedade para dar conta da sua existência, por isso, para ele, a sociedade é um complexo de complexos (LUKÁCS, 2010, 2012, 2013).

A partir dessas premissas, este trabalho teórico-documental tem como objetivo investigar a seção das Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio à luz da categoria do trabalho como princípio organizador do currículo, levantando reflexões sobre a organização e o conteúdo de tal seção na Base. Não pretendemos aqui esgotar a discussão a respeito da temática do currículo na perspectiva histórico-crítica e a respeito da categoria do trabalho como seu princípio organizador, nem esgotar as discussões sobre a problemática da BNCC e sobre a área das Ciências da Natureza neste documento; entretanto, entendemos que as reflexões a serem realizadas aqui podem contribuir para uma melhor compreensão sobre currículo e sua organização sob o viés crítico.

Para uma melhor compreensão do texto, optamos por dividi-lo em três seções. Na primeira, trazemos os principais princípios teóricos a respeito de currículo na PHC, focando na centralidade dos clássicos para o currículo, e, na segunda, discutimos a categoria trabalho como princípio organizador do currículo nesta perspectiva, com seus elementos e princípios. Já na terceira seção avançamos mais especificamente em nosso objetivo, analisando a seção da área das Ciências da Natureza na BNCC para o Ensino Médio sob o espectro teórico visitado na seção anterior, finalizando o trabalho com nossas considerações finais.

CURRÍCULO NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA

A concepção de currículo escolar que defendemos tem como suporte a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), uma teoria pedagógica em construção coletiva e permanente, de pesquisadores e educadores embasados na teoria marxista, que se contrapõe ao pensamento hegemônico no campo educacional no país, que teve seu desenvolvimento iniciado por Dermeval Saviani na década de 70 (SAVIANI, 2011). Ainda, como apontam Gama (2015) e Malanchen (2016), não havia, até os trabalhos destas autoras, nenhum trabalho que houvesse se debruçado unicamente sobre o estudo do currículo com base na PHC; porém diversos autores, no caminho do desenvolvimento dessa teoria pedagógica, se puseram-se a apontar fundamentos para a concepção de uma teoria curricular com base na PHC.⁵

Na definição de trabalho educativo de Saviani (2011) já podemos encontrar o seu cerne, associado com a formação da segunda natureza humana sobre a base da primeira, a base biofísica natural; segunda natureza, esta, de caráter sociocultural, produzida historicamente por meio do trabalho de intercâmbio do ser humano com a natureza, que se desdobra nas várias dimensões da nossa existência, com implicações na sua reprodução. Dialeticamente, também significa a apropriação constante dessa forma de ser por meio do trabalho historicamente objetivado, por intermédio da educação. Assim, o trabalho educativo, para Saviani (2011), significa produzir em cada indivíduo a humanidade existente em determinado momento histórico, por meio dos conhecimentos universais provenientes da realidade objetiva, tornando-o um ser genérico nas suas máximas possibilidades, coetâneo da sociedade.

⁵ Não pretendemos neste texto esgotar o assunto sobre o estudo do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica, em parte por seu caráter dinâmico de desenvolvimento, em parte pelo caráter sintético nesta seção do artigo. Para um aprofundamento sobre a especificidade das questões sobre currículo na PHC sugerimos a leitura de Gama (2015), Duarte (2016) e Malanchen (2016).

A intencionalidade e o trabalho direcionado, por parte do educador, nesse sentido da formação humana dos indivíduos, por meio de seu desenvolvimento ancorado na assimilação da cultura historicamente acumulada, justifica o papel da escola como instituição primaz de mediação entre as relações sociais dos estudantes e a prática social global (DUARTE, 2000; SAVIANI, 2011). Isso posto, temos já uma primeira concepção sobre o currículo escolar: a identificação dos conhecimentos necessários para a formação dos sujeitos na condição de seres humanos, para o “desenvolvimento e evolução do gênero humano [...] como formação humana omnilateral” (MALANCHEN, 2016, p. 171) e quais as formas ideais para a completude de tal objetivo, para que tais “conteúdos sejam incorporados à segunda natureza dos alunos” (*Ibidem*). Como reitera Saviani (2011, p. 15-16, grifos nossos):

A escola existe, pois, para propiciar **a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado** (ciência), bem como o próprio **acesso aos rudimentos desse saber**. [...] se chamarmos isso de **currículo**, poderemos então afirmar que **é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar**. [...] Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Desta forma, Saviani (2009, p. 1-2 *apud* GAMA, 2015, p. 158) indica que é possível “considerar que o currículo em ato de uma escola não é outra coisa senão essa própria escola em pleno funcionamento”, com o objetivo de transmissão dos saberes aos educandos, mas não de qualquer saber, e sim dos saberes elaborados, nas últimas capacidades da humanidade em sua tarefa de compreensão, reprodução e transformação da sociedade e da natureza⁶ (SAVIANI, 2011). Gama (2015, p. 179) em relação às contribuições recentes dos estudos sobre o currículo baseado na perspectiva histórico-crítica, chama a atenção para a noção de currículo dinâmico, diferente daquilo que se tinha na perspectiva tradicional, assim como das concepções atuais e hegemônicas de traço pós-moderno:

As contribuições destes estudos são fundamentais para pensarmos os elementos que compõem e definem o trabalho pedagógico [...]. Ao mesmo tempo reforçam a noção de currículo dinâmico, pautado no movimento do real, distanciando-nos tanto da concepção tradicional (currículo rol de disciplinas, engessado, estático, inalterável e definitivo), quanto da perspectiva pós-moderna, multicultural, relativista (currículo fragmentado, construído permanentemente conforme interesses e necessidades cotidianas e utilitárias que vão surgindo a cada momento).

Nesse sentido, Saviani (2011, p. 17) afirma também que currículo é “o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”, ressaltando o adjetivo “nucleares” para não dar a impressão de que currículo seja o conjunto de tudo aquilo que seria feito na escola, sem distinção entre o essencial e o extracurricular, de forma a evitar qualquer nivelamento entre atividades de diferentes relevâncias para o objeto do trabalho edu-

⁶ É importante a distinção do saber elaborado, sistematizado, nas mais diversas expressões do conhecimento humano (como os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos), que tem como lugar privilegiado a escola para seu processo de ensino e aprendizagem, dos saberes do senso comum ou dos saberes populares, pois estes últimos desenvolvem-se e são transmitidos independentemente da escola (SAVIANI, 2011).

cativo: “Trata-se de distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” (SAVIANI, 2011, p. 13). O autor faz a denúncia sobre aquilo que tem se observado no dia a dia nas escolas, ao apontar que estas acabam por dedicar mais tempo às atividades acessórias (como datas e/ou semanas comemorativas) que àquilo que é nuclear para seu objeto de trabalho, a “transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados”, “dos instrumentos de acesso ao saber elaborado”, que têm então carga horária diminuída (*Idem*, p. 17). Não devemos concluir também que tais atividades extracurriculares são completamente descartáveis. De fato, como Saviani (2016, p. 57, adição nossa) afirma, essas atividades podem ser consideradas “extracurriculares e só têm sentido [na escola] na medida em que possam enriquecer as atividades curriculares, isto é, aquelas próprias da escola, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las”.

Desta forma, sendo essencial para o trabalho pedagógico histórico-crítico a transmissão dos saberes elaborados, parece adequado que se estabeleçam critérios para a seleção de tais conteúdos e das atividades que propiciem suas transmissões-assimilações. Duarte (2016) e Malanchen (2016) apontam o que se considera o mais adequado critério na PHC nesse sentido: a categoria de *clássico*, um conhecimento “que seja do âmbito artístico, filosófico ou científico, independente do período e tempo de formulação, cujo conteúdo permanece e torna-se referência duradoura” (FERREIRA, 2019, p. 50).

Não se pode confundir, assim, clássico com tradicional, ou necessariamente de longa data. Como Saviani (2011, p. 18) nos explica, “[...] clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial [...], é o que resistiu ao tempo. É neste sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia”, entre outros. Assim, como argumenta Ferreira (2019), não basta para um conhecimento que ele resista ao tempo e que mantenha sua validade ao longo do tempo, é essencial que o clássico se torne um modelo a ser seguido, referência para as próximas gerações humanas na forma de pensar e desenvolver a sociedade, evidenciando a necessidade das características de permanência e referência para os clássicos. Saviani e Duarte (2012, p. 31) têm o mesmo entendimento:

Clássico é aquilo que resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência. Uma vez que, mesmo nascendo em determinadas conjunturas históricas, capta questões nucleares que dizem respeito à própria identidade do homem como um ser que se desenvolve historicamente, o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em se apropriar das objetivações humanas ao longo do tempo.

É nesse sentido que defendemos a importância e o valor do saber sistematizado, elaborado, clássico, em distinção aos saberes populares, dos meramente experienciais, utilitaristas ou pragmáticos, que se difundiram, no ideário pós-moderno, como conhecimentos essenciais de serem inseridos nos currículos. Ora, considerando nossa perspectiva materialista histórica, existe um saber objetivo da realidade, esta é cognoscível, mas não apenas em sua aparência, em sua superficialidade: a realidade objetiva é cognoscível em sua profundidade, por meio da compreensão da totalidade e de suas

relações com a parte, ou seja, tratando-se de um conhecimento que é universal e universalizante, abstrato, produzido historicamente nos processos de objetivação humana (DUARTE, 2011; MALANCHEN, 2016).

Sendo assim, podemos afirmar, com base em Ferreira (2019), que existem conhecimentos que são mais desenvolvidos que outros e, portanto, têm preferência na condição de conhecimentos capazes de atender melhor aos objetivos de formação e desenvolvimento humanos em suas máximas capacidades. Tais conhecimentos têm maior capacidade de atender ao objetivo principal da escola de transmissão-assimilação do saber sistematizado para a humanização dos indivíduos, se adequadamente trabalhados no processo educativo em seus diferentes graus de riqueza e complexidade.⁷ Logo, não cabe nesta perspectiva a concepção de que o papel da escola estaria centrado na apresentação da diversidade de culturas e de saberes, propondo o relativismo cultural, numa visão de que assim conseguiria lutar contra as práticas colonialistas, opressoras, etnocêntricas, de forma a superar os conflitos sociais, os preconceitos, etc. (MALANCHEN, 2016).

Saviani (2016) reforça que o saber sistematizado (elaborado, ou seja, a cultura erudita, universal, clássica) de forma alguma invisibiliza ou diminui a importância da cultura popular. Como observa Ferreira (2019, p. 141), “é com a mediação da escola que ocorre a passagem do saber espontâneo, característico da cultura popular, ao saber sistematizado”, ou seja, os conhecimentos clássicos do saber elaborado necessitam do suporte do saber espontâneo para serem finalmente apropriados – trata-se aqui justamente do processo de passagem da síntese para a síntese, mediado pela análise, que caracteriza o método pedagógico histórico-crítico (MARSIGLIA; MARTINS; LAVOURA, 2019). Como Saviani (2016) afirma, a apropriação dos saberes elaborados pelos estudantes possibilita que eles dominem os saberes populares: os conhecimentos sistematizados, clássicos, superam por incorporação os saberes populares, sem eliminá-los.

Outro ponto importante a ser considerado, conforme Malanchen (2016) e Ferreira (2019), é a questão da origem de tais conhecimentos clássicos, geralmente proveniente de culturas da centralidade étnica mundial, do Ocidente. As autoras explicam que, considerando o movimento histórico-social da humanidade, é esperado que a maior parte dos conhecimentos clássicos venha de tais origens, dada sua posição de dominação mundial durante dezenas de séculos, nos quais somente tais conhecimentos eram vistos como relevantes, relegando conhecimentos de outras regiões, como da Ásia, da África e das Américas, a serem muitas vezes descartados, tomados como pagãos ou de qualidade inferior ou, ainda, à sorte de tais dominações, serem pilhados, colonizados e tendo suas autorias roubadas. Isso, entretanto, não põe em dúvida o caráter mais desenvolvido dos saberes sistematizados clássicos para a adoção de um suposto relativismo cultural ou a exacerbação dos conhecimentos populares, mas deve ser compreendido em seu caráter contraditório, tal como é contraditório o movimento histórico da produção e difusão de tais saberes.

⁷ Não estamos aqui indicando que os estudantes chegam à escola para meramente serem bombardeados com novos conhecimentos, como se fossem folhas em branco. Pelo contrário: o processo de aprendizagem tem como pressuposto as relações que o conhecimento transmitido intencionalmente pelo professor realiza com aquilo que o estudante já conhece e com o mundo ao seu redor, com a prática social global (MARTINS, 2013).

Assim, tomamos as palavras de Malanchen (2016 , p. 176) para sintetizar a concepção de currículo para a Pedagogia Histórico-Crítica:

Sintetizando a ideia de currículo para a pedagogia histórico-crítica, podemos afirmar que ele é compreendido como a expressão da concepção do que é o mundo natural e social; do que é o conhecimento desse mundo; do que é ensinar e aprender esse conhecimento, bem como do que são as relações entre escola e sociedade. Como resultado, ocorre a seleção intencional e o sequenciamento dos conhecimentos que devem ser socializados para toda a população, uma vez que são requisitos fundamentais para o processo de humanização de cada indivíduo.

A CATEGORIA TRABALHO E A ORGANIZAÇÃO E O TRATO DO CONHECIMENTO NO CURRÍCULO

Como descrevemos na seção anterior, é por meio do currículo escolar que se possibilita “a formação e a transformação da visão que alunos e professores têm da natureza, da sociedade, da vida humana, de si mesmos como indivíduos e das relações entre os seres humanos” (DUARTE, 2016, p. 121). Como a literatura vem denunciando, entretanto, a instituição escolar sofre do esvaziamento de seus currículos em termos dos elementos culturais sistematizados, das máximas objetivações humanas, em direção ao relativismo cultural e à exacerbação do cotidiano, do senso comum, dos saberes populares e dos conhecimentos utilitaristas e pragmáticos (SAVIANI, 2011; GAMA, 2015; DUARTE, 2016, 2018; MALANCHEN, 2016 ; FERREIRA, 2019).

Desta forma, parece-nos de extrema relevância debruçarmo-nos sobre a questão do currículo para a Educação Básica,⁸ pois esta seria a educação promovida de forma ampla para toda a população, de forma a permitir aos indivíduos a possibilidade de uma vida plena como seres sociais, em uma sociedade que seja justa na igualdade, em termos das condições produzidas para a reprodução e o desenvolvimento do gênero humano, e na diferença, ou seja, sem a negação da diversidade de seres humanos em suas mais diferentes possibilidades de individualidade, nas suas particularidades (GAMA, 2015; MALANCHEN, 2016). Posto isso, a Educação Básica, comprometida com os interesses da classe trabalhadora, deve servir ao propósito específico de formação humana integral, fundando-se na garantia de apropriação, por todos os indivíduos, dos elementos da cultura erudita, do saber sistematizado, que lhe permita uma compreensão sintética da prática social como um todo complexo, inundado de relações entre seus elementos, e que possibilite o desenvolvimento de seu pensamento às máximas capacidades (MALANCHEN, 2016; DUARTE, 2018).

O cerne da organização prevista na Pedagogia Histórico-Crítica para o currículo escolar está na utilização da lógica dialética para sua concepção e que deve ser propagada por meio do trabalho educativo, ou seja, a concepção de mundo materialista histórico-dialética, no caminho da superação da sociedade de classes rumo a uma sociabilidade

⁸ O espaço deste texto não permite o aprofundamento da questão do currículo para a Educação Básica em sua totalidade, dada a extensão e complexidade de tal problemática. Aqui, aproximamos por meio das duas frentes propostas, a organização curricular e o trato do conhecimento, considerando o trabalho como princípio organizador e articulador do currículo, como proposto por Gama (2015) e Malanchen (2016) para o currículo na PHC.

igualitária e humanizadora (MALANCHEN, 2016 ; DUARTE, 2016). Desta forma, como advoga Malanchen (2016 , p. 206, adição nossa), “o caminho para a organização de um currículo [na PHC] é tomar como eixo norteador de nossa concepção de mundo [...] aquilo que é próprio do ser humano: o trabalho”.

O trabalho, como atividade tipicamente humana, intencional e teleologicamente guiada, de transformação da natureza e consequentemente do homem, é fundante do ser social (LUKÁCS, 2010, 2012). Da mesma forma, não nos resta dúvidas de que o trabalho educativo reside em uma forma de trabalho, que atua diretamente no ser social – na natureza na sua forma humana, formando e transformando a própria natureza humana (SAVIANI, 2011; FRIGOTTO, 2017). Assim, é o trabalho que deve ser o princípio educativo dos seres humanos: os indivíduos, em sua formação, devem compreender, por meio do trabalho, como o homem domina o mundo, natural e social, e, por meio de tal dominação, produz historicamente a sociedade, a ciência, a arte, etc., enfim, produz a história social (GRAMSCI, 2004). Gramsci (2004, p. 130) afirma que o trabalho “é a forma própria da qual o homem participa ativamente da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente”, em um processo histórico.⁹ Malanchen (2016, p. 208) segue nesta esteira, afirmando:

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o eixo articulador do currículo é a prática social histórica por meio da qual os seres humanos transformam a realidade, produzindo o mundo humanizado. Essa perspectiva se traduz pela categoria de trabalho, entendido como atividade especificamente humana de transformação consciente da natureza e da sociedade.

É a categoria trabalho, na condição de atividade específica humana indutora dos conhecimentos produzidos e também do próprio homem em seu atual estágio de humanidade, que poderá servir de eixo para as articulações necessárias das disciplinas, concebendo-as como indispensáveis momentos analíticos do movimento de ensino e aprendizagem, no movimento do todo para as partes, para, novamente, um todo estruturado como uma totalidade em devir (MALANCHEN, 2016). A determinação do trabalho como eixo articulador para a organização curricular na Educação Básica encontra subsídios também em Martins (2016), quando esta afirma ser o trabalho a atividade criadora de humanidade no sentido do desenvolvimento do complexo psíquico humano. É por meio da atividade de transformação da natureza, incluindo a natureza humana, intencional e teleologicamente guiada, que o pensamento se desenvolve, pela multiplicidade de relações entre as representações mentais da realidade na forma de abstrações, na formação de um sistema de conceitos, significados e linguagem que se complexifica ao longo da vida.

⁹ De forma alguma podemos confundir o trabalho como eixo norteador da organização do currículo na PHC com a defesa de que os currículos devem ser tais que deem ênfase para a preparação do homem para o mundo do trabalho. Como defendido por Kuenzer (2000, 2017), a ênfase na preparação para o mundo do trabalho acaba por precarizar o trabalho educativo no sentido da desvalorização dos conteúdos clássicos para a exaltação das técnicas e dos conhecimentos utilitaristas. A autora reforça que a agenda educativa de formação para o mundo do trabalho, que vem sendo amplamente estabelecida desde o final dos anos 90, atende aos anseios do mercado para a formação flexível e pragmática dos sujeitos, em detrimento de uma formação mais integral com base na socialização ampla dos conhecimentos acumulados social e historicamente pela humanidade.

Nesse sentido, Gama (2015) avança sobre os objetos do trabalho educativo na PHC analisando suas possibilidades em relação ao trato com o conhecimento no currículo para a Educação Básica. A autora afirma que os principais elementos que compõem essa dinâmica curricular para a organização e o trato com o conhecimento são a *seleção do conhecimento* e a *organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento* (GAMA, 2015).

No elemento de seleção do conhecimento, Gama (2015) indica quatro princípios curriculares que devem ser considerados para a seleção dos conteúdos de ensino: *relevância social do conteúdo*, *contemporaneidade do conteúdo*, *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno* e *objetividade e enfoque científico do conhecimento*. Os princípios curriculares propostos para a seleção do conhecimento partem do pressuposto de que eles devem ser escolhidos a partir da definição dos objetivos de ensino, pois como apontado por Saviani (2016, p. 13), “são os objetivos educativos que determinam a seleção dos saberes que deverão compor a organização dos currículos”. Para a PHC, o objetivo primeiro da prática educativa é “produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13), por meio da socialização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas máximas determinações, os saberes elaborados, clássicos, que permitam ao indivíduo ser agente consciente e crítico de reprodução e transformação social.

Considerando assim a necessidade de socialização do saber sistematizado, Saviani (2016) aprofunda-se nesta explicitação dos conhecimentos necessários para o acesso ao saber, como aqueles necessários para a compreensão da natureza, de sua reprodução e de suas possibilidades de transformação, levantando novamente o eixo norteador do trabalho para o currículo. O autor afirma, assim, ao discutir sobre os componentes curriculares da educação básica, que eles devem garantir, por meio do estudo dos clássicos, estudos da língua, da matemática, das ciências sociais, das ciências da natureza, da educação física, da educação artística, da filosofia, uma educação integral intelectual, corporal e emocional dos indivíduos, novamente corroborando a necessidade dos estudos específicos das disciplinas como momento analítico na Educação Básica (SAVIANI, 2011, 2016).

O primeiro princípio da seleção dos conteúdos de ensino, de relevância social do conteúdo, vale-se da premissa de que os conteúdos devem estar vinculados à prática social global dos estudantes e aos seus problemas reais, concretos (aos problemas globais que a humanidade enfrenta atualmente), de forma a dar “a explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno, particularmente a sua condição de classe social” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 31). De forma alguma a relevância social do conteúdo deve ser confundida com o que currículos multiculturalistas, fundamentados no relativismo cultural, propõem ao enfatizar em suas práticas conhecimentos da seara do cotidiano e da superficialidade. A defesa que propomos, então, dos conteúdos clássicos como centrais para os currículos escolares novamente se põe, pois são os clássicos que carregam a história e a univer-

salidade da humanidade e dos conhecimentos, são eles que captam o que é nuclear na vida humana e se tornam referência (modelo) na totalidade da cultura humana para as próximas gerações (GAMA, 2015).

Já o princípio da contemporaneidade do conteúdo provém da necessidade de proporcionar conhecimentos que sejam os mais modernos possível no mundo contemporâneo, de forma a possibilitar a atualização por parte dos estudantes para que eles se mantenham conscientes do mundo e contribuam para os avanços culturais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Pode parecer um paradoxo o princípio da contemporaneidade com a defesa dos conhecimentos clássicos, mas não é: eles mantêm uma relação dialética de complementaridade; o clássico só pode ser clássico pela sua relevância essencial e existencial no mais desenvolvido, o contemporâneo. É pelo mais desenvolvido que explicamos o clássico e torna-o necessário para se compreender o desenvolvimento do presente, do contemporâneo, seja esse clássico pertencente a um passado longínquo ou recente. É por meio dos clássicos, naquilo que é essencial, historicamente determinado, que o contemporâneo se revela, se explicita, se impõe e se afirma como o mais desenvolvido na atualidade, podendo se tornar um clássico, como já afirmamos antes, na trilha de Saviani (2011, p. 14):

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção de conteúdos do trabalho pedagógico.

Saviani (2010, p. 32) ainda salienta a necessidade da apropriação dos meios de comunicação e das tecnologias mais modernas pela escola e pelos estudantes, tanto pela difusão que estas têm na vida contemporânea, em especial com a população mais jovem, quanto pela necessidade de serem incorporadas, não apenas de forma técnica-operacional, mas também em termos da “compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis”.

A respeito do princípio de adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, Saviani (2011) nos propõe que os conteúdos do currículo escolar devem ser selecionados, do conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade, aqueles que se mostrem viáveis de serem assimilados pelos alunos, levando em conta o aluno concreto, não o empírico, que necessita para a possibilidade de aprendizagem de um conteúdo e do desenvolvimento psíquico que o ensino incida na zona de desenvolvimento iminente (VIGOTSKI, 2009; MARTINS, 2013; GAMA, 2015). Com vista à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, o professor deve ter consciência da sua atividade social e histórica, na mediação entre conhecimento, aluno e prática social, todos inseridos social e historicamente (FACCI, 2004; VIGOTSKII, 2014).

O último princípio de seleção dos conteúdos de ensino, a objetividade e enfoque científico do conhecimento, diz respeito ao caráter do próprio conhecimento e da necessidade de tais características para a compreensão da categoria de clássico na Pedagogia Histórico-Crítica (GAMA, 2015). Conforme este autor (2015, p. 201), “objetividade do conhecimento diz respeito à explicitação das múltiplas determinações que produzem e explicam os fatos”, não podendo, portanto, ser confundido, como em alguns paradigmas, com a noção de neutralidade. Nesta esteira, também devemos salientar, con-

forme Malanchen (2016), que a objetividade e o enfoque científico, universalizante, do conhecimento clássico se opõem radicalmente às perspectivas multiculturalistas de currículo, as quais colocam sob a mesma hierarquia os saberes eruditos e os populares, os conhecimentos científicos e aqueles espontâneos, aparentes, cotidianos.

Já no elemento de organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento, Gama (2015) propõe outros quatro princípios metodológicos para o trato com o conhecimento: *da síncrese à síntese ou da aparência à essência, simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, ampliação da complexidade do conhecimento e provisoriade e historicidade dos conhecimentos*. O primeiro princípio metodológico denominado da síncrese à síntese ou da aparência à essência esclarece a forma como o conhecimento é produzido como respostas às problemáticas da realidade: os novos conhecimentos, os clássicos, trazidos como instrumentos de análise nas disciplinas, devem ser postos em confronto com os saberes anteriores, sincréticos, em um movimento dialético que permita que sejam incorporados para superar a compreensão da aparência para a compreensão na essência, na síntese (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SAVIANI, 2011). As novas determinações, portanto, não descartam aquelas existentes, provenientes da cultura popular, mas as enriquecem e permitem novas compreensões e expressões dessa cultura.

O princípio metodológico da simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade reflete a necessidade da percepção da realidade objetiva como totalidade complexa, e não fragmentada, evitando a excessiva fragmentação e seriação ao longo do tempo e espaço dos conteúdos de ensino, que, como já apontamos, também não são fragmentados, existindo como parte relacional, histórica e socialmente produzida, de um todo estruturado. Como afirma Gama (2015, p. 205), com esse princípio metodológico do trabalho com o conhecimento na PHC para a Educação Básica

trata-se de buscar assegurar na organização curricular a visão de totalidade, que carrega o particular e o universal, demonstrando as relações e nexos entre os diferentes conteúdos. Através do trato com os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento ao longo dos anos, permitir ao aluno ir aprofundando sua compreensão acerca da realidade.

O terceiro princípio metodológico na organização dos conteúdos, que se relaciona diretamente com o anterior, é o da ampliação da complexidade do conhecimento, que, conforme Gama (*Ibidem*), “parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, de uma vez só, em uma ‘única dose’, mas através de sucessivas aproximações”. Conforme o tempo passa no processo de escolarização, amplia-se a complexidade e também a multiplicidade de relações dos conhecimentos, não podendo o ensino ser tratado de forma seriada a seu último nível, como se este ou aquele conhecimento possa ser ensinado somente nesta ou naquela etapa. Saviani (2011) também reflete essa questão em termos do trabalho, das modificações do homem e da natureza, advogando para esse processo de sucessivas aproximações ao conhecimento elaborado a necessidade de insistência, de repetição para sua devida fixação como um saber realmente apropriado.

O último princípio metodológico apontado por Gama (2015) é o da provisoriada e historicidade dos conhecimentos, na qual se propõe uma defesa expressiva no trato do conhecimento a partir de sua historicidade, considerando qualquer conhecimento humano como histórico, produzido em determinadas condições históricas e sociais e, enquanto históricos, provisórios, pois refletem uma determinada época, repercutem o que já foi superado e o que está na vanguarda (SAVIANI, 2011). Como argumentam Duarte e Gama (2017, p. 525), “é imprescindível para o trato com conhecimento abordá-lo na sua historicidade, como produto da ação humana concretizada em um dado momento histórico”, ação humana caracterizada pela categoria trabalho como transformadora da natureza.

Por fim, considerando a categoria do trabalho como princípio organizador e articulador do currículo na Pedagogia Histórico-Crítica, Saviani (2011, 2016), Gama (2015) e Ferreira (2019) advogam a necessidade de a etapa de nível médio para a Educação Básica centrar-se na ideia de politecnia,¹⁰ permitindo que seja superada a contradição entre o homem e o trabalho, por meio do esclarecimento para os estudantes dos instrumentos teóricos e práticos da realização de trabalho, como condição essencial humana de transformação da natureza de forma intencional. Na etapa deve haver, por meio do ensino dos clássicos em sua historicidade e suas múltiplas relações, a explicitação da forma como o trabalho se organiza hoje, quais são suas características, em que se baseia, como cada segmento do conhecimento moderno (as diversas ciências, a filosofia, etc.) estabelece articulações entre si e com o todo do trabalho, etc. Ferreira (2019) argumenta, entretanto, que o entendimento sobre tal articulação deve ser para além das interpretações tecnicistas e utilitaristas que por vezes dominam o ideário curricular desta etapa de ensino, devendo focar-se na perspectiva da formação omnilateral dos sujeitos.

REFLEXÕES SOBRE A SEÇÃO DAS CIÊNCIAS DA NATUREZA NA BNCC

Apresentaremos, neste tópico, um pouco de nossas reflexões a respeito do conteúdo, das proposições e intenções da seção da área do conhecimento das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, para a etapa do Ensino Médio, na versão final da Base Nacional Comum Curricular, à luz de nossos referenciais teóricos defendidos previamente. Não é objeto deste trabalho, visto a natureza e extensão deste texto, investigar sobre a seção da área das Ciências da Natureza em outras etapas de ensino e/ou nas versões anteriores da Base, apesar de sua relevância como objetos de estudo sobre a dimensão do currículo e do trabalho pedagógico. Similarmente, não cabe neste texto uma discussão mais profunda sobre o documento da BNCC como um todo ou mesmo para toda a etapa do Ensino Médio, seja em seus fundamentos mais gerais ou nas demais áreas de conhecimento, apesar de que algumas relações destes com o objeto de estudo serão realizadas.

¹⁰ “Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios [...] que devem ser garantidos pela formação politécnica. [...] dominando esses fundamentos, [...] o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência.” (SAVIANI, 2003, p. 140)

A Base, em conjunto com a Reforma do Ensino Médio, aponta como uma das principais soluções para o problema do Ensino Médio – etapa que é considerada pelo documento como o “gargalo na garantia do direito à educação” no país (BRASIL, 2018a, p. 463) – a substituição dos currículos, antes rígidos, inchados e desmotivantes, de acordo com o documento, por currículos mais flexíveis, dinâmicos, mais enxutos e objetivos, que acolha os jovens, promovendo a possibilidade de diferentes “itinerários formativos” para os estudantes, impulsionando um suposto protagonismo dos alunos por meio da liberdade de suas escolhas sobre o que estudar. Enquanto, todavia, a BNCC discursa que, para o atendimento de “[...] as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, [...] os desafios da sociedade contemporânea” (*Idem*, p. 465), tem-se a necessidade de promover uma educação que seja emancipatória e integral e que apoie a construção dos projetos de vida dos estudantes, o documento coloca-se a favor da educação por competências e da formação flexível, incompatível com uma educação que se proponha integral e libertária como tal.

A formação por meio das competências, que constituem no documento um conjunto de aprendizados mínimos e comuns a todos os estudantes, por meio da BNCC, acrescido de uma formação por itinerários, acaba por se materializar em uma formação frágil e precária, aligeirada tanto em relação à parte comum quanto à parte específica, e resultará, conforme Branco *et al* (2018), fatidicamente, na precarização da Educação Básica no país, em especial nas escolas públicas, lócus de formação da maior parte da população e da quase totalidade dos provenientes da classe trabalhadora. Lopes (2019) traz também uma crítica à suposta flexibilidade que tal proposta curricular apresenta em teoria, mas que termina por se fiar numa ainda maior restrição dos currículos e da formação dos jovens, numa tentativa de controle de seu futuro, indicando itinerários, eixos e competências preestabelecidas e idênticas a todos, levando-os ao caminho de uma formação para o mercado de trabalho de forma acrítica e alienada, em detrimento a uma formação substancialmente omnilateral.

A organização curricular na BNCC por áreas de conhecimento é enunciada como uma forma de organização que possibilita a integração dos componentes (disciplinas) próximos, pertencentes à mesma área, de forma a permitir a facilidade na contextualização e interdisciplinaridade no trabalho docente que proporcione uma compreensão menos fragmentada pelos estudantes da realidade à sua volta (BRASIL, 2018a). Dessa forma, na área das Ciências da Natureza para o Ensino Médio, o discurso é que a divisão em áreas, “sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa” (*Idem*, p. 468), não exclui as disciplinas, “[...] com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas [...]” (*Idem*, p. 470).

Apesar desse discurso, o que vemos na seção das Ciências da Natureza para o Ensino Médio na Base é um esvaziamento dos papéis das disciplinas da área, que pouco são mencionadas e nenhuma das ditas aprendizagens essenciais, retratadas como competências e habilidades, são tratadas como específicas. A BNCC faz questão de destacar “que aprender Ciências da Natureza vai além do aprendizado de seus conteúdos conceituais”, fazendo-se necessário “um olhar articulado da Biologia, da Física e da Química” por meio das “competências e habilidades que permitem a ampliação e a sistematização

das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 547). Por meio da formação por competências e habilidades, a Base aponta para o pragmatismo e a utilização dos conhecimentos em sua superficialidade, sendo justificados para a resolução de problemas complexos do cotidiano e do mundo do trabalho, enfatizando, portanto, uma formação flexível, de caráter alienante e voltada diretamente para o mercado, como destaca Guedes (2005, p. 48): “a formação por competência é defendida [...] como uma necessidade técnica do capital, cujo objetivo é desenvolver um novo comportamento do trabalhador, de modo que este corresponda às exigências técnicas da produção flexível”.

Na seção estudada aponta-se um total de três competências específicas para a área a serem desenvolvidas pelos alunos, competências estas em articulação com as competências gerais da Educação Básica, que são desmembradas em um total de sete a dez habilidades cada, no sentido de, como afirma a Base, garantir a formação mínima necessária nas Ciências da Natureza (BRASIL, 2018a), sem, entretanto, nenhuma divisão do papel das disciplinas em nenhuma delas. Tais competências e habilidades supostamente dialogam estreitamente com três unidades temáticas/temas, ou seja, Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo, que, como concebe a Base, seriam agentes integradores dos conhecimentos, servindo para que as competências dialoguem por meio dos temas (*Ibidem*). Além disso, a BNCC enuncia que as competências e habilidades a serem desenvolvidas no Ensino Médio devem garantir as aprendizagens em diferentes dimensões às quais se referem: os “conhecimentos conceituais da área; a contextualização social, cultural, ambiental e histórica desses conhecimentos; [...] processos e práticas de investigação e [...] linguagens das Ciências da Natureza” (*Idem*, p. 547).

Tal organização híbrida do currículo previsto na BNCC para a área das Ciências da Natureza para o Ensino Médio, que une arranjos curriculares por áreas, remetendo à trans/interdisciplinaridade dos componentes, por competências e habilidades, por temas e por dimensões do conhecimento,¹¹ em nossa análise afasta-se substancialmente da perspectiva que defendemos baseados na Pedagogia Histórico-Crítica, de uma organização curricular a partir da categoria trabalho. Como Malanchen (2016) afirma, a organização curricular que permita, por meio do trabalho, uma compreensão do mundo de forma dialética e em sua totalidade necessita, por um lado, superar a organização clássica dos currículos da Educação Básica em disciplinas,¹² que acabam por fragmentar os conhecimentos, tornando-os estanques e isolados, e também, por outro lado, organizações mais contemporâneas, que preveem organizações fundadas em modelos como o da inter/transdisciplinaridade que levam a um currículo organizado em grandes áreas do conhecimento.

¹¹ Tal hibridismo curricular na BNCC não para por aí, podendo ser incluídos as organizações por itinerários formativos, por eixos estruturantes, entre outras, presentes na Base, mas que não cabem aqui por estarem mais afastados do objeto deste texto. Sugerimos o trabalho de Lopes (2019) para mais sobre tal assunto.

¹² Não temos espaço neste texto para desenvolver uma discussão sobre as categorias da disciplina, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e suas correlatas. Entendemos que a organização escolar por disciplinas não é um problema em si mesmo, pois, do ponto de vista epistemológico, só se conhece pelas partes. A questão fundamental é entender porque as disciplinas se “disciplinaram” e se isolaram, perdendo o pano de fundo da sua existência social, historicamente determinada, sempre posto em um campo de necessidades e possibilidades da reprodução humana a partir da categoria trabalho (TONET, 2013).

Partimos para nossa discussão da tarefa da escola de garantir o acesso aos conhecimentos clássicos, por meio da seleção dos conteúdos e da organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento (GAMA, 2015), que permitam o desenvolvimento dos estudantes para a compreensão e transformação de sua prática social, tendo por horizonte de leitura a totalidade da realidade social, uma totalidade complexa, multifacetada, histórica e contraditória (SAVIANI, 2011). Tal como a realidade social é dessa forma, o conhecimento também o é: complexo, histórico e contraditório (MALANCHEN, 2016). Na sociedade organizada no modo de produção capitalista, apesar da riqueza de relações complexas e históricas que tem o conhecimento, a produção de saberes acaba se realizando, na maioria das vezes, de forma fragmentada, por meio de um aprofundamento na especialização do conhecimento,¹³ que acaba por também chegar na escola na forma de disciplinas, por vezes sendo tratadas por meio de seus conteúdos estanques e não significativos para os estudantes.

A tentativa de instituição de organizações dos tipos inter-, multi- ou transdisciplinar no currículo escolar, na tentativa de articulação das diversas áreas ou disciplinas, acaba por se mostrar apenas como um discurso reducionista da problemática, usado somente na forma de recurso didático, de forma fenomênica, abstrata e arbitrária, pois não consegue contemplar profundamente a totalidade do conhecimento em suas múltiplas relações e historicidade, visto não se propor a enfrentar o paradigma da própria produção de conhecimento da sociedade capitalista (DUARTE, 2013; MALANCHEN, 2016). Como afirmam Duarte (2001, 2013) e Malanchen (2016), tais modelos de organização curricular se atrelam aos fundamentos das pedagogias do aprender a aprender,¹⁴ relativistas (como a pedagogia por projetos, pedagogia das competências e suas correlatas), sendo incapazes de verdadeiramente levar a uma superação da falta de articulação entre os diversos conhecimentos no currículo escolar, pois acabam por se valer da exacerbação do estudo de temas, projetos e afins, como ocorre na BNCC, não ultrapassando assim uma visão limitada da prática social ao que é aparente, superficial, privilegiando o ensino de conhecimentos fundados no cotidiano e no pragmatismo, na realidade imediata dos estudantes.

Assumimos então nossa posição materialista histórico-dialética e baseada na PHC, colocando como referência para o modelo organizacional à luz da categoria trabalho os fundamentos do próprio método dialético, “em seu movimento do empírico ao abstrato e deste ao concreto, ou seja, da síntese à análise e desta à síntese” (MALANCHEN, 2016, p. 198), que reafirma um dos princípios curriculares ao qual já remetemos em nosso texto. É por meio do trabalho, tomado de forma dialética, que reside a devida possibilidade de que o conhecimento possa ser apropriado e compreendido em sua totalidade, em suas relações com outros conhecimentos e com a realidade de forma ge-

¹³ É importante observar o caráter contraditório que tal especialização do conhecimento na sociedade contemporânea de ordem capitalista proporcionou ao avanço sobre o conhecimento da realidade: se por um lado a especialização gera a fragmentação do conhecimento e a sua produção de forma desmembrada, sem conexão com a totalidade social, alienada no interior da prática social, tal especialização do conhecimento também gera avanços significativos frente ao conhecimento da realidade objetiva, permitindo o progresso da ciência, da tecnologia, das técnicas, etc. (MALANCHEN, 2016).

¹⁴ Não cabe aqui um maior aprofundamento na crítica às pedagogias do aprender a aprender, para o qual sugerimos a leitura de Duarte (2001).

ral – como descrevemos no princípio da simultaneidade dos conhecimentos necessária para a organização dos currículos. Desta forma, Saviani (2011, p. 124) reforça a importância do momento analítico no método dialético, como o momento que permite a síntese pela diferenciação, pela abstração da diversidade de conhecimentos, de elementos da realidade e de suas relações na constituição da totalidade, defendendo o estudo dos conteúdos das diferentes disciplinas de conhecimento humano:

[...] as disciplinas correspondem ao momento analítico em que necessito identificar os diferentes elementos. É o momento em que diferencio a matemática da biologia, da sociologia, da história, da geografia. No entanto, elas nunca se dissociam. Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa.

Na área das Ciências da Natureza da BNCC do Ensino Médio tais princípios citados não são, nem de longe, mencionados. A organização interdisciplinar, com foco na articulação por meio de temas, presente na Base, leva a um arranjo que tem como primazia o estudo do cotidiano de forma superficial, aparente, para uma suposta compreensão e transformação de uma realidade próxima, de problemas práticos, não levando em conta a capacidade que os conhecimentos clássicos, ensinados por meio do método dialético, têm como instrumentos de compreensão da totalidade, e não apenas de parte da prática dos alunos.

Não se trata, entretanto, de, desde a primeira aula de uma disciplina, como a Química ou qualquer outra, inundar os estudantes desta etapa de todos os conhecimentos disciplinares necessários para uma formação básica e integral. Muito pelo contrário: como já apontamos para um currículo organizado à luz da categoria trabalho, do lado do elemento da seleção de conteúdos temos o princípio da adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, e do lado do elemento da organização e sistematização lógica e metodológica, temos o princípio da ampliação da complexidade do conhecimento, que não tem nenhuma semelhança com o que é proposto na área das Ciências da Natureza na BNCC, que igualmente não apresenta nenhuma indicação de profundidade ou de sequenciamento para os conhecimentos e para as aprendizagens por meio das competências e habilidades.

O eixo organizacional do currículo pela BNCC por competências e habilidades e sua divisão em dimensões do conhecimento, na seção estudada, mostra-nos ainda uma minimização do papel dos conceitos científicos na área e um nivelamento dessas diferentes dimensões, colocando-se em um mesmo patamar os conhecimentos conceituais, os contextos, os processos/práticas e as linguagens. Há uma divergência dessa proposta com aquela defendida por nós com o uso da categoria trabalho como princípio organizador do currículo, que tem como ponto central para a seleção dos conteúdos do currículo os conhecimentos clássicos, das esferas científica, artística e filosófica, elaborados e sistematizados historicamente pela humanidade (FERREIRA, 2019). Mais especificamente, analisamos que há um distanciamento desta organização da Base, por competências e pelas dimensões, do princípio da objetividade e enfoque científico do conhecimento, posto que tal organização promovida pela BNCC aponta novamente para o pragmatismo e a utilização dos conhecimentos em sua superficialidade, sendo justificados para a

resolução de problemas complexos do cotidiano e do mundo do trabalho, sem a devida demonstração de sua objetividade como reflexos da realidade, além do relativismo evidente ao carregar para o currículo dimensões diferentes dos conceitos da ciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas curriculares nos últimos anos no país trouxeram uma nova instabilidade na problemática educacional do país, fazendo surgir um novo contexto de organização dos currículos e da organização da educação brasileira, alinhada aos pensamentos das elites do capitalismo, que, sem dúvida, deve ser motivo de nossa preocupação e vigilância. Colocamo-nos ao lado dos educadores e educadoras de nosso país com este artigo para possibilitar mais um material que possa contribuir para viabilizar reflexões e mudanças nas questões curriculares, com o horizonte de práticas que sejam revolucionárias e que verdadeiramente colaborem para a formação humana integral dos indivíduos, em especial da classe trabalhadora, rumo a uma sociedade substancialmente justa e igualitária. Nesse sentido, apontamos alguns aportes teóricos na temática do currículo na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizando a categoria trabalho como princípio organizador do currículo, destacando os principais elementos teóricos necessários para sua adequada compreensão.

Evidenciamos neste texto a aproximação da BNCC e de sua seção para a área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio às concepções teórico-metodológicas que vão em direção a ideias que suportam a lógica neoliberal para a educação, como a pedagogia do aprender a aprender, como a pedagogia das competências, como a aprendizagem flexível e como o multiculturalismo, estando tais concepções caracterizadas no conteúdo desse objeto de estudo e nas descrições de suas competências e habilidades. Concluímos em nossa análise que a proposição de organização do currículo na Base é híbrida em termos de seus arranjos, constituindo-se de forma “interdisciplinar”, com o uso de temas (ou unidades temáticas) e de projetos, e que, como discutimos, tende a focar seu trabalho em conceitos do cotidiano e em conhecimentos utilitaristas, pragmáticos, com base em uma percepção superficial e alienada da realidade, visando à formação exclusiva para o mercado de trabalho, atendendo às demandas do capital de mão de obra “adequada”.

Por fim, apontamos que não nos debruçamos aqui, devido à extensão do texto e de sua natureza, sobre outros aspectos da problemática do currículo e sua organização que merecem atenção, como o avanço sobre a proposição de princípios para um currículo para as Ciências da Natureza ou para somente suas disciplinas específicas – Biologia, Física e Química – com a seleção de conteúdos clássicos nestas ciências, bem como de maior elucidação do sequenciamento e organização para seu ensino na Educação Básica, que possam emergir para a formação de um currículo mínimo nacional baseado na PHC. Similarmente, não foram objetos deste estudo as seções dessa área para outras etapas de ensino na versão final da BNCC nem em outras versões. Desejamos que, devido à relevância deste conjunto de temas, eles possam ser estudados por outros colegas, principalmente de luta de nosso campo educacional, e futuramente estar disponíveis para o avanço de nossas ideias revolucionárias.

REFERÊNCIAS

- BRANCO, E. P. *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. *Debates em Educação*, v. 10, n. 21, p. 47-70, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. Brasília, 2018a. Disponível em: http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/BNCC_14dez2018_site.pdf. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2017. Notas Estatísticas*. Brasília: MEC; Inep, 2018b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Resumo técnico. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica*. Brasília: MEC; INEP; DEED; DAEB, 2018c.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- DUARTE, N. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 75, p. 79-115, 2000.
- DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.
- DUARTE, N. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a formação do ser humano na sociedade comunista como referência para a educação contemporânea. In: MARSIGLIA, A. C. G. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 7-22.
- DUARTE, N. *A individualidade para si*: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 2013.
- DUARTE, N. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. *Revista Espaço do Currículo*, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2018.
- DUARTE, N.; GAMA, C. N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface: Comunicação, Saúde, Educação*, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.
- FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, C. G. *Fundamentos histórico-filosóficos do conceito de clássico na pedagogia histórico-crítica*. 2-19. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2019.
- FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.
- FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.
- FRIGOTTO, G. Dermeval Saviani e a centralidade ontológica do trabalho na formação do “homem novo”, artífice da sociedade socialista. *Interface: Comunicação, Saúde e Educação*, v. 21, n. 62, p. 509-519, 2017.
- GAMA, C. N. *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, Faculdade de Educação, 2015.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- GUEDES, Maria Denise. *Educação de jovens e adultos: o debate na década de 1990*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.
- KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

- KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.
- LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 59-75, 2019.
- LUKÁCS, G. *Prolegômeros para uma ontologia do ser social: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível*. São Paulo: Boitempo, 2010.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2012. Vol. 1.
- LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MALANCHEN, J. *Cultura, Conhecimento e currículo*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2016.
- MARCONDES, M. E. R. As ciências da natureza nas 1ª e 2ª versões da Base Nacional Comum Curricular. *Estudos Avançados*, v. 32, n. 94, p. 269-284, 2018.
- MARSIGLIA, A. C. G. et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal*, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.
- MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. *Revista HISTEDBR Online*, v. 19, p. 1-28, 2019.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. *Fórum Linguistic.*, v. 13, n. 4, p. 1.572-1.586, 2016.
- MICARELLO, H. A. L. S. A BNCC no contexto de ameaças ao estado democrático de direito. *EccoS*, n. 41, p. 61-75, 2016.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- SAVIANI, D. O choque teórico da Politécnica. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Faz Ciência*, Unioeste, Impresso, v. 1, p. 13-35, 2010.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento – Revista de Educação*, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.
- SILVA, Q. C.; ZANELLA, J. L. O estado educador e as avaliações externas de larga escala da Educação Básica no Brasil – o IDEB: apontamentos para a pesquisa sobre a produção do consenso nos educadores das escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR. In: JORNADA DO HISTEDBR, 11., 2013. Cascavel. *Anais* [...]. Cascavel: Unioeste; Campinas: HISTEDBR, 2013. p. 1-17.
- TONET, I. Interdisciplinaridade, formação humana e emancipação humana. *Serv. Soc. Soc.*, n. 116, p. 725-742, 2013.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: Novas Compreensões à Luz da Análise Textual Discursiva

Enio de Lorena Stanzani¹
Fabiele Cristiane Dias Broietti²
Marinez Meneghello Passos³

RESUMO

No presente artigo apresentamos os desdobramentos de um estudo sobre os Saberes Docentes (SD) mobilizados por licenciandos em Química, enfatizando as etapas, os resultados e as novas compreensões possibilitadas a partir de um movimento analítico fundamentado nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD). Nessa perspectiva, os relatos dos licenciandos, coletados durante o processo de pesquisa, foram analisados a partir de categorias construídas com base na tipologia dos SDs proposta por Tardif. Desse processo de análise, dada a amplitude das categorias, emergiram subcategorias que nos possibilitaram evidenciar, de maneira mais pontual, quais aspectos os licenciandos mobilizaram ao pensar no planejamento e na ação docente em sala de aula, bem como as lacunas presentes nesse processo, relacionadas ao domínio dos conceitos científicos, à mediação pedagógica dos conhecimentos, à elaboração e execução dos planejamentos na realidade concreta das escolas e ao tempo de prática implicado para a reelaboração desses saberes. Tais considerações conclusivas apontam caminhos norteadores para os professores formadores na construção de espaços formativos que realmente deem conta da complexidade da prática docente, visando a contribuir com o movimento de profissionalização defendido pelas pesquisas da área com enfoque na formação de professores.

Palavras-chave: Saberes docentes; análise textual discursiva; estágio supervisionado; referencial metodológico.

KNOWLEDGE TEACHERS IN THE INITIAL TRAINING OF CHEMISTRY TEACHERS: NEW UNDERSTANDINGS IN THE LIGHT OF DISCURSIVE TEXTUAL ANALYSIS

ABSTRACT

This paper aims to present the consequences of a study on Teaching Knowledge mobilized by future Chemistry teachers, emphasizing the steps, results and new understandings made possible by an analytical movement based on the assumptions of the Textual Discourse Analysis. The undergraduates' reports collected during the research process were analyzed under categories based on the typology of the teaching knowledge by Tardif. From this analysis process, given the breadth of the categories, subcategories also emerged, which enabled us to show in a more precise way what aspects the undergraduate students mobilized when thinking about teaching planning and action in the classroom. In addition, this study showed the gaps present in this process related to the domain of scientific concepts, to the pedagogical mediation of knowledge, to the preparation and execution of plans in the concrete reality of schools and to the time of practice involved in the re-elaboration of this knowledge. Such conclusive considerations point out guiding paths for teacher educators in the construction of teacher education spaces that really take into account the complexity of teaching practice, aiming to contribute to the professionalization movement advocated by research in the area with a focus on teacher education.

Keywords: Teaching knowledge; textual discourse analysis; practicum period; methodological framework.

RECEBIDO EM: 14/9/2020

ACEITO EM: 26/1/2021

¹ Autor correspondente. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Apucarana. Rua Marcílio Dias, 635 – Jardim Paraíso. Apucarana, PR – Brasil. CEP 86812-460. Apucarana/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8867370408957200>. <https://orcid.org/0000-0002-1787-0534>. eniostanzani@utfpr.edu.br

² Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Química. Londrina/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/6755046101127661>. <https://orcid.org/0000-0002-0638-3036>

³ Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3275252597631249>. <https://orcid.org/0000-0001-8856-5521>

INTRODUÇÃO

Desde as primeiras investigações realizadas no país por pesquisadores(as) da área de Ensino de Ciências/Química até os dias atuais, vários são os desafios encontrados no desenvolvimento das pesquisas. Especificamente na área de Ensino de Química, autores como Schnetzler (2004) e Santos e Porto (2013) trazem considerações e apontamentos importantes acerca da consolidação da área, linhas de pesquisa, surgimento de periódicos e eventos e, nesse contexto, apresentam discussões sobre perspectivas teóricas e metodológicas que podem contribuir na compreensão de problemáticas e reflexões específicas das pesquisas desenvolvidas na área.

Com relação às etapas que compõem uma pesquisa – definição e delimitação do tema, seleção dos participantes, decisão pela forma como serão coletados os dados, realizadas as análises e a interpretação –, consideramos a escolha do referencial teórico-metodológico um dos principais elementos, uma vez que este possibilita um movimento analítico que nos auxiliará a responder às questões pretendidas na pesquisa.

Nesse contexto, segundo Moraes (2003), as pesquisas qualitativas têm cada vez mais utilizado as análises textuais, seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise desde entrevistas e observações. A pesquisa qualitativa pretende “aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p. 191).

Assim, diversos referenciais teórico-metodológicos foram incorporados às pesquisas em Ensino de Ciências/Química, entre eles destacamos: a Análise do Discurso (ORLANDI, 2003), a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), a Análise Fenomenológica (MOREIRA, 2002), a Análise Semiótica (PEIRCE, 2005) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Com enfoques particulares e fundamentados em correntes teóricas distintas, estes referenciais têm como objetivo orientar o pesquisador na fase de organização e análise das informações, que se constitui em um momento de grande importância para o pesquisador, especialmente em uma pesquisa de natureza descritiva e interpretativa, como as investigações qualitativas.

Diante das distintas possibilidades, neste artigo optamos por seguir os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), a fim de orientar todo o processo de pesquisa, desde a organização dos materiais e delimitação do *corpus* até as etapas de análise, interpretação e comunicação do novo emergente, definida por Moraes (2003) como uma “metodologia que, se afastando do que tradicionalmente tem sido denominado de análise de conteúdo, aproximando-se de algumas modalidades de análise de discurso [...] pode ser concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina” (MORAES, 2003, p. 209).

Dado o exposto, no presente artigo apresentamos os desdobramentos de um estudo sobre os Saberes Docentes (SD) mobilizados por licenciandos em Química, enfatizando as etapas, os resultados e as novas compreensões possibilitadas a partir de um movimento analítico fundamentado nos pressupostos da ATD.

APONTAMENTOS TEÓRICOS: Saberes Docentes e a Formação de Professores

Estudos acerca dos saberes docentes são difundidos por diversos grupos e pesquisadores da área educacional em diferentes países, incluindo o Brasil. De acordo com Borges e Tardif (2001), as pesquisas no campo da Educação, desenvolvidas entre as décadas de 40 e 70 do século 20, não consideravam o desenvolvimento da ação docente diretamente na sala de aula, junto aos professores em exercício, e, quando o faziam, eram ainda muito incipientes, pautadas apenas na observação dos comportamentos docentes. Nas décadas de 80 e 90 surge, então, um movimento de pesquisa impulsionado pela problemática da profissionalização do ensino, na busca por constituir um repertório de conhecimentos profissionais para os professores (BORGES; TARDIF, 2001, p. 13).

De acordo com Tardif, Lessard e Gauthier (2001), esse movimento teve como proposta instituir o ensino como uma atividade profissional que se fundamenta em um sólido repertório de conhecimentos, considerando os professores como práticos reflexivos. Nesse contexto, a prática profissional é vista como um lugar de formação e de produção de saberes pelos próprios professores e são estabelecidas normas de acesso à profissão, as quais enfatizam a importância da integração entre Ensino Superior e Educação Básica.

Diante dessa perspectiva, diversos estudos buscam revelar e compreender como os saberes profissionais são integrados concretamente nas tarefas dos professores, e como e por que esses profissionais os incorporam, produzem, utilizam, aplicam, validam, transformam, ressignificam ou os abandonam, em razão dos limites, das contingências e dos recursos inerentes às atividades educativas. Sendo assim, em sua trajetória o professor é tomado como mobilizador de saberes profissionais, uma vez que “constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais” (NUNES, 2001, p. 27).

Considerando, portanto, a diversidade de saberes mobilizados pelo professor em sua prática profissional, é importante que tais saberes sejam integrados e problematizados na formação dos professores, uma vez que o processo de construção dos conhecimentos da docência começa na formação inicial, que, por sua vez, caracteriza-se como processo de construção da significação da profissão docente, pois representa o princípio da aprendizagem profissional, atribuindo o conhecimento básico ao futuro professor (TARDIF, 2014; IMBERNÓN, 2011).

Tardif (2014) classifica os saberes mobilizados pelos professores segundo quatro tipologias: *saberes da formação profissional* (conjunto de saberes transmitido pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes que dispõem a nossa sociedade, tais como os que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas); *saberes curriculares* (discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais); *saberes experienciais* (emergem da experiência e são por ela validados).

A partir dessas definições, segundo Tardif (2014, p. 39),

O professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática.

O saber docente compreende “os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e as habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (TARDIF, 2014, p. 9). Assim, o saber dos professores caracteriza-se como um saber social, um saber partilhado por todo um grupo de agentes. Sua posse e utilização sustentam-se, *a priori*, por um sistema que garante sua legitimidade e orienta sua definição. Manifesta-se por meio de relações complexas entre o professor e seus alunos e evolui com o tempo e as mudanças sociais.

Entendendo, portanto, que a relação dos professores com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de saberes já constituídos, Tardif (2014, p. 18) define que “o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente”. Nesse contexto, problematizar essas relações reforça a necessidade de repensar a formação docente, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano, estabelecendo uma articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em exercício.

Na sequência, apresentamos as etapas do processo formativo vivenciado pelos licenciandos em Química participantes desta pesquisa, destacando os elementos e os momentos de coleta dos dados, a fim de possibilitar ao leitor a compreensão do contexto de constituição do *corpus* da pesquisa, assim como a utilização da ATD como referencial metodológico norteador de todo o processo analítico.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando o objetivo do presente artigo, isto é, analisar os desdobramentos de um estudo sobre os Saberes Docentes mobilizados por licenciandos em Química, enfatizando as etapas, os resultados e as novas compreensões possibilitadas a partir do uso da ATD, ressaltamos que os dados aqui analisados são parte de um projeto mais amplo (STANZANI, 2018) que objetivou “identificar e discutir os saberes mobilizados e construídos pelos futuros professores ao pensarem a elaboração e a execução de seus planejamentos didáticos” (STANZANI, 2018, p. 18). Desse modo, discussões relacionadas à formação de professores e ao papel dos estágios supervisionados, fundamentadas na teoria dos SDs, assim como mais detalhes sobre o contexto de investigação, podem ser acessadas na pesquisa supracitada.

Uma breve apresentação do contexto de investigação

A presente pesquisa foi desenvolvida com três licenciandos⁴ de um curso de Química de uma universidade pública localizada no Estado do Paraná durante atividades propostas nas disciplinas Estágio Supervisionado 2 (ES2) e Estágio Supervisionado 3 (ES3), ofertadas nos 6º e 7º semestres do curso, respectivamente.

Na disciplina ES2 os licenciandos elaboraram e executaram aulas destinadas aos estudantes da Educação Básica, as quais foram apresentadas ao longo do semestre aos colegas de turma, simulando uma primeira experiência de ensino.

Antes de iniciarem as atividades de estágio, os licenciandos participaram de uma entrevista coletiva⁵ cujo objetivo era identificar concepções, sentimentos e atitudes a respeito das relações entre planejamento e ações docentes e da relevância das pesquisas da área de Ensino de Ciências nesse processo. A intenção foi compreender como os licenciandos, em um primeiro momento, interpretavam o contexto educacional, seus conhecimentos e experiências.

No primeiro bloco de aulas simuladas, os licenciandos não foram orientados sobre qualquer tipo de abordagem ou metodologia específica na qual deveriam fundamentar suas aulas, buscando-se, assim, problematizar suas ideias iniciais acerca do planejamento docente. As aulas deveriam ter duração de 40 a 50 minutos e contemplar os conteúdos selecionados previamente.

Após a apresentação do licenciando/professor, os licenciandos/alunos⁶ preenchem uma ficha de avaliação e abria-se uma discussão acerca das potencialidades e fragilidades relacionadas à aula ministrada. Ao final dessa etapa, a ficha avaliativa era recolhida pelo pesquisador/professor e, posteriormente, repassada ao licenciando/professor, juntamente com a videogravação da aula ministrada.

Após a apresentação de todas as aulas iniciais, foram realizadas reuniões individuais de orientação entre licenciandos e pesquisador/professor. Nessas reuniões realizou-se a análise das aulas, por meio da qual licenciandos e pesquisador/professor discutiram os pontos elencados no planejamento juntamente com a ação do futuro professor em sala, evidenciando pontos positivos, possíveis lacunas e fragilidades da proposta de ensino, em um processo de reflexão sobre a ação. Aspectos como objetivos traçados no planejamento, metodologia e estratégias utilizadas e representações do conteúdo, foram confrontados com a prática do licenciando, a fim de auxiliar o desenvolvimento das próximas atividades de estágio.

⁴ A fim de manter o anonimato dos participantes, os licenciandos receberam nomes fictícios de acordo com as teorias e conceitos trabalhados ao longo das atividades de estágio: Dalton (Modelos Atômicos), Lewis (Funções Inorgânicas) e Lorenzo (Quantidade de Matéria).

⁵ Todas as entrevistas conduzidas na pesquisa pautaram-se na definição e nos objetivos da entrevista semiestruturada, a qual, segundo Flick (2009, p. 148), “possibilita estudar pontos de vista subjetivos, levando à geração de hipóteses para estudos quantitativos, mas também à interpretação aprofundada das descobertas experimentais. As questões de pesquisa concentram-se no impacto de eventos concretos ou na manipulação subjetiva das condições das atividades da própria pessoa”.

⁶ Os termos “licenciando/professor” e “licenciandos/alunos” foram utilizados com o objetivo de especificar o papel de cada um dos licenciandos que participaram da atividade de simulação das aulas no ambiente da universidade. Sendo todos eles licenciandos, nesse contexto específico um dos licenciandos estava no papel de professor que ministrava a sua aula aos demais licenciandos, esses no papel de alunos.

No segundo bloco, os licenciandos deveriam elaborar novas propostas de ensino, ainda com base no mesmo conteúdo da primeira aula. Foi preconizado, porém, que adotassem como referenciais norteadores os princípios da Situação de Estudo (SE) e uma abordagem histórica dos conceitos⁷.

Posteriormente às apresentações, realizaram-se discussões coletivas, a fim de que os outros licenciandos pudessem elaborar críticas ao planejamento e à atuação do futuro professor responsável pela aula em questão. Essa etapa visou o embate de ideias e percepções dos licenciandos, possibilitando reelaborar e repensar, em grupo, as teorias e os saberes que norteiam a ação docente em sala de aula.

Finalizando as atividades do ES2, realizou-se uma nova entrevista coletiva, com o propósito de refletir acerca do processo de estágio, principalmente sobre o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

O ES3 – estágio de regência – configura-se como um espaço em que o estagiário atua como professor, agora em uma sala de aula real, nas escolas selecionadas para o estágio. Os licenciandos elaboram e desenvolvem aulas experimentais e teóricas destinadas aos estudantes do Ensino Médio (EM), além de outras atividades relacionadas à docência. Nesse contexto, o estágio curricular configura-se como um espaço de construção de aprendizagens significativas no processo de formação dos professores, pois proporciona o contato do licenciando/estagiário com a Educação Básica, possibilitando a articulação entre teoria e prática.

Dentre as atividades propostas na disciplina ES3, os licenciandos deveriam elaborar e desenvolver SEs nas escolas definidas para o estágio, considerando aspectos históricos da construção dos conceitos científicos, assim como foram orientados na segunda etapa do ES2. Com duração de, no mínimo, quatro aulas, as SEs deveriam abordar conteúdos previamente definidos em conjunto com os professores supervisores dos colégios.

Todo o processo de preparação das aulas, assim como a execução das propostas de ensino nas escolas em que os licenciandos realizaram os estágios, foi orientado e acompanhado pelo pesquisador/professor, a fim de proporcionar a reflexão de suas ações, agora inseridas em seu futuro ambiente de trabalho.

Finalizando as atividades do ES3, realizou-se uma entrevista final, por meio da qual se buscou refletir sobre os aspectos relacionados ao planejamento das aulas, à inserção da abordagem histórica no ensino dos conceitos científicos, ao uso da proposta de ensino e ao papel das atividades vivenciadas ao longo dos estágios na formação do futuro professor.

Os dados foram registrados por meio de gravações em áudio e vídeo, relatórios e notas de campo construídas pelo pesquisador ao longo das etapas citadas anteriormente, porém, devido à quantidade excessiva de dados, optamos por analisar o desenvolvimento profissional⁸ dos licenciandos no decorrer dos estágios apenas a partir das entrevistas realizadas durante o processo de pesquisa.

⁷ Esses referenciais, que fazem parte das ementas de disciplinas anteriores presentes no curso no qual a pesquisa foi desenvolvida, foram escolhidos pelo pesquisador/professor de maneira pontual, uma vez que o mesmo já desenvolvia trabalhos com ambas as abordagens de ensino.

⁸ Refere-se a “um processo de longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (GARCIA, 2009, p. 7).

Análise Textual Discursiva: processo de organização, análise e interpretação das informações⁹

A ATD é um procedimento qualitativo que busca aprofundar o entendimento dos fenômenos, possibilitando uma compreensão e/ou reconstrução dos conhecimentos existentes sobre os temas investigados. Segundo os autores, a ATD constitui-se a partir de quatro focos, tendo como elementos principais as seguintes etapas (Quadro 1).

Quadro 1 – Principais elementos que constituem a ATD

Etapas	Descrições
1. Desmontagem dos textos	Enfatiza a importância do significado da leitura, pois, a partir dela, o pesquisador pode produzir e expressar sentidos que resultam do envolvimento e impregnação aprofundados com os materiais analisados. Nesse movimento novas compreensões começam a emergir de acordo com os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa. Os materiais analisados constituem o <i>corpus</i> da ATD e são formados essencialmente por produções textuais. Após selecionados, inicia-se a análise pelo processo de desconstrução e unitarização, que consiste na desmontagem dos textos de modo a destacar seus elementos constituintes, na busca por perceber os sentidos dos textos, podendo resultar desse movimento as unidades de análise. Os autores destacam, ainda, a importância de uma análise rigorosa de cada fração significativa do <i>corpus</i> como condição para a emergência de novas interpretações.
2. Estabelecimento de relações	Processo de comparação, de agrupamento dos elementos semelhantes. A categorização exige um retorno cíclico aos dados, buscando construir os significados de cada categoria. A partir das categorias, o pesquisador começa a organizar o seu metatexto, produzindo novas compreensões possibilitadas pela análise. Nessa intenção, o pesquisador pode optar por partir de categorias <i>a priori</i> ou por criar categorias emergentes desde as unidades de análise. Em ambos os casos o essencial é que o conjunto de categorias, construído a partir de um referencial que o sustente, propicie uma compreensão aprofundada nos textos-base da análise.
3. Captando o novo emergente	Produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma síntese: metatexto. Os metatextos são constituídos de descrição e interpretação e apresentam os argumentos do pesquisador sobre o fenômeno investigado. Um dos objetivos da construção dos metatextos na ATD é o de construir novos sentidos e compreensões, afastando-se do imediato e exercitando uma abstração. Para isso, é necessário que o pesquisador examine o fenômeno com um olhar abrangente.
4. Auto-organização	Os autores destacam que o processo de construção de novas compreensões ocorre em um ciclo que passa pelas três etapas citadas anteriormente, e que, a partir desse ciclo, criam-se as condições para a emergência de novos entendimentos sobre o fenômeno analisado. Desse modo, a ATD pode ser compreendida como um processo auto-organizado que se inicia com um movimento de desconstrução, seguido de um processo de reconstrução, com emergência de novas compreensões.

Fonte: Elaborado a partir de Moraes e Galiazzi (2011, p. 11-12).

⁹ Salientamos que o texto aqui construído está fundamentado nas ideias apresentadas no livro *Análise Textual Discursiva*, escrito por Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011), uma vez que esse é o referencial que embasa a discussão da abordagem em questão.

O processo de unitarização do *corpus* da pesquisa caracteriza-se como um movimento inicial que, a partir do recorte e da fragmentação dos textos, permite maior aprofundamento nas análises, constituindo um movimento de reconstrução das compreensões acerca dos fenômenos investigados.

Esse exercício desconstrutivo, possibilitado pela unitarização, permite ao pesquisador interpretar os significantes dos textos analisados, produzindo diversos significados relacionados ao objeto da pesquisa. Essa é a primeira etapa para o processo de categorização, portanto precisa ter como referência o todo, mantendo o foco nos objetivos da pesquisa e na compreensão dos fenômenos investigados, dando validade aos produtos obtidos.

Todo esse movimento de unitarização possibilita ao pesquisador construir as Unidades de Análise (UA) que o auxiliam na elaboração dos textos descritivos e interpretativos nos quais são apresentados argumentos pertinentes à sua compreensão em relação aos fenômenos que investiga. Nessa perspectiva, o pesquisador deve preocupar-se em validar as UAs, fazendo referência às teorias que sustentam a pesquisa, quando estas são adotadas *a priori*, ou apoiando-se em seus objetivos, uma vez que esse movimento encaminha a produção de resultados e a construção de categorias válidas.

No processo de unitarização, a interpretação dos significantes do *corpus* leva à construção de significados ou à elaboração de sentidos, em um movimento de envolvimento do pesquisador com as teorias aplicadas à análise. Em razão dessa subjetividade do movimento, as UAs também podem ser classificadas como Unidades de Significado ou Sentido. De acordo com os autores, as UAs podem ter, ainda, amplitudes variadas, atingindo diferentes níveis de sentido. Assim, o pesquisador precisa estar atento ao limite dos recortes realizados durante o processo para que as UAs expressem sentidos significativos para a pesquisa. Todo esse movimento depende de escolhas que o pesquisador faz durante o processo de análise, em um exercício intensivo de construção de novas compreensões.

O *corpus* da pesquisa, cujos resultados trazemos neste artigo, constituiu-se das transcrições das entrevistas dos licenciandos realizadas ao longo do processo investigativo. Inicialmente foram atribuídos nomes fictícios aos licenciandos e, na sequência, buscou-se, no processo de unitarização, codificar e fragmentar os textos, possibilitando a criação das UAs com o objetivo de fundamentar o processo seguinte – a etapa de categorização.

Como a pesquisa aqui relatada envolve a utilização de categorias *a priori*, fundamentadas na teoria dos Saberes Docentes proposta por Tardif (2014), em um primeiro momento os pressupostos dessa teoria foram utilizados como balizadores na delimitação das UAs. Sendo assim, o processo de recorte e fragmentação dos dados orientou-se pelo nosso entendimento acerca de cada uma das categorias, relacionando, portanto, as UAs a um dos saberes: disciplinar, pedagógico, curricular ou experiencial.

Para cada um dos licenciandos foram analisadas três entrevistas, a partir das quais emergiram inúmeras UAs. Em vista desse fato, seguindo as orientações do referencial teórico que sustenta a ATD, segundo o qual no processo de unitarização o contexto

precisa ser considerado, ou seja, as UAs precisam ser contextualizadas¹⁰, optamos por agrupá-las em Unidades de Contexto¹¹ (UC), definidas pelos autores como “fragmentos relativamente amplos de textos que delimitam o contexto das unidades de análise. Carregam elementos linguísticos e discursivos dentro dos quais as UA tomam seu significado. Constituem, portanto, marcos interpretativos para as unidades de análise” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 56).

Entendendo, portanto, que de uma UC podem derivar inúmeras UAs, uma vez que há uma correspondência estreita entre ambas, em nossa pesquisa as UCs foram criadas a fim de aprofundar nossas reflexões sobre os SDs mobilizados pelos licenciandos no decorrer das atividades propostas para os estágios, com o objetivo de, posteriormente, fundamentar o processo de criação de subcategorias emergentes relacionadas às categorias assumidas *a priori*.

Descrita como parte do processo de análise e interpretação das informações, a categorização corresponde à construção de uma estrutura de categorias e subcategorias que leva à elaboração dos metatextos, espaço em que o pesquisador comunica suas compreensões acerca dos fenômenos investigados.

O movimento de categorização, assim como no processo de unitarização, depende dos pressupostos teóricos adotados pelo pesquisador e é entendido como um exercício de classificação no qual o pesquisador, buscando explicitar com maior clareza as categorias construídas, retorna constantemente ao *corpus* da pesquisa.

A categorização está estritamente relacionada ao processo de unitarização, pois, partindo da desconstrução do *corpus* em busca de uma nova ordem, pretende-se organizar as UAs em conjuntos lógicos, segundo os objetivos da pesquisa. Esse processo de “auto-organização” possibilita ao pesquisador estruturar teorias relativas ao fenômeno estudado, levando à construção das categorias. O envolvimento do pesquisador com o material analisado leva à produção de uma compreensão cada vez mais aprofundada dos fenômenos, validando e dando pertinência maior às categorias elaboradas, sendo influenciado diretamente pelas teorias assumidas na análise.

Na ATD, a categorização corresponde a processos construtivos e emergentes de categorias, que seguem um esquema gradativo de criação, ordenamento, organização e síntese, levando à compreensão dos fenômenos e sua comunicação. Nessa perspectiva, enfatiza-se a interpretação e a subjetividade na construção dos significados, valorizando-se os contextos de produção em que estes se originam e considerando a multiplicidade de sentidos que a análise possibilita construir, de acordo com os objetivos da pesquisa.

¹⁰ Contextualizar é inserir-se no discurso a que as informações se referem, é garantir que as unidades produzidas tenham relação com os gêneros discursivos nos quais foram produzidas, que se mostrem pertinentes ao discurso social no qual se inserem (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 56).

¹¹ Em outra abordagem metodológica, a Análise de Conteúdo, Bardin (2011) define as Unidades de Contexto de maneira semelhante. Segundo a autora, “a unidade de contexto serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro” (BARDIN, 2011, p. 100-101).

As categorias podem ser classificadas, segundo sua modalidade de construção, como *a priori* ou emergentes. As categorias *a priori* têm sua origem nas teorias que fundamentam a pesquisa, valorizando a objetividade. As categorias emergentes são caracterizadas por um processo que inicia dos elementos unitários de análise para os aspectos mais subjetivos e gerais. Nesse contexto, o pesquisador, em um processo recursivo, de retomada constante das informações, constrói as teorias sobre o fenômeno investigado.

Ao estabelecer as categorias e subcategorias, o pesquisador precisa elaborar descrições e interpretações que comuniquem os resultados da investigação, os metatextos, e sínteses produzidas no sentido de expressar as novas compreensões atingidas em relação ao objeto de pesquisa. Em resumo, a categorização pode ser vista como parte integrante do movimento de teorização da pesquisa, um processo interativo e recorrente que possibilita ao pesquisador explicitar com maior clareza e precisão teórica os resultados da pesquisa.

No nosso processo investigativo, como indicado anteriormente, assumimos como categorias *a priori* as quatro tipologias de SDs definidas por Tardif (2014): saber disciplinar, saber pedagógico, saber curricular e saber experiencial. Assim, a fim de aprofundar nosso entendimento acerca dessas categorias, buscamos, nas teorias que fundamentam tais saberes, elementos para a construção dos metatextos, os quais serão expostos na continuidade.

Em sua organização e estruturação, os metatextos estão associados ao processo de categorização, possibilitando validar e dar pertinência aos textos à medida que a pesquisa avança. O metatexto é considerado produto final da ATD, pois, por meio dele, o pesquisador expressa as principais ideias emergentes e apresenta os argumentos construídos no decorrer da pesquisa. Esse movimento de comunicação é caracterizado por sua subjetividade, no sentido de ir além do que é evidenciado diretamente no *corpus* da análise. As categorias e subcategorias, construídas ao longo do processo de análise, auxiliam no processo de organização dos metatextos, levando a descrições e interpretações válidas dos fenômenos investigados.

Nesse contexto, Moraes e Galiazzi (2011) apontam a escrita como parte central de qualquer pesquisa, pois encaminha tanto a comunicação dos resultados quanto possibilita novas aprendizagens acerca do objeto de pesquisa. Destacam, ainda, que a produção escrita deve ser um processo integrado entre descrição, interpretação e argumentação.

A descrição caracteriza-se pela objetividade. Nela são expressos, de modo organizado, os sentidos e significados construídos a partir das análises, examinando os fenômenos em sua extensão. Na interpretação exploram-se compreensões mais profundas dos fenômenos, atingindo novas camadas de sentido, como parte do processo de teorização. Quando o referencial teórico é definido *a priori*, como no caso da presente pesquisa, o objetivo é integrar os resultados da pesquisa com essa teoria base, possibilitando ao pesquisador aprofundar-se nas teorias iniciais. Se, porém, a pesquisa partir de teorias emergentes, em que as categorias são produzidas desde as informações coletadas, interpretar é explicitar inter-relações entre as categorias emergentes em um processo reiterativo e subjetivo.

Nesse movimento de teorização, seja partindo de teorias *a priori* ou emergentes, o pesquisador procura atingir níveis mais aprofundados de compreensão, explicação e interpretação a partir da escrita, da comunicação. Assim, busca-se uma estrutura de argumentação do texto constituída pelas teorias que estão sendo reconstruídas ou que vão emergindo da análise.

“Um bom texto vai da descrição e narrativa para a interpretação e argumentação” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 103). Essa citação dos autores resume o movimento reiterativo e integrador que a ATD propõe, fundamentada em teorias e no pensamento criativo do pesquisador, buscando-se construir novas compreensões e novas explicações referentes à pesquisa.

Todo esse processo de produção escrita, de retornar aos elementos e argumentos do texto, estrutura-se a partir da crítica, no sentido de tornar o texto mais completo e pertinente aos objetivos da pesquisa, possibilitando ao pesquisador uma aprendizagem gradativa ao longo desse movimento. Em resumo, a escrita leva o pesquisador a um processo de aprendizagem, de compreensão mais aprofundada sobre o fenômeno que investiga.

A qualidade e a clareza das produções textuais emergem a partir de críticas e reconstruções permanentes, que buscam detectar os limites e os pontos em que o texto pode ser aperfeiçoado, encaminhando superações.

Para finalizar esta seção, cabe destacar que em nosso processo novas interpretações foram realizadas baseadas nas quatro categorias dos SDs (já expostas), em um movimento de construção de subcategorias a partir das UCs emergentes do processo analítico. Assim, uma descrição mais detalhada dessa elaboração será apresentada na sequência, por meio da qual buscaremos exemplificar como se deu o movimento analítico e interpretativo dos dados constituintes do *corpus* da pesquisa, fundamentados nos pressupostos da ATD.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Assim como nos trabalhos de Milli, Solino e Gehlen (2018), Santos, Galiazzi e Souza (2017) e Ramos, Ribeiro e Galiazzi (2015), buscaremos, nesse tópico, apresentar novas compreensões possibilitadas a partir de um movimento analítico fundamentado nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) e, desse modo, alguns pontos importantes para a sistematização dos resultados e das discussões que trazemos nesta seção serão retomados: a análise foi conduzida a partir da teoria dos Saberes Docentes proposta por Tardif (2014), o que nos levou a utilizar as tipologias do Saber Docente – disciplinar, pedagógico, curricular, experiencial – como categorias *a priori*, as quais, durante o processo de análise, possibilitaram a emergência de subcategorias.

Para elucidar esse processo analítico apresentamos um exemplo desse movimento, que buscou evidenciar na fala dos licenciandos, em uma primeira análise, referências aos SD.

Evidências das categorias nos depoimentos iniciais dos licenciandos

Inicialmente realizou-se uma leitura flutuante das entrevistas dos licenciandos e, a partir disso, foram elaborados textos que auxiliaram na estruturação das UAs. Após esse processo, as UAs foram agrupadas e os textos de fundamentação das categorias – metatextos – foram construídos.

Antes, porém, de apresentarmos nosso entendimento sobre as categorias de análise, fundamentadas, principalmente, nas ideias de Tardif (2014), segue um exemplo do processo supracitado, a partir dos dados da entrevista inicial de Dalton (Quadro 2). Ao responder às questões da entrevista inicial (Coluna 1), Dalton, além de destacar a importância do saber disciplinar, fez ainda reflexões relevantes acerca do papel da formação de professores na prática futura. Ele comentou, principalmente, sobre as disciplinas de formação pedagógica – saber pedagógico –, assim como enfatizou o papel das experiências vivenciadas enquanto aluno – saber experiencial – em seu processo de formação docente.

Quanto ao Quadro 2, nele temos, na segunda coluna, fragmentos das respostas de Dalton relacionados a cada categoria (Coluna 5). Na terceira coluna inserimos nossas justificativas a respeito desta alocação e as UAs (Coluna 4) evidenciadas por meio das interpretações que realizamos.

Quadro 2 – Exemplos do processo de identificação das categorias (Dalton)

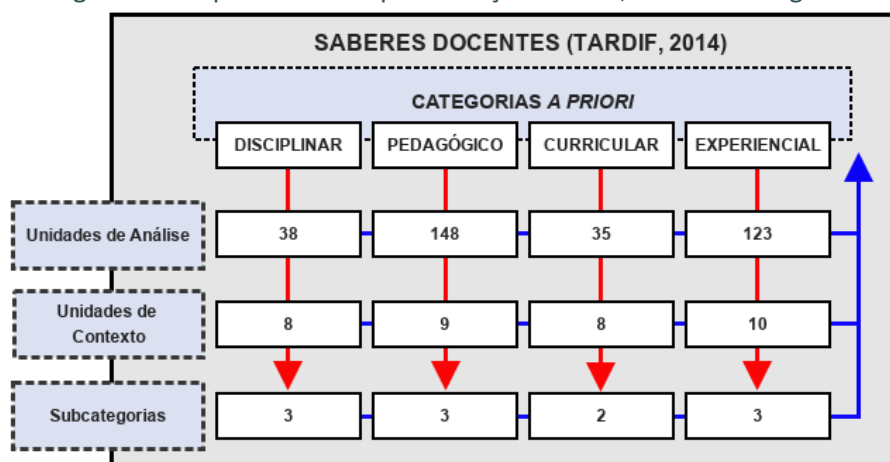
Questões	Trechos das respostas	Análises/Justificativas	Unidades de Análise	Categorias
a) Você pensa em ser professor?	<i>[...] lembro de um professor que fez a diferença pra mim. A partir de então, eu sempre quis ser professor.</i>	Nessa questão o licenciando descreveu experiências pessoais que o levaram a optar pela carreira docente.	Relevância das experiências pessoais (história de vida) na escolha pela carreira docente.	Experiencial
b) Quais saberes são necessários para que o professor elabore e desenvolva suas aulas?	<i>Além do conteúdo?</i>	Ao ser questionado sobre os saberes necessários para que o professor desenvolva seu trabalho, a primeira resposta do licenciando foi com relação ao conteúdo.	Importância do conteúdo para o trabalho em sala de aula.	Disciplinar
c) Pensando no planejamento de uma aula, quais elementos vocês levariam em conta nessa elaboração?	<i>Como é que eu vou preparar o conteúdo. Como inserir o conteúdo para o aluno. Qual vai ser a forma de trabalhar? A gente já teve uma capacitação para saber como trabalhar com o aluno.</i>	Com relação ao planejamento, Dalton destacou o papel das metodologias – as chamadas formas de trabalhar – e das disciplinas específicas.	Formas de trabalhar o conteúdo adquiridas mediante o estudo nas disciplinas específicas.	Pedagógico

<p>d) Você acha que é importante consultar pesquisas da área para pensar no planejamento das aulas?</p>	<p>[...] planejar uma aula dá trabalho.</p>	<p>Ao refletir sobre as relações entre as pesquisas da área e a prática em sala de aula, Dalton fez um breve comentário acerca de como essa articulação pode ser produtiva, porém destacou que tem dificuldade em realizar tal atividade.</p>	<p>Planejamento dá trabalho.</p>	<p>Curricular</p>
---	---	---	----------------------------------	-------------------

Fonte: Os autores.

Assim, após esse primeiro movimento de fragmentação dos textos e unitarização (1ª etapa da ATD), dada a grande quantidade de UAs alocadas nas categorias dos SDs (2ª etapa da ATD) e a fim de aprofundar a análise realizada, as UAs foram agrupadas em UCs, possibilitando um entendimento mais refinado dos dados, com o propósito de concretizar o movimento de categorização. Desse modo, após esse retorno cíclico aos dados (3ª etapa da ATD), os metatextos foram reelaborados, possibilitando a construção de novas compreensões sobre os SDs (4ª etapa da ATD), resultando na emergência de subcategorias para os SDs. A Figura 1 traz a representação do movimento de análise descrito anteriormente.

Figura 1 – Etapas da ATD e quantificação das UA, UC e subcategorias



Fonte: Os autores.

Partindo de categorias *a priori*, que receberam a mesma nomenclatura proposta por Tardif (2014) (disciplinar, pedagógico, curricular e experiencial), e dado o quadro teórico adotado na pesquisa, emergiram das análises das entrevistas 344 UAs (somatória de: 38, 148, 35, 123, expostos na Figura 1), divididas nas categorias dos SDs. Na sequência, as UAs foram agrupadas em 35 UCs (somatória de: 8, 9, 8, 10), que deram origem a 11 subcategorias: 3 disciplinares, 3 pedagógicas, 2 curriculares e 3 experienciais. As setas vermelhas e azuis mostram os movimentos de análise organizados e cíclicos possibilitados pela ATD. Assim como descrito anteriormente, a cada etapa – construção das UAs, das UCs e das subcategorias – os dados eram revisitados em razão das categorias iniciais, resultando na construção dos textos de fundamentação, apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias e descrições adaptadas a partir da análise dos dados

1. Saber disciplinar	Refere-se aos saberes correspondentes aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplina – são saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária e incorporados à prática docente (TARDIF, 2014). Em nosso contexto de investigação, esses saberes incluíram tanto o conteúdo químico quanto os conceitos relacionados à disciplina de História da Ciência/Química.
2. Saber pedagógico	Mesmo fazendo uma diferenciação entre saberes da formação profissional e saberes pedagógicos, “[...] frequentemente, é até mesmo bastante difícil distingui-los” (TARDIF, 2014, p. 37). Optamos por intitular essa categoria de <i>saber pedagógico</i> , que contempla as reflexões dos licenciandos referentes às teorias educacionais, assim como às propostas de ensino, que se pautaram nessas teorias, orientando diversas abordagens e estratégias utilizadas pelos professores em sua prática profissional. Como exemplos, destacamos as Situações de Estudo e a abordagem histórica.
3. Saber curricular	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que precisam ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar (TARDIF, 2014). Contemplam principalmente reflexões sobre o planejamento das aulas e a maneira como as atividades são organizadas e se articulam no contexto em que as regências são desenvolvidas.
4. Saber experiencial	Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais relacionam-se aos saberes construídos ao longo das experiências do professor em seu local de trabalho. Em nosso contexto de investigação, dado que os licenciandos encontravam-se em formação inicial, os saberes experienciais considerados englobaram não apenas o contato com o ambiente escolar – seja por meio dos estágios ou projetos de ensino (como o Pibid, por exemplo) –, mas também os saberes provenientes da formação escolar anterior, assim como os pessoais, que os influenciavam e os faziam refletir sobre suas escolhas relacionadas à profissão docente.

Fonte: Os autores.

Destacamos, ainda, que, durante a análise dos dados, assumimos a ideia da “exclusão mútua”, a partir da qual “cada elemento unitário a ser classificado só poderá pertencer a uma única categoria” (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 85). Apresentamos, a seguir, um exemplo (fragmentado em quatro partes (1), (2), (3) e (4)) para elucidar essa questão. As falas citadas na sequência, retiradas da entrevista inicial de Lewis, trazem uma reflexão do licenciando sobre “as disciplinas de ensino”.

As disciplinas do ensino tornam a gente muito mais críticos (1), não só para dar aula ou atuar como professor (2), mas como cidadão mesmo, até nas coisas pequenas, no modo de falar, de pensar, de pesquisar (3), [...] é essencial porque muda o seu modo de pensar (4).

Nesse caso, poderíamos, por exemplo, classificar tais fragmentos na categoria *Saber Experiencial*, dado que o licenciando refere-se a um saber construído a partir de suas experiências enquanto aluno das referidas disciplinas. Optamos, no entanto, por enquadrar essas falas nos *Saberes Pedagógicos*, pois, tendo em vista o contexto no qual Lewis constrói esse diálogo, o enfoque são os saberes construídos a partir da formação profissional, ou seja, “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36).

Feito, portanto, esse ensaio preliminar e definidas as categorias, assim como os critérios que podem acomodar as falas em cada uma delas (Quadro 3), damos continuidade apresentando os desdobramentos interpretativos das entrevistas dos licenciandos Dalton, Lewis e Lorenzo. Desse modo, na sequência daremos destaque ao movimento de construção das Unidades de Contexto (UCs) a fim de exemplificar o caminho percorrido, que culminou na emergência de subcategorias relacionadas aos SDs.

Saberes Docentes mobilizados nas entrevistas: O que as UCs nos revelam?

Como indicado em momentos anteriores, os licenciandos foram entrevistados pelo pesquisador/professor com o objetivo de evidenciar quais saberes seriam exteriorizados e percebidos como relevantes pelos licenciandos ao longo de todo o processo formativo vivenciado por eles. De posse das entrevistas, os textos transcritos foram revisitados e fragmentados, permitindo a construção das UAs, que foram, então, relacionadas às categorias estabelecidas *a priori* (conforme exemplificado no Quadro 2).

Após o processo de análise e de interpretação das ideias trazidas pelos licenciandos ao longo da pesquisa nos estágios, chegamos à construção das subcategorias referentes aos SDs mobilizados em seu processo de formação.

Esse movimento baseou-se nas UCs emergentes em cada uma das entrevistas realizadas e, assim, no Quadro 4, apresentamos um agrupamento enumerado dessas UCs (ver Coluna 2) por categoria estabelecida *a priori* (ver Coluna 1), a partir do qual realizamos o procedimento de construção das subcategorias.

Quadro 4 – Unidades de Contexto construídas a partir dos relatos dos licenciandos

Categorias	Unidades de Contexto
Disciplinar (D)	(1) Importância dada ao conteúdo para o trabalho em sala de aula; (2) Diferentes formas de abordar o conceito; (3) Dificuldade de extrapolar o senso comum; (4) Influência dos conceitos históricos no recorte do conteúdo; (5) Adaptações conceituais pensando nos alunos do EM; (6) Abordagem conceitual no contexto da SE; (7) Erros conceituais em História da Ciência (HC); (8) Relação entre modelos de aula e o <i>status</i> dado aos conceitos.
Pedagógico (P)	(1) Diferentes formas de trabalhar os conceitos; (2) Aprendizagem dos alunos; (3) Importância dos conhecimentos prévios; (4) Utilização da pesquisa educacional em sala de aula; (5) Formação propícia à construção de saberes necessários para o enfrentamento de problemas relacionados ao contexto da profissão; (6) Potencialidades e dificuldades a partir do uso da HC; (7) Potencialidades e dificuldades a partir do uso da SE; (8) Importância do contato com novas metodologias e formas de desenvolver a aula na construção da criticidade; (9) Motivação e participação dos alunos; (10) Reflexões propiciadas no espaço/tempo dos estágios auxiliam no planejamento e na ação do futuro professor.
Curricular (C)	(1) Relação entre planejamento e prática de sala de aula; (2) A questão do tempo dentro do planejamento; (3) A SE e a estrutura da aula; (4) Relação de dependência entre os conteúdos; (5) Uso do Livro Didático (LD) como única referência para o planejamento da aula; (6) Abordagem histórica nos LDs; (7) Dificuldade no estabelecimento de relações entre as atividades propostas; (8) Contribuições das pesquisas para a organização do trabalho do professor.

Experiencial (E)	(1) Relevância do tempo de inserção no campo de trabalho para uma melhor formação e consolidação dos saberes docentes; (2) Condições adversas de trabalho e complexidade do ambiente escolar; (3) Professores formadores desconhecem a realidade de trabalho da Educação Básica; (4) Reflexões sobre o uso da HC; (5) Influência da formação anterior na opção pela carreira; (6) Experiência no Pibid; (7) Dificuldades e potencialidades referentes ao trabalho com SE; (8) Prática enquanto possibilidade de consolidação dos saberes profissionais; (9) Postura dos alunos ante a novas abordagens; (10) Desvalorização da profissão; (11) Resistência em abandonar as concepções espontâneas sobre a docência.
---------------------	---

Fonte: Os autores.

Na sequência apresentamos alguns exemplos de falas dos licenciandos a partir das quais, durante o processo de análise, foram construídas as UAs, possibilitando, posteriormente, a emergência das UCs.

Na entrevista inicial todos os licenciandos apresentaram falas que indicavam a importância dada ao conteúdo para o trabalho em sala de aula (D-1¹²), enfatizando a prevalência dos saberes disciplinares ante os demais, fato que reforça um discurso construído a partir de uma visão simplista de docência.

Dalton: *Além do conteúdo?*

Lewis: *O essencial para o professor dar aula é o conteúdo.*

Lorenzo: *O professor deve ter domínio do conteúdo.*

Ao longo do processo formativo, entretanto, essa postura foi refletida e reelaborada, uma vez que os licenciandos passaram, em entrevistas futuras, a perceber a insuficiência de apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, complementando-o com outros saberes necessários para atender às demandas da sala de aula, como veremos nos recortes apresentados a seguir.

Dalton: *Eu priorizava que eles entendessem o que eu estava ensinando, que eles entendessem os conceitos inseridos, mas eu não fiz com que os alunos pensassem.*

Lewis: *Na minha primeira aula eu fiquei muito preso em abordar o conceito e, assim, independente da participação dos alunos, a aula fluiu, porque minha abordagem não estava voltada aos alunos.*

Lorenzo: *A minha visão era: “se eu quiser ser professor de Química, tenho que aprender o conceito, pronto acabou! O aluno se adapta à minha maneira”. Aí eu falei: “mas peraí, será que eu estou tão errado assim?” Aí comecei a pensar, comecei a analisar as coisas e é difícil, tudo o que te tira da zona de conforto é difícil... no começo foi difícil digerir. É engraçado porque hoje eu defendo fazer uma aula diferente..., a gente começa a ficar crítico e acho que foi uma das melhores coisas. A visão que eu tenho hoje é completamente diferente... agregou muito, muito mesmo.*

Ao longo do processo formativo, após o desenvolvimento das atividades de estágio, os encontros de orientação e a análise crítica dos planejamentos e da ação docente, os saberes foram cada vez mais integrados na prática e nas reflexões dos licenciandos.

¹² D-1: D indica a categoria Disciplinar e 1 corresponde à UC (1) listada no Quadro 4. Esse movimento foi replicado para as demais categorias, C – Curricular, P – Pedagógica e E – Experiencial.

Após enfrentarem dificuldades relacionadas à abordagem conceitual, Dalton, Lewis e Lorenzo começaram a considerar a importância de pensar nos conceitos a partir de um contexto de mediação pedagógica e, assim, destacaram as dificuldades em extrapolar o senso comum (D-4) e pensar acerca das diferentes formas de abordar o conceito (D-2), dentre outras questões problematizadas durante a prática nos estágios.

Esse movimento evidencia a necessária articulação entre saberes disciplinares e pedagógicos, que foi destacada pelos licenciandos em suas reflexões. Dalton e Lewis trouxeram elementos relacionados à aprendizagem dos alunos (P-2) a fim de justificar a centralidade conceitual em suas primeiras propostas no ES2. Nessa mesma perspectiva, Lorenzo aprofundou essa discussão destacando o papel das diferentes formas de trabalhar os conceitos (P-1) e da importância do contato com novas metodologias e formas de desenvolver a aula na construção da criticidade (P-8).

Com relação aos saberes curriculares, inicialmente os licenciandos não demandaram atenção aos elementos relacionados ao currículo, porém o contato com a escola e a prática no ambiente de trabalho promoveram mudanças significativas no entendimento de questões fundamentais para o desenvolvimento do trabalho docente, como veremos nos trechos citados a seguir:

Dalton: O planejamento saiu totalmente diferente do que foi feito na prática. Tem vários fatores que fogem daquilo que é planejado, desde a participação dos alunos, a maneira com que eles executam a atividade proposta... Então essas coisas acabam atrapalhando no desenvolvimento do planejamento, né?

No trecho supra, Dalton destacou a relação entre o planejamento e a prática de sala de aula (C-1) após vivenciar dificuldades inerentes à execução das atividades conforme propostas no plano de aula. Outra questão bastante enfatizada pelos licenciandos foi a relação entre tempo e planejamento.

Lewis: Eu acho que é por conta do tempo, professor, porque não tem como. Só que pra encaixar aquilo numa situação de estudo, das três etapas em quarenta minutos. Então assim, a gente não tinha tempo.

É importante destacar que esses saberes só foram percebidos como relevantes pelos licenciandos a partir do enfrentamento com a prática em sala de aula, a exemplo da questão do tempo previsto para as atividades no planejamento (C-2) e da influência da abordagem de ensino e a estrutura da aula (C-3).

Na sequência, trazemos algumas reflexões dos licenciandos extraídas das entrevistas finais, a fim de percebermos a reelaboração de conhecimentos e práticas a partir dos saberes construídos por meio da experiência nos estágios.

Dalton: O que temos que ver é que estamos sendo formados para atuar em um ambiente que a gente não está esperando, um ambiente complexo. Então, o que a gente conclui? Que o professor só vai ser professor quando ele sair da universidade e às vezes o choque de realidade pode mudar a maneira dele pensar.

Na fala de Dalton, as reflexões exteriorizadas originaram algumas UAs que foram relacionadas a diferentes UCs, destacando, principalmente, a complexidade do ambiente escolar (E-2) e a influência da prática na consolidação dos saberes profissionais (E-8).

Nas falas expostas a seguir os licenciandos comentaram sobre dificuldades e potencialidades referentes ao trabalho com diferentes metodologias de ensino (E-7) e à postura dos alunos ante a novas abordagens (E-9), destacando, sobretudo, a questão de possibilitar a participação dos alunos nos processos de ensino e aprendizagem.

Lewis: Eu achei essa proposta legal porque eles mesmos se perguntavam o que estava acontecendo, como é que eles podiam responder. Às vezes eu vejo aqui na universidade que a gente mesmo tem prática já com a resposta... às vezes você não esperar o que vai acontecer é algo legal, porque você vai trabalhar a questão do erro... não você fazer a prática já esperando aquele resultado premeditado.

É possível evidenciar na fala de Lewis uma crítica a como alguns processos são conduzidos na formação do professor (E-3), os quais reforçam um modelo simplista de docência, fundamentado em uma concepção de ciência e ensino pautados em uma perspectiva acrítica e não reflexiva, independente da participação ativa dos alunos. Nesse sentido, após vivenciarem esse processo de reflexão orientada nos estágios, os licenciandos mostraram avanços na superação dessa visão limitada acerca da profissão docente, indicando alguns progressos e novas preocupações emergentes a partir dessa vivência formativa.

Lorenzo: [...] pra mim particularmente foi um avanço muito grande, muito mesmo... (E-41) hoje eu já vejo que eu não sou mais assim, eu já penso mais pra falar, tento fazer com que a pessoa pense antes de me responder alguma coisa (P-58) eu acho, pelo que eu vi, do que eu entrei pra cá, aqui na faculdade, que eu estou saindo outra pessoa, eu acredito (E-42).

Dalton: Eu vejo como um desafio a gente tentar sair daqui um professor que mude a realidade do ensino... algo que motiva é isso, eu sair daqui e tentar mudar algo... a gente sair como um professor diferente, que ensine a química, que a química seja mais próxima do aluno... então o que me motiva é isso, eu ser um professor que faça a diferença, um professor de qualidade.

Desse modo, o movimento exemplificado anteriormente foi realizado em todo o *corpus* da pesquisa, possibilitando a emergência das UCs listadas na Coluna 2 do Quadro anterior (Quadro 4), que foram agrupadas a fim de originar as subcategorias (Coluna 2) apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias e subcategorias relacionadas aos Saberes Docentes

Categorias	Subcategorias
Disciplinar	(1) Conceitos Químicos; (2) Conceitos relativos à HC; (3) Abordagem conceitual no processo de ensino e de aprendizagem.
Pedagógico	(1) Aprendizagem da docência; (2) Aprendizagem dos alunos; (3) Prática do professor.
Curricular	(1) Currículo prescrito x Currículo real; (2) As fontes de pesquisa e a prática docente.
Experiencial	(1) Objetivos e estrutura dos cursos de formação inicial; (2) Prática enquanto possibilidade de consolidação dos saberes profissionais; (3) Reflexões pessoais e a formação anterior.

Fonte: Os autores.

Na sequência, apresentamos os metatextos (Quadro 6 – Coluna 3) relativos a cada uma das subcategorias emergentes (Quadro 6 – Coluna 2), buscando concluir as ideias expostas e discutidas ao longo da pesquisa e retomadas neste artigo, fundamentadas nos pressupostos metodológicos da ATD e que visavam a evidenciar, compreender e comunicar a existência/presença dos SDs no processo de estágio em um curso de Licenciatura em Química.

Quadro 6 – Descrições das subcategorias emergentes relativas aos SD

Categoria	Subcategoria	Descrição
DISCIPLINAR	Conceitos Químicos	<p>Ao refletir sobre os saberes disciplinares, a principal preocupação relaciona-se aos conceitos químicos. Inicialmente os licenciandos apenas enfatizam a importância do domínio dos conteúdos no desenvolvimento de sua prática. Após as primeiras atividades de planejamento e de simulação das aulas, porém, a questão do erro conceitual aparece de maneira marcante, fazendo com que eles passem a perceber a necessidade do estudo dos conceitos e de pensá-los em um contexto de mediação pedagógica. Ao longo da pesquisa, mesmo que em alguns momentos demonstrem maior preocupação com relação aos conceitos, a falsa ideia de que a formação já forneceu todo o conhecimento disciplinar necessário, preparando o futuro professor de Química para exercer a docência, ainda é muito forte e presente no ideário dos licenciandos, evidenciando, portanto, uma lacuna importante que deve ser superada nos cursos de formação de professores, posto que, conforme os dados apontam, os licenciandos dificilmente relacionam os problemas no desenvolvimento das aulas ao domínio conceitual.</p>
	Conceitos relativos à HC	<p>Com relação aos saberes disciplinares alusivos à HC, devido à orientação da utilização dessa abordagem no desenvolvimento das aulas nos estágios, os licenciandos demonstraram grande dificuldade para realizar essa articulação. Mesmo não sendo solicitado, os três sujeitos aqui analisados já trazem em suas primeiras aulas conceitos históricos a fim de contextualizar os conteúdos químicos abordados. Mesmo após a orientação, porém, essa incorporação mostra-se frágil, posto que os erros conceituais são muito presentes, fato esse reforçado, sobretudo, pelo uso de fontes inadequadas e do livro didático como orientador das atividades. Embora seja evidente a contribuição da disciplina de HC, que forneceu subsídios teóricos para que pudessem incorporar a HC de maneira mais efetiva em seus planejamentos, os licenciandos despenderam pouca atenção aos aspectos históricos em suas aulas, dado que, durante as entrevistas, são poucas as referências a como as atividades relacionadas à abordagem histórica foram incorporadas nas SE.</p>
	Abordagem conceitual nos processos de ensino e de aprendizagem	<p>Diante das discussões realizadas no decorrer dos estágios, os licenciandos evidenciam como o <i>status</i> dado ao saber disciplinar está diretamente relacionado ao modelo de aula do professor. Nesse sentido, passam a relacionar a abordagem que enfatiza mais os conceitos químicos ao modelo tradicional, no qual os conceitos assumem uma posição de destaque ante os outros elementos que compõem a aula. A aprendizagem, entretanto, perde lugar para o ensino, tornando o processo de ensino e de aprendizagem focado apenas no professor e na simples transmissão de conceitos. Assim, passam a considerar a importância das abordagens e estratégias de ensino, buscando tornar os conceitos químicos/históricos inteligíveis aos alunos da Educação Básica, possibilitando que o entendimento conceitual evolua, assim como orientam os referenciais que sustentam as SEs.</p>

PEDAGÓGICO	Aprendizagem da docência	Essa subcategoria contempla as reflexões com relação à aprendizagem da docência ao discutirem sobre o papel do professor e as atividades inerentes à profissão. Os licenciandos trazem elementos a fim de fundamentar a sua própria aprendizagem enquanto professores em formação e, nesse contexto, afirmam a relevância das disciplinas de formação pedagógica e dos estágios enquanto espaço/tempo que possibilita a reelaboração dos saberes docentes por meio de situações que visam a romper com os modelos preconcebidos, construindo uma visão mais crítica sobre o Ensino de Química na Educação Básica e sobre o papel social do professor. Assim, a partir do estudo de referenciais teóricos, os licenciandos percebem a relevância das práticas educacionais inovadoras para o desenvolvimento da profissão, porém destacam a necessidade de um maior envolvimento dos professores formadores (universidade e escola), a fim de proporcionar um contato mais produtivo com a realidade escolar, possibilitando, assim, a consolidação desses saberes em construção.
	Prática do professor	Ao pensar na prática do professor, os licenciandos destacam as adversidades da profissão (complexidade do ambiente escolar, desvalorização social e problemas relacionados à formação) como pontos que dificultam o desenvolvimento de propostas que buscam incorporar as orientações dos referenciais teóricos, enfatizando, assim, a importância de que a pesquisa educacional seja utilizada em sala de aula, visando, também, à superação de alguns desses problemas. Diante disso, os licenciandos comentam sobre a relevância da utilização de diferentes formas de trabalhar os conteúdos, a fim de superar um modelo de ensino baseado na transmissão de conceitos, destacando a potencialidade da SE e do trabalho a partir da HC nesse cenário, que tem na aprendizagem do aluno o objetivo do trabalho do professor.
	Aprendizagem dos alunos	Ao refletirem sobre sua própria aprendizagem e também sobre o trabalho do professor, os licenciandos, à medida que têm contato com os referenciais teóricos e discussões propiciadas nos espaços de formação e têm alguns de seus saberes espontâneos abalados, principalmente no que se refere à postura do professor diante dos processos de ensino, passam a considerar, de maneira cada vez mais enfática, a aprendizagem dos alunos como centro desse processo, buscando construir um ambiente que motive a participação e dê conta de realizar a manutenção desse interesse a partir das contribuições das pesquisas sobre/no Ensino de Química.
CURRICULAR	Currículo prescrito x Currículo real	No início da pesquisa poucas foram as referências aos saberes curriculares, porém, a partir do momento em que os licenciandos são desafiados a elaborar e desenvolver as aulas, a importância do planejamento aparece como uma das principais preocupações e, assim, outras questões começam a inquietá-los, questões que estão diretamente relacionadas ao currículo prescrito e ao currículo real. Nesse contexto, os licenciandos começam a se dar conta de que existem variáveis, como o tempo, a relação de dependência entre os conteúdos e sua influência na aprendizagem, bem como eventos relacionados ao cotidiano escolar, que interferem diretamente na execução dos planejamentos. Outro ponto que nos chama bastante atenção refere-se à dificuldade em relacionar as atividades dentro do planejamento, principalmente quando o trabalho com a SE demanda essa integração.
	As fontes de pesquisa e a prática docente	Com relação ao planejamento, um dos maiores problemas vivenciados pelos licenciandos foi com relação à busca por materiais que ajudassem a organizar as etapas e atividades das aulas. Inicialmente o livro didático é tomado como base para a elaboração das propostas, porém, após perceberem a limitação dos conteúdos apresentados, principalmente com relação aos conceitos históricos, passam a considerar com maior ênfase a contribuição das pesquisas em Ensino de Ciências/Química na organização do trabalho do professor, consultando artigos e investigações desenvolvidos sobre os conteúdos, a fim de buscar ideias e estratégias que possibilitassem a elaboração dos planejamentos.

EXPERIENCIAL	Objetivos e estrutura dos cursos de formação inicial	No decorrer das atividades de estágio, os licenciandos procuram fundamentar sua prática a partir das experiências e reflexões propiciadas no âmbito da formação inicial, considerando os conceitos estudados nos projetos de Ensino, como o Pibid, e nos componentes curriculares, como Psicologia da Educação, Metodologia de Ensino, Didática, mas, sobretudo, nas disciplinas de estágio, as quais, mediante a inserção dos licenciandos nas escolas e nas atividades orientadas, possibilitam aos futuros docentes um repensar da prática do professor em sua completude.
	Prática enquanto possibilidade de consolidação dos saberes profissionais	Segundo os relatos dos licenciandos, mesmo antes do contato com a sala de aula, os saberes experienciais já eram considerados importantes no sentido de possibilitar a reelaboração dos saberes profissionais, uma vez que, mesmo que a formação fornecesse os saberes necessários para o exercício da docência, alguns desses saberes apenas seriam construídos no enfrentamento das situações cotidianas relacionadas à profissão. Mesmo mantendo essa ideia ao longo do percurso formativo, os licenciandos não deixam de considerar a necessidade de relação entre os saberes docentes para, a partir disso, construir um ambiente que possibilite a evolução dos desses saberes por meio da articulação entre teoria e prática.
	Reflexões pessoais e a formação anterior	Assim como os referenciais teóricos afirmam, os saberes relacionados às experiências anteriores dificilmente são abalados ao longo da formação inicial de professores. Em nosso contexto de investigação constatamos a relevância de considerar essa afirmação, uma vez que inúmeros relatos dos licenciandos acerca do planejamento e ação docentes recaem em ideias e preconceitos construídos a partir de suas experiências enquanto alunos (no Ensino Médio, ou mesmo na formação inicial) ou em suas vivências socioculturais, as quais os licenciandos mobilizam para resolver os imprevistos e os problemas encontrados na prática do professor – na maioria das vezes, sem a necessária reelaboração perante a complexidade da profissão e ante as variáveis que afetam diretamente o contexto escolar. A partir das análises e interpretações realizadas é possível afirmar que há um avanço no sentido de romper com essa ideia simplista da atividade docente, um avanço que se deu por meio da promoção de espaços de discussão e de reflexão que buscam problematizar essas questões. Para, entretanto, que essas concepções sejam superadas é preciso que todos os professores formadores se comprometam com a função principal dos cursos de Licenciatura: formar professores de Química para atuarem na Educação Básica.

Fonte: Os autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste artigo – analisar os desdobramentos de um estudo sobre os Saberes Docentes (SD) mobilizados por licenciandos em Química, enfatizando as etapas, os resultados e as novas compreensões possibilitadas a partir de um movimento analítico fundamentado nos pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD) – e dada a amplitude das categorias relacionadas aos SDs, buscamos, neste estudo, construir subcategorias que nos possibilitassem evidenciar de maneira mais específica quais aspectos os licenciandos mobilizaram ao pensar no planejamento e na ação docente em sala de aula. Desse modo, após analisar as entrevistas dos licenciandos em distintos momentos dos estágios supervisionados, constatamos alguns resultados para esse grupo

de estudantes em questão. No que diz respeito aos saberes disciplinares, os resultados mostram problemas relacionados ao domínio conceitual dos conteúdos químicos e históricos, principalmente na mediação desses conhecimentos nos processos de ensino e de aprendizagem. Quanto aos saberes curriculares, evidenciamos obstáculos referentes, em especial, à relação entre o planejamento e a prática, contemplando questões inerentes às interações estabelecidas entre os atores do contexto escolar. Para os saberes pedagógicos, destacam-se a articulação entre as atividades no contexto de sala de aula, a articulação entre teoria e prática e a dificuldade dos licenciandos em incorporar as orientações das pesquisas à prática nos estágios. Por fim, para o saber experiencial enfatiza-se a importância da prática e dos momentos de reflexão.

Tais resultados, quando analisados em sua totalidade, ressaltam a importância de propostas de formação docente que considerem a mobilização e a problematização dos SDs, possibilitando que os licenciandos possam confrontar suas ideias iniciais e reelaborá-las diante dos desafios impostos ao trabalho docente.

Quanto ao objetivo central do artigo, que se refere aos desdobramentos do estudo possibilitados a partir dos pressupostos da ATD, destacamos que a construção de subcategorias para cada um dos saberes docentes, desde movimentos de identificação de Unidades de Análise (UA) e passando pelas Unidades de Contexto (UC), permitiu-nos vislumbrar caminhos para orientar os professores formadores na construção de espaços formativos que realmente deem conta da complexidade da prática docente, visando a contribuir com o movimento de profissionalização defendido pelas pesquisas da área.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação & Sociedade, Dossiê: os saberes dos docentes e sua formação*, Campinas: Cedes, n. 74, a. XXII, p. 11-26, 2001.
- FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.
- GARCIA, M. C. Desenvolvimento profissional: passado e futuro. *Sísifo – Revista das Ciências da Educação*, Feira de Santana, n. 8, p. 7-22, 2009.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MILLI, J. C. L.; SOLINO, A. P.; GEHLEN, S. T. A Análise Textual Discursiva na investigação do tema gerador: por onde e como começar? *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 23, n. 1, p. 200-229, 2018.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Thompson, 2002.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas: Pontes, 2003.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- RAMOS, M. G.; RIBEIRO, M. E. M.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva em processo: investigando a percepção de professores e licenciandos de Química sobre aprendizagem. *Campo Aberto*, v. 34, n. 2, p. 125-140, 2015.
- SANTOS, A. R.; GALIAZZI, M. C.; SOUZA, R. S. A Análise Textual Discursiva na pesquisa em educação química: a categorização como possibilidade de ampliação de horizontes. *Iniciação e Formação Docente*, v. 4, n. 2, p. 167-178, 2017.

SANTOS, W. L. P.; PORTO, P. A. A pesquisa em ensino de química como área estratégica para o desenvolvimento da química. *Química Nova*, v. 36, n. 10, p. 1.570-1.576, 2013.

SCHNETZLER, R. P. A pesquisa no ensino de Química e a importância da Química Nova na Escola. *Química Nova na Escola*, v. 20, p. 49-54, 2004.

STANZANI, Enio de Lorena. *Saberes docentes e a prática nos estágios: possibilidades na formação do futuro professor de Química*. 2018. 251 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciências, Faculdade de Ciências, Bauru, 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais*. Portugal: Rés Editor, 2001.

O USO DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO FUNDAMENTAL COMO FERRAMENTA PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DE RENDA QUANTO AO GÊNERO

Ângela Aparecida de Almeida¹
Maycon de Souza Silva Cunha Gregório²
Natalia Aparecida Morato Fernandes³

RESUMO

A presença das tecnologias digitais nas diversas esferas sociais é algo evidente nos últimos anos. No âmbito escolar, acredita-se que o estímulo do pensamento computacional é um potente recurso que deve ser explorado a fim de proporcionar melhores oportunidades aos discentes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê na Competência Geral 5 a utilização de tecnologias digitais para desenvolver o protagonismo estudantil. O estudo, contudo, evidencia a necessidade de aprimoramento docente para atuar na disciplina de Informática na Educação Básica. Historicamente, a profissão docente é majoritariamente inerente às mulheres, ao passo que as profissões relacionadas às ciências exatas são destinadas aos homens. Além disso, as discrepâncias salariais existentes em detrimento do gênero é outra questão preocupante na sociedade brasileira. É preciso que haja uma quebra de paradigmas e acredita-se que uma das ferramentas capaz de proporcionar esta emancipação é a educação. A inserção da disciplina de Informática nos anos finais do Ensino Fundamental é capaz de subsidiar o desenvolvimento do raciocínio lógico, por meio do pensamento computacional, e proporcionar às alunas desta faixa etária a possibilidade de vislumbrar caminhos que possam atuar ativamente na redução da desigualdade de renda com relação ao gênero, caminhando em direção à equiparação salarial.

Palavras-chave: Desigualdade de gênero; formação docente, tecnologias digitais.

THE USE OF COMPUTATIONAL THINKING IN ELEMENTARY SCHOOL AS INSTRUMENT TO REDUCE INCOME INEQUALITY REGARDING TO GENDER

ABSTRACT

The presence of digital technologies in the various social spheres is something evident in recent years. In the school context, it is believed that the stimulus of computational thinking is a powerful resource that must be explored in order to provide better opportunities for students. The National Common Curricular Base (BNCC) foresees in General Competence 5 the use of digital technologies to develop student leadership. However, the study highlights the need for teacher improvement to work in the subject of computer science in elementary school. Historically, the teaching profession is mostly inherent to women whereas professions related to the exact sciences are aimed at men. In addition, the existing wage discrepancies regarding to gender is another matter of concern in Brazilian society. There must be a paradigm break and it is believed that one of the tools capable of providing this emancipation is education. The insertion of computer science in the final years of elementary school is able to subsidize the development of logical reasoning, through computational thinking, and provide students of this age group with the possibility of envisioning paths that can actively work in the reduction of income inequality in relation to gender, moving towards wage parity.

Keywords: Gender inequality; teacher training; digital technologies.

RECEBIDO EM: 22/10/2020

ACEITO EM: 16/2/2021

¹ Autora correspondente. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Av. Frei Paulino, 30 – Nossa Sra. da Abadia. Uberaba/MG, Brasil. CEP 38025-180. <http://lattes.cnpq.br/6631725379939862>. <https://orcid.org/0000-0002-5385-9383>. angelis@gmail.com

² Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba/MG, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/3286066082158090>. <https://orcid.org/0000-0001-6351-8956>.

³ Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba/MG, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/8250641400823470>. <https://orcid.org/0000-0002-6526-2066>.

INTRODUÇÃO

Ao imaginar tecnologia, o pensamento vai ao encontro dos computadores e *smartphones*. Quando a expressão vem acompanhada da palavra “educação”, há de se englobar às ideias as metodologias e os atores que compõem essa sentença. Alunos, professores e toda a comunidade escolar estão envoltos por tecnologia no seu dia a dia e isto pode se tornar um desafio nos modos de ensinar e aprender na atualidade. Estudos realizados por Presnsky (2001) e Palfrey e Gasser (2011) apontam para mudanças de comportamento dos alunos, articuladas também a mudanças de valores e atitudes sociais. Para esses estudiosos, os jovens que já nasceram conectados à tecnologia são denominados “nativos digitais” e caracterizam-se pelo uso constante das mídias digitais de informação e comunicação, principalmente por meio de dispositivos móveis.

Desse modo, cada vez mais são realizadas pesquisas buscando identificar quem são e quais as condições de conectividade das pessoas, a fim de analisar o uso dessas tecnologias. De acordo com dados da Pesquisa TIC Domicílios, realizada pela Cetic.Br (2019), três em cada quatro brasileiros acessam a Internet, o equivalente a 134 milhões de pessoas. Embora a quantidade de pessoas conectadas e os serviços *on-line* utilizados tenham crescido bastante, importa constatar que ainda persistem diferenças entre renda, gênero, raça e regiões. Os indicadores de acesso foram semelhantes entre mulheres (74%) e homens (73%), porém ainda existem variações entre pessoas nas áreas urbana (77%) e rural (53%). Um dado relevante foi o fato de que, pela primeira vez a conectividade no campo ultrapassou a metade dos residentes nessas regiões. Houve também variações entre brancos (75%), pardos (76%), pretos (71%), amarelos (68%) e indígenas (65%). No que se refere ao grau de instrução, 97% dos usuários têm curso superior e 16% dos analfabetos usam a Internet. Analisando os dados referentes à renda, o nível de acesso foi de 61% entre os que ganham menos de 1 salário mínimo, 86% entre os que recebem de 3 a 5 salários mínimos e 94% entre os usuários com remuneração acima de 10 salários mínimos.

Conhecer as mudanças provocadas pela informatização da sociedade mostra-se relevante para compreender a própria sociedade contemporânea e suas novas configurações. Sendo assim, torna-se importante investigar como as ocupações profissionais têm sido impactadas pelas novas tecnologias, bem como a formação de cidadãos e profissionais para atuar nesses novos espaços sociais e de trabalho.

Ao que se pode perceber pelos indicadores, o Brasil tem um número considerável de pessoas que acessam a rede mundial de computadores cotidianamente. Aos que ainda não conseguiram se adaptar às tecnologias atuais, é necessário que sejam incluídos. A chamada “Inclusão digital” pode ser considerada um processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de modo a permitir que todos sejam inseridos nessa nova sociabilidade. Vale ressaltar que para um indivíduo se considerar incluído digitalmente ele deve, além de ter acesso a essas tecnologias, saber utilizar essa linguagem e ter plenas condições de empregá-la com a propósito de aprimoramento de suas condições sociais.

A escola atual, então, tem como desafio aprender a superar os atritos provenientes de uma geração que nasceu na era digital e está quase o dia todo conectada, em comparação com um professor da era analógica, na qual seus valores são mostrados de forma contínua e direta. O pensamento humano não opera de forma linear, mas, sim, por meio de combinações. Digital e analógico são conceitos diferentes. Minsky (1989), a respeito do pensamento, salienta que não se deve simplesmente “olhar e ver”; para deslindar as coisas do mundo, é necessário raciocínio. Segundo o autor, os agentes formulam pedacinhos de teorias sobre o que acontece no mundo e, depois, os levam a fazer pequenas experiências a fim de confirmar ou reformular aquelas suposições, ou seja, não é linear.

Assim, estudos sobre a forma como se pensa e se aprende têm revelado a complexidade de tais processos, bem como que o pensamento analítico é uma habilidade que pode ser desenvolvida (e/ou aprimorada) ao longo da vida. Por isso, cada vez mais a educação tecnológica está presente na educação, como forma de promover a inclusão digital, além de promover o desenvolvimento do chamado pensamento computacional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que determina as competências, habilidades e aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante cada etapa da Educação Básica, trouxe mudanças significativas para a educação do país, e uma delas refere-se ao uso da tecnologia nas escolas. Entre as dez competências gerais apresentadas pela BNCC, um item inclui a tecnologia como habilidade que deve ser aprendida dentro das salas de aula. Esta competência tem o intuito de fazer da tecnologia uma ferramenta de desenvolvimento pedagógico, em que o estudante aprende a utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética.

Diante disso, cabe questionar: Quem são os profissionais que estão atuando com educação tecnológica na Educação Básica? Que formação profissional possuem para o exercício do cargo? É amplamente conhecido na sociedade que o magistério é uma profissão eminentemente feminina (INEP, 2019). Por outro lado, dados sobre as ocupações profissionais indicam que as profissões relacionadas à tecnologia são exercidas majoritariamente por homens. Então, como se apresenta essa questão em relação à educação tecnológica e uso do pensamento computacional nas escolas de Educação Básica? Além da diferença de gênero na ocupação desses cargos, há diferença de remuneração? Quais estratégias podemos lançar mão hoje para a superação de tais desigualdades?

Nesse contexto, este artigo faz um estudo bibliográfico e documental a respeito da educação tecnológica e do modo como ela pode contribuir para minimizar as desigualdades de gênero e renda. Para tanto, inicialmente é apresentado um panorama sobre as diferenças relacionais de gênero, mercado de trabalho e renda, problematizando a questão das “profissões de homens” e “profissões de mulheres”. Na sequência aborda-se o uso de tecnologias pelos docentes e a formação profissional dos professores de Informática. Passamos à discussão das características do pensamento computacional e sua importância no contexto de escolarização das novas gerações. Por fim, busca-se evidenciar, por meio da apresentação de abordagens educativas, o modo como a educação tecnológica e o pensamento computacional podem contribuir para a superação de desigualdades arraigadas socialmente, como as desigualdades de gênero e renda. Projetos educacionais com foco na educação tecnológica e no pensamento computacional,

tendo como público-alvo as meninas estudantes da Educação Básica, podem contribuir para a superação de equívocos na determinação de “profissões de homens” e de “profissões de mulheres”.

Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Sua vantagem está em permitir ao investigador analisar uma gama ampla de dados e colocá-lo em contato com o que já foi produzido a respeito de determinado tema. Ainda segundo esse autor, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa. O estudo documental priorizou dados oficiais de órgãos do governo, solicitados diretamente ao Sistema Eletrônico do Serviço de Informação (e-SIC) desenvolvido pela Controladoria-Geral da União (CGU), dados públicos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Além destes órgãos, foram analisadas pesquisas realizadas em relação à tecnologia, educação, distribuição de renda, entre outras temáticas. Já a investigação bibliográfica priorizou autores que discorreram sobre educação, pensamento computacional, sociedade, gênero, bem como demais temas que são abordados neste documento.

DIFERENÇAS ENTRE GÊNEROS, MERCADO DE TRABALHO E RENDA

Homens e mulheres, em todo o mundo, têm seus papéis definidos socialmente. Segundo Louro (1998), desde o seu nascimento meninos e meninas estão sujeitos a seguir um determinado comportamento, pois cada cultura tem uma definição de conduta e sentimentos considerados apropriados para homens e mulheres. O conceito de gênero está relacionado ao modo como são percebidas as relações entre ambos. Nas palavras de Heilborn (1997), as categorias de gênero revelam uma relação de natureza assimétrica, um imperativo simbólico originado por constrangimentos estruturais de ordenação da cultura. Sendo assim, cada um desempenha uma função específica e socialmente atribuída. Os homens normalmente desempenham tarefas em espaços fora de casa e as mulheres ficam com as tarefas domésticas. Essa divisão de áreas, segundo Saffioti (1976), ocorre porque a sociedade concedeu ao homem o espaço público e à mulher o espaço privado.

O paradigma da divisão sexual do trabalho fortaleceu o debate sobre o labor da mulher nos espaços público e privado (CASTRO, 1992), tirando da invisibilidade a reprodução social executada gratuitamente pelas mulheres. Pode-se analisar que a não consideração dos afazeres domésticos como trabalho silenciou por muito tempo relações assimétricas e de poder entre os sexos, além do fato de a mulher ser considerada simplesmente como força reprodutiva e o homem como força produtiva.

A profissão docente é majoritariamente dominada pelo gênero feminino. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, no ano de 2018 havia 2.226.423 docentes atuando na Educação Básica. Destes, 1.780.000 eram mulheres e 426.423 eram homens. Ou seja: quase 80% dos docentes da Educação Básica eram mulheres.

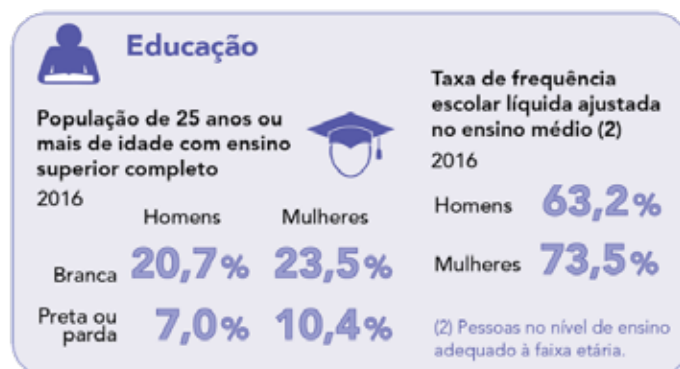
Em 2008, ainda segundo o INEP, o percentual de mulheres na educação era pouco mais de 81%. Logo, é perceptível que ao longo de uma década o panorama manteve-se estável no que diz respeito ao gênero dos docentes da Educação Básica no Brasil.

Apesar deste domínio feminino na Educação Básica é possível observar uma prevalência das mulheres nos níveis da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Este aspecto reforça as desigualdades históricas em que a mulher é vista como “apta” a desempenhar funções inerentes à Educação Infantil, como o cuidar e o brincar.

Segundo Kovaleski e Pilatti (2005), os historiadores da educação brasileira que abordaram o tema da educação feminina mostram que a educação escolarizada para as mulheres não tinha sido uma preocupação da sociedade patriarcal brasileira até meados do século 19. A entrada das mulheres no mundo econômico não equilibrou as funções atribuídas aos sexos, como se poderia imaginar. Ao contrário desse pensamento, ela reforçou as desvantagens experimentadas pelas mulheres que compartilham com os companheiros o provimento financeiro da família, juntamente com a incumbência da vida reprodutiva. Isto pode ser comprovado pelos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), nos quais Bárbara Cobo (2018) – coordenadora de População e Indicadores Sociais – se baseia para afirmar que o Brasil já superou o gargalo da educação, uma vez que as mulheres atualmente estão mais escolarizadas do que os homens. Segundo a coordenadora, a mulher está chegando mais instruída academicamente, porém o seu rendimento ainda não está similar, muito provavelmente pelo fato de ela estar escolhendo ocupações que precisam de uma jornada de trabalho mais flexível, uma vez que ainda têm a carga de afazeres domésticos extremamente pesada (COBO, 2018).

Conforme a Figura 1, as mulheres estão à frente dos homens no que diz respeito à escolaridade tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Superior.

Figura 1 – Pessoas no nível de ensino adequado à faixa etária



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Conforme pode ser observado na Figura 2, entretanto, apesar de terem um nível escolar superior, isso não garante equiparação salarial entre os gêneros.

Figura 2 – Rendimento médio mensal de todos trabalhadores



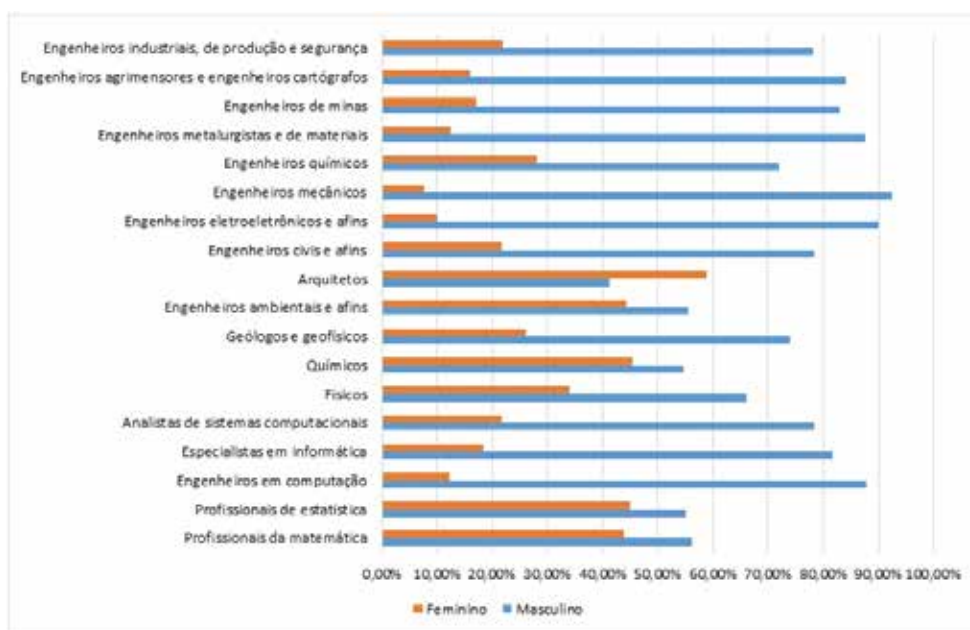
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Os dados apresentados corroboram as ideias de Kergoat (2000), que define dois princípios: o da separação (“trabalhos de homens” e “trabalhos de mulheres”) e o da hierarquização (“trabalhos de homens” valem mais que os “trabalhos de mulheres”). O processo de legitimação desses princípios baseia-se em uma ideologia que reduz as práticas sociais a papéis sexuais e as coloca como destino natural de cada sexo.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), vários fatores podem contribuir para as diferenças entre os gêneros no mercado de trabalho. No ano de 2016 as mulheres dedicavam, em média, 18 horas semanais a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, 73% a mais do que os homens (10,5 horas). Essa diferença chegava a 80% no Nordeste (19 contra 10,5). Isso explica, em parte, a proporção de mulheres ocupadas em trabalhos por tempo parcial, de até 30 horas semanais, ser o dobro da de homens (28,2% das mulheres ocupadas, contra 14,1% dos homens).

Em relação aos trabalhos ocupados na área de Ciências Exatas, que é estigmatizada por ser dominada pelo sexo masculino, também pode-se perceber a disparidade salarial entre os sexos, conforme Figura 3.

Figura 3 – Distribuição por gênero nas carreiras de Ciências Exatas



Fonte: DataViva – Salário por sexo: profissionais das Ciências Exatas (2016).

Dados como esses apontam para a necessidade de se problematizar e propor ações de combate à desigualdade de gênero e renda nas ocupações profissionais. A educação, nesse contexto, configura-se como espaço privilegiado para tais ações. As meninas das novas gerações devem receber mais estímulos, principalmente pelo desenvolvimento tecnológico e pelo fato de as brincadeiras em aparelhos digitais serem acessíveis para ambos os sexos, a fim de quebrar o paradigma de “espaços que são para homens” e “espaços que são para mulheres”.

OS PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS

Ao se pensar o ensino de pensamento computacional para jovens e adolescentes, é necessário considerar se o professor tem habilidades específicas para tal. O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2019) em sua mais recente pesquisa analisou os professores e mostrou dados relevantes. Em relação ao total de professores que lecionam em escolas urbanas e acessam a Internet, as análises de suas atividades indicam que eles são usuários ativos de tecnologias. O uso de aplicativos para mandar mensagens (99%), a leitura de jornais, notícias ou revistas *on-line* (97%), o consumo de vídeos, programas, filmes ou séries pela Internet (95%), o compartilhamento *on-line* de conteúdos como textos, imagens ou vídeos (91%) e o uso de redes sociais (88%) estavam entre as atividades mais realizadas pelos professores usuários de Internet.

Fazendo um recorte para a Região Sudeste, os índices ainda sobem alguns pontos percentuais: 97% leram jornais, revistas ou notícias através da rede, 62% fizeram cursos a distância, 51% participaram de fóruns ou grupos de discussão e 72% leram um livro, um resumo ou um *e-book* na Internet. Esta cultura de participação digital, conhecida como cibercultura contemporânea, é fruto de influências mútuas, de trabalho cooperativo, de criação e de livre circulação de informação por meio dos novos dispositivos eletrônicos e telemáticos (LEMOS, 2004, p. 16). As colocações do autor podem ser corroboradas pelos dados da pesquisa, que mostram os docentes procurando diversificadas maneiras de aprender, ensinar, pensar e compartilhar informações.

Com o crescente uso das tecnologias em todos os âmbitos da sociedade, a prática pedagógica em sala de aula tornou-se um novo desafio: o de ensinar e aprender linguagem neste chamado ciberespaço. Tal termo foi cunhado há muitos anos por Pierre Lévy (1999), que o definiu como um novo meio de comunicação que surge da rede mundial dos computadores. A palavra ciberespaço especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação *on-line*, mas também o universo de informações que ela abriga, assim como os humanos que navegam e aprendem nesse universo.

Em relação a capacitações específicas para o uso do computador e da Internet, o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2019) também trouxe dados que são interessantes, principalmente no que se refere ao fato de 22% dos professores que são monitores ou responsáveis pela sala de Informática das escolas são do sexo feminino e 20% do sexo masculino; 38% dos docentes do gênero feminino fizeram cursos específicos sobre computador e Internet, contrastando com 33% dos professores do gênero masculino. Delineando para a Região

Sudeste, 37% do total dos professores fizeram cursos específicos para uso das tecnologias. A pesquisa, contudo, não revela quantos deles têm formação específica na área de Tecnologia da Informação e suas similaridades.

Ainda na mesma pesquisa, em relação ao uso de conteúdos educacionais digitais, há de se pensar sobre um número alto (96%) de professores na Região Sudeste que buscam recursos na Internet para preparação de suas aulas. É interessante observar que, se apenas 37% deles fizeram cursos e se capacitaram para uso da rede, como um número tão grande faz uso de material digital? Como esse material é organizado? Será que recorrem apenas a *sites* ou portais confiáveis? Do mesmo modo que os alunos necessitam aprendizado para reconhecer qual tipo de conteúdo é didaticamente relevante, os docentes também carecem desse tipo de instrução previamente.

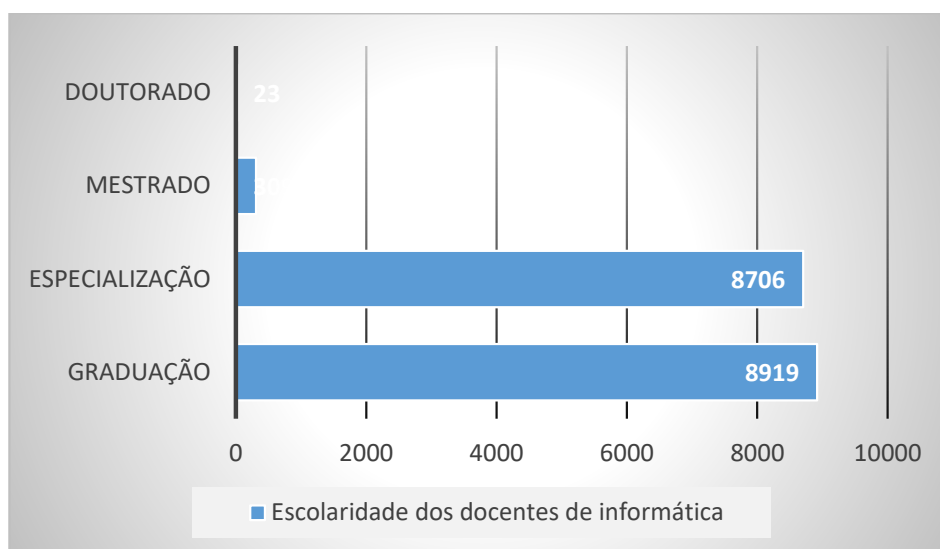
Em diversos locais do Brasil os Estados e as prefeituras têm selecionado professores para trabalho pedagógico específico em aulas de informática educacional. Um exemplo é a cidade de Uberaba-MG, que no seu último concurso público (UBERABA, 2015) disponibilizou vagas para o então chamado cargo de “professor de Informática” para a Educação Básica. Nesse edital as exigências eram que o candidato tivesse curso superior concluído em Ciências da Computação, Tecnólogo em Informática, Sistemas de Informação ou Análise de Sistemas. Entre as atribuições do professor estariam:

Participar das atividades educativo-pedagógicas específicas do planejamento escolar no que se refere à elaboração, execução e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola; desenvolver atividades recreativas e educativo-pedagógicas atendendo aos princípios estabelecidos nas diretrizes legais, especialmente no atendimento às orientações das Matrizes Curriculares Municipais e nos Referenciais Curriculares Nacionais; elaborar, executar e avaliar o plano de trabalho segundo proposta pedagógica da rede municipal e matrizes curriculares municipais; acompanhar e avaliar sistematicamente o desenvolvimento cognitivo das crianças realizando os devidos registros específicos e inerentes à prática educativo-pedagógica; manter-se em constante atualização profissional, participando sempre de cursos, atividades e programas de Formação Continuada e Formação Continuada em Serviço oferecidos pela unidade escolar e referendados pela Secretaria Municipal, entre tantas outras (UBERABA, 2015, p. 115).

Por meio das atribuições aos docentes de Informática que foram solicitadas, percebe-se que os que se formaram somente em áreas técnicas não teriam condições de executar determinadas atividades que são de cunho pedagógico. Pensando dessa forma, os processos seletivos que se seguiram após 2015 foram um pouco diferentes, de acordo com o Departamento de Tecnologia Educacional de Uberaba (2020): o candidato deveria ser licenciado na área de Informática e/ou Computação. Desse modo, atualmente a cidade de Uberaba-MG possui 34 professores de Informática Educacional: 50% homens e 50% mulheres. Destes professores, 13 são licenciados, 5 são tecnólogos e 16 possuem Bacharelado. Do total, 24 já fizeram especialização *lato sensu* na área educacional, 1 possui Mestrado e os demais ainda não são pós-graduados.

O cenário da disciplina de Informática na cidade de Uberaba é bem semelhante ao cenário nacional. Segundo o Portal Brasileiro de Dados Abertos (2019), existem 21.477 professores de Informática que atuam na Educação Básica. Infelizmente, os dados não mostram diferenças por gênero. Destes, apenas 17.957 possuem Graduação ou Pós-Graduação (*lato sensu* ou *stricto sensu*). Estes dados são elucidados na Figura 4, a seguir:

Figura 4 – Distribuição por gênero nas carreiras de Ciências Exatas



Fonte: Elaboração dos autores, 2020.

Os demais 3.520 profissionais atuantes na docência de Informática na Educação Básica, segundo o Ministério, possuem formação em nível de Ensino Médio e até mesmo Ensino Fundamental (completo ou incompleto).

Os dados apresentados nesta seção nos indicam que os profissionais da educação ainda estão em processo de formação para atuar na área de educação tecnológica. O fato de os professores terem acesso a equipamentos e Internet não os qualifica para o exercício da docência em Informática e/ou Computação. São necessárias políticas públicas de formação de profissionais qualificados para atuação nessa área especificamente. Por outro lado, percebe-se que como os dados são referentes ao serviço público, não indicam desigualdade de gênero e renda entre os professores de Informática. Considerando-se, entretanto, os dados de Uberaba, observou-se um equilíbrio de gênero entre os professores de Informática, que se configura como um dado revelador, pois, mesmo numa profissão eminentemente feminina como o magistério, na área de Informática há maior presença de homens do que em outras disciplinas, corroborando a percepção da área de Informática/Computação como masculina.

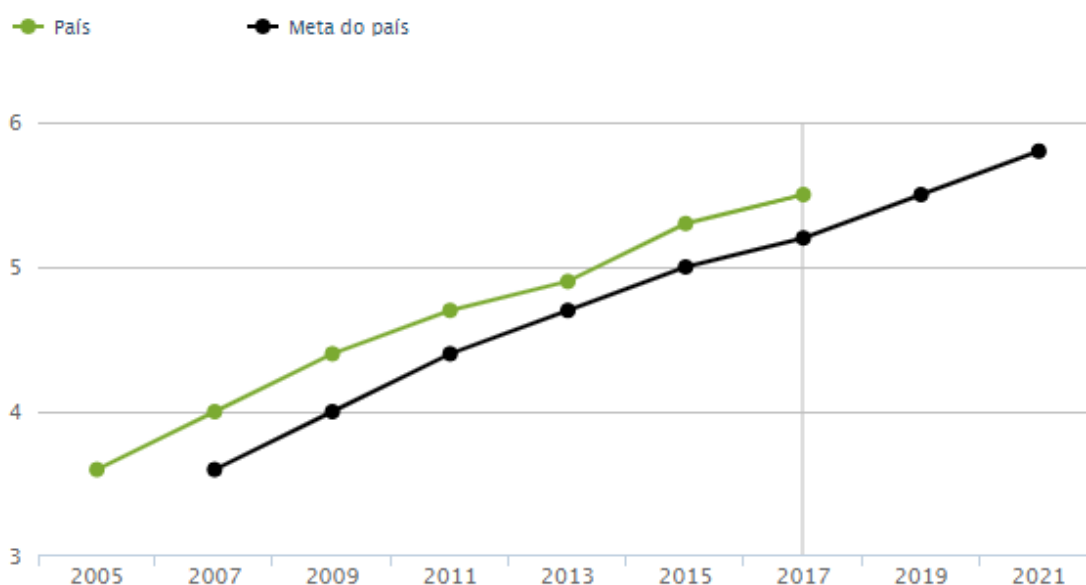
A educação deve estar preparada para esta nova configuração “digital” do mundo. Para tanto, os educadores não devem ficar alheios a estas mudanças. A demanda por formação específica não somente cresce a cada dia, como também sofre profundas modificações. Nesse sentido, um ponto alto a destacar nas considerações de Lévy (1999) é que a simples tentativa de suprir tal demanda por meio da massificação não será suficiente, uma vez que os indivíduos toleram cada vez menos cursos rígidos e uniformes, que não levam em consideração suas circunstâncias pessoais e profissionais.

O PENSAMENTO COMPUTACIONAL E A BNCC

Uma capacitação do professor para o uso pedagogicamente correto das tecnologias digitais pode ser capaz de prepará-lo melhor para que consiga estimular o uso do pensamento computacional pelos alunos em suas aulas. Tal pensamento não está relacionado apenas com a área da Computação, mas faz uso de determinados conceitos e abordagens utilizados pela Computação para resolução de problemas, como o uso de raciocínio lógico (WING, 2016). Raciocinar logicamente é uma habilidade básica necessária a todas as pessoas. Assim, utilizar determinados conceitos associados à Computação é de grande valia no sentido de estruturar, processar e analisar dados, apropriando-se de novos conhecimentos que podem ser adotados em qualquer área do conhecimento, por exemplo, no entendimento e resolução de problemas das disciplinas de Português e Matemática.

Conforme mostra o Portal Qedu – empresa responsável pelo uso de tecnologias inovadoras e *design* moderno para facilitar o acesso aos dados educacionais – (2018), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas. Ele é calculado com base no aprendizado dos alunos em Português e Matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). A Figura 5 mostra que o IDEB 2017 nos anos iniciais da rede pública atingiu a meta e cresceu, mas não alcançou 6,0. Este índice precisa melhorar para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. O mesmo aconteceu com os anos finais do Ensino Fundamental na rede pública.

Figura 5 – Evolução do Ideb nos anos iniciais



Fonte: Portal QEdu: dados do Ideb/Inep (2017).

Diante do desafio de ampliar o rendimento apresentado pelos alunos das séries finais e iniciais do Ensino Fundamental na Prova Brasil, é preciso analisar a necessidade do desenvolvimento do pensamento computacional a fim de cultivar um raciocínio lógico que permita aos alunos resolverem problemas de forma sequencial ou construí-

rem argumentações coerentes. É de conhecimento geral que as tecnologias têm sido incorporadas às práticas educacionais na tentativa de promover aprendizagens mais significativas, alinhar o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertar interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) agracia o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais a fim de desenvolver competências de compreensão, uso e criação de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em diversas rotinas sociais, como destaca a competência geral 5:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018).

Os eixos propostos nesta competência da BNCC desenrolam-se em todas as etapas da Educação Básica, e são: cultura digital, tecnologia digital e pensamento computacional. A cultura digital subdivide-se nos conceitos de letramento digital, cidadania digital e tecnologia e sociedade. A tecnologia digital subdivide-se nos conceitos de representação de dados, *hardware* e *software* e comunicação e redes. O pensamento computacional, por sua vez, subdivide-se nos conceitos de abstração, algoritmo, decomposição e reconhecimento de padrões.

Em todo o mundo diversos trabalhos estão sendo desenvolvidos com o intuito de incorporar as ideias do pensamento computacional à Educação Básica, na tentativa de se obter melhorias no aprendizado e nos conhecimentos dos alunos envolvidos. Um exemplo disto seria o trabalho de Bordini *et al.* (2016), que apresenta um levantamento de projetos na área do Pensamento Computacional nos Ensinos Fundamental e Médio. Os referidos autores identificaram, na época, cerca de 62 trabalhos desenvolvidos em instituições brasileiras entre os anos de 2010 e 2015, que abordaram diferentes estratégias para a introdução da Computação na Educação Básica, em que foram destacados: algoritmos, programação, robótica, jogos, computação desplugada, entre outros.

Um outro exemplo do uso do pensamento computacional pode ser observado em Oliveira *et al.* (2014), em que os autores apresentaram um projeto de extensão desenvolvido em Pernambuco, voltado para o ensino de conceitos básicos de Ciência da Computação no Ensino Fundamental, com o uso do *Scratch*, que é um *software* que se utiliza de blocos lógicos, e itens de som e imagem, com os quais o aluno pode desenvolver suas próprias histórias interativas, jogos e animações, além de compartilhar de maneira *on-line* suas criações.

Diversas outras iniciativas foram e estão sendo feitas em todo o mundo, utilizando o pensamento computacional. É importante lembrar que talvez esse seja um grande desafio para muitas escolas, pois nem todas dispõem de recursos para criar um ambiente específico para atender à demanda de seus alunos. Numa pesquisa da Cetic.Br (2018) é possível acompanhar avanços na aquisição e substituição de computadores nas instituições da rede pública de ensino, no entanto os aspectos ligados à infraestrutura ainda

são apontados como os principais desafios para a efetivação do uso das tecnologias nas escolas. O aumento do número de computadores por aluno e da velocidade da Internet permanecem como as ações prioritárias para integrar o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, uma vez que esta é uma competência conjecturada na BNCC, as escolas deverão se adequar às normativas do órgão.

Antunes (2009) avalia que o uso da tecnologia provocou diversas mudanças no mundo todo e não seria diferente no que diz respeito ao trabalho. Nesse aspecto, as mulheres tiveram inúmeras conquistas, entretanto no que diz respeito ao universo do trabalho na área de Exatas, o mercado ainda se encontra dominado por homens. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), as mulheres estão fora dos trabalhos gerados pela revolução digital, ou seja, encontram-se excluídas da grande maioria das atividades dessa nova sociedade.

A partir destas análises o uso do pensamento computacional nas escolas de Ensino Fundamental possui a proposta de contribuir com o estímulo de meninas e mulheres quanto ao desenvolvimento do raciocínio lógico, propiciando a diminuição das desigualdades salariais referentes ao gênero.

AS MULHERES E A TECNOLOGIA

De acordo com Little (1999), no início de 1900 as mulheres nos Estados Unidos ministravam as entradas e validações de dados e forneciam suporte computacional nas realizações de cálculos. Por volta de 1950 os computadores estavam sendo introduzidos na ciência e em diversas empresas. As mulheres com conhecimento em Matemática foram solicitadas para trabalharem como programadoras; o motivo, segundo os empregadores, era a falta de homens matemáticos, pois a maioria estava atuando ativamente nos serviços militares. Com o passar do tempo os homens foram se tornando protagonistas nas áreas Exatas e Tecnológicas, uma vez que os serviços relativos às guerras foram diminuindo.

Os estereótipos masculinos e femininos que conduzem à aceitação dos papéis sociais e profissionais são forjados desde a infância por meio da socialização. Segundo Bourdieu (1999), referindo-se à percepção social sobre as mulheres como objetos que circulam no mercado de bens simbólicos, parece haver uma certa fixidez quanto ao seu papel social e, como consequência, quanto ao papel masculino, colocando um supervalor ou peso na estrutura “masculina”, deixando de reconhecer a capacidade de reação e reflexão dos sujeitos.

Mediante o desenvolvimento do raciocínio utilizando a decomposição, reconhecimento de padrões, abstração de um problema e algoritmos, pretende-se equilibrar a presença feminina nas áreas de Exatas. O Pensamento Computacional, segundo Ribeiro, Foss e Cavalheiro (2019), é uma ferramenta que pode ser utilizada na busca por soluções de quaisquer problemas, estando estes relacionados ou não à Ciência da Computação.

De acordo com a Secretaria da Educação do Paraná (PARANÁ, 2018), o Pensamento Computacional é constituído por atividades alquímicas, computação desplugada e computação plugada. Um alquímico é considerado um brinquedo didático que

pode ser feito pelas próprias estudantes, utilizando materiais recicláveis e/ou alternativos. Um alquímico possui os conceitos de métrica (medida-exato-técnico) e alquimia (mutante-mágico-transformador). Em maior ou menor medida, tais atividades se relacionam com a computação desplugada, pois podem ser aplicadas em locais sem acesso à Internet ou computadores, e podem ser feitas por qualquer pessoa, mesmo sem conhecimentos de Computação ou Robótica. Já a considerada computação plugada é aquela que se utiliza de computadores.

Assim, é possível verificar diversas formas de inserir a cultura digital, tecnologia digital e o pensamento computacional em atividades para as alunas, entre elas: aulas de algoritmos e programação, de *web designer* e editoração gráfica, de edição de imagens e vídeos, uso de *softwares* para a elaboração de histórias em quadrinhos, criação de conteúdos midiáticos ou multimidiáticos, criação de aplicativos e muito mais.

De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (2018), nas meninas até o 6º ano do Ensino Fundamental, pode ser incentivada a utilização de ferramentas tecnológicas (por exemplo, ferramentas de autoria multimídia e de textos, apresentação, ferramentas para *web*, câmeras digitais e *scanners*) para escrita, comunicação e atividades de publicação individuais e colaborativas. Entre o 6º e o 9º ano pode-se utilizar recursos tecnológicos para desenhar, desenvolver, publicar e apresentar produtos (por exemplo, páginas da *web*, aplicativos móveis, animações), para demonstrar conhecimentos e resolver problemas.

É preciso ressaltar, contudo, que se faz necessário uma quebra de paradigmas quando se deseja efetivar uma educação tecnológica para mulheres. Historicamente foi concebido que o gênero feminino deve ater-se a tarefas domésticas. As jornadas de trabalho fora de casa são curtas – ou inexistentes – e conseqüentemente os estudos eram colocados em segundo plano e na maioria das vezes era impossível alcançá-los. Esta desconstrução faz parte do papel social da escola e deve ser trabalhada diariamente.

Em relação às linguagens de programação (uma subdimensão da competência 5 da BNCC), do 3º ao 6º ano do Ensino Fundamental, pode ser estimulada a construção de um programa comum conjunto de instruções passo a passo a serem executadas, criando soluções para problemas e utilizando uma linguagem de programação visual baseada em blocos. Já para as alunas das séries finais pode-se ensinar a construção de soluções para problemas utilizando uma linguagem de programação, inclusive *looping*, expressões condicionais, lógica, expressões variáveis e funções.

A tarefa de programar é uma ação que demanda a estruturação do raciocínio e das estratégias de ação. Tais demandas, no entanto, também se dão quando outros tipos de problemas são resolvidos, quando as ações ligadas a um projeto (mapeamento e organização de processos em etapas, fluxogramas, etc.) são planejadas ou organizadas. Esta é uma das funções do pensamento computacional: dividir um problema em pequenas partes, a fim de analisá-las em busca de uma solução aceitável.

A fim de levar um projeto de códigos para a sala de aula, o professor não precisa ser um profundo conhecedor de programação. A sua incumbência mais importante é pensar em um projeto exequível, desafiando os alunos a criarem um produto (aplicati-

vo, imagem, *software*, vídeo) interessante sobre o assunto estudado, produzindo conteúdo. Diversos *sites* possuem ferramentas que auxiliam no aprendizado da programação de forma gratuita, entre eles:

- *Scratch*, indicado para quem está se aventurando em programação pela primeira vez. A ferramenta gratuita pode ser usada sem conexão com a Internet. Pode ser acessado pelo endereço eletrônico <https://scratch.mit.edu>
- Programaê, um *site* desenvolvido pela Fundação Lemann, que oferece planos de aula e materiais de aprendizagem próprios para projetos. Pode ser acessado pelo endereço eletrônico <http://programae.org.br>
- Code.org, uma organização financiada por gigantes da tecnologia, como Mark Zuckerberg, a ferramenta é uma das mais conhecidas em ensino de Programação. Pode ser acessado pelo endereço eletrônico <https://code.org>
- Codecademy, uma plataforma interativa *on-line* com aulas gratuitas de codificação em HTML e CSS. Pode ser acessado pelo endereço eletrônico <http://codecademy.com/pt>

Além de estimular o pensamento computacional com o uso do raciocínio lógico e matemático, a utilização de tais ferramentas pode ser uma oportunidade de despertar o interesse dessas jovens, contribuindo para o decréscimo da desigualdade de gênero nas atividades tecnológicas na esfera trabalhista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diferenças de gênero, construídas historicamente, perpetuam ao longo dos anos um movimento de desconstrução dos pré-conceitos com relação ao lugar da mulher na sociedade patriarcal que se faz extremamente necessário. O estudo aqui apresentado estabelece um panorama dessas diferenças e elucida quais os principais dispositivos capazes de modificar esta realidade.

A inclusão da disciplina de Informática na Educação Básica é um dispositivo potencial para estimular o raciocínio lógico, por meio do pensamento computacional, sobretudo nas estudantes. Sabe-se que a área das Ciências Exatas é ocupada majoritariamente por homens, e é preciso que componentes curriculares desta natureza sejam enfatizados, a fim de transpor as barreiras existentes e possibilitar que esta nova geração de meninas ocupe o espaço que elas desejarem na sociedade. Além disso, as questões de desigualdades salariais, provenientes do gênero, precisam ser combatidas a fim de obter equiparação salarial entre homens e mulheres que desempenham as mesmas funções.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), composta por diversas competências, enaltece em sua competência 5 o uso das tecnologias digitais de forma crítica, significativa e reflexiva. Este mecanismo visa ao protagonismo estudantil dentro do contexto escolar e dialoga com a realidade dos discentes, incorporando à sala de aula dispositivos usados em larga escala fora da escola.

O artigo, no entanto, também evidencia a necessidade do aprimoramento docente para o uso destas tecnologias digitais de forma mais assertiva, uma vez que segundo o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação

(CETIC.BR, 2020) existe uma discrepância entre o número de docentes que afirmam ter feito algum tipo de capacitação para o uso das tecnologias digitais e o número de docentes que as utiliza em sua prática pedagógica.

Acredita-se fortemente no potencial da educação significativa como instrumento capaz de modificar este cenário, que além de preocupante é desanimador para o gênero feminino. As análises aqui realizadas apontam para a exploração das tecnologias digitais dentro do espaço escolar, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, como aliadas no processo de redução das desigualdades de renda quanto ao gênero. Trata-se, todavia, de um trabalho que demanda tempo e esforço dos profissionais envolvidos no processo educacional, mas com engajamento e profissionalismo é possível vislumbrar caminhos para que, em um futuro próximo, essas desigualdades sejam cada vez menores até que um dia elas deixem de permear o nosso cotidiano.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. 10ª reimpr. São Paulo: Boitempo, 2009.
- BNCC. Base Nacional Comum Curricular. *Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC*. 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.
- BORDINI, Adriana *et al.* Computação na Educação Básica no Brasil: o Estado da arte. *Revista de Informática Teórica e Aplicada*, Porto Alegre, RS, v. 23, n. 2, p. 210-238, dec. 2016. ISSN 21752745. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rita/article/view/RITA-VOL23-NR2-210/39367>. Acesso em: 27 dez. 2020.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.
- CASTRO, M. G. O conceito de gênero e as análises sobre mulheres e trabalho: notas sobre impasses teóricos. *Cad. CRH*, Salvador, n. 17, p. 80-105, 1992.
- CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras. *TIC Educação 2018*. 2018. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_edu_2018_livro_eletronico.pdf/. Acesso em: 14 ago. 2020.
- CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *TIC Educação: pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras*. 2019. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 23 jan. 2021.
- CETIC.BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras*. TIC Educação 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20211124200326/tic_educacao_2020_livro_eletronico.pdf. Acesso em: 14 jan. 2021.
- COBO, Bárbara. *Indicadores sociais das mulheres no Brasil*. 2018. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- DATAVIVA. *Disparidades salariais entre sexos nas ciências exatas*. 2016. Disponível em: <http://dataviva.info/pt/blog/post/31>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- DETIC. Departamento de Tecnologia Educacional. *Quantitativo dos professores de informática educacional*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: detic@uberabadigital.com.br em 1º set. 2020.
- FUNDAÇÃO LEMANN. São Paulo, 2018. *Portal QEdu*. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 25 set. 2020.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.
- HEILBORN, M. L. O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro. In: MADEIRA, Felícia R. (org.). *Quem mandou nascer mulher?* Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Mulher estuda mais, trabalha mais e ganha menos do que o homem*. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20234-mulher-estuda-mais-trabalha-mais-e-ganha-menos-do-que-o-homem>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, 2019. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica>. Acesso em: 1º set. 2020.
- KERGOAT, D. Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe. In: HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; LE DOARE, Hélène ; SENOTIER, Danièle (coords.). *Dictionnaire Critique du Féminisme*. Paris: PUF, 2000. p. 35-44.
- KOVALESKI, Nadia Veronique Jourdan; PILATTI, Luiz Alberto. *As escolhas de cursos pelas mulheres*. 2005. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/revistagi/article/viewFile/180/176>. Acesso em: 13 set. 2020.
- LEMONS, A. Cibercultura, cultura e identidade: em direção a uma “Cultura Copyleft”? *Contemporânea: Revista de Comunicação e Cultura*, Salvador, v. 2, n. 2, p. 9-22, dez. 2004. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneaposcom/article/view/3416/2486>. Acesso em: 8 dez. 2020.
- LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LITTLE, J. C. The role of women in the history of computing. In: INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON Technology and Society. Women and Technology: Historical, Societal, and Professional Perspectives. Proceedings. IEEE, 1999. p. 202-205.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- MEYER, Maximiliano. *Quais as diferenças entre as gerações X, Y e Z e como administrar os conflitos?* 2014. Disponível em: <https://www.oficinadanet.com.br/post/13498-quais-as-diferencas-entre-as-geracoes-x-y-e-z-e-como-administrar-os-conflitos>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- MINSKY, Marvin. *A sociedade da mente*. Rio de Janeiro, RJ: Francisco Alves, 1989.
- NONATO, Alessandro Anilton Maia. *O acesso à internet é um direito fundamental?* 2020. Disponível em: <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/11461/O-acesso-a-internet-e-um-direito-fundamental>. Acesso em: 13 ago. 2020.
- OLIVEIRA, M. L. S. et al. *Ensino de lógica de programação no Ensino Fundamental utilizando o Scratch: um relato de experiência*. CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO – CSBC, 34, 2014.
- PARANÁ (Estado). Secretaria da Educação do. *Pensamento computacional*. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1625>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PRENSKY, M. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Senac, 2001.
- PORTAL BRASILEIRO DE DADOS ABERTOS. *Indicadores sobre Ensino Superior*. Dados.gov.br. 2019. Disponível em: <https://dados.gov.br/dataset/ensino-superior>. Acesso em: 16 set. 2020.
- PORTAL QEDU (Brasil). *Ideb 2017*. 2018. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/brasil/ideb>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- RIBEIRO, L.; FOSS, L.; CAVALHEIRO, S. *Pensamento computacional: fundamentos e integração na educação básica*. 2019. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/8699/6260>. Acesso em: 14 ago. 2020.
- SAFFIOTI, Heleieth I. B. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. São Paulo: Vozes, 1976.
- UBERABA, Prefeitura de. *Edital Concurso Público de Uberaba*. 2015. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/Pasta%20processo_seletivo/Concursos/EDITAL%20ABERTURA%20CURSO_001_2015.pdf. Acesso em: 4 set. 2020.
- WING, Jeannette. Pensamento computacional – um conjunto de atitudes e habilidades que todos, não só cientistas da computação, ficaram ansiosos para aprender e usar. *Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia (RBECT)*, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 1-10, maio/ago. 2016. ISSN 1982-873X.

O INVESTIMENTO NO “POTENCIAL DOS JOVENS” COMO UMA TECNOLOGIA BIOPOLÍTICA: Repensando o Protagonismo Juvenil no Contexto do “Novo Ensino Médio”

Marcos Vinicius da Silva Goulart¹
Clarice Salete Traversini²

RESUMO

O protagonismo juvenil ganha uma fundamentação teórica no Brasil com o trabalho do pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa na década de 90 do século 20, a partir da experiência de trabalho com jovens em organizações não governamentais. Esse protagonismo é inspirado pelo que ficou conhecido como *Relatório Jacques Delors*, que enuncia os quatro pilares de uma “Educação para o século 21”, a saber: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a aprender e aprender a conviver. Com esse protagonismo, o jovem formaria sua autonomia a desde uma experiência mais voltada às suas próprias competências e habilidades. Com base em uma análise documental inspirada pelo trabalho de Michel Foucault, buscamos analisar o discurso do protagonismo juvenil em conexão com a releitura que o filósofo desenvolve da noção de capital humano. Argumentamos, neste texto, que o protagonismo juvenil, para além de estar relacionado a uma estratégia de investimento no “potencial da juventude” para o desenvolvimento social de uma população, também é uma estratégia biopolítica de formação de uma cultura empreendedora com vistas ao desenvolvimento econômico e social do país.

Palavras-chave: Biopolítica; análise do discurso foucaultiana; protagonismo juvenil; reforma do Ensino Médio.

THE INVESTMENT IN THE “POTENTIAL OF YOUTH” AS A BIOPOLITICAL TECHNOLOGY: RETHINKING THE YOUTH PROTAGONISM IN THE CONTEXT OF “NEW HIGH SCHOOL”

ABSTRACT

Youth protagonism gains a theoretical foundation in Brazil with the work of pedagogue Antonio Carlos Gomes da Costa in the 1990s, based on the experience of working with young people in non-governmental organizations. This role is inspired by what became known as the *Jacques Delors Report*, which sets out the four pillars of an “Education for the 21st century”, namely, learn to be, learn to do, learn to learn and learn to live together. With this role, the young person would form his autonomy from an experience more focused on his own competences and abilities. Based on a documentary analysis inspired by Michel Foucault’s work, we seek to analyze the discourse of youth protagonism in connection with the reinterpretation that the philosopher develops of the notion of human capital. We argue in this text that youth protagonism, in addition to being linked to a strategy of investing in the “potential of youth” for the social development of a population, is also a biopolitical strategy for the formation of an entrepreneurial culture with a view to economic and social development from the country.

Keywords: Biopolitics; foucaultian discourse analysis; youth protagonism; high school reform.

RECEBIDO EM: 27/6/2020

ACEITO EM: 15/12/2020

¹ Autor correspondente. Secretaria de Educação de São Borja. Av. Pres. Vargas, 2637 – Maria do Carmo. São Borja/RS, Brasil. CEP 97670-000. <http://lattes.cnpq.br/8281463513584433>. <https://orcid.org/0000-0003-4869-6302>. mvinicius.goulart@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/RS, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/9440472028266688>. <https://orcid.org/0000-0001-6724-2483>

SITUANDO O PROBLEMA

Esta pesquisa surge em um contexto pós reforma do Ensino Médio no Brasil que, para alguns pesquisadores, entre eles Cunha (2017), seria um “retorno ao passado”, algo que remontaria à Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus no Brasil. A atual reforma (BRASIL, 2017) advoga um currículo mais flexível, que priorizaria, em relação ao estudante, “a liberdade de escolher conforme a sua vocação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), isto é, escolher aquilo que se deseja em razão daquilo que se gostaria de ser. Em vista disso, teríamos a enunciação de uma produção de si mesmo como sujeito de escolhas, que só seriam possíveis com o cultivo do aprender a ser e aprender a aprender, portanto a produção de uma trama de *ditos* que poderíamos definir como um discurso do protagonismo juvenil no Ensino Médio.

O protagonismo juvenil, uma noção que se tornou um lugar-comum no trabalho de organizações não governamentais na década de 90 do século 20, reaparece na discussão em torno das mudanças do Ensino Médio nos últimos anos, porém não como um sinônimo de voluntariado, tal como era comum na década de 90, e sim como um direito de aprendizagem em sintonia com uma educação para o século 21 (GOULART, 2018). Nesse sentido, o protagonismo juvenil é visto como um antídoto para a melhoria da educação no Brasil, uma vez que, por meio dele, o jovem exercitaria algumas competências, tais como aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e, por fim, aprender a aprender (COSTA, 2000). Aqui – pensamos – está-se diante de uma governamentalidade neoliberal em que, na visão de Gadelha (2011) e inspirado em Foucault (2008a), seria a produtora de uma cultura do empreendedorismo. A partir dessa cultura, o jovem se tornaria um investidor de si mesmo, cujos benefícios financeiros futuros estariam diretamente ligados à capacidade de produzir mais capital, nesse caso, humano. Desse modo, a pergunta que orienta o nosso trabalho é a seguinte: Como o investimento no “potencial da juventude” – pensado como uma tecnologia biopolítica –, tendo como referência o discurso do protagonismo juvenil, vem operando no Brasil nas últimas duas décadas?

Para responder a essa questão o texto é dividido em três partes. Na seção “Aspectos Metodológicos: biopolítica e análise dos discursos como ferramentas analíticas foucaultianas” serão apresentados os conceitos utilizados nesta pesquisa, tais como biopolítica, a partir da perspectiva foucaultiana, embora saibamos que há uma ressonância desse conceito na obra de outros autores. Ademais, utilizaremos a análise do discurso de inspiração foucaultiana como base para analisar os discursos sobre o protagonismo juvenil. Na seção “Protagonismo Juvenil, Biopolítica e Governamentalidade Neoliberal no Brasil” desenvolveremos uma breve análise da produção da noção de protagonismo juvenil no Brasil com a releitura da noção de capital humano desenvolvida por Foucault em um de seus cursos no *Collège de France*. Por fim, na seção “Considerações Finais”, sintetizaremos os argumentos desenvolvidos neste trabalho e apontaremos algumas considerações sobre o impacto desta leitura no contexto atual da educação brasileira.

Aspectos Metodológicos: biopolítica e análise dos discursos como ferramentas analíticas foucaultianas

A presente pesquisa opera com a noção de discurso em Foucault. Tal noção, além de estar dispersa em sua obra, não parece ter um sentido único. Antes de uma definição fechada em si mesma, ela está em constante processo. Mesmo assim, o intuito aqui é pensar como essa noção fez parte do seu modo de analisar experiências específicas, utilizando uma maneira particular de compreender o que são enunciados e a sua relação com sistemas de formação. Ou seja, pode-se pensar que um discurso se materializa na medida em que ele é composto por enunciados que se apoiam em uma formação (FOUCAULT, 2007). Esses enunciados, muito longe de serem apenas o que é dito (no sentido verbal), constituem – eles mesmos – uma função que dá corpo aos discursos, significando que um discurso é aquilo que é dito e que é feito. Ou seja, ele relaciona diretamente um conjunto de saberes e relações de poder. É por isso que, na perspectiva foucaultiana, os discursos são práticas e, longe de buscar o seu princípio de unidade, ao analisá-los, é preciso pensá-los a partir de uma dispersão (FOUCAULT, 2007). O que, no entanto, isso significa? Que não devemos isolar enunciados em si mesmos, buscando suas origens ou qualquer significado oculto. Nossa linguagem não se dá somente a partir do que é dito; ela opera no modo como encaramos o mundo em que vivemos e é por isso que não se deve julgar que o que é dito pode ser isolado daquilo que pensamos e fazemos. É também necessário pensar os discursos sempre em sua pluralidade (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013), pois são produzidos desde de uma multiplicidade de práticas.

Descrever discursos – pois é isso que se faz ao analisar um discurso – seria buscar “[...] as regularidades que funcionam tal qual leis que governam as dispersões dos enunciados que compõem esses discursos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 48). Nesta análise do discurso, o que temos é um tratamento do mesmo como prática, em que os enunciados aparecem como sua condição de possibilidade. A partir disso, não é equivocado afirmar que os enunciados são unidades de um discurso, porém, muito além de elementos atomizados em si mesmos, ocupam uma função e se relacionam com outras, o que faz serem o que são. Analisar os discursos na perspectiva de Foucault é dar conta “[...] de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (FISCHER, 2001, p. 199). É nesse sentido que podemos afirmar que o discurso, para o filósofo francês, é uma prática, visto que descreve não somente uma relação de *ditos*, mas de *feitos*: práticas que se materializam em enunciados sem que um seja mera condição para o outro.

Em *A Ordem do Discurso* (FOUCAULT, 1996), ao discorrer sobre o trabalho que desenvolveria no *Collège de France*, o filósofo divide-o em análise “crítica” e análise “genealógica”. Ambas não se excluem; ao contrário, se complementam. Como afirma Foucault (1996): “entre o empreendimento crítico e entre o empreendimento genealógico, a diferença não é tanto de objeto ou de domínio, mas, sim, de ponto de ataque, de perspectiva de delimitação” (p. 66). A análise “crítica”, como apresentada pelo filósofo, estaria centrada nos saberes e práticas discursivas, aquilo com que a arqueologia estaria mais preocupada. Por outro lado, a análise “genealógica” relacionar-se-ia mais às práticas não discursivas, aquelas que se fundam em exercícios de poder, todavia uma complementando a outra.

Assim, nossa análise discursiva tem como princípio básico relacionar os documentos a elementos de exterioridades – não ficar apenas na letra do texto com a finalidade de encontrar a intencionalidade oculta que o explique. Diferentemente, deve-se priorizar dispersões, indicadas por enunciados que façam com que o texto tenha o caráter de *monumento* (VEIGA-NETO, 2007): uma produção histórica, realizada em determinado contexto, pelo qual emergiriam as práticas. A partir disso, citamos os documentos que serão analisados neste trabalho:

- *Learning: the treasure within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty* (DELORS, 1996);
- *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática* (COSTA, 2000);
- *Manual do Educador: Orientações Gerais* (BRASIL, 2009).;
- *Exposição de Motivos nº 00086/2016* (BRASIL, 2016).

Outros documentos, contudo, serão utilizados neste trabalho, mas, em relação aos citados, são secundários e servirão como complemento, uma vez que, em uma análise do discurso, os documentos se conectam sempre com outros.

Do mesmo modo, biopolítica é um conceito-chave aqui, pois ele permite a conexão entre o protagonismo juvenil e uma governamentalidade neoliberal. Não podemos desconsiderar que, além de Foucault, alguns filósofos também se dedicaram a estudar a biopolítica, sendo o mais conhecido Agamben (2002), que diverge de Foucault ao delimitar a emergência da biopolítica ao contexto do poder soberano. Isso significa que a genealogia da biopolítica de Agamben, tanto do ponto de vista das tecnologias de poder quanto de marcadores históricos, é distinta da de Foucault, e para corroborar essa posição há uma significativa produção acadêmica, tais como Valerio (2013), Duarte (2008), Bazzicalupo (2017) e Decothé Junior (2017).

Para evitar toda uma problemática que mudaria o objetivo desta pesquisa de uma análise do protagonismo juvenil para uma discussão conceitual sobre biopolítica, o que restringiria o trabalho a um campo muito mais filosófico, preferimos dialogar, a seguir, com a produção acadêmica que se desenvolve num diálogo direto com a educação, sem desconsiderar a produção que nos ajude a compreender esse conceito no pensamento de Foucault. Essa escolha é justamente uma prudência metodológica, pois a preocupação em desenvolver um debate sobre como um conceito se elaborou e vem se transformando atualmente, poderia nos fazer perder completamente o foco do que pretendemos desenvolver.

Protagonismo Juvenil, Biopolítica e Governamentalidade Neoliberal no Brasil

O conceito de biopolítica emerge das análises de Foucault em meados da década de 70 do século 20. Segundo Castro (2009), há textos fundamentais para a compreensão deste conceito, tais como o curso ministrado no *Collège de France* em 1976, intitulado *Il faut défendre la société*, traduzido no Brasil como *Em defesa da sociedade* (FOUCAULT, 1999), e o último capítulo do livro *História da Sexualidade I: a vontade de saber* (FOUCAULT, 1988). Biopolítica e biopoder são coisas distintas, mas guardam relação direta. Se, por um lado, o poder disciplinar, que atua diretamente sobre os indivíduos,

com o intuito de formar corpos dóceis, desenvolve uma anatomopolítica, o biopoder, por outro, ao agir sobre os indivíduos subsumidos em uma população, desenvolve uma biopolítica, uma política sobre a vida dos sujeitos tratados como um corpo populacional (FOUCAULT, 1999). Em linhas gerais, o poder disciplinar está para o biopoder assim como a anatomopolítica está para a biopolítica. Deste modo, poder disciplinar e biopoder marcam no tempo e no espaço uma configuração das relações de poder no âmbito da organização social, enquanto a anatomopolítica e a biopolítica são o modo como esses poderes se exercem sobre seus objetos, corpo e população, por meio de instituições, saberes, tecnologias, dispositivos, discursos e estratégias. De outro modo, não se pode pensar que há uma evolução nas técnicas de poder em que o biopoder substitui o poder disciplinar. Na realidade, eles complementam-se, tendo em vista que “as disciplinas do corpo e as regulações da população constituem os dois polos em torno dos quais se desenvolveu a organização do poder sobre a vida” (FOUCAULT, 1988, p. 152). O que há é uma espécie de deslocamento dos modos de governar: não é apenas o corpo individual que se quer governar, mas o corpo populacional; se quer *fazê-lo viver*.

A governamentalidade neoliberal é objeto de análise no *Nascimento da Biopolítica* (FOUCAULT, 2008a), curso no qual Foucault pretendia elaborar um estudo específico sobre a biopolítica, porém focou mais naquilo que ele considerava o elemento de sua emergência, a saber, o liberalismo. Perguntava: “Num sistema preocupado com o respeito aos sujeitos de direito e a liberdade de iniciativa dos indivíduos, como será que o fenômeno ‘população’, com seus efeitos e seus problemas específicos, pode ser levado em conta?” (FOUCAULT, 1997, p. 89). Para isso, Foucault utiliza-se da noção que ele chama de *gouvernementalité*³, que é traduzido para o português como governamentalidade, que seria uma forma de pensar a problemática das artes de governar como um modo particular de conectar as ações e estratégias de governo entre indivíduos e população. Essa noção serve para analisar, além do Poder Soberano e do Poder Disciplinar, uma nova de razão de Estado, centrada na forma governo em correlação direta com o biopoder, porque Foucault compreende governamentalidade como

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008b, p. 143).

A partir disso, pode-se chegar à conclusão que governamentalidade é uma noção analítica da biopolítica utilizada por Foucault para analisar os dispositivos de segurança, de modo que o “[...] exercício do moderno poder político não consiste simplesmente em reinar, em estabelecer leis gerais, mas sobretudo em governar, em conduzir as condutas individuais e coletivas” (CASTRO, 2014, p. 125). A biopolítica, em Foucault, desloca-se de uma base teórico-jurídica para uma base focada na função e exercício em si das práticas de governo. E a governamentalidade, que emerge das análises de Foucault sobre o biopoder, torna-se uma chave-analítica das artes de governar.

³ Neologismo criado por Foucault. Essa noção emerge a partir das análises desenvolvidas por Foucault no curso *Segurança, Território, População* (FOUCAULT, 2008b), especificamente na aula de 1º de fevereiro de 1978.

Para os fins deste artigo vamos focar no que se pode chamar de “governamentalidade neoliberal”, mais especificamente aquela de matriz estadunidense, que tem como mote as críticas ao keynesianismo materializadas no *New Deal* do governo Roosevelt no período entre 1933 e 1937, bem como todo tipo de ação política que se desenvolveu com vistas a uma intervenção do Estado na economia; críticas essas que se atualizam no Brasil contemporâneo, em que a *fobia do Estado* (FOUCAULT, 2008a) materializa um discurso privatista de demonização de tudo que é público. Há, no entanto, algo muito interessante apontado por Foucault, tendo em vista que esse neoliberalismo é [...] toda uma maneira de ser e de pensar. É um tipo de relação entre governantes e governados, muito mais do que uma técnica dos governantes em relação ao governados (FOUCAULT, 2008a, p. 301). Ou seja, a governamentalidade neoliberal se exerce num jogo de poder em que Estado e sociedade operam um sobre o outro. Essa lógica, de alguma forma, materializa uma prática de governo que produz a liberdade dos indivíduos em sociedade e, paradoxalmente, regula essa liberdade cada vez mais aumentada (BAZZICALUPO, 2017). É aqui que os dispositivos de segurança exercem um papel importante, uma vez que fazem a gestão dos riscos que essa liberdade aumentada pode gerar. A estratégia central destes dispositivos é garantir que, por meio dessa relação governantes/governados, o mercado funcione, operando numa lógica empresarial. Assim, essa relação torna-se condição de possibilidade deste modo de governar.

Theodore Schultz inicia o seu livro *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*, afirmando que o “[...] ‘capital configurado na criança’, pode ser a chave de uma teoria econômica da população” (SCHULTZ, 1973, p. 9, grifos do autor). Ora, essa afirmação já indica um deslocamento da economia para domínios da vida social que antes não pertenciam ao campo da economia, tendo em vista que, com o capital humano, a educação do filho em casa, na escola e a leitura que um pai ou uma mãe faz para um filho podem ser configuradas como um tipo de investimento. Foucault se interessa por essa noção, pois ela torna possível “[...] reinterpretar em termos econômicos e em termos estritamente econômicos todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era de fato considerado, não-econômico” (FOUCAULT, 2008a, p. 302).

Capital humano “[...] consiste de entidades que têm a propriedade econômica de prestar serviços futuros de um valor determinado. Esse conceito não deve ser confundido com o de capital como uma entidade fungível” (SCHULTZ, 1973, p. 53). Isso significa que o capital humano não é algo que se gasta, algo que alguém possa perder. Ao contrário, é algo que pertence ao homem e que pode servir como elemento para satisfações e ganhos futuros. Ele não é uma renda de um trabalhador, embora uma renda seja importante para que o trabalhador aumente o seu capital humano. Também não é algo que possa ser trocado ou vendido; ele não possui uma materialidade para ser passado de uma pessoa para outra: ele é inseparável do sujeito ao qual pertence. Sendo assim, a teoria do capital humano opera com uma dimensão que antes não era considerada como algo do plano econômico, isto é, o comportamento das pessoas. Um exemplo prático desta teoria do capital humano em ação é pensar nas discussões em torno das habilidades socioemocionais, que ganha força no Brasil com o debate sobre a Reforma do Ensino Médio em 2016 e acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2015.

A teoria do capital humano valoriza a capacidade das pessoas de investirem em si mesmas, como se o fundo ontológico das relações sociais fossem as relações de mercado. Nesse sentido, é importante ressaltar o ressurgimento, segundo Michel Foucault (2008a), do *homo oeconomicus*, um sujeito empresário de si mesmo. Não podemos, contudo, confundir isso com individualismo ou egoísmo, pois o que está em jogo é uma relação de um sujeito consigo mesmo; certo trabalho que ele exerce sobre si de modo a aumentar a sua capacidade produtiva, e, por conseguinte, formar capital. Pode-se afirmar, seguindo nessa trilha, que a cultura do empreendedorismo, do autoinvestimento e até mesmo do protagonismo juvenil, pelo menos do modo como se produziu no Brasil, é sustentada pelo discurso do capital humano.

Para se ter uma ideia, o discurso do protagonismo juvenil aparece, no Brasil, a partir do trabalho desenvolvido por Organizações Não Governamentais (ONGs) na década de 90 do século 20 (SOUZA, 2008) e opera a partir de um discurso de formação para a cidadania dos jovens. De fato, os enunciados que se relacionam com esse tipo de ação com jovens são executados a partir de uma interdição dos discursos sobre o “poder jovem” no Brasil, que são focados nos movimentos estudantis da década de 60 e 70 (GOULART, 2011), tendo em vista que o discurso do protagonismo juvenil prescreveria aos jovens uma ação que, longe de ser uma “rebeldia improdutivo”, pode ser canalizada com vistas ao desenvolvimento social e político do país. Isso é apresentado por COSTA (1994) num dos primeiros textos sobre protagonismo juvenil no Brasil, ao referir-se a alguns paradigmas de atuação política dos jovens. O paradigma de revolução, segundo ele, é um modo de atuação em que os jovens rompem com a sociedade e com a família, algo que, para ele, não teve muita importância para o país, posto que a queda do regime militar no Brasil foi “[...] fruto da ação de pessoas que se mobilizaram pela democracia, sem rupturas dramáticas com o seu cotidiano familiar, escolar, profissional ou comunitário” (COSTA, 1994, p. 69). O paradigma de revolução é uma ruptura com a sociedade e, na sua opinião, não seria bom para o país porque seria oposto a qualquer tipo de desenvolvimento social; seria a já mencionada “rebeldia improdutivo”.

Por outro lado, o trabalho voluntário que, nesse caso, seria uma forma de protagonismo juvenil, opera em oposição ao paradigma de revolução, uma vez que, com ele, não há ruptura com a sociedade. Ao contrário,

[...] o que há é uma opção de natureza pessoal, uma opção que é fonte de prazer, de gratificação, de sentido e de auto realização para quem se mobiliza em favor de alguma causa com a qual se está comprometido em níveis profundos e, não apenas, num plano superficial. (COSTA, 1994, p. 69).

Essa forma de protagonismo juvenil é algo prazeroso, que forma o jovem e que estaria comprometida com questões que transcendem o mero desejo pessoal. Ele é um tipo de atuação em que se age em prol da sociedade. Em simultâneo, porém, é uma autoformação, pois o jovem se sentiria útil, moldando o seu “ser” – um aprender a ser.

É fato que a questão do voluntariado juvenil, no discurso em que ele se produziu, se dá num contexto de crises e sempre se volta para a resolução de problemas sociais. Já na década de 70 a Organização das Nações Unidas (ONU) vinha pensando em como utilizar-se da força dos jovens com vistas ao desenvolvimento social, e isso em países em “subdesenvolvimento”. Segundo um estudo elaborado em oito países,

[...] ao prestar serviços voluntários, os jovens ajudarão a lutar contra o subdesenvolvimento e a estabelecer as bases de uma nova sociedade. É este o principal objetivo do serviço voluntário e, por isso, as atividades do serviço voluntário devem realizar-se num contexto do plano nacional de desenvolvimento (ONU, 1975, p. 35, tradução nossa).

Isso quer dizer que o papel do voluntariado juvenil é a luta em prol da sociedade, por conseguinte em prol do desenvolvimento de um país. No Brasil, não foi raro o protagonismo juvenil ser utilizado como uma espécie de código de acesso a financiamentos internacionais (SPOSITO; CARRANO, 2003), tendo como foco uma gestão do tempo e da ação política de jovens de baixa renda que eram incluídos em projetos que tinham o protagonismo como contrapartida social.

Em um manual desenvolvido para o trabalho com jovens, financiado pela Fundação Odebrecht, que desenvolvia ações voltadas para adolescentes, temos o protagonismo juvenil como uma chave para “[...] a participação genuína, dando aos jovens o direito e o dever de serem construtores e autores de sua história e da história do seu país” (COSTA, 2000, p. 7). Aqui o protagonismo é definido como uma forma de incluir os jovens no desenvolvimento do país sem mencionar a palavra “voluntariado”, embora saibamos que os enunciados do voluntariado estão presentes nele. Reafirma-se que a força do jovem deve ser utilizada em prol do país, num paradigma de ação que seja inclusivo do ponto de vista da organização social.

O que nos interessa, no entanto, é que agora essa noção se diz devedora dos quatro pilares da educação (DELORS, 1996), de modo que o protagonismo é visto como uma competência que concatena o aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a aprender (COSTA, 2000). Podemos afirmar, assim, que ele se articula com o que se chama atualmente de uma “Educação para o século XXI”. Segundo Porvir (2017)⁴, esse *Relatório Delors* (DELORS, 1996) é fundamental para compreendermos a discussão sobre habilidades socioemocionais que se contrapõem ao ensino focado nos conteúdos, pensando em estratégias de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes. Em realidade, as habilidades socioemocionais não são mensuráveis, pois dizem respeito aos modos de subjetivação dos alunos, como a resiliência, o pensamento crítico e o próprio protagonismo.

Esse protagonismo, proposto por Costa (2000) e chancelado por uma fundação que financiava projetos sociais, se articularia com os quatro pilares da educação proposto por Delors (1996), pois (a) é uma formação para a autonomia, gerando autoconfiança e autodeterminação (*aprender a ser*); (b) é uma formação que busca compreender o outro em sua “inteireza”, naquilo que ele é, percebendo-o como indivíduo, correlacionado com outros (*aprender a conviver*); (c) é uma formação em que o jovem aprende as competências para o ingresso num mundo do trabalho mais competitivo, buscando uma capacidade de tomar iniciativa e trabalhar em equipe (*aprender a fazer*); por fim, (d) é uma forma de despertar a curiosidade intelectual, o senso crítico, a compreensão do real e a capacidade de discernir (*aprender a aprender*). Estamos nos referindo a habilidades que, longe de serem apenas condições para o conhecimento da realidade que

⁴ Porvir é uma iniciativa de comunicação e mobilização social que visa a mapear ações de inovações educacionais.

cerca o jovem, são um exercício de formação voltado para si mesmo. Podemos salientar que estaríamos diante de uma cultura empreendedora, posto que todas essas habilidades são voltadas para a formação de um capital humano.

Ao estudar a cultura do capital humano e a sua relação com a governamentalidade neoliberal, Gadelha (2011, posição 2271) afirma que “[...] a iniciativa individual e o processo de ‘aprender a aprender’” é muito mais do que o ensino de determinados conteúdos, é uma formação cada vez mais focada em habilidades flexíveis e adaptativas, num processo em que o foco é a própria experiência de si para gerar ganhos futuros. Capital humano é praticamente a chave para a compreensão do constante imperativo do empreendedorismo como solução para cenários de crise: o sujeito empreendedor é o protagonista da própria vida.

Além disso, o dito “trabalho em equipe” e o lidar com o outro, que tem relação direta com o *aprender a conviver*, seria a aquisição de uma espécie de capital social, uma enunciação do “novo espírito do capitalismo”, focado na constituição de redes, hierarquias difusas e trabalho em equipe (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009). O sujeito que sabe lidar com os outros, que sabe ser flexível diante do contato com outros membros de uma equipe, que sabe “experianciar” o interesse alheio, estaria em sintonia com essa nova lógica empresarial. Nesse sentido, essas competências são uma forma de investir em capital humano, num constante “aprender a aprender” que o sujeito desenvolve em si mesmo. Produzem-se modos de adaptação ao meio em que se vive, cada vez mais ligado a uma cultura empreendedora. Isso também podia ser visto no “Projovem”⁵, que, na época, era a grande política de inclusão social da juventude no Brasil, tendo no protagonismo e no empreendedorismo juvenil seus objetivos principais e pilares metodológicos. No manual do educador do Projovem lê-se o seguinte:

O que está em jogo é uma nova perspectiva de cooperação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de saberes, conhecimentos, competências e valores de solidariedade e cooperação condizentes com o Século XXI. Assim como, frente à globalização dos mercados, redesenha-se o mundo do trabalho, constrói-se uma nova cultura de formação que deve permitir ao jovem tanto se adequar às demandas do mercado de trabalho quanto buscar formas de empreendedorismo individual, cooperativo e associativo (BRASIL, 2009, p. 33).

A proposta pedagógica do Projovem Urbano era dar uma formação para o mercado de trabalho globalizado, tendo como objetivo a constituição de um sujeito empreendedor articulado ao cooperativismo e associativismo, instituindo novos valores para além da mera competição de mercado, numa espécie de comprometimento social, pressupondo uma economia de mercado já dada. O jovem, por meio desse tipo de empreendedorismo, estaria elevando não somente o seu capital humano, mas também o seu capital social, entendido aqui como as suas redes colaborativas que podem ser vistas como possuindo um valor. Pelo fato, todavia, de o Projovem ser uma política de governo que tinha uma contrapartida social, em que os jovens deveriam desenvolver

⁵ Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária, criado em 2005 pelo Governo Brasileiro e que, atualmente, incorporou o Consórcio Social da Juventude, o Juventude Cidadã e o Escola de Fábrica, constituindo-se, assim, o Projovem Integrado.

ações de protagonismo nas suas comunidades, teríamos aqui um objetivo central de elevar o capital humano do país como parte de uma gestão de riscos: jovens ocupados e com o foco no trabalho dariam menos “problemas”.

No Projeto de Lei do Plano Nacional de Juventude (BRASIL, 2004), entretanto, o empreendedorismo era concebido como um dos elementos primordiais da emancipação da juventude. No item “incentivo permanente à educação” temos o seguinte: “inserir conteúdos curriculares que valorizem a consciência participativa, política e cidadã dos jovens, como o associativismo, o cooperativismo e o conhecimento da organização da produção” (BRASIL, 2004, p. 8). Ou seja, tem-se a preocupação em formar os jovens profissionalmente sem deixar de considerar “a formação socioeducativa com ênfase em: formação específica, conceito de cidadania, reconhecimento de potencialidades pessoais, culturais e artísticas e estímulo ao protagonismo juvenil” (BRASIL, 2004, p. 11). Desse modo, percebe-se que a visão de um empreendedorismo juvenil diz respeito à qualificação profissional e o protagonismo juvenil parte de uma concepção política que faria com que a lógica de mercado fosse modulada, considerando preceitos éticos: participação política, associativismo, cooperativismo, etc.

Grosso modo, as noções de emancipação vislumbradas, tanto por um protagonismo juvenil quanto por um empreendedorismo, possuem relações intrínsecas, pois ambas dizem respeito à ideia de um sujeito empresário de si, como vimos anteriormente. Seguindo a definição de que o protagonismo juvenil nada mais é do que a ação que tem o jovem como ator principal, entendemos que, na concepção de uma política pública que forme para o empreendedorismo, o incentivo ao protagonismo juvenil também é fundamental.

O que é possível perceber ao chamarmos a atenção para a relação direta entre protagonismo juvenil e empreendedorismo, é que ambos estimulam certo investimento nos jovens e a prescrição de um autoinvestimento do jovem nele mesmo. Em suma, entendemos o protagonismo juvenil como um modo de subjetivação que se produz sustentado na teoria do capital humano. Pensar a partir desse ponto de vista é perceber que a emancipação da juventude, no interior das políticas públicas, se daria a partir de um certo cultivo de si, no qual o jovem vai se percebendo enquanto um sujeito que possui certo valor ao adotar condutas que aumentem o seu capital. Assim, uma formação visando a uma ação social, uma formação para o trabalho, uma formação política, e outras coisas afins, serviriam como movimento de aquisição de certos bens pessoais. Devem, também, fazer com que eles aprendam a capitalizar a sua vida investindo naquilo que eles têm de mais seu: as suas aptidões e a sua conduta política e moral. Ademais, o capital humano visado não é só o dos próprios jovens, mas, em termos mais amplos, a elevação do capital humano do país, formando cidadãos e uma mão de obra qualificada, criando, portanto, condições – pelo menos enquanto pretensão – para uma vida economicamente desenvolvida.

Trazer para o debate toda uma discursividade em torno do Projovem e do Plano Nacional de Juventude, ajuda-nos a situar a problemática do protagonismo juvenil, não apenas demonstrando que há uma continuidade em relação às discussões atuais, mas um acirramento da ideia de capital humano, fruto de transformações políticas. A partir disso, percebemos que o interesse em mudar o Ensino Médio, por exemplo, é parte de

um processo mais antigo e vem se desenvolvendo, pelo menos, desde o início dos anos 2000, não sendo um processo que parou no período em que a esquerda governou o país. Ao contrário, o protagonismo juvenil ganha institucionalidade e passa a figurar em documentos oficiais cada vez mais. Não há, contudo, como abordar essa questão sem considerar as mudanças políticas institucionais dos últimos quatro anos.

Em 2016, após um conturbado e questionável processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o governo que a substituiu, governo Temer, instituiu uma reforma do Ensino Médio sem um diálogo amplo com a sociedade. De forma apressada, pensou-se em um “Novo Ensino Médio” com um currículo mais flexível, em que a discussão sobre habilidades socioemocionais ganhou força. O protagonismo dos jovens em relação à sua formação foi muito ressaltado em comerciais que vendiam a ideia da necessidade dessas mudanças. No texto em que apresenta os motivos para a reforma, o Ministério da Educação, na pessoa do ministro Mendonça Filho, ressalta a importância de “[...] ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” (BRASIL, 2016, p. 3). Esse currículo mais flexível, com um incentivo às escolhas dos jovens, de acordo com os seus projetos de vida, é uma maneira de criar uma segmentação entre jovens que vão optar por uma formação mais propedêutica para o Ensino Superior e outros para ingressar no mercado de trabalho.

É nessa liberdade de escolha, nessa capacidade de saber o que se quer para o futuro, que o Estado vai investir, pois se difunde que há uma desconexão entre a Escola de Ensino Médio e o “mundo real” (DESCONEXÃO..., 2015). O preceito da flexibilidade, da liberdade como investimento no futuro – em relação direta com os discursos do protagonismo juvenil – e a desconexão com o “mundo real”, nesse caso com o mercado de trabalho, indica que há em jogo uma governamentalidade neoliberal que opera com o futuro dos jovens para unir essas escolhas a algo maior. As escolhas dos jovens são subsumidas num destino da população, uma vez que essas escolhas são decodificadas em indicadores sociais e econômicos de desenvolvimento. Além de ser um modo de subjetivação, o protagonismo juvenil, aqui, também opera como uma estratégia biopolítica de uma defesa da sociedade, de um modo de manter o capitalismo operando na governamentalidade neoliberal, que é um sintoma da contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise proposta neste artigo pode indicar que o uso do termo “protagonismo juvenil” é uma tecnologia biopolítica, um modo de colocar em operação a governamentalidade neoliberal, por conseguinte um modo de subjetivação. Nossa preocupação aqui foi com esse protagonismo que emerge dos documentos analisados, em que o Estado prescreve uma forma de utilizar o “potencial da juventude” para se manter funcionando, operando diretamente no campo da teoria do capital humano. Está em jogo um modo de operação sobre si a partir das escolhas individuais, tornando os indivíduos sujeitos voltados para si, algo que interessaria ao capitalismo e ao que Foucault chama de “Estado Governamentalizado” (2008b). A emergência dos quatro pilares da educa-

ção (DELORS, 1996) foi uma das condições para a reconfiguração da educação brasileira, cada vez mais focada nas competências dos alunos. É sobre isso que haverá um investimento do Estado para concretizar a Reforma do Ensino Médio.

A biopolítica – que aparece nas análises de Foucault sobre a genealogia do poder, com a emergência da noção de população e das artes de governar – é chave para a compreensão das políticas educacionais que investem cada vez mais em avaliações em larga escala com o intuito de melhorar indicadores do país; avaliações que tenderão a incluir as habilidades socioemocionais. O protagonismo juvenil tem relação direta com essas habilidades, uma vez que não podem ser mensuradas em forma de conteúdo, porém como atitude, como postura diante da realidade. Como protagonismo juvenil temos a indicação de que até mesmo a liberdade dos jovens pode ser capitalizada e a juventude pode ser vista como capital humano, essencial para o desenvolvimento do país.

Há, no entanto, rupturas e outras correlações de força. As ocupações de escolas contra esse “Novo Ensino Médio” demonstraram outro modo de atuação política e, talvez, uma reconfiguração do protagonismo, contrários a uma proposta que informa trazer liberdade para os jovens, sem, contudo, ao menos consultá-los ou estabelecer qualquer canal de interlocução. A liberdade dos jovens é exaltada pelo Estado? Até certo ponto... Talvez o que esteja em jogo com esses movimentos de resistência dos jovens, que emergiram nos anos de 2015 e 2016, é a busca por outra escola, outros conhecimentos e outros modos de ensinar e aprender. Essa espécie de “pedagogia das ocupações” poderia nos apresentar outras formas de desvirtuar a governamentalidade neoliberal em que estamos imersos e instituir outras práticas de liberdade.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002. 207 p.
- BAZZICALUPO, Laura. *Biopolítica: um mapa conceitual*. São Leopoldo: Unisinos, 2017. 164 p.
- BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO, Éve. *O novo espírito do capitalismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. 701 p.
- BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Brasília, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 30 maio 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude. *Projeto de Lei nº 4530/2004, Plano Nacional de Juventude*. 2004. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=86656547CD6966334370AA0EB9A451CF.proposicoesWeb1?codteor=253927&filename=PL+4530/2004. Acesso em: 20 out. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. *Manual do educador do ProJovem Urbano: orientações gerais*. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem Urbano, 2009. 144 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Exposição de Motivos nº 00084, de 15 de setembro de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 11 out. 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e nº 11.494..., de 20 de junho 2007*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 30 maio 2020.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. 477 p.
- CASTRO, Edgardo. *Introdução a Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014. 159 p.
- COSTA, Antônio. Uma forma de protagonismo juvenil. *Dois Pontos: Teoria & Prática em Educação*, Belo Horizonte, v. 2, n. 19, p. 67-69, primavera 1994.

- COSTA, Antônio. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000. 332 p.
- CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00373.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.
- DECOTHÉ JUNIOR, Joel. Sobre o método: continuidade e descontinuidade entre as genealogias de Giorgio Agamben e Michel Foucault. *Kalagatos*, Fortaleza, v. 14, n. 2, p. 59-75, 8 out. 2017. Disponível em: <http://kalagatos.com.br/index.php/kalagatos/article/view/72>. Acesso em: 17 out. 2017.
- DELORS, Jacques. *Learning: the treasure within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty*. Paris: Unesco, 1996. 46 p.
- DESCONEXÃO entre escola e realidade. *Zero Hora*, Caderno Educa, Porto Alegre, a. 52, n. 18180, 23 de jul. 2015, p. 7-8.
- DUARTE, André. Biopolítica e resistência: o legado de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). *Figuras de Foucault*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 45-55.
- FERREIRA, Maurício; TRAVERSINI, Clarice. A análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 207-226, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S2175-62362013000100012&pid=S2175-6236201300010001>. Acesso em: 3 jul. 2017.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 197-223, 2001. FapUNIFESP (SciELO). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0100-15742001000300009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2021.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. 176 p.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 79 p.
- FOUCAULT, Michel. O nascimento da biopolítica. In: FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos no Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997. p. 87-97.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 382 p.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007. 236 p.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a. 474 p.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b. 572 p.
- GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Edição Kindle.
- GOULART, Marcos Vinicius da Silva. *Incursões biopolíticas: o poder jovem nas tramas da arena pública*. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Porto Alegre, 2011.
- GOULART, Marcos Vinicius da Silva. *A produção da juventude como um objeto de saber pedagógico nos discursos sobre o Ensino Médio no Brasil*. 2018. 145 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!*, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 30 maio 2020.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais. *Serviços prestados por la juventud: un estudio de la experiencia de ocho países*. Nova York: Nações Unidas, 1975. 114 p.
- PORVIR. *Especial Socioemocionais*. 2017. Disponível em: <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>. Acesso em: 1º set. 2017.
- SCHULTZ, Theodore W. *O capital humano: investimentos em educação e pesquisa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. 250 p.
- SPOSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p.16-39, dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a03.pdf>. Acesso em: 1º set. 2017.

SOUZA, Regina. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008. 212 p.

VALERIO, Raphael. Sobre a biopolítica de Giorgio Agamben: entre Foucault e Arendt. *Griot: Revista de Filosofia, Amargosa*, v. 8, n. 2, p. 175-189, dez. 2013. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/griot/images/vol8-n2/14.pdf>. Acesso em: 9 out. 2017.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

TEATRO E EDUCAÇÃO: (Re)Pensando Práticas e Concepções

Virgílio Coelho de Oliveira Júnior¹
Frederson Fogaça²
Maísa de Lima Lasala³

RESUMO

Este artigo apresenta uma discussão sobre o ensino de teatro na educação básica. Por meio da análise das experiências de um projeto de extensão desenvolvido no Instituto Federal Catarinense (IFC) – *Campus São Francisco do Sul* –, almeja-se tratar da importância das artes cênicas para a formação dos estudantes. O objetivo central é refletir sobre o potencial do teatro para a construção de um ensino de artes de qualidade, mas, também, para se pensar na própria função da instituição escola, com seus potenciais e desafios. Para tanto, foram realizadas entrevistas com os estudantes, participantes do projeto de extensão, bem como com professores de teatro e artistas que se dedicam à educação.

Palavras-chave: Teatro; educação; novas práticas de ensino.

ACTING CLASSES AND EDUCATION: (RE)THINKING PRACTICES AND CONCEPTIONS

ABSTRACT

This article presents a discussion about the teaching of acting in basic education. Through the analysis of an extension project developed at the Federal Institute Catarinense (IFC) – *Campus Sao Francisco do Sul* – experiences analysis, we aim to address the importance of the performing arts for the training of students. The central objective is to reflect on the potential of theater to build quality arts education, but also to think about the school institution's own role, with its potentials and challenges. Therefore, we use interviews with students, project participants, as well as with theater teachers and artists dedicated to education.

Keywords: Acting; education; new teaching practices.

RECEBIDO EM: 26/5/2020

ACEITO EM: 29/10/2020

¹ Autor correspondente. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), Departamento de Ciências Sociais e Filosofia (DCSF), *Campus Nova Suíça*. Avenida Amazonas, 5253, sala 314, Belo Horizonte/MG, CEP: 30421-169. <http://lattes.cnpq.br/7643388107919424>. <https://orcid.org/0000-0002-4901-9082>. virgiliocoelhobh@gmail.com

² Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *Campus Itaquaquecetuba*. Itaquaquecetuba/SP, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/5002653886064685>. <https://orcid.org/0000-0001-7410-8100>.

³ Instituto Federal Catarinense – *Campus São Francisco do Sul*. São Francisco do Sul/SC, Brasil. <http://lattes.cnpq.br/0109169201274624>

INTRODUÇÃO

Atualmente é um truísmo afirmar que o teatro apresenta contribuições significativas para a educação. Também não é nenhuma novidade salientar que uma sensibilização para as artes (incluindo as cênicas) é crucial para a formação intelectual e cidadã das crianças e dos adolescentes. Pode-se destacar o argumento de que o

[...] teatro como conhecimento que é a busca por respostas para os questionamentos sobre o que é o mundo, o homem, a relação do homem com o mundo e com outros homens nas teorias contemporâneas do conhecimento que propõe novos paradigmas [...] (CAVASSIN, 2008, p.42).

A citação supra norteia-se pela ideia de que as artes cênicas podem contribuir para o desenvolvimento de um “letramento” sobre o mundo, isto é, a elaboração de questionamentos sobre a realidade, o seu processo de construção e os seus protagonistas. Embora tal assertiva pareça muito razoável, vale questionar: Criar perguntas sobre e para o mundo não é tarefa de qualquer outro campo do conhecimento? Qual seria a particularidade e o potencial do Ensino de Teatro? Tal ensino não deve ser pautado pela construção de habilidades, competências, temas e conteúdos específicos? Por outro lado, é possível pensar estética sem ética? Seria o teatro um instrumento pedagógico?⁴ Qual o papel dessa expressão artística para se pensar na formação intelectual e cidadã dos estudantes da educação básica? Essas são questões que têm permeado os trabalhos do Núcleo de Estudos Teatrais (NET) do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*. Longe de ter a pretensão de esgotar tão complexas interrogações, busca-se, neste artigo, levantar reflexões pertinentes a tais problemas, principalmente a partir das experiências vivenciadas no e por meio do NET.

O Núcleo surgiu, a princípio, como uma iniciativa de leituras dramáticas em 2015 e foi se tornar o que é hoje, o NET, em meados de abril de 2016, com uma proposta de iniciar o trabalho com inserções de exercícios de grupos e jogos teatrais. Desde então, tem-se trabalhado muito com jogos de desinibição, além de expressão corporal e vocal. Trata-se de uma experiência pautada pelos processos de sensibilização para o teatro, estabelecendo-se espaços para diálogos interdisciplinares com as disciplinas de história, literatura e artes visuais. Em 2018, o núcleo participou da seleção de dois editais no âmbito do IFC, custeados pela própria reitoria da instituição, sendo contemplado nos dois processos. A partir de 2019, pôde contar com seis bolsistas do Ensino Médio Técnico Integrado.

O objetivo central do NET passou a ser o de integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão. Uma meta ousada. Foram selecionado(a)s os/as bolsistas, com a abertura para que todo(a)s o(a)s estudantes, contemplados ou não pelo fomento, pudessem participar do projeto. Ofertou-se, também, vagas para a comunidade externa (não matriculada no IFC). Depois de realizados esses processos preliminares, o trabalho foi dividido em quatro etapas: 1) pesquisa de caráter etnográfico sobre as tradições orais,

⁴ Márcia Coelho (2014) é uma das autoras que tem trabalhado com o conceito de “teatro educação”, ao invés de empregar o termo “teatro pedagógico”. Este, partiria do princípio de que o teatro, como outras artes, poderia contribuir para a criação de novas metodologias e abordagens de ensino; aquele, consideraria a educação de uma forma mais ampla, não se limitando às vivências escolares. Tratar-se-ia de pensar o papel do teatro no processo educacional para a formação humana, cognitiva e cultural, ultrapassando os muros das instituições de ensino.

memórias e representações culturais da sociedade franciscana; 2) trabalho de improvisação, expressão corporal/vocal e criação cênica; 3) discussão textual (de obras dramáticas ou não) para que, juntamente com o resultado das pesquisas com a sociedade local, fosse possível montar esquetes ou uma peça teatral; 4) pesquisa sobre práticas e processos criativos teatrais desenvolvidos em outras instituições de ensino. A partir destas experiências, foi possível criar um trabalho cênico coerente com as vivências e objetivos do núcleo. Essa produção foi apresentada no 1º Festival de Outono do Casarão das Palmeiras, em São Francisco do Sul, na Feira do Livro de São Francisco do Sul e no 37º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul, realizado em Florianópolis.

Todas as experiências dentro e fora do Instituto Federal têm sido relativamente exitosas, todavia elas não deixaram de apresentar muitos desafios. Como fazer com que uma atividade ou projeto de extensão integre-se ao processo de ensino e aprendizagem da instituição? Como sensibilizar o(a)s estudantes para o teatro, numa instituição onde predomina certo pragmatismo? No caso do Ensino Médio Técnico Integrado, o teatro deve ser encarado como um contributo para a formação profissional e os exames vestibulares, ou como parte de uma formação humana mais ampla? Até que ponto a sensibilização teatral pode e/ou deve contribuir para os processos de ensino e aprendizagem das diversas áreas do conhecimento? Qual o potencial do teatro para engajar a comunidade local nas atividades desenvolvidas no Instituto Federal? Essas são as questões centrais que temos discutido com o projeto. Neste artigo, almeja-se tratar de uma parte desses questionamentos, com o foco nas questões ligadas às percepções e aos significados dos estudantes envolvidos no NET, bem como de professores de outras instituições que também trabalham com teatro.

Em relação ao primeiro grupo, entrevistamos o(a)s estudantes egressos do projeto, por meio de um questionário semiestruturado, ou seja, com algumas questões abertas pré-elaboradas, mas que poderiam ser adaptadas, conforme as narrativas elaboradas pelo(a)s entrevistado(a)s. O questionário utilizado segue no anexo “A” e o perfil do(a)s egresso(a)s no anexo “B”. A partir das questões levantadas pelo(a)s estudantes nessas entrevistas, juntamente com o debate sobre o ensino de teatro, desenvolvemos um segundo grupo de entrevistas com o(a)s profissionais do ensino de teatro. Esse segundo questionário segue no anexo “C” e o perfil do grupo pertinente no anexo “D”. O pressuposto básico é que o processo de percepção sobre as práticas de ensino de teatro fazem parte da construção dos processos educativos em questão. Nesse sentido, mais do que buscar discussões teóricas ou metodológicas sobre o tema, almeja-se analisar as maneiras como as práticas pedagógicas do teatro veem sendo (re)pensadas e experienciadas pelos seus principais protagonistas.

ESTUDANTES EM CENA:

Relatos, Percepções e Representações das Experiências do Ensino de Teatro

Quando a(o)s estudantes que participaram do Núcleo de Estudos Teatrais (NET) do IFC – *Campus* São Francisco do Sul –, são perguntada(o)s sobre as experiências que tiveram com o teatro durante suas trajetórias escolares, ou com o NET, ele(a)s tendem a destacar pontos positivos. Elaboram, inclusive, uma narrativa afetuosa a respeito dessas vivências. Ana Luiza Costa afirmou o seguinte:

O teatro me ajudou muito a ter uma maior bagagem cultural, me ensinou a dar sentimentos como o trabalho em equipe, além de exercitar a tolerância. O teatro foi essencial pra minha formação como estudante, pois me ajudou muito com a apresentação de trabalhos, já que sou um pouco tímida. Além de me impulsionar para ótimas oportunidades como a Fepex e a MICTI e vou levar o aprendizado que tive com o NET [para] a faculdade (Informação Verbal).⁵

Tal como Ana Luiza, Vithoria Kulkamp destaca a importância do teatro em sua formação, explicitando o desenvolvimento de habilidades como a desenvoltura para a apresentação de trabalhos, além de certa expertise para lidar com grupos de pessoas no dia a dia. Essas avaliações são relativamente comuns, principalmente quando reconhecemos o pragmatismo que impera nas instituições de Ensino Médio no Brasil. No caso dos Institutos Federais, tal cartesianismo, muitas vezes, exacerba-se ante as propostas de formação profissional inerentes à instituição, por mais que, desde o processo de fundação dos institutos, está explícito o objetivo de construção de um ensino técnico não tecnicista voltado para uma formação integral e cidadã. Na prática, porém, nem sempre esses valores originários são hegemônicos. É importante notar, inclusive, que o Ensino Médio, em si, está eclipsado pela hipervalorização do acesso ao Ensino Superior.

A despeito desses valores e do complexo debate sobre a formação no Ensino Médio, a(o)s estudantes entrevistada(o)s conseguem valorizar questões que ultrapassam os exames vestibulares ou a formação de uma postura desinibida. Victória Souza destacou:

Eu acho que a arte e a cultura são essenciais no aprendizado de um aluno. Isso porque permite imaginar, pensar, questionar e se expressar de maneira livre. O ambiente escolar, muitas vezes, é tomado pela pressão, pressa, estresse. Um projeto onde um aluno possa se “desligar” do mundo e se divertir é essencial para o desenvolvimento de uma escola com o propósito de integrar, como são os Institutos Federais (Informação Verbal).⁶

Para Victória, o ensino de arte está ligado à formação de pensamento e reflexão, assim como a construção de um aprendizado com menos estresse: mais integrador e dialógico. Destaca-se que a estudante reconhece que arte e cultura são essenciais para a constituição de um pensamento mais livre, autônomo e crítico. Ou seja: o ensino de artes, incluindo o teatro, é reconhecido como algo que ultrapassa processos cognitivos mais ou menos mensuráveis, ou habilidades ligadas à expressão oral, performance social e desinibição.

É comum que o(a)s estudantes, ao avaliarem a importância do ensino do teatro e das artes, reconheçam elementos mais complexos referentes às suas formações como (futuros) profissionais, mas, igualmente, no que se refere à própria construção de uma postura em relação ao mundo. Em certos momentos, alguns chegam mesmo a abordar questões de relevo para as suas existências e trajetórias. Sobre suas primeiras atividades ligadas ao teatro, Danilo Silva afirmou que se interessou: “quando quis lidar com [os] meus medos. Eu tinha 13 anos”.⁷ Dessa forma, nota-se como os estudantes reco-

⁵ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 24/4/2020.

⁶ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 24/4/2020.

⁷ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

nhecem a importância das experiências pedagógicas do ou com o teatro. Laís Lopes, primeira bolsista do NET e atualmente estudante de Pedagogia, explicita a relação sumariada. Quando perguntada se as suas vivências com o teatro durante a educação básica influenciaram nas suas escolhas profissionais, a entrevistada foi enfática:

Completamente. As experiências sendo bolsista – e participante do NET – me influenciaram a permanecer na educação pela Licenciatura em Pedagogia, dando continuidade na Universidade às atividades de pesquisa e extensão voltadas para uma educação transformadora de realidades (Informação Verbal).⁸

Ainda sobre o ensino de teatro e das artes, a estudante afirma:

Esse processo de ensino e aprendizagem a partir das disciplinas de Artes foi muito relevante para a minha formação acadêmica e social, visto que a Arte, além de ser um produto histórico e cultural, é objeto de conhecimento, que permite conhecer a si mesmo e ao mundo. Como educadora em formação, pude compreender que a arte está interligada com a ciência e, principalmente, com o desenvolvimento humano completo. As disciplinas que cursei na Graduação me fizeram refletir sobre a problemática das atividades artísticas estereotipadas, que privam drasticamente tudo que o educando poderia vir a ser e fazer (Informação Verbal).⁹

Laís confessa que sua opção pela educação está diretamente relacionada à experiência com a arte durante o Ensino Médio. Ela optou pela Graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc), destacando, no depoimento, que sua formação tem sido marcada por disciplinas e projetos sobre ensino, arte e teatro. Dessa forma, nota-se como as artes cênicas foram essenciais para a escolha de sua profissão. Todos esses vértices podem lastrear a importância relativa do teatro na educação desses jovens. Ao mesmo tempo, pode-se pensar em como a trajetória educacional desse(a)s estudantes o(a)s conduziram ao teatro.

A partir das entrevistas realizadas com alguns dos egressos, e por meio da convivência com uma pluralidade de estudantes desde a criação do projeto, é possível observar o papel da oferta de ensino de Arte ou Educação Artística (para as Artes) em suas trajetórias. Victória Souza lembrou sobre o seu processo de ensino:

Praticamente toda minha vida estudei artes. Não lembro de nenhum momento em que não tenha estudado ou tido contato. Para mim era uma das melhores matérias, podia criar, imaginar, pensar e relaxar. Foi onde eu encontrei meu lugar para expressão. Não aprendi a desenhar, pintar ou técnicas artísticas. Aprendi história, movimentos artísticos e como usar isso para expressão. Desde [a] minha infância tenho contato com a arte e [,] com as aulas [,] descobri que a mesma se encontra em todos os lugares. Depois das aulas, vi que até uma simples árvore é arte, só precisa mudar um pouquinho a visão! (Informação Verbal).¹⁰

⁸ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

⁹ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

¹⁰ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 26/4/2020.

As estudantes Dara Sfair e Vithoria Kulkamp também destacaram a constância do ensino da arte no seu processo de ensino e aprendizagem, relacionando essa perenidade ao interesse pelo teatro. Vithoria afirmou que teve disciplinas de artes ao longo do Ensino Fundamental e que o teatro, especificamente, experimentou no Ensino Médio. Sobre a experiência, ela afirmou: “foi incrível, pois as aulas de artes permitem que nós nos expressemos através da língua não verbal, desenhos, músicas, observação da natureza, aprendemos muito sobre os estereótipos e como quebrá-los”.¹¹ Interessante notar que as concepções de arte apresentadas pelas entrevistadas abarcam questões complexas e não se limitam a processos técnicos ou a práticas e representações culturais. Elas compreendem arte de uma forma relativamente abrangente e problematizada. Com efeito, é possível inferir que houve um convite salutar às artes nesse processo formativo. A base para tal afirmação concentra-se, igualmente, na elaboração detalhada de experiências progressas. Ana Luiza Costa, por exemplo, elaborou uma narrativa minuciosa.

No 6º ano aprofundamos mais na arte em si. O que envolve ela, técnicas de desenhos próprias para a idade que tínhamos, os estilos de arte (pop art, realismo...), a arte no nosso cotidiano; aprendemos um pouco mais sobre as performances e como ela expressava os nossos sentimentos e sobre os artistas mais famosos também, tudo tendo um olhar mais crítico (Informação Verbal).¹²

É possível perceber, no relato anterior, um ensino de artes que se conectou com a formação das inteligibilidades básicas do processo educativo, a pluralidade de linguagens e métodos, bem como o grau crescente de complexidade da discussão. Dando continuidade à descrição, a estudante arrematou.

No Ensino Médio aprendi a ter um contato maior com outros tipos de arte [,] como é o caso do teatro. Sempre fomos estimulados a aflorar nossa criatividade; através de diversos tipos de arte. Seja no teatro, na música, na fotografia, no desenho, na escrita... Além disso [,] éramos instigados a perceber a arte no nosso cotidiano (música, filmes, manifestações culturais) com base nas observações feitas, montar o diário de bordo. Tivemos também uma matéria específica de história da arte, onde conhecemos um pouco mais do progresso da arte até chegarmos onde estamos hoje. Ainda no Ensino Médio, além do curso técnico que fiz que foi de guia de turismo, o que já tinha muita arte dentro dele, foi possível entrar ainda mais no universo artístico através de projetos de extensão que participei dentro do IFC. Foram o NET e o Projeto Integrador Boi de Mamão que me abriram novos olhares e novos conhecimentos sobre o mundo da arte (Informação Verbal).¹³

Predomina nos depoimentos a percepção de que o ensino de artes no Ensino Fundamental se realiza, principalmente, por meio do desenvolvimento de disciplinas específicas, com a alternância (e, às vezes, ligação) entre as diferentes modalidades artísticas. Quando se trata do Ensino Médio, é possível identificar o destaque dado a uma separação mais acurada entre diferentes formas artísticas, além da compreensão de

¹¹ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 26/4/2020.

¹² Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 24/4/2020.

¹³ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 24/4/2020.

que o ensino de arte não se limita a um componente curricular específico, realizando-se, adicionalmente, por meio de projetos integradores e outros componentes e experiências curriculares.

Essa divisão entre o ensino de artes no Ensino Fundamental e Médio, no entanto não é unânime. Danilo Silva demonstrou, por meio de seu depoimento, que as experiências de ensino da arte são distintas. Segundo o estudante, durante o Ensino Fundamental, “além da matéria Curricular de Artes, fiz uma eletiva de Teatro, música e poesia no ensino básico e participo do NET no IFC”.¹⁴ Laís Lopes também tratou de destacar vivências que ultrapassam o componente curricular de “Arte”, relacionando as origens do seu interesse pelo teatro com atividades desenvolvidas durante o seu percurso formativo. Disse ela: “o meu interesse pelo teatro surgiu no Ensino Fundamental, no qual, no período contrário as aulas, participava de oficinas teatrais e apresentava-as na escola, porém essa curiosidade fixou-se ao ser bolsista e também participar do NET – Núcleo de Estudos Teatrais”.¹⁵

Evidencia-se a perenidade do ensino de artes na formação dessa(s) estudantes que se envolveram com atividades teatrais. Nesse sentido, é possível inferir que o engajamento dele(a)s com as artes cênicas, ou mesmo outras expressões artísticas, está diretamente relacionado com um processo de sensibilização para as artes. Não se trata apenas de um gosto individual ou de sujeitos “vocacionados”. Assim como é possível observar processos de letramento para o ensino de linguagens, ciências e matemática, talvez seja crível defender a relevância de um letramento para as artes.

A alfabetização tem se desenvolvido no Brasil de forma mais sistemática há pouco tempo. De acordo com Arão Santana (2002), o ensino de teatro na educação básica remonta ao século 20. O autor explica que, durante o século 19, o foco recaiu sobre as artes plásticas, dança e música por meio das academias de artes. Uma mudança significativa nesse cenário começou a se operacionalizar principalmente após o fim da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando, por meio da então recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), passou-se a valorizar a criação de reformas educacionais que ambicionavam a democratização do acesso e a construção de um ensino mais plural, que procurasse desenvolver uma formação humana e cidadã como uma estratégia para a promoção de oportunidades e criação de valores que pudessem evitar novos conflitos daquela proporção. A arte teve um papel relevante para a concretização de tais intentos, incluindo-se, nessa fatura, as artes cênicas. No Brasil, ainda segundo Santana (2002), o ensino de arte começou a se desenvolver nos anos 1940, contexto no qual surgiram pequenas escolas de arte, como a de Augusto Rodrigues. O autor, entretanto, nos alerta que:

(...) como não havia tradição em termos de ensino de linguagem teatral – seja na educação básica ou profissionalizante –, ocorreu a difusão massiva do espontaneísmo, quando não há atribuição à arte do papel de atividade coadjuvante de outras matérias do currículo (SANTANA, 2002, p. 248).

¹⁴ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

¹⁵ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

Um marco inicial para o ensino de teatro no Brasil foi a Lei Federal de 1971, que previa a modalidade de artes cênicas para ser ministrada, juntamente com música, artes plásticas e desenho, durante 50 minutos por semana. Se considerarmos que a formação em artes era, até então, voltada para as artes plásticas, a ação foi muito tímida. De forma mais sistemática, é possível destacar que foi a partir dos anos 1980 que o ensino de teatro (que não se confunde com a formação/atuação profissional de atores e diretores) foi se desenvolver no Brasil. Se inicialmente é possível destacar a criação das escolas técnicas de teatro e a criação/ampliação dos cursos de artes cênicas nas universidades, nos anos 1990 tem-se a sistematização, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de uma importante transformação no ensino de arte no Brasil.

Antes mesmo do PCN, a lei de diretrizes e bases da educação (LDB 9.394/96) reconhecia a obrigatoriedade do ensino de arte: “o ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 10). O PCN, por sua vez, está marcado com a seguinte determinação: “São características desse novo marco curricular as reivindicações de identificar a área por Arte (e não mais como educação artística) incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade (BRASIL, 1998, p. 30). Sobre as especificações de subáreas desse então reconhecido campo do conhecimento, destaca-se:

Arte, como área de conhecimento, apresenta-se ampla e engloba para fins de estudo, segundo os PCN, cinco áreas específicas: Artes Visuais, Dança, Música, Teatro – para o ensino fundamental – e também Artes Audiovisuais – para o ensino médio. Para cada uma delas, é necessário um professor especialista e condições mínimas de infraestrutura, para que seu ensino seja significativo. A implantação do ensino de Arte nas escolas, como regulamenta a LDB/96 e indicam os PCN, é um grande desafio que se apresenta para este momento, uma vez que sua presença como área de conhecimento nem sempre é suficientemente compreendida nas escolas. Em muitas ocasiões e para muitos professores de outras disciplinas ou especialistas, a arte é entendida como lazer, relaxamento, momento de passagem e decoração. Há, porém, aspectos formativos que são deixados de lado por desconhecimento ou falta de compromisso com uma formação humanística plena das nossas crianças e jovens (FLORENTINO, 2019).

Não há dúvida de que esse reconhecimento oficial foi um impulso importante para o ensino de arte, de uma forma geral, e para o ensino de teatro, de maneira mais específica. A oficialidade representou, contudo, apenas um primeiro passo. Essa mudança veio atender a reivindicações históricas de artistas/educadores. Um exemplo dessa demanda está num livro importante para o ensino da arte, publicado no início dos anos 1990, por Ana Barbosa (1991). A autora destaca:

(...) precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que a arte seja não apenas exigida, mas também definida como matéria, uma disciplina igual as outras no currículo. Como a matemática, a história e as ciências, a arte tem um domínio, uma linguagem, uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudos específico e não apenas em mera atividade (p. 6).

Se os anos 1990 marcaram o debate sobre a obrigatoriedade da inclusão da arte como componente curricular, os anos 2000 foram relevantes para a consolidação dessa área do conhecimento. No que diz respeito especificamente ao ensino de teatro, são

relevantes as discussões que foram travadas no “Encontro de Especialistas em Educação Artística da América Latina e Caribe”, realizado pela Unesco em 2001. Na ocasião foi discutida a relevância e a especificidade do teatro por meio da elaboração de relatórios que foram muito importantes para as diretrizes da educação escolar brasileira na atualidade. Definiu-se que:

[...] a área de teatro é importante para o desenvolvimento da criatividade e da capacidade simbólica de crianças, jovens e adultos, sendo também uma forma de abrir as portas da escola para a entrada dos valores da comunidade e suas tradições artísticas e culturais. A ponte entre a sala de aula e instituições comunitárias artísticas e culturais cria relações entre crianças, artistas e produtores culturais. A UNESCO se propõe incentivar a promoção de um ensino/aprendizagem em arte e teatro visando ao desenvolvimento da criatividade das crianças, jovens e adultos, e à apreciação de bens artísticos e culturais (UNESCO, 2002).

É nesse contexto de transformações importantes na e da educação, entre os anos 1990 e 2000, que o(a)s estudantes egressos do NET se formaram. Eles fazem parte de uma geração que, no Brasil, passou a vivenciar o surgimento de diferentes formas de ensino de arte, desde a educação básica. Também por essa razão ele(a)s conseguem avaliar e valorizar o ensino da área, mas, ao mesmo tempo, não faltam testemunhos sobre os desafios experienciados. No caso do(a)s entrevistado(a)s para este artigo, destacam-se suas impressões e (re)significações sobre os desafios encontrados a partir das experiências do NET. Laís Lopes, a primeira bolsista do projeto, recorda que um

(...) dos principais desafios na época encontrados para os trabalhos com o Núcleo foram a delimitação de um horário e dia da semana específico para a realização das atividades, visto que as aulas dos cursos técnicos possuíam horários livres diferentes, o que impossibilitava a participação de alguns estudantes (Informação Verbal).¹⁶

Laís Lopes centra sua crítica em um ponto crucial: a dificuldade de delimitar um horário semanal para os encontros e trabalhos do Núcleo de Estudos Teatrais. Suas atividades concentram-se no contraturno, geralmente às sextas-feiras, mas como os horários dos três cursos do Ensino Médio Integrado do *Campus* São Francisco do Sul variam muito, boa parte dos estudantes não podem participar do projeto. Então: Como garantir que a maioria dos estudantes possa ter uma iniciação ao teatro? A solução passaria pela criação de uma novo componente curricular obrigatório? Talvez esse não seja o caminho, e os testemunhos nos dão pistas preciosas nesse sentido. Um primeiro ponto a se destacar refere-se à percepção que a(o)s estudantes têm sobre a importância dos projetos de extensão em seus processos educativos. Victória Souza comenta a esse respeito:

Para mim, os projetos de extensão e pesquisa são onde o aluno se expressa. A gente está sempre acostumada com a correria do dia a dia: estuda para a prova, tira dúvidas, faz trabalho e parece que nem tempo de respirar a gente tem! E os projetos de extensão vêm para isso, para mudar essa realidade. São um espaço onde os estudantes relaxam do momento de tensão e se divertem um pouco. E ser um projeto de extensão [é] exatamente isso: levar o trabalho mais além, ou seja, trabalhar com entrevistas, atuações em lugares diferentes, conversas com pessoas e tudo

¹⁶ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 25/4/2020.

mais que possa agregar na vida de um estudante. É trabalhar com a junção de matérias, com a investigação, fazendo com que o aluno tenha vontade de seguir estudando. Por isso, acho muito importante esse tipo de trabalho, não só para integrar os alunos, como também tirar o estresse do cotidiano escolar e deixar que os alunos expressem suas emoções de todos os modos possíveis (Informação Verbal).¹⁷

A estudante apresenta uma visão dicotômica em relação aos projetos de extensão (momentos de diversão e prazer) e os outros processos de aprendizagem (momentos de estresse e tensão). A concepção apresentada sobre o NET, particularmente, está alicerçada na ideia de que atividades prazerosas e divertidas são momentos excepcionais na educação. Associado a isso, observa-se uma noção relativamente comum entre os estudantes: o teatro é um momento de lazer, uma válvula de escape. É pertinente e salutar que o teatro seja encarado como uma atividade atrativa, que gere prazer. É preciso refletir, entretanto, sobre a importância que essa atividade tem para o aprendizado, não se limitando apenas a um processo de desinibição ou a um momento de recreação. A esse respeito, a(o)s professora(s) Graciele Gonzaga, Lina Braga e Fabrício Andrade (2004) são enfática(o)s.

O teatro pode ser um apontamento para a superação dos desafios enfrentados pela educação: os conhecimentos fragmentados, a complexidade, a contextualização do objeto, etc. Mas é necessário romper com a concepção de teatro existente na escola, do “teatrinho” apenas como entretenimento ou instrumento pedagógico. Além disso, é necessário trazer para a realidade escolar a percepção da relevância de estudar alguns teóricos dessa expressão. (...) Quando se pensa teatro na escola pretende-se desconstruir a ideia de que esse acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e plateia e que a encenação seja de obras que não permitam reflexão durante o processo de criação do espetáculo. Percebe-se, muitas vezes, nas escolas a encenação de peças infantis. A criança possui a capacidade de assistir espetáculos que não sejam as famosas obras de contos infantis. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além da representação mimética de obras consagradas. É preciso se abrir para o amplo universo das artes (p. 3).

Considerar o teatro apenas como manifestação lúdica e elemento de integração social, é deixar de lado as suas possibilidades. É importante destacar, todavia, que

(...) na produção de arte não apenas há a presença da emoção, mas também da racionalidade. Maturana afirma que “ pertencemos, no entanto, a uma cultura que dá ao racional uma validade transcendente e ao que provém de nossas emoções, um caráter arbitrário.” As expressões artísticas estão interligadas à emoção, será que por isso a sociedade desvaloriza seu conhecimento? Estas são vistas como algo supérfluo, não valorizadas. O homem está inserido no mundo cultural, não valorizar esses conhecimentos seria negar sua própria existência. Não é possível o desenvolvimento de uma cultura sem o desenvolvimento de formas artísticas. A cultura marca fortemente os elementos teatrais devido também aos costumes, crenças e ideais presentes em cada povo. Sendo uma maneira de o homem se encontrar como ser humano, possuidor de racionalidade e emoção que são características que o distingue dos outros animais (GONZAGA; BRAGA; ANDRADE, 2002, p.2-3).

¹⁷ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 26/4/2020.

O teatro é uma atividade marcada pela produção do conhecimento e possui uma racionalidade própria. Dessa forma, é importante destacar que os testemunhos citados, embora tendam a fazer uma divisão questionável, apresentam um dado muito significativo e que não pode passar despercebido. Refere-se, principalmente, ao depoimento da estudante Victória, que afirma a importância de projetos como NET para promover um momento de maior participação e autonomia dos estudantes. Ou seja: tratar-se-ia de uma oportunidade de liberação da criatividade e promoção de um protagonismo.

Mais uma vez caberia destacar a ideia de que o ensino dito convencional, com componentes curriculares obrigatórios, também pode ser emancipador, não necessariamente seria preciso criar momentos especiais e divertidos como forma de ensino e aprendizagem. Essa possível problematização, porém, não anula o fato de que a(o)s estudantes tendem a reconhecer num projeto como o NET processos criativos/educativos importantes. A partir do exposto, questiona-se: O teatro deve ser desenvolvido na educação básica principalmente por meio de projetos integradores, propostas extensionistas? Em caso afirmativo, isso significaria apequenar o teatro? Seria interessante criar uma disciplina específica para o teatro ou vinculá-lo a outro componente curricular? Essa formalização seria benéfica? É preciso adaptar as artes cênicas aos processos de ensino e aprendizagem correntes, ou modificar a própria maneira como a educação tem sido pensada? São essas questões que pretendemos discutir a partir do diálogo travado com professores de teatro na educação básica.

PROFESSORES EM CENA: Reflexões e Debates

Sou professor há 18 anos. Confesso que sou um pouco descrente na escola atual. As propostas teóricas são lindas, a prática, um engodo. Quando lemos um PPC, um PDI ou discutimos a formação de um currículo, ficamos normalmente encantados. Contudo, quando vamos avaliar a prática da maioria das escolas públicas e privadas, percebemos que a escola continua a mesma, aquela mesma escola que Foucault comparou com presídios e manicômios em *Vigiar e Punir*. Somos uma escola opressora e excludente (Informação Verbal).¹⁸

O professor Laerte Pedroso coloca em relevo uma percepção relativamente comum: é preciso mudar as práticas e concepções que, muitas vezes, orientam as realidades escolares. Com efeito, um exercício salutar e cada vez mais urgente é repensar as nossas culturas escolares, transformando não apenas métodos, currículos formais e práticas, mas, também, vivências e cotidianos. O professor chega a citar Foucault para explicitar o quanto nossas instituições de ensino podem ser cerceadoras, ao invés de emancipadoras.

É importante considerar que, muito embora Foucault não tenha tratado da instituição escola especificamente, ele apresentou uma discussão relevante sobre o poder disciplinar das sociedades modernas que pode contribuir para se pensar em questões caras às instituições de ensino. Segundo o filósofo, a partir do século 18 teriam surgido novos mecanismos e/ou tecnologias de poder que tenderam a alterar o cotidiano de

¹⁸ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 30/4/2020.

muitas sociedades. Esta nova forma de poder foi denominada pelo autor de “disciplina”. Tratar-se-ia de uma tecnologia positiva de poder, voltada para a fabricação de “corpos dóceis”. Ele analisou documentos dos séculos 18 e 19, percebendo que tanto médicos quanto professores utilizavam com frequência a palavra “disciplina”. A partir disso, Foucault passou a discutir o processo de constituição de um conjunto de técnicas que teriam como objetivo adestrar os corpos às demandas da sociedade moderna, tornando-os obedientes. O autor destacou que:

A modalidade, enfim: implica numa coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos. Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2009, p. 133).

Sobre essa “disciplina dos corpos”, na perspectiva foucaultiana, Fábio Batista, Ana Lúcia Baccon e Fábio Gabriel (2015), afirmam:

Nota-se que esquadrinhar, isto é, delimitar, demarcar, direcionar minuciosamente o tempo, o espaço, e os movimentos são meios importantes para os fins do poder disciplinar, os quais se condicionam a controlar as operações do corpo, de modo que ele seja útil e dócil ao mesmo tempo. O corpo, doravante deve ser um mecanismo da maquinaria da sociedade moderna capitalista; corpo que passa de instituição a instituição. Assim, o homem moderno é aquele que passa a maior parte de sua vida dentro de instituições (p. 8)

Essa nova tecnologia política de poder disciplina os sujeitos, tornando-os mais funcionais, regulando-os estrategicamente e minuciosamente. Por exemplo: “o modo como o soldado deveria manusear o fuzil; qual a posição correta para um estudante escrever com precisão e agilidade” (BATISTA; BACCON; GABRIEL, 2015, p. 8-9). Alguns princípios desse processo de domesticação seriam exemplares, inclusive para se pensar na questão da educação: a clausura; o quadriculamento (cada indivíduo no seu lugar); a ordenação dos espaços e sujeitos, colocados em fileiras. A escola pode ser considerada uma das instituições que foram (re)estruturadas segundo essa lógica de domesticação dos corpos, em meio à constituição de uma disciplina capaz de manter determinadas estruturas de poder na modernidade. Para Foucault (1979):

(...) poder produz saber (...) poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não supunha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder (p. 30).

É razoável considerar que a instituição educação ainda guarda muito dessa tecnologia de poder, dadas as permanências de práticas, ritos e símbolos. Nesse sentido, como alterar essa relativa tendência das instituições de ensino? O ensino de teatro poderia colaborar? O que podemos aprender com os êxitos e desafios observados a partir das experiências de ensino e aprendizagem com o teatro nas escolas?

Sobre a possível relevância do ensino de teatro, considerando certa tendência cerceadora (conformadora) das instituições de ensino, Adélia Carvalho destaca que,

(...) as escolas avançam para uma relação cada vez mais quantitativa e o teatro vai na contramão disso e permite uma reflexão sobre o ser humano, suas escolhas individuais, valoriza as diferenças numa sociedade que cada vez tenta que todos sejam iguais, valoriza as relações, a colaboração e a criatividade. O teatro precisa do erro, enquanto a escola, muitas vezes, quer apenas o acerto, a resposta certa, uma equação exata que não cabe à arte, pois não existe uma única resposta certa e onde, muitas vezes, o erro é o que mais nos ensina (Informação Verbal).¹⁹

A atriz e educadora apontou a importância que um ensino de teatro pode ter para a construção de uma formação mais humana, mais qualitativa e menos quantitativa. É fundamental salientar a importância do “erro”, um dos princípios norteadores do teatro para o ensino e aprendizagem. Se a escola é uma das guardiãs e (re)produtoras das tecnologias de poder, essa abertura do teatro ao “erro” pode apresentar-se como algo promissor. Assim, poder-se-ia pensar um ensino que priorize a construção de perguntas, tendo a dúvida como potencial problematizador. Nesse ponto, os jogos de improvisação e os processos criativos artísticos flagrantemente mutáveis, poderiam corroborar. O diretor de teatro e professor Wilson Oliveira destaca a possível relevância do teatro e suas potencialidades.

O ensino do teatro estimula a ampliação dos conhecimentos já assimilados pela experiência de vida dos alunos, acrescentando-lhes técnicas e experimentos na construção de vidas ficcionais que ampliam sua visão da complexidade da existência. Podem, com isso, tornar-se artistas profissionais, seres humanos mais aptos a lidar de forma mais integrada com a diversidade do mundo e até mesmo ótimos espectadores (Informação Verbal).²⁰

Sobre o caráter qualitativo do ensino de teatro, contrastado com o cartesianismo das escolas, o testemunho do professor Laerte vai ao encontro dos outros três explicitados anteriormente. Destaque-se, além da ideia de uma reprodução mecânica, a relação a um ensino que se pretende útil; observação ligada à tendência domesticadora já enfatizada.

Creio que o ensino de teatro tem um potencial enorme, sobretudo no âmbito escolar. Nosso sistema de ensino é massivo e caduco. As escolas particulares se preocupam com a formação conteudista visando resultados em Enem e outros processos seletivos, sobrecarregando os estudantes como se fossem máquinas reprodutoras de conteúdo. A arte, em geral, e o teatro, em específico, é um alento nas instituições. Teatro nas escolas não visa à formação de atores, mas busca a sensibilização do ser humano, o enfrentamento das mazelas sociais, o encantamento. Porém, os desafios são muitos no despertar dessa consciência artística (Informação Verbal).²¹

O “erro” e experimentação promissores colocados em contraste com a busca ir-restrita e pouco reflexiva pelo “acerto” – juntamente com as experiências que o teatro potencialmente oferta – podem ser valiosos para a tentativa de se realizar transforma-

¹⁹ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 4/5/2020.

²⁰ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 5/5/2020.

²¹ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 30/4/2020.

ções importantes na educação. Também os são, todavia, alguns estranhamentos advindos da prática do ensino. A esse respeito, é instigante o relato do professor Ítalo de Almeida. Ele narrou algumas de suas experiências no Ensino Médio.

Tive processos bastante produtivos como também frustrantes. Um dos fatos é que nesse ambiente são aulas de 50 minutos de duração, com formalidades que a escola regular exige, como fazer chamadas de presença, avaliações, como provas e trabalhos; e isso exigia uma criatividade da minha parte para unir com as aulas práticas o conteúdo e temática com as avaliações. Um exemplo prático disso foi uma experiência que fiz com uma turma de Ensino Médio que estava trabalhando a temática de autoritarismo e relações de poder na escola e sala de aula e, com essa temática, trabalhava conteúdos de Brecht e Augusto Boal. Assim, a partir de uma experiência péssima que tive com os alunos na minha primeira aula, me “estourei” e ocupei momentaneamente e não voluntária a figura de um professor “tradicional” que “dá esporro” nos alunos (prática que não concordo e tenho abominação) (Informação Verbal).²²

De acordo com a experiência relatada, a necessidade de “enquadrar” as aulas de teatro aos processos pertinentes à instituição de ensino apresentou dois desafios: a sistematização do ensino de teatro a partir de um modelo conteudista (com avaliações formais escritas, chamadas e demais trâmites pertinentes); e a tomada de uma postura docente que o próprio professor avalia como inapropriada. Em ambos os casos, transparece uma situação conflitante entre um professor de teatro que considera certos trâmites “tradicionais” como empecilhos ou desafios ao processo pedagógico em questão. Seria possível questionar: Poderia o teatro problematizar a tendência domesticadora da instituição escola? A reação dos estudantes e do próprio professor podem ser interessantes para considerarmos essa possibilidade, a começar pela percepção que o docente teve em relação à sua própria postura. Sobre essa avaliação e sobre a experiência como um todo, o entrevistado segue com a sua descrição:

Isso ocorreu nas eleições presidenciais de 2018 e [eu] chegava a ouvir: “Bolsonaro vai te matar em fessô”, fazendo gestos de arminha com a mão. Assim, as aulas seguiram de forma que eu me coloquei como uma figura autoritária em sala de aula que não permitia ninguém falar em sala de aula e que irei “distribuir os pontos” como queria e que ninguém poderia me “impedir”. Dessa forma, ao longo das aulas começamos a criar, através de conversas, um “jogo”. Ele consistia em que os alunos para conversar teriam que subir nas carteiras (inclusive eu, a professora titular e qualquer funcionário que vinha dar recado em sala de aula). E que chegávamos juntos na construção do cronograma das aulas, dos modos de avaliação e reconstruindo as cenas que eles não concordavam com as minhas “atitudes” autoritárias, por meio de improvisações de cenas (utilizando aqui as práticas de Augusto Boal). Foi uma experiência muito difícil para mim como professor, por causa do contexto político e da forma como foram as aulas de muitos momentos de “climão” e “silêncios”. Porém, quando retornei na turma no ano seguinte, eles pediram incessantemente o “jogo” novamente e que eles tinham adorado (Informação Verbal).²³

²² Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 7/5/2020.

²³ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 7/5/2020.

Se o estranhamento inicial do professor pode nos levar a refletir sobre alguns processos que ordinariamente tomamos como naturais na instituição “escola”, a problematização levada a termo é rica para pensarmos no potencial que o teatro pode ter para a construção de uma crítica fundamental ao lugar muitas vezes arbitrário que o professor é colocado e se coloca no contexto educacional. Muitas vezes as tecnologias de poder que estruturam as instituições ajudam a conformar um ambiente de tensão em que professores e estudantes acabam (re)produzindo esses processos de violência conformadores.

Por outro lado, seguindo as pistas colocadas pelo próprio testemunho, o ensino de teatro tem o potencial de criar mecanismos de resistência e até subversão de práticas, percepções e papéis. Os estudantes e o próprio professor, insatisfeitos com o trabalho desenvolvido, passaram a dramatizar e, com isso, refletir sobre os processos humanos de ensino e aprendizado que estruturaram aquela experiência. Um simples jogo de criação, como subir numa cadeira, ajuda na construção de novos protagonismos, transformando a dinâmica da sala de aula e da prática teatral. Associado a isso, tem-se a possibilidade de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, em si. Uma dinâmica de crítica da realidade inerente. O teatro, como elaboração sensível sobre a existência humana, configura-se como um promissor caminho para a construção de uma vivência educativa reflexiva. De acordo com Yan Brumas:

O ensino de teatro, para além de conduzir os participantes a uma boa exploração de seus recursos expressivos (corpóreo-vocais), potencializa o reconhecimento do “outro” e, logo, de si mesmo, no mundo. Neste sentido, aumenta as possibilidades do autoconhecimento, necessidade fundamental ao processo artístico e humano. Os limites são colocados por aqueles que, imbuídos por preconceitos, em grande medida não se permitem à prática de determinadas atividades artísticas. Resta ao professor estabelecer um diálogo sincero que estimule cada aluno a partir de práticas lúdicas, muitas vezes próximas ao universo daqueles educandos (Informação Verbal).²⁴

O relato supra traz à tona a relevância das artes cênicas para o exercício da alteridade nas escolas, bem como para a realização de um autoconhecimento. Em ambos os casos, o que está em jogo é o desenvolvimento de habilidades e competências, nem sempre valorizadas; isso tanto se considerarmos os recursos expressivos, tal como destacado por Yan Brumas, quanto se pensamos em uma sensibilização estética. Tais elementos, por nem sempre estarem ligados aos “letramentos cartesianos”, são considerados pouco relevantes. Um descaso que parte da ideia de que a reflexão artística e cultural seria algo supérfluo e pouco relevante para a formação dos sujeitos; como se formar um profissional fosse tão somente dotá-lo de prerrogativas técnicas. A criatividade, expressão vocal, autoconhecimento e a reflexão sobre as ações humanas – essenciais para a nossa existência e vida em sociedade –, são, frequentemente, colocadas como algo pouco relevante. Uma tendência que se liga à (re)produção das “tecnologias

²⁴ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 7/5/2020.

de conformação” (FOUCAULT, 2009), visando a uma determinada utilidade dos corpos. Reconhecer a relevância do ensino de teatro é ultrapassar essa perspectiva. Sobre essa questão, a professora Adélia comentou:

O ensino do teatro é importante na formação dos indivíduos em qualquer idade para além de formar artistas, mas, para formar indivíduos sensíveis à apreciação artística e, potencialmente, criativos em suas áreas específicas de formação. Cativar o interesse deles pelas atividades e a compreensão que aquela experiência está para além da sua formação enquanto artista, mas, que aquilo pode permitir que ele se desenvolva enquanto ser humano e enquanto ser criativo em qualquer que seja sua área de atuação (Informação Verbal).²⁵

O ensino de teatro pode auferir ganhos que ultrapassam algumas convenções educacionais já cristalizadas. Nesse sentido, é possível nos interrogarmos: Por que são relativamente comuns os questionamentos direcionados à pertinência de formar habilidades ligadas às artes? Por que não são apresentados esses mesmos estranhamentos em relação aos variados campos do conhecimento? Embora sejam perguntas retóricas, é válido considerar que o ensino de teatro, por passar por questionamentos sobre a sua relevância, pode contribuir com um exercício de estranhamento necessário a todo processo de ensino e aprendizagem. Podemos pensar em um exercício antropológico: a familiarização com aquilo que, *a priori*, parece estranho ou inadaptado a determinados contextos educacionais; e o estranhamento do que inicialmente é aceito como familiar. A respeito dessa questão, o testemunho do professor Ítalo Almeida é relevante.

A maior dificuldade é para o professor que irá conduzir as práticas, porque ele vai ter que se reinventar na sua comunicação com esse “público”. Ter uma escuta e troca constante com esse público, sempre “traduzir” as práticas “tradicionais” de teatro de uma forma mais “palpável” para esse público, unindo o conteúdo (teatro físico, expressão vocal, Artaud, etc.) com a temática a ser trabalhada. Na minha opinião, isso contribui muito para essa conexão. Dessa forma, acredito que posso trabalhar QUALQUER CONTEÚDO (seja ele muito complexo, difícil, etc.) com QUALQUER público, desde que eu faça a ponte com a temática. Assim, o condutor dessas práticas terá que ter uma escuta para entender e propor e “seduzir” os alunos através dessa temática. Exemplo: posso trabalhar teatro pós-dramático falando de paixão e sexo com adolescentes, teatro brechtiano com crianças de 4-5 anos trabalhando com as comidas que gostam ou não e suas reivindicações com seus pais (Informação Verbal).²⁶

O professor destacou que seria necessário um processo de “tradução” e “sedução” dos estudantes. Ora, esse não deveria ser o exercício de qualquer docente em sua atividade? Talvez seja possível considerar que tais esforços sejam mais contundentes no ensino de teatro porque este nem sempre compõe os processos de ensino e aprendizagem e, normalmente, não apresenta algumas concepções e práticas correntes na educação básica. Apresenta-se, assim, um proveitoso exercício de estranhamento em relação a como ensinar e como dialogar com crianças e jovens, despertando nele(a)s interesse. O professor Yan Brumas ratifica parte desses esforços e destaca outros desafios.

²⁵ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 4/5/2020.

²⁶ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 7/5/2020. Os destaques foram dados pelo depoente.

A maior dificuldade é fazer com que aqueles que não querem participar se interessem pelo processo; pelas atividades propostas. E isto é um trabalho de sedução por parte do professor, que deve criar estímulos para que os alunos se interessem pelas fantásticas possibilidades que o teatro oferece. Quem não quiser atuar, poderá, por exemplo, escrever uma dramaturgia, ou poderá lidar com a criação de cenários, ou mesmo “se responsabilizar” pelo trabalho de produção executiva. De todo modo, trabalhar a arte artesanal do teatro é, ao mesmo tempo, necessário e desafiador, visto os inúmeros apelos midiáticos e robotizados/robotizantes de nossa sociedade contemporânea (Informação Verbal).²⁷

O ensino de teatro dramatiza algumas questões caras aos professores na atualidade. Problemáticas que não se restringem às artes em si. Como envolver os estudantes? Pergunta que pode ser pensada por meio do ensino do teatro de duas formas: primeiro, em relação a certa apatia inicial; segundo, em razão das possibilidades que se apresentam. A falta de interesse de muitos estudantes por essas áreas menos valorizadas na instituição, por um lado, denota precisamente as hierarquias e valorações construídas por ela, mas, por outro lado, pode-se arriscar afirmar que os estudantes, como protagonistas do processo educacional em que estão inseridos, (re)produzem algumas das “tecnologias de conformação”. Nesse sentido, interroga-se: O ensino de teatro deve se conformar como uma disciplina? Ao assumir-se como tal, esse ensino não reproduziria os esquemas de classificação que são responsáveis por parte das dificuldades enfrentadas pelas artes e pela própria escola de uma forma geral? Sobre essa questão, o professor Wilson Oliveira argumenta que o ensino de teatro só poderá colaborar para o desenvolvimento da educação, se

(...) for adotado como integrante permanente das grades curriculares desde o início da vida escolar. A integração social nas várias fases do aprendizado (principalmente na infância e adolescência) poderia ocorrer de forma menos traumática. O contato físico e o constante diálogo e avaliação da expressão verbal/corporal, feita de forma presencial e em grupo, estimula confiança, companheirismo e aproximação que as aulas teóricas das disciplinas convencionais não abordam (Informação Verbal).²⁸

Para o professor, qualquer pessoa pode expressar-se por meio do teatro que, dessa forma, deveria compor os diferentes processos de ensino e aprendizagem, desde os primeiros anos da educação básica. Wilson Oliveira afirma, ainda, que

O ensino de artes é muito genérico, de modo que um professor com Licenciatura em artes cênicas pode ser obrigado a atender uma demanda de artes que inclua artes plásticas, folclore e dança. Em algumas escolas de ensino básico, onde o curso foi implantado, não existe espaço e materiais adequados. Normalmente os novos professores e alunos interessados são conduzidos ao pátio ou a uma sala desocupada. As diretoras e os alunos ainda não entenderam o quanto pode ser benéfico o aprendizado artístico para a educação e a vida (Informação Verbal).²⁹

²⁷ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 7/5/2020.

²⁸ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 5/5/2020.

²⁹ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 5/5/2020.

O ensino de artes seria muito genérico e, de acordo com a avaliação do professor, enfrenta vários problemas institucionais, começando pela falta de espaços e materiais adequados. Essa realidade explica-se pelo fato de que as instituições de ensino são ordinariamente pensadas (inclusive fisicamente falando), dentro de um modelo que valoriza apenas algumas habilidades e competências, nomeadamente aquelas ligadas às tradições acadêmicas sacralizadas pela cultura científica oriunda do século 19. As salas de aula voltadas para esse “letramento cartesiano” são edificadas para um conjunto de estudantes enfileirados, confinados a um espaço físico ínfimo, num contexto que dificulta algumas atividades, como as do ensino do teatro. A dificuldade de adequação do teatro a esses espaços denota, porém, não só problemas, mas também o potencial para se pensar os limites das instituições educacionais e da caduque de seus objetivos formativos. Diante de um mundo marcado pelas redes, pelas interações, pelos mais diversos letramentos (visuais, web referenciados), será adequado manter crianças e jovens confinados em paredes, aprendendo por meio de ferramentas e tecnologias não mais necessariamente adequadas ao mundo contemporâneo? O teatro, arte marcada pelo desenvolvimento de múltiplas habilidades expressivas, pode ajudar no desafio de educar para esse mundo das “redes e não das paredes”; isso tanto em virtude do alegado caráter polifônico da arte em questão, e também devido ao seu apelo por novas ocupações e reconstruções dos espaços, incluindo aí, do ambiente de aprendizagem *a priori* inadequado.

Ao mesmo tempo, em razão do seu caráter eminentemente presencial, com o inevitável contato direto entre protagonistas (participantes), as artes cênicas podem auxiliar na problematização dessa realidade de novas redes sociais, de novos pertencimentos e territorialidades. Trata-se de um processo humano de aprendizagem que envolve uma sensibilização estética e social. Seria, porém, produtiva a apropriação – ainda que com um processo de crítica e estranhamento – dos espaços disciplinares da instituição escola? Diferentemente do professor Wilson Oliveira, Laerte Pedroso destaca que apenas a garantia da oferta disciplinar do ensino de teatro não contemplaria os desafios levantados. Para o professor,

A obrigatoriedade, por si só, não contribui para sensibilização estética. Se não houver um engajamento na proposta, ela apenas enfia a goela abaixo mais um componente obrigatório aos estudantes. A escola deve ser pensada no todo. Mas acredito que a obrigatoriedade do ensino de teatro nas escolas (no Rio Grande do Sul isso já é realidade) pode ser o ponto inicial de uma reflexão maior sobre o papel da escola na sociedade contemporânea (Informação Verbal).³⁰

O teatro – essa arte artesanal, como definiu o professor Yan Brumas – pode ajudar a desnudar as violências conformativas dos contextos escolares, mas também pode elaborar uma crítica construtiva. Propicia-se a valorização de diferentes habilidades, juntamente com o reconhecimento da diversidade de ações e protagonismos. Um processo virtuoso para a formação de uma sensibilização estética, crítica e humana (tão cruciais), mas, igualmente, para a problematização da própria educação, com suas contradições e potências. Com efeito, seja propiciando o estranhamento de práticas e concepções de

³⁰ Entrevista, São Francisco do Sul/SC, 30/4/2020.

ensino, seja tencionando os espaços físicos e institucionais da escola, ou, ainda, abrindo um mundo de possibilidades criativas, o teatro pode ser muito mais que um desafio para a educação, apresentando-se, antes de tudo, como uma oportunidade de (re)construção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Aline Catiane Paz. *Pedagogia do teatro e alteridade: desafios, possibilidades e reflexões na realidade escolar*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional, 2018.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.
- BATISTA, Fábio; BACCON, Ana Lúcia Pereira; GABRIEL, Fábio Antônio. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição em crise? *Revista Inter-Ação*, v. 40, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2015.
- BRANQUINHO, Vanessa Siqueira. *Desafios e superações no ensino do teatro na educação formal em Goiânia*. 2010. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Linguagens, códigos e suas tecnologias: orientações curriculares para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Vol. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC; SEF, 1997. Vol. 6.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- CAVASSIN, Juliana. Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica. *Revista Científica FAP*, Curitiba, v. 3, p. 39-52, jan./dez. 2008.
- COELHO, Márcia Azevedo. Teatro na escola: uma possibilidade de educação efetiva. *Revista Polêmica*, v. 13, n. 2, p. 1-12, 2014.
- FLORENTINO, Adilson. Breve história do ensino do teatro na cena carioca: 1971-1999. *Recôncavo: Revista de História da Uniabeu*, v. 10, n. 16, 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução Raquel Ramalhe. 37. ed. São Paulo: Vozes, 2009.
- FURTADO, Paulo Roberto Santana; SANTANA, Tânia Cristina dos Santos (org.). *Desafios do ensino do teatro nos rios da Amazônia*. 1. ed. Belém, PA: Editaed, 2019.
- GONZAGA, Graciele; BRAGA, Lina Paula de; ANDRADE, Fabrício. Teatro na escola: uma possibilidade para superar os desafios do futuro. *Revista Digital Art&*, a. II, n. 2, p. 1-5, out. 2002.
- INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA CATARINENSE, *Diretrizes para a educação profissional técnica integrada ao Ensino Médio, 2018*. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolu%C3%A7%C3%A3o-16.2019-Diretrizes-ANEXO.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.
- MACIEL, Patrícia Gusmão. O ensino de teatro para a recepção teatral: desafios para o transbordamento do ambiente escolar. *Revista da Funarte*, a. 16, n. 31, p. 89-106, jan./jun. 2016.
- MARTINS, Antônio Pereira. *O teatro como possibilidade metodológica de ensino e aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos – EJA*. 2013. Monografia (Graduação) – Universidade Federal de Brasília, Departamento de Artes Cênicas, 2013.
- MOREIRA, Maria Aparecida. *Desafios para o ensino de artes cênicas, no universo do Dom Walmor*. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas, 2016.
- OLIVEIRA JÚNIOR, Virgílio; FOGAÇA, Frederson; SOUZA, Victória. *Núcleo de estudos teatrais: uma experiência de ensino, pesquisa e extensão*, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/199200>. Acesso em: 19 abr. 2020.
- SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 2, p. 247-252, 2002.

SANTOS, Geilza da Silva. *O teatro e o ensino de história: novas possibilidades no processo de ensino e aprendizagem*. Disponível em: www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb. Acesso em: 11 abr. 2020.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Possibilidades e desafios da iniciação à docência em teatro na educação básica. *Revista Urdimento*, n. 18, p. 77-83, mar. 2012.

UNESCO. *Regional conference on arts education at school level in Latin America and the Caribbean, 2002*. Disponível em: http://www.unesco.org/culture/creativity/education/html_eng/latam.shtml. Acesso em: 23 abr. 2020.

ANEXOS

ANEXO A: FORMULÁRIO – EXPERIÊNCIAS DISCENTES NO ENSINO DE TEATRO

1. Perfil da(o) entrevistada(o):

Nome:

Data de Nascimento:

Formação:

2. Explorando as experiências:

- 2.1. Durante a sua formação, você cursou disciplinas de artes? Se sim, em que períodos da sua formação? Como foi esse processo de ensino e aprendizagem?
- 2.2. Como surgiu o seu interesse pelo teatro?
- 2.3. Em que momentos da sua formação você teve contato com o ensino de teatro?
- 2.4. Você já atuou em alguma produção teatral fora da escola? Se sim, descreva-a(s)?
- 2.5. Consegue perceber alguma relação entre suas experiências com o teatro e o seu processo de formação?

3. Sobre o Núcleo de Estudos Teatrais (NET) do IFC, *Campus São Francisco do Sul*:

- 3.1. Na sua avaliação, que importância podem ter os projetos de pesquisa e extensão na formação do estudante do Ensino Médio?
- 3.2. Como você avalia a sua experiência no núcleo de estudos teatrais do IFC-SFS?
- 3.3. Quais foram os principais desafios encontrados para os trabalhos com o Núcleo?
- 3.4. No seu entendimento, como projetos de cultura e arte podem mudar o cotidiano escolar?
- 3.5. O que precisa mudar, na nossa cultura escolar, para o desenvolvimento mais satisfatório desses projetos?
- 3.6. Espaço reservado para quaisquer outras observações e considerações que julgue pertinentes, mas que não foram exploradas por meio das questões anteriores.

ANEXO B: PERFIL DOS ENTREVISTADO(A)S – DISCENTES

Ana Luiza da Silva Costa

Data de Nascimento: 20/2/2001

Técnica em Guia de Turismo pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*, ex-bolsista do núcleo de estudos teatrais (NET) e, atualmente, estudante de fisioterapia.

Danilo Cesar Conceição da Silva

Data de Nascimento: 26/5/2003

Estudante do curso Técnico em Automação Industrial Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*.

Dara Sfair

Data de Nascimento: 6/4/2004

Estudante do curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*.

Lais Tredicci Lopes

Data de Nascimento: 28/12/1999

Técnica em Guia de Turismo pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*. Atualmente, graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), na qual é extensionista no Programa Brinquedos e Brincadeiras: Um Caleidoscópio de Ideias e Vivências e membra do Laboratório de Vivências e Alternativas Lúdicas (Lalu).

Victória Destefani Silveira de Souza

Data de Nascimento: 3/8/2001

Estudante do curso Técnico em Guia de Turismo Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*.

Vithoria Kulkamp

Data de Nascimento: 16/4/2002

Formação: Ensino Técnica em Guia de Turismo pelo Instituto Federal Catarinense (IFC), *Campus São Francisco do Sul*.

ANEXO C: FORMULÁRIO – EXPERIÊNCIAS DOCENTES NO ENSINO DE TEATRO

1. Perfil d(a) entrevistado(a):

Nome:

Data de Nascimento:

Formação:

Síntese das experiências de ensino de teatro:

2. Explorando as experiências:

- 2.1. Como surgiu o seu interesse pelo teatro? Percebe alguma relação entre esse despertar e a sua trajetória escolar?
- 2.2. Ao analisar o seu processo de formação como atriz/ator, diretor ou diretora, você poderia destacar o potencial e os limites das metodologias de ensino para o teatro?
- 2.3. Quando e como surgiu o seu interesse pelo ensino de teatro?
- 2.4. Qual a relevância dessa atividade para a elaboração da sua carreira artística?
- 2.5. Em que contextos, processos formativos ou segmentos educacionais você teve a oportunidade de lecionar? Poderia descrever essas experiências?
- 2.6. Qual o potencial do ensino de teatro para a construção do conhecimento e para a formação de crianças, adolescentes e adultos?
- 2.7. Na sua avaliação, qual ou quais a(s) maior(res) dificuldade(s) em ensinar teatro para um público que, *a priori*, não pretende construir uma carreira artística?
- 2.8. Reflita sobre a seguinte questão: O ensino de teatro pode contribuir para uma transformação qualitativa das nossas culturas escolares?
- 2.9. A obrigatoriedade do ensino de artes (relativizada recentemente), contribuiu para uma maior sensibilização estética e cultural dos estudantes da educação básica? Qual o papel do teatro nessa possível transformação?
- 2.10. Espaço reservado para quaisquer outras observações e considerações que julgue pertinentes, mas que não foram exploradas por meio das questões anteriores.

ANEXO D: PERFIL DOS ENTREVISTADO(A)S – DOCENTES

Adélia Aparecida da Silva Carvalho

Data de Nascimento: 17/4/1976

Atriz formada pelo curso Técnico em Teatro da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), licenciada em Artes Cênicas (Ufop), mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e doutoranda em Artes (UFMG). Atualmente é professora assistente do curso de Teatro da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Hélcio Fernandes Barbosa Junior

Data de Nascimento: 20/8/1980

Licenciado em Teatro, com Mestrado e Doutorado em Educação. Professor da rede Estadual de Educação no Rio Grande do Sul. Diretor da Cia. de Teatro Caboclos da Cidade. Oficineiro de teatro desde 2000.

Ítalo Araújo Almeida

Data de Nascimento: 17/3/1993

Ator formado pelo Teatro Universitário (UFMG-2016), Bacharelado em Interpretação Teatral (UFMG-2016) e Licenciatura em Teatro (UFMG-2019). Foi bolsista no Projeto “Vivência Artística” do Teatro Universitário da UFMG, por meio do qual ministrou várias oficinas de teatro. Atuou como professor em escolas livres de teatro para crianças e adultos (2016-2020); como arte-educador no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), em Belo Horizonte (2017-2018), desenvolveu estágio em ensino de artes em diferentes escolas da educação básica (2018-2019) e, atualmente, é professor de interpretação teatral no curso profissionalizante da Confesso Escola de Teatro.

Laerte Pedroso de Paula Júnior

Data de Nascimento: 30/6/1983

Licenciado em História (UFRN) e mestre em Educação (UFRRJ). Lecionou teatro no Grupo Oficina de Teatro em Pelotas/RS no ano 2000 e participou de várias montagens teatrais. Como professor do Instituto Federal do Amazonas (Ifam), realizou projetos de extensão focados no ensino de teatro e, atualmente, como professor do Instituto Federal Catarinense (IFC), coordena o Núcleo de Estudos Teatrais (NET).

Yan Brumas

Data de Nascimento: 27/2/1983

Formado em Artes Dramáticas pelo Centro de Formação Artística e Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado (2002), graduado em História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2006) e especialista em História da Arte pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). Tem atuado como ator e cantor em várias produções e montagens e possui experiência como docente de ensino de teatro nos Colégios Tiradentes (2003) e Santa Maria (2001-2002), além do Outspoken Método (2014).

Wilson Pereira de Oliveira

Data de Nascimento: 27/7/1955

Licenciado em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG-1990) e mestre em Artes pela mesma instituição (2010). É diretor do grupo teatral *Encena* desde 1994, tendo realizado várias montagens teatrais. Atuou como professor de interpretação e direção na *Oficina de Teatro* (1984 e 1985), como professor de Arte no Centro de Formação Artística e Tecnológica (Cefart) da Fundação Clóvis Salgado (1991-2000), professor do Teatro Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais (TU-UFMG-1992-1993), como professor de teatro para o curso de Jornalismo da Fundação Cultural de Belo Horizonte (UNI-BH – 2000-2004) e como professor de interpretação e direção do curso de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop-1999-2018).