



PUC Minas

@RQUIVO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO | PUC MINAS

V. 11, N. 20 | 2023

ISSN 2318-7344

EDITORIAL

Uma análise de conjuntura de um quadriênio nos permite um distanciamento e proporciona uma avaliação um pouco mais autêntica do recente período histórico vivido. Seja 2017 – 2020, que trouxe a avaliação de nossa revista, seja 2018 – 2022, período do Governo de Jair Bolsonaro.

Inicialmente, avaliando o percurso da Revista @rquivo Brasileiro da Educação, entendemos que uma revista não deveria reduzir a sua proposta editorial ao Qualis Periódico da CAPES. A promoção de uma revista acadêmica, a recepção, a avaliação e a editoração de artigos não são tarefas fáceis em um ambiente competitivo e com recursos humanos e financeiros reduzidos.

Lado outro, o respeito com a atividade científica dos colaboradores da revista deve estar, em primeiro lugar, com a qualidade das publicações que se destinam ao público interessado no desenvolvimento da Educação.

Uma lição aprendida desde a nossa primeira publicação em 2013 foi que é forçoso um acompanhamento diuturno de indicadores que alçam a qualificação da revista. Contudo, os critérios do Qualis Periódicos devem ser vistos como meios e não fins de uma revista científica. A meta deve ser proporcionar a visibilidade de artigos que é, efetivamente, o objetivo central da publicação.

Por esse caminho, o Qualis Periódicos da CAPES reconheceu o avanço na qualidade do @rquivo Brasileiro de Educação com o conceito B1.

No que diz respeito, ao quadriênio 2018 – 2022 em que a Presidência da República foi ocupada por Jair Messias Bolsonaro, indiscutível os retrocessos nas políticas educacionais democráticas e inclusivas. Com um discurso e ações anti-ciência como projeto de governo, o período foi marcado por desinvestimentos na educação e críticas ao modelo de escola e de universidade com traços populares e democráticos.

Sem adentrar numa análise mais profunda dos problemas trazidos pelas políticas públicas desenvolvidas pelo Governo Bolsonaro, temos que o ano de 2023 se iniciou com a promessa de um novo momento para a sociedade brasileira após as tensões político-eleitorais de 2022. Nesta lógica observamos a reabertura do debate das políticas educacionais de forma ampliada, ou seja, a participação das universidades e associações científicas na (re)construção de projetos educacionais, bem como na avaliação de projetos em andamento.

A recriação da Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (SASE) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) já permite vislumbrar um novo momento e novos compromissos com a Educação. Ademais, o reajuste das bolsas da CAPES e CNPq é outro indicador do papel que a pesquisa educacional passa a ter a partir de 2023.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade da rediscussão do Novo Ensino Médio, engendrado através de uma Medida Provisória em 2017, poucos meses após a retirada da Presidenta Dilma Rousseff do cargo para o qual foi legitimamente eleita. A insistência da revogação de uma proposta curricular, que teve o início de sua implantação em 2022, não é, por si, capaz de trazer uma mudança estrutural do sistema educacional brasileiro. Porém, a reabertura do debate público visibiliza as possibilidades de diálogo entre o executivo federal e as pesquisas que desvelam as fragilidades e potencialidades das políticas educacionais como essa que se encontra em curso.

O que se avizinha, e o tempo dirá se será efetivado, é a possibilidade da retomada de um caminho democrático na proposição, desenvolvimento e promoção de políticas públicas educacionais.

Boas Leituras!

Teodoro Zanardi
Editor Chefe



**ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO
BRASILEIRO: IMPLICAÇÕES DA FORMAÇÃO E DA
PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA****ANALYSIS OF THE CHARACTERISTICS OF BRAZILIAN
LEGAL EDUCATION: IMPLICATIONS OF TRAINING AND
DIDACTIC PEDAGOGICAL PRACTICE**

Adriana Regina de Jesus Santos
Universidade Estadual de Londrina



Luiz Gustavo Tirol
Universidade Estadual de Londrina

**RESUMO**

A formação docente no aspecto didático-pedagógico é um desafio no campo do ensino jurídico. Historicamente, de modo geral, essa não foi uma preocupação específica dos cursos de bacharelado do Ensino Superior e tampouco do Direito. Assim, questiona-se: quais seriam as principais características do ensino jurídico brasileiro, identificadas a partir da revisão bibliográfica, e as implicações da formação e da prática didático-pedagógica das professoras e dos professores na constituição dessas características? O objetivo consiste em discorrer sobre as características do ensino jurídico, emergidas da revisão bibliográfica, tendo como premissas a formação e a prática didático-pedagógica de docentes dos cursos de Direito. A pesquisa bibliográfica, o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo foram os encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Diante da investigação, foi possível organizar as características nas seguintes categorias: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antidualismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Além disso, os resultados apontam que a formação e o trabalho didático-pedagógico estão relacionados a essas características, tanto para garantir a manutenção desses padrões quanto para a sua superação na consecução de outro paradigma para o ensino jurídico nacional.

Palavras-chave: Ensino jurídico; Formação didático-pedagógica; Bancarismo; Colonialidade do pensamento jurídico; Positivismo normativista.

ABSTRACT

Teacher training in the didactic-pedagogical aspect is a challenge in the field of legal education. Historically, in general, this was not a specific concern of higher education baccalaureate courses, nor of law. Thus, the question is: what would be the main characteristics of Brazilian legal education, identified from the bibliographic review, and the implications of the training and didactic-pedagogical practice of teachers in the constitution of these characteristics? The objective is to discuss the characteristics of legal education, which emerged from the bibliographical review, based on the training and didactic-pedagogical practice of professors of Law courses. The bibliographical research, the qualitative treatment of the data and the content analysis were the methodological referrals of the research. In view of the investigation, it was possible to organize the characteristics into the following categories: I) verbalism and banking; II) dogmatism and anti-dialogism; III) normative positivism; IV) coloniality of legal thought; V) ideological liberalism and epistemological neutrality. In addition, the results indicate that training and didactic-pedagogical work are related to these characteristics, both to ensure the maintenance of these standards and to overcome them in achieving another paradigm for national legal education.

Keywords: Legal education; Didactic-pedagogical training; Banking; Coloniality of legal thought; Normativist positivism.

INTRODUÇÃO

A carência de formação didático-pedagógica para o trabalho docente é uma marca do ensino jurídico brasileiro, de um modo geral, nos cursos de bacharelado do Ensino Superior. Importa ressaltar que há poucas diretrizes que direcionam a formação de docentes para o Ensino Superior. Entre essas, destacam-se os artigos 52, inciso II e 66, da LDB, que atribuem essa tarefa, prioritariamente, aos cursos de mestrado e doutorado. (BRASIL, 1996).

No entanto, o foco central da pós-graduação *stricto sensu* é a pesquisa, de modo que são escassas as estratégias voltadas à formação de docentes. Já no âmbito da formação inicial, por se tratar de um bacharelado, não se verificam atividades curriculares formativas com vistas à formação didático-pedagógica, o que contribui para o aprofundamento dos desafios históricos.

Ademais, quando da fundação dos primeiros cursos de Direito, em 1827, foram importadas da metrópole portuguesa as práticas pedagógicas tradicionais vinculadas ao positivismo e dogmatismo, em que as professoras e os professores são os únicos detentores do conhecimento e as alunas e os alunos mero receptores. No

entanto, essa perspectiva ainda se demonstra predominante e, sobretudo, insuficiente para garantir um ensino jurídico democrático, plural e contextualizado às realidades e necessidades da sociedade brasileira.

Isso posto, o questionamento que se buscou responder com a presente investigação é: quais seriam as principais características do ensino jurídico brasileiro, identificadas a partir da revisão bibliográfica, e as implicações da formação e da prática didático-pedagógica na constituição dessas características? Para tanto, o objetivo consiste em discorrer sobre as características do ensino jurídico, emergidas da revisão bibliográfica, tendo como premissas a formação e a prática didático-pedagógica de docentes dos cursos de Direito.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica. A coleta de dados se deu mediante a técnica do fichamento. Para a análise, tem-se como parâmetro o tratamento qualitativo dos dados e a análise de conteúdo apresentada por Bardin (2016). Na fase de pré-análise, procedeu-se à organização do material bibliográfico e posterior leitura flutuante, buscando identificar trechos, ideias e conceitos que correspondessem aos objetos da investigação, ou seja, as principais características do ensino jurídico brasileiro, tendo como premissas a formação e atuação docente. (BARDIN, 2016).

A unidade de registro (unidade de significado) utilizada para a construção das categorias analíticas foi o tema, uma vez que são unidades cuja significação é mais complexa, podendo ser uma afirmação, frase simples ou composta. (BARDIN, 2016). Tais unidades temáticas foram aproximadas por meio de analogias (palavras, frases, expressões) mencionadas pelos autores dos trabalhos científicos. (MORAES, 1999; BIAGI, 2010).

A constituição das categorias ocorreu posteriormente à leitura e fichamento do material investigado. Portanto, o sistema de categorias foi progressivo, derivando da classificação por analogia, valendo-se do procedimento denominado 'acervo', em que o título da categoria é definido somente após a finalização do procedimento.

Durante a fase de exploração do material, foi possível identificar a emergência das seguintes categorias por meio dos trabalhos científicos: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antidualismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Ao final, na fase de tratamento e interpretação dos

dados, procedeu-se a análise a partir da revisão bibliográfica, problematizando os dados coletados de acordo com os objetivos da investigação.

Para cumprir o objetivo delineado acima, o artigo está estruturado em um único capítulo, que categoriza as principais características do ensino jurídico brasileiro identificados pela revisão bibliográfica e analisa criticamente esses padrões no contexto da formação didático-pedagógica dos/as docentes e suas implicações no contexto do ensino jurídico.

CARACTERÍSTICAS DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Para se compreender os processos relacionados à prática docente e ao ensino jurídico ministrado no território brasileiro, torna-se fundamental retornar à Universidade de Coimbra, instituição portuguesa que durante séculos recebeu estudantes brasileiros e serviu de modelo para o ensino jurídico instituído no país. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001; WOLKMER, 2015).

Fundada em 09 de agosto de 1290 e sancionada pela bula papal, a universidade foi autorizada pelo rei Nicolau IV com o objetivo de formar mão de obra qualificada para ocupar cargos públicos estratégicos, a partir do ensino do Direito Romano e do Direito Canônico. (HESPANHA, 1982). Mesmo com as reformas do século XVIII, segundo Schwartz (1979), a natureza do curso de Direito não foi significativamente modificada, mantendo-se alicerçado na “leitura e explicação dos códigos romanos e dos comentadores medievais”. (OLIVO, 2012, p. 208).

Em relação ao ensino jurídico praticado em Portugal, destacam-se as seguintes características verificadas quando da fundação dos cursos jurídicos no Brasil: verbalismo bacharelesco, em que se transmite os conhecimentos por meio da eloquência e dos recursos oratórios a partir da leitura de textos da doutrina e da legislação (OLIVO, 2012, p. 208); o dogmatismo jurídico, que inviabilizava a reflexão crítica a respeito dos institutos e da hermenêutica jurídica, cabendo ao estudante assimilar, memorizar e repetir o conteúdo sem qualquer intencionalidade ou reflexão; o paradigma positivista, em que a lei é vista como a única fonte do direito e o jurista deve aplicar a subsunção da lei ao caso concreto, desconsiderando a

realidade política, econômica e social, já que o direito é visto como “uma realidade indiscutível, pronta e acabada” (MACIEL, 2017, p. 67); e a neutralidade epistemológica, alicerçada na ideologia liberal e na crença positivista do século XIX, que justifica um ensino jurídico isento, acrítico e alienado da realidade social. (MARTINEZ, 2008).

Além dessas características, tem-se a colonialidade do pensamento jurídico brasileiro, desenvolvido e reproduzido no interior das faculdades de Direito. Nas palavras de Bittar (2006, p. 132), houve uma verdadeira “transposição da experiência das Universidades europeias para a realidade brasileira”, e tal fenômeno incorreu em um processo de apagamento das diferenças e desconsideração dos costumes, hábitos, valores e normas dos povos originários e africanos.

Para Guimarães (2010, p. 72), o colonizador não permitiu o desenvolvimento de uma experiência universitária própria em território nacional, alinhada à realidade e aos interesses da sociedade brasileira, uma vez que Portugal utilizava o Ensino Superior como instrumento de controle das colônias. (VENANCIO FILHO, 1982).

De acordo com Guimarães (2010, p. 72), restou apenas a importação de um “[...] modelo de universidade da alta Idade Média, que sofria severas críticas na Europa e passava por uma renovação de conceitos”. Assim, nas palavras de Adorno (2019), a academia jurídica brasileira tornou-se um laboratório para o desenvolvimento de ‘aprendizes do poder’, ou seja, “local de reprodução das diferenças sociais e fermentação das elites jurídicas e administrativas do Estado brasileiro”. (BITTAR, 2006, p. 108).

Na sequência, busca-se discorrer sobre essas características identificadas e organizadas nas seguintes categorias: I) verbalismo e bancarismo; II) dogmatismo e antialogismo; III) positivismo normativista; IV) colonialidade do pensamento jurídico; V) liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. O objetivo consiste em perceber a relação dessas características com o ser e fazer docente no âmbito do ensino jurídico, tendo como premissa a questão da formação e da prática didático-pedagógica.

Verbalismo e bancarismo

O verbalismo é uma marca histórica do processo de ensino no âmbito dos cursos de bacharelado em Direito, logo, uma característica fundamental do modelo de ensino. Trata-se de uma técnica alicerçada na eloquência e na transmissão de conhecimentos. Segundo Witker e Larios (1997), o verbalismo é marca de um ensino jurídico tradicional e autoritário, que centraliza o conhecimento em torno das professoras e dos professores e relega as alunas e aos alunos um comportamento passivo de recepção.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a falta de formação didático-pedagógica contribui para a perpetuação de velhas práticas que se consolidaram historicamente e que persistem hodiernamente, pois implica nas estratégias adotadas e na postura de altivez dos/as docentes do ensino jurídico, corroborando com um projeto educacional impregnado de caráter instrumental alienante e totalizador. (FACHIN, 2001).

Caovilla (2015, p. 227) ensina que essa perspectiva forma “[...] servos das arcaicas estruturas e valores do dogmatismo”, cujo cerne do processo de ensino está alicerçado na mecânica repetição e memorização acrítica e que, por sua vez, inviabiliza uma perspectiva de ensino jurídico emancipador, uma vez que afasta o pensamento crítico.

O verbalismo é característico das aulas expositivas alicerçadas em códigos e legislações comentadas ministradas no âmbito do ensino jurídico brasileiro. Ao invés de comunicar-se, o/a educador/a faz comunicações por intermédio do discurso, cabendo aos/as educandos/as o arquivamento desses comunicados. “Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.”. (FREIRE, 2020, p. 33). Assim, docente e discente assinam, discreta e intencionalmente, o pacto da mediocridade, em que um finge que ensina e o outro finge que aprende. (ARRUDA JUNIOR, 1989).

De maneira geral, a narração, exposição e dissertação são técnicas comuns na prática de ensino no Brasil. (LIBÂNEO, 2013). Essas técnicas tendem a fragmentar os conteúdos da realidade e desconectá-los do conhecimento global, transformando as alunas e os alunos em “[...] ‘recipientes’ a serem preenchidos pelo educador”. (FREIRE, 2020, p. 58). Quanto mais se permite encher, melhor

educando/a é, quanto mais consegue encher, melhor educador/a se torna. Para hooks¹ (2017), nesse modelo, a voz da professora e do professor é a transmissora privilegiada do conhecimento, eis o fundamento do verbalismo bancário: a voz privilegiada do/a docente.

Bittar (2006) se vale de uma metáfora para demonstrar esse fenômeno. Para ele, o modelo bancário que permeia o ensino jurídico nacional pode ser representado pela ‘metáfora das orquídeas’, ao ensinar que dispostas na estufa do conhecimento do/a docente, “as orquídeas do conhecimento só servem para o visitante (educando/a), de longe e sem tocá-las, observar e passar reto, pois desenraizado de sua compreensão é incapaz de carregar consigo a consciência real dos modos de construção do conhecimento”. (BITTAR, 2006, p. 143).

Para Muraro (2010, p. 2), o verbalismo representa a consolidação de um sistema de ensino em que os/as docentes “encaram com naturalidade” o fato de que ensinam sem ter formação específica para ensinar, incorrendo, assim, na simples transmissão de conteúdo. Corroborar Abikair Neto (2018, p. 91), ao sustentar que tal estratégia é “[...] símbolo de uma educação arcaica e um entrave ao processo de ensinagem que tem como preceito a constante interação entre professor e aluno”.

Portanto, persistem antigas práticas pedagógicas herdadas da Universidade de Coimbra-PT, com foco em aulas expositivas alicerçadas em revisão bibliográfica e legal. O uso da técnica expositiva de maneira exclusiva é problemático, na medida em que se parte do pressuposto de que todas as alunas e todos os alunos têm iguais condições de acompanhar a preleção do/a docente, sem considerar as diversidades e pluralidades manifestas na sala de aula, com alunas e alunos de origens culturais, sociais, econômicas e geracionais, por vezes, totalmente distintas.

Para hooks (2017, p. 21), as salas de aula são diferentes, portanto, “as estratégias têm de ser constantemente modificadas, inventadas e reconceitualizadas para dar conta de cada nova experiência de ensino”. O compromisso do/a docente não é ser mero transmissor do conhecimento, deixando a cargo do/a discente a retenção, mas deve ser o de promover situações-problema complexas que

¹ O nome hooks, propositalmente grafado em minúsculo, é um pseudônimo utilizado por Gloria Jean Watkins. Ele revela um posicionamento político da intelectual, que, além de homenagear sua avó, procurou evidenciar que a atenção dos leitores deveria estar centrada em sua obra, e não em sua personalidade. Esta pesquisa, em respeito à opção da autora, mantém a escrita grafada em minúscula.

possibilitem a construção do conhecimento profundo e sólido. (MORAES; LIMA, 2017).

Neste aspecto, considerando o protagonismo docente e discente na transformação do ensino jurídico e na superação dos problemas históricos e institucionais que assolam os cursos de Direito, discute-se a necessidade de uma atuação docente permeada pela lógica dinâmica-comunicativa, em detrimento do verbalismo que predomina nas salas de aula dos cursos jurídicos, a fim de contribuir para a consolidação de um novo modelo didático-pedagógico, uma perspectiva crítica-emancipatória que supere as barreiras históricas e vise democratizar os espaços de aprendizagem do mundo jurídico.

Dogmatismo e antidialogismo

O ensino dogmático e acrítico pode ser destacado como uma característica do ensino jurídico nacional que tem raízes na implementação dos cursos de bacharelado em Direito no Brasil. O dogmatismo tem por objeto o ordenamento jurídico vigente e a tarefa consiste em construir "[...] um 'sistema' de conceitos elaborados a partir da 'interpretação' do material normativo, segundo procedimentos intelectuais (lógico-formais) de coerência interna. Tem por finalidade ser útil à vida, isto é, à aplicação do direito". (ANDRADE, 2003, p. 18).

O ensino dogmático e fragmentado impede a consciência crítica e reflexiva necessária para o/a jurista que se pretende repensar o direito e não se tornar mero operador/a do sistema posto. Entretanto, conforme ensina Pinzón Franco (2010), a maioria dos estudos relativos ao ensino jurídico apontam que os processos de ensino e aprendizagem se limitam à transferência do saber jurídico como conjunto de dogmas, instituições e leis que compõem o direito. Para Marques Neto (1982, p. 165), o dogmatismo que impera na ciência jurídica "[...] vai servir de base ao dogmatismo do ensino jurídico, o qual, por seu turno, retroalimenta e conserva o primeiro, num autêntico círculo vicioso, dentro de um sistema de pensamento extraordinariamente fechado."

Ao contrário, é preciso conceber que o direito "sempre é produto da vida organizada enquanto manifestação de relações sociais provenientes de necessidades humanas". (WOLKMER, 2015, p. 39). Não pode ser instituído e interpretado

dissociado da realidade histórico-social em que está situado. Ademais, a postura dogmática do/a professor/a e a docilidade alienadora do/a aluno/a afastam o ensino jurídico da realidade social. (GUIMARÃES, 2010).

O legalismo é uma das faces do ensino jurídico dogmático, em que se pretende que o/a aluno/a compreenda as leis na sistematicidade interna do ordenamento jurídico, mas não se busca "orientá-lo a compreendê-las do ponto de vista ético, sociológico, filosófico, político e crítico". (MACIEL, 2017, p. 12). Nesse ponto, Bittar (2006, p. 26) problematiza a discussão ao exemplificar que o/a aluno/a formado na perspectiva legalista se torna especializado em processo civil, conhecendo as técnicas e manejos jurídicos, mas não é capaz de realizar análises conjunturais. Não é capaz de se questionar: "Para que tanto conceito processual se metade da população não chega sequer a ter acesso à justiça?".

Outro ponto do dogmatismo é que a técnica de ensino é fundamentalmente doutrinária, em que o/a aluno/a aprende, quando muito, aquilo que determinado/a doutrinador/a ensina sobre o assunto. (FERREIRA SOBRINHO, 1997). Isso não significa abandonar as disciplinas de caráter eminentemente teórico e dogmático, mas promover uma formação didático-pedagógica que subsidie a adoção de uma postura crítica do/a docente no processo de ensino e aprendizagem dessas matérias, questionando os clássicos institutos à luz da legalidade constitucional, promovendo situações-problema complexas, refletindo sobre a origem da norma e suas implicações históricas, econômicas, sociais e políticas - uma postura crítica, consciente e aberta.

Corroborando com o ensino dogmático a prática pedagógica antidialógica, em que o/a docente conduz "[...] as mentes dos alunos à repetição e à memorização de conceitos preconcebidos ou preconceitos sobre a realidade jurídica e social que também lhe foi imposta durante sua formação" (MARTINEZ, 2012, p. 29), sem a oportunidade de questionamentos, problematizações, considerações ou qualquer interferência que possa romper o rito sacro da exposição do conhecimento que está consolidado, haja vista que o tema encontra-se superado pela doutrina, ou a matéria resolvida pela jurisprudência ou súmula vinculante, como se contra o conhecimento posto, não coubesse indagações, reflexões ou críticas. Assim, o/a docente transmite a "sensação de que o Direito atual é o único Direito possível e é o Direito definitivo, não havendo Direito antes, nem depois". (MELLO, 2007, p. 55).

Pelo contrário, almeja-se uma prática pedagógica crítica e propositiva, em que o/a docente não seja mero repetidor do conhecimento dogmático, posto e acabado, mas uma ação docente em que “[...] o professor internaliza uma postura crítica de interpretação da realidade e assume o comprometimento social como mola de reconstrução dessa realidade”. (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 14).

A postura dialógica consiste em ouvir e ser ouvido/a, em dar voz aos/as silenciados/as historicamente e permitir a participação na construção coletiva do conhecimento, respeitando os conhecimentos prévios dos/as alunos/as que têm origem na experiência cotidiana e reconhecendo que eles e elas têm condições de contribuir para o aprendizado coletivo. Consequentemente, a experiência do ensino dialógico é essencialmente uma experiência de escuta de qualidade, como ensina hooks (2017), sendo responsabilidade do/a professor/a criar um ambiente em que os/as alunos/as aprendam a falar e a ouvir o outro com seriedade e respeito, com foco no ensino crítico, democrático e emancipatório.

Positivismo normativista

O positivismo normativista predomina no campo do ensino jurídico, portanto, revela-se como uma de suas principais características. Na lição de Bobbio (1995, p. 26), o positivismo jurídico não tem origem no positivismo filosófico de matriz comteana, embora muitos juristas do século XIX tenham professado ambas as perspectivas, mas tem essa denominação por derivar do conceito de direito positivo, aquele que decorre do direito positivado no sistema jurídico e que se opõe ao conceito de direito natural. Nas palavras do jurista, “[...] o positivismo jurídico é aquela doutrina segundo a qual não existe outro direito senão o positivo.”. Logo, positivismo jurídico é o “[...] estilo de conhecimento fundado apenas no estudo do direito positivo”. (MACHADO, 2009, p. 117).

Kelsen é um dos principais defensores da doutrina positivista que rejeita as teorias de viés naturalista, pois reconhece e acolhe como ‘direito’ somente aquilo que se encontra positivado. (MACIEL, 2017). O método único, o conhecimento descritivo, explicável, rigorosamente ordenado e a forma neutra são características do positivismo normativista de origem kelseniana. (MACHADO, 2009).

No ensino jurídico, Guimarães (2010, p. 92) ressalta que essa corrente proporciona “[...] interpretações equivocadas sobre o próprio *logos* do direito, havendo quem ensine e aprenda a ideia de que o direito se reduz à norma positivada no ordenamento jurídico.”. Tendo em vista que a norma é apresentada como premissa maior, contra a qual não cabem indagações, mas somente aplicação e assimilação.

Considerando essa perspectiva, o conhecimento do direito é reduzido à visão de um sistema normativo simples e limitado, o que não reflete a complexidade e a abrangência desse campo de estudo. Para Machado (2009, p. 112), isso isenta o jurista de analisar as demais determinantes que incidem sobre o processo de construção e interpretação do direito, bem como retira a “[...] obrigação de conhecer todas as demais dimensões do direito, sob a cômoda alegação de que o verdadeiro conhecimento jurídico-científico restringe-se ao conhecimento da norma e ponto final.”.

Warat (1994) ensina que o ‘senso comum teórico dos juristas’ é um conjunto de crenças e pressupostos que governam os atos de decisão e enunciação do direito. Para Rodrigues (1993, p. 135), torna-se fundamental romper com esse senso, afastando-se dos reducionismos do positivismo e do idealismo jusnaturalista para “[...] colocar o direito dentro da histórica e a serviço da sociedade e da vida.”. O direito não é somente norma, e uma concepção estreita do fenômeno jurídico a partir da lente exclusiva da normatividade pode ser um poderoso instrumento para a injustiça.

Ainda nesse contexto do positivismo normativista, não haveria uma preocupação efetiva com a conduta do homem e suas relações sociais complexas, mas somente com a prescrição judicial. (MACIEL, 2017). Tal perspectiva deriva também da ausência de um ensino interdisciplinar que não fosse assentado, quase que exclusivamente, na normatividade jurídica nacional. Isso porque essa perspectiva impede a construção de soluções para os problemas sociais cada vez mais dinâmicos e complexos (SCHOONEWOLFF, 2015), e uma abordagem interdisciplinar poderia contribuir para superar essa visão estreita e apreender a realidade a partir de suas múltiplas dimensões.

Conforme sustenta Hupffer (2006, p. 119), "o método positivista foi adotado no ensino jurídico brasileiro por representar um método seguro para explicações

absolutas, recorrendo a um dogmatismo cada vez mais fechado e lógico, utilizando o método indutivo combinado com o dedutivo.". Quando o ensino jurídico é apoiado em tais premissas, as alunas e os alunos são introduzidos em uma estrada do conhecimento pronta e acabada, a respeito da qual sua função é trilhar sem questionamentos e análises que possam extravasar os limites da norma positiva, não havendo espaços para reflexões, críticas ou debates da norma tendo como premissa perspectivas históricas, filosóficas, sociológicas, culturais, antropológicas, políticas ou econômicas, determinantes essenciais para a construção de um ensino jurídico crítico-emancipatório.

Colonialidade do pensamento jurídico

A colonialidade² do saber se revela a partir da racionalidade que desconsidera a epistemologia dos países periféricos e se submete ao conhecimento europeu e estadunidense, tidos como universais e hegemônicos. Ou seja, mesmo após o processo histórico de independência política dos países latino-americanos em relação às suas metrópoles, a mentalidade colonial persiste e se revela como uma característica do ensino jurídico brasileiro.

Nesse sentido, ao analisar os fundamentos da legislação brasileira em uma perspectiva histórica, Machado Neto (1979) defende que, dos três grupos étnico-raciais que constituíram a nacionalidade brasileira, somente o do colonizador (homem, branco, cristão, europeu, heterossexual, cisgênero, proprietário e conservador) foi determinante e se impôs no processo de constituição da juridicidade.

Não obstante terem contribuído para a construção da cultura nacional, não se pode admitir que a moral, as leis e os costumes das populações negras e indígenas

² Os termos "decolonial" ou "decolonidade" são aqui utilizados como contraposição à "colonialidade", enquanto "descolonização" como antônimo de "colonialismo". Os primeiros dizem respeito ao projeto de emancipação dos povos colonizados no âmbito cultural, educacional e científico. Enquanto o segundo relaciona-se ao processo de libertação política-administrativa das colônias em relação às suas metrópoles. A terminologia "decolonidade" é empregada por Castro-Gómez e Grosfoguel (2007), Walsh (2009) e Quijano (2005), por exemplo. Assim, como explica Santos (2018), a "decolonidade" refere-se à superação da perspectiva colonial no âmbito cultural e educativo, enquanto a "descolonização" está relacionada ao processo histórico e jurídico de independência que ocorreu em países latino-americanos sem, contudo, eliminar completamente a "colonialidade", que ainda persiste em diversos aspectos.

tenham influído na instituição do direito adotado. Assim, somente um exerceu influência na consolidação do sistema jurídico, um direito dominante e excludente.

Corroborar essa afirmação Wolkmer (2015) ao sustentar que, decorrente do processo de colonização portuguesa, se consolidou uma cultura jurídica unidimensional, reprodutora de contradições e permeada de retórica formalista, liberal e conservadora. As próprias declarações de direitos humanos foram instituídas tendo-se como premissa e ponto de partida esse homem paradigmático. (ROSSI; KOZICKI, 2021). A mulher, o negro, o colonizado, o indígena e o estrangeiro, excluídos das condições de humanidade, foram marginalizados (BRAGATO, 2009), tanto que se contemplam, hodiernamente, as lutas organizadas de movimentos sociais e entidades coletivas populares para o reconhecimento de direitos que respeitem sua cultura, identidade e diversidade, o direito de existir e ser reconhecido como existência humana.

Ressaltando o aspecto da colonialidade do saber, Ribeiro (1991) defende que a universidade brasileira é uma abstração institucional, uma vez que não foi capaz de produzir um conhecimento integrado e profundo. Ora a universidade contribui para a manutenção da ordem vigente, ora replica modelos estrangeiros descontextualizados, muitas vezes contrários aos interesses nacionais, denotando um “evidente descompasso entre a universidade e a realidade social brasileira.”. (MACHADO, 2009, p. 75).

Considerando a prática docente, Dussel (1973, p. 142) propõe que compete ao/a professor/a “[...] ensinar mais do que simplesmente já foi dado anteriormente, deve ensinar de maneira crítica como se foi alcançado; não transmite o tradicional como tradicional, mas revive as condições que tornaram possível como novo, como único, como criação.”. Uma vez que reter-se a repetição acrítica dos institutos e teorias clássicas não promove a emancipação, é preciso uma postura que vise desvelar os tecidos que envolvem o sagrado.

Considerando a perspectiva curricular, Apple (2017, p. 901) defende que a elaboração de uma educação democrática e emancipadora exige que sejam consideradas as particularidades, necessidades e demandas das pessoas que não são beneficiadas pelo modo como a sociedade está organizada: “[...] aquelas ‘marcadas’

pela visão dominante de classe, raça, gênero/sexualidade, deficiência, direitos de imigrante, e tanto mais.”.

Assim, na perspectiva curricular, a decolonidade exige discussões em torno do racismo estrutural, dos povos originários, dos imigrantes, das pessoas com deficiência, da população LGBTQIAP+, da criança e do adolescente, da população idosa, das mulheres, ou seja, daqueles/as que historicamente foram marginalizados/as, uma pedagogia comprometida com outros sujeitos, os/as subalternos/as. (ARROYO, 2014). Enquanto na prática didático-pedagógica requer uma postura crítica e reflexiva do/a professor/a ao abordar as temáticas a partir da contextualização histórico-cultural.

Logo, tanto na dimensão curricular quanto na formação e atuação docente, a adoção de uma perspectiva crítica-emancipatória é fundamental para a superação desses problemas históricos e, por isso, é indispensável que as professoras e os professores do ensino jurídico tenham a oportunidade de realizar essas e outras discussões em seu percurso formativo, sobretudo no aspecto didático-pedagógico, nos conteúdos, procedimentos e saberes que são inerentes ao trabalho docente.

Liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica

O paradigma ideológico do direito e do ensino jurídico desde a fundação dos cursos primordiais foi o liberalismo. (MACHADO, 2009; GUIMARÃES, 2010). Embora não tenha sido o único, foi o dominante (WOLKMER, 2015), portanto, uma característica fundamental desse sistema de ensino e aprendizagem. Importando acriticamente dos países centrais e denotando, assim, o processo de colonialidade do ensino jurídico e do próprio direito brasileiro, o liberalismo foi adaptado de acordo com os interesses das elites brasileiras.

Assim sendo, a ideologia liberal adquiriu no solo brasileiro feições que eram oriundas de uma “[...] complexa e ambígua conciliação entre patrimonialismo e liberalismo, resultando numa estratégia liberal-conservadora que, de um lado, permitia o ‘favor’, o clientelismo e a cooptação”, enquanto de outro lado, introduzia “[...] uma cultura jurídico-institucional marcadamente formalista, retórica e ornamental.”. (WOLKMER, 2015, p. 93). Inclusive, cumpre ressaltar que o

liberalismo político-ideológico conviveu, durante séculos, em harmonia com o sistema escravocrata e com o patrimonialismo.

Desde a sua criação, os cursos de Direito foram projetados para servirem de aparelho ideológico do Estado e não para atender aos interesses da sociedade, pois formavam bacharéis que fossem capazes de ocupar os cargos centrais na administração e burocracia estatal, de modo a reproduzir e divulgar a ideologia de sustentação do Estado nacional. (BASTOS, 2000; ADORNO, 2019). A elite da época era composta pela oligarquia latifundiária, escravocrata e mercantil, que enviavam seus filhos para as faculdades de Direito a fim de que assumissem o controle do aparelho estatal brasileiro.

Além disso, o paradigma ideológico promoveu uma perspectiva individualista, que privilegia a ação individual em detrimento da coletiva, que garante a primazia da liberdade em face da igualdade (ADORNO, 2019) e que recusa projetos coletivos e sociais de desenvolvimento nacional, já que a educação deixa de ser um direito no campo político-social e passa a ser uma mercadoria no campo econômico, ora como serviço, ora como catalisador das relações mercadológicas. (MACHADO, 2009).

O paradigma do liberalismo ideológico incorre em uma perspectiva de formação estritamente técnica-individualista, que se baseia em um modelo de ensino concentrado nas técnicas jurídicas, produção de peças processuais, habilidades comunicativas e estratégias que visam uma formação profissionalizante para atender às demandas do mercado de trabalho. Este perfil de bacharel enfatiza a habilidade de privatizar conflitos sociais, ignorando a dimensão cidadã da educação, como prescrito pelo artigo 205, da Constituição Federal.

Em relação ao aspecto da neutralidade, Maciel (2017, p. 64) ressalta que o "[...] distanciamento, a transparência, a segurança e o controle serviram aos interesses de quem detinha o poder.". Ademais, "mesmo quando escolhe o método, a ciência não se isenta de motivação por interesses, e a escolha se torna ideológica". (MACIEL, 2017, p. 64). Conforme Rodrigues (1993, p. 20), o direito aparece então como uma instância simbólica que visa encobrir a realidade social, sendo "[...] utilizado para legitimar, através de normas positivas e procedimentos formais, embasados retoricamente na igualdade e na liberdade, a existência de uma sociedade que na realidade apresenta-se desigual e autoritária."

Portanto, o direito não é neutro, é um fenômeno ideológico (MACHADO, 2009). O discurso pós-político e descomprometido cobre a ideologia dominante daqueles que, política, econômica, cultural e historicamente, ocuparam os espaços de poder e construíram o direito a partir de suas respectivas visões de mundo para cumprir a finalidade de garantir a manutenção desse poder e atender a seus interesses específicos.

A prática pedagógica não é neutra, e a pseudoneutralidade e isenção política das professoras e dos professores servem à manutenção do padrão vigente (VENTURA, 2004). Ao contrário, Adorno (1996) apregoava que a tarefa do/a professor/a não se resume a transmitir conteúdos: o/a educador/a tem uma função política, uma vez que a realidade extrapedagógica influi sobre a realidade da sala de aula e não pode ser desconsiderada (PEREIRA, 2018). Quando se ensina, é preciso questionar o que se ensina, contra quem se ensina e a favor de quem se ensina, quem são os/as educandos/as, quem escolhe o currículo, por que escolhe e assim por diante (PIMENTA, 1999; FREIRE; SHOR, 2021).

Os conteúdos e valores também não são neutros, mas na perspectiva do liberalismo ideológico, o direito se esconde sob o manto da neutralidade, inclusive epistemológica, que trata os sujeitos sem considerar a sexualidade, a etnia, a classe social, a língua, a espiritualidade, o gênero, etc. Trata-se, pois, de uma perspectiva de ensino e aprendizagem relacionada a um conhecimento surdo e sem rosto (GROSFOGUEL, 2008, p. 65).

Esta corrente não considera a pluralidade da sociedade e tampouco se preocupa com a materialização da equidade e com a efetivação de direitos humanos para categorias minoritárias. Assim, é fundamental ter uma vigilância epistemológica para desvelar e oferecer contra leituras à ideologia da norma e da doutrina jurídica (FARIA, 1987, p. 51).

Para tanto, é necessário reconhecer que o trabalho do/a professor/a não é aquele desenvolvido consigo mesmo/a, mas com os/as alunos/as, isto é, uma atividade docente que valoriza a visão de mundo que os discentes trazem para dentro da sala de aula, de modo a atender, assim, às particularidades e à realidade política, social, econômica, cultural e geracional da turma (FREIRE, 2020).

Portanto, busca-se, na prática docente cotidiana, a possibilidade de romper os laços e amarras da neutralidade epistemológica e do liberalismo ideológico que

permeiam o pensamento e o ensino jurídico, tendo como proposição a formação didático-pedagógica como um caminho para a superação das características históricas na construção de outro paradigma: um trabalho docente que valoriza a pluralidade, a diversidade e a democracia como princípios fundamentais de uma educação jurídica emancipadora e decolonial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação didático-pedagógica das professoras e dos professores do ensino jurídico é um tema fundamental a ser investigado na realidade contemporânea, especialmente por meio de pesquisas que buscam reflexões a partir dos tensionamentos entre as áreas da Educação e do Direito. Ressalta-se que, ao longo das análises, foi possível verificar que a referida formação é uma das causas dos problemas enfrentados no ensino jurídico, bem como uma das principais soluções para esses mesmos problemas, pois incide tão decisivamente no ensino jurídico que é capaz de contribuir para a conservação da crise, assim como para sua superação na consecução de outro paradigma.

Todavia, é importante destacar que, sem ter condições objetivas de discutir essas questões, tanto na formação inicial (bacharelado) quanto na formação continuada (pós-graduação lato e stricto sensu), o/a professor/a não tem possibilidade de pensar e repensar seu trabalho. No entanto, não só isso, é preciso problematizar o currículo e as práticas formativas proporcionadas nesses espaços de formação, para que possam permitir uma formação didático-pedagógica para além do formalismo: uma formação crítica, teórica, cultural, intencional, emancipatória e dialógica.

Na consecução de responder ao problema de pesquisa formulado, foram identificadas, a partir da revisão bibliográfica realizada nesta investigação, algumas características do ensino jurídico nacional, categorizadas em: verbalismo e bancarismo, dogmatismo e antialogismo, positivismo normativista, colonialidade do pensamento jurídico, liberalismo ideológico e neutralidade epistemológica. Embora categorizadas, as características se relacionam mutuamente e precisam ser compreendidas em sua totalidade e contradição.

É importante ressaltar que os resultados são incipientes, oriundos da revisão bibliográfica desenvolvida para esta investigação. Portanto, longe de serem definitivos, uma vez que outros trabalhos poderiam indicar a constituição de categorias distintas daquelas apresentadas neste trabalho, os resultados apontam para características que se consolidaram no percurso histórico dos referidos cursos no território brasileiro e exigem, para o aprofundamento dessa temática, a expansão dessas investigações na consecução de alternativas aos desafios identificados.

Ademais, ao longo da discussão, abordou-se a necessidade de uma formação e atuação docente que seja capaz de superar esses desafios históricos. Embora demande uma multiplicidade de modificações, inclusive políticas, econômicas, culturais, sociais e estruturais, a formação das professoras e dos professores, bem como a prática docente em sala de aula em muito pode contribuir para a superação desses desafios identificados, pois não se pode aceitar a crise como posta e contra a qual nada pode ser feito, a não ser esperar que de fora venha a solução.

Nesse sentido, adotando-se uma perspectiva crítica e emancipatória, o professor e a professora, formados didático-pedagogicamente para o trabalho docente em uma perspectiva teórico-científica-cultural, assume a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem e intervém na realidade na consecução de sua transformação: uma formação e atuação docente capaz de constituir um novo paradigma para o ensino jurídico, um paradigma crítico, democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder**: o bacharelismo liberal na política brasileira. 2. ed. rev. São Paulo: Edusp, 2019.

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. Teoria da semicultura. Tradução Newton Ramos de Oliveira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 56, p. 338-411, dez. 1996.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. **Dogmática jurídica**: esboço de sua configuração e identidade. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2003.

APPLE, Michael Whitman. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 894-926, out./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/35530>. Acesso em: 25 mar. 2022.

ARROYO, González Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARRUDA JÚNIOR, Edmundo Lima de. **Ensino jurídico e sociedade**: formação, trabalho e ação social. São Paulo: Acadêmica, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

BASTOS, Aurélio Wander. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BIAGI, Marta Cristina. **Investigación científica**: guía práctica para desarrollar proyectos y tesis. Curitiba: Juruá, 2010.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Estudos sobre ensino jurídico**: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**. São Paulo: Ícone, 1995.

BRAGATO, Fernanda Frizzo. **Pessoa humana e direitos humanos na Constituição Brasileira de 1988 a partir da perspectiva pós-colonial**. 2009. 350 p. Tese (Doutorado em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educacional nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 fev. 2022.

CAOVILLA, Maria Aparecida Lucca. **A descolonização do ensino jurídico na América Latina sob a perspectiva do bem viver**: a construção de uma nova educação fundada no constitucionalismo e na interculturalidade plural. 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. Prólogo: giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs). **El giro decolonial**: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

DUSSEL, Enrique. **Para una ética de la liberación latinoamericana**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1973. t. 1.

DUSSEL, Enrique. **Pedagógica latinoamericana**. Bogotá: Nueva America, 1980.

FACHIN, Luiz Edson. Limites e possibilidades do ensino e da pesquisa jurídica: repensando paradigmas. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, n. 1, p. 25-34, jan. 2001. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/2/2>. Acesso em: 29 dez. 2021.

FARIA, José Eduardo. **A reforma do ensino jurídico**. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 74. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar. 2008. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.697>. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUIMARÃES, Isaac Sabbá. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2010.

HESPANHA, António Manuel. **História das instituições: épocas medieval e moderna**. Coimbra: Almedina, 1982.

HICKERT, Carmen. **Enrique Dussel: o professor à luz do conceito de mestre em uma práxis pedagógica libertadora**. 2005. 100 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2005.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HUPFFER, Haide Maria. **Educação jurídica e hermenêutica filosófica**. 2006. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *In*: LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 53- 75.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MACHADO NETO, Antonio Luis. **Sociologia jurídica**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1979.

MACIEL, Richard Crisóstomo Borges. **Ensino jurídico positivista e a pedagogia de Warat**. Curitiba: Juruá, 2017.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. **A ciência do direito**: conceito, objeto e método. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2008.

MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. **Pedagogia jurídica**: do ensino tradicional à emancipação. Curitiba: Juruá, 2012.

MELLO, Reynaldo Irapuã Camargo. **Ensino jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, Dirce Aparecida Foletto de; LIMA, Claudia Maria de. A reconstrução da prática docente: reflexos na intervenção em uma experiência didática. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 17, n. 36, p. 55-65, jan./jul. 2017.

MURARO, Célia Cristina. A formação do professor de direito. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, v. 13, n. 73, fev. 2010.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. A literatura como aporte metodológico no ensino do direito. *In*: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JUNIOR, Edmundo Lima de (org.). **Educação jurídica**. 2. ed. Florianópolis: FUNJAB, 2012. p. 192-228.

PEREIRA, Luiz Ismael. **Adorno e o direito**: para uma crítica do capitalismo e do sujeito de direito. São Paulo: Ideias e Letras, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PINZÓN FRANCO, Boris Alberto. La educación jurídica como práctica de construcción social: hacia una reflexión pedagógica. **Revista Logos, Ciencia & Tecnología**, Bogotá, v. 1, n. 2, p. 65-83, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocetrismo e América Latina. LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. CLACSO, Buenos Aires, Argentina. 2005.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2001.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 1993.

ROSSI, Amélia Sampaio; KOZICKI, Katya. A colonialidade do direito: constitucionalismo e direitos humanos como categorias modernas em desconstrução. **Revista Culturas Jurídicas**, Niterói, v. 8, n. 21, p. 23-50, 2021.

SANTOS, Vívian Matias dos. Notas Desobedientes: decolonialidade e a Contribuição para a Crítica Feminista à Ciência. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 30, 2018.

SCHOONEWOLFF, Porfirio Andres Bayuelo. La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. **Justicia**, Barranquilla, v. 20, n. 27, p. 167-184, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/just/n27/n27a10.pdf>. Acesso em: 31 maio 2022.

SCHWARTZ, Stuart. **Burocracia e sociedade no Brasil colonial: a suprema corte da Bahia e seus juízes: 1609-1751**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004.

WARAT, Luiz Alberto. **Introdução geral ao direito: interpretação da lei: temas para uma reformulação**. Porto Alegre: Sérgio Antonio Fabris, 1994. t. 1.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n. 9. p. 131-152, jul./dez., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

WITKER, Jorge; LARIOS, Rogelio. **Metodología jurídica**. Ciudad de México: McGraw-Hill, 1997.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Regina de Jesus – Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação. Doutora em Educação (Currículo). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Currículo, Formação e Trabalho Docente cadastrado junto ao CNPq. Editora da Revista Educação em Análise da Universidade Estadual de Londrina. E-Mail: adrianatecnologia@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

Luiz Gustavo Tirolí – Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (PPEDU-UEL). Bacharel em Administração de Empresas pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL). Acadêmico do curso de Direito da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Membro da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (ReBEDH). Membro do grupo de pesquisa e estudo: Currículo, formação e Trabalho docente. E-mail: luiz.gustavo.tirolí@uel.br. ORCID <http://orcid.org/0000-0002-7912-8319>

Tramitação:

Recebido em: 28/04/2023

Aprovado em: 08/05/2023

**O TERRITÓRIO USADO E AS PROFESSORAS DA AMAZÔNIA
ACREANA: VIVER E LECIONAR NO MEIO RURAL DE FEIJÓ/AC*****THE USED TERRITORY AND THE WOMEN TEACHERS
FROM THE ACRE AMAZON: LIVING AND TEACHING IN
THE RURAL AREA OF FEIJÓ, ACRE STATE, BRAZIL***

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro
Universidade Federal do Acre



Adriana Ramos dos Santos
Universidade Federal do Acre

**RESUMO**

Objetivou-se identificar decisões pessoais e profissionais, de professoras da Amazônia Acreana, que são influenciadas pelas características do meio rural de Feijó/AC, sendo este o território usado onde elas vivem e trabalham. O referencial teórico se baseou na interpretação de Milton Santos para o território usado e como este é identificado em Feijó. A produção e a análise de dados se orientaram a partir das 10 entrevistas semiestruturadas realizadas com professoras da Amazônia Acreana, *sujeitas* da pesquisa. Identificou-se que a decisão por conquistar uma propriedade privada no meio rural acreano, por meio dos programas de reforma agrária, é a prioridade das famílias deste território, em detrimento da educação e de outras políticas públicas que demoram a se estabelecer nos seringais. A opção pelo magistério é uma decisão coerente à vida das professoras deste território, já que a docência e o trabalho doméstico são as únicas profissões com grande oferta às mulheres locais. Esse cenário pressupõe o vasto campo de reconhecimento e estudo para as questões que envolvem o território Amazônico e, especialmente, para quem exerce a Educação do Campo na região: docentes da Amazônia brasileira.

Palavras-chave: Professoras da Amazônia Acreana. Território usado. Reforma Agrária.

ABSTRACT

The objective was to identify which personal and professional decisions of women teachers in the Acre Amazon are influenced by the characteristics of the rural area of

Feijó, which is the used territory where they live and work. The theoretical framework was based on Milton Santos' interpretation of the used territory and how it is identified in Feijó. The production and analysis of data was made from the 10 semi-structured interviews carried out with women teachers from the Acre Amazon, participants of the research. It was identified that the decision to have a private property, through agrarian reform programs, is the priority of families in this territory; education and other public policies are secondary achievements. The option for teaching is a decision that dialogues with the lives of women teachers in this territory because teaching and domestic work are the only professions with a large offer for women in rural areas. This research showed that there are many possibilities for studies that involve the Amazonian territory and for those who teach in Rural Education in the North region of Brazil: men and women teachers of the Brazilian Amazon.

Keywords: Women teachers from the Acre Amazon. Used territory. Agrarian reform.

INTRODUÇÃO

Reconhecer o/a professor/a como pessoa é também reconhecê-lo/a como um ser social que possui diversas características identitárias. Algumas dessas características se determinam diante das inúmeras imposições do território onde este/a profissional vive e desenvolve sua profissionalidade.

É neste contexto que o presente estudo objetivou identificar decisões pessoais e profissionais, de professoras da Amazônia Acreana, que são influenciadas pelas características do meio rural de Feijó/AC, sendo este o território usado onde elas vivem e trabalham.

Primeiramente, observa-se que a identificação das “professoras da Amazônia Acreana” foi assim estabelecida por se acreditar que as *sujeitas* da pesquisa¹ possuem uma relação de identidade e

¹ A expressão “*sujeitas* da pesquisa” é corroborada pelo trabalho de Teixeira e Silva (2020), o qual se dedicou a conhecer os relatos das práticas, estratégias e táticas cotidianas de trabalhadoras domésticas. Com base nas autoras, justifica-se que o neologismo foi utilizado porque somente mulheres foram referenciadas e, portanto, essa é uma forma de se posicionar contra a normalização do masculino como representativo da universalidade humana. Porém, o recurso itálico para a palavra *sujeitas* foi conveniente diante do risco de remeter a uma significação da condição de sujeição.

pertencimento com a docência na Amazônia Acreana. Entre as características comuns dessas profissionais, algumas merecem destaque: são ou foram professoras há quatro anos ou mais, lecionando em classes multisseriadas² no meio rural do município de Feijó.

Quanto às questões metodológicas, é importante ressaltar que, para a produção e análise dos dados, a metodologia de investigação se baseou em uma abordagem qualitativa, ancorando-se nos estudos sobre Análise de Conteúdo, conforme descrito por Bardin (2006), e nas interpretações de dados previstas pelas práticas de narrativas orais. Quanto às narrativas orais, destaca-se que essas consideraram que os relatos das *sujeitas* da pesquisa traziam fragmentos de suas experiências vividas, o que possibilitou “compreender uma dimensão ampla das práticas socioculturais, mas que também podem ser lidos na singularidade” (FRANÇA; PRADO, 2016, p. 312) de cada uma das *sujeitas*.

Apesar do enfoque nas entrevistas, observa-se ainda que a pesquisa de campo foi realizada em duas etapas: primeiramente, a aplicação de um questionário de sondagem, que permitiu selecionar as participantes da pesquisa (professoras com quatro anos ou mais de magistério que lecionaram em escolas do meio rural de Feijó). Já a segunda etapa consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, guiadas por um roteiro específico, que buscou identificar aspectos sobre as condições de vida e o trabalho docente na Amazônia Acreana.

Também na segunda etapa, as 10 entrevistadas foram nomeadas, para a manutenção de anonimato, com nomes compostos: “Maria”

² Também nomeada como proposta multisseriada, esta é uma forma de organização escolar em que os/as estudantes de diferentes idades e anos distintos de escolaridade (séries) ocupam uma mesma sala de aula, sob a responsabilidade de um/a mesmo/a professor/a (unidocente). Esta é a organização escolar mais frequente no meio rural brasileiro (JANATA; ANHAIA, 2014).

acrescido do nome de uma fruta comum na Amazônia. Justifica-se essa escolha por se acreditar que, se as entrevistadas eram “professoras da Amazônia Acreana”, poderiam ser designadas de uma forma que expusesse a identidade dessas mulheres com este território usado. Por isso, as frutas mais comuns na Amazônia foram escolhidas para compor os nomes das sujeitas da pesquisa logo depois de “Maria” – nome feminino muito comum no Brasil.

Além disso, elas são profissionais que possuíam, à época da produção dos dados de pesquisa, apenas o ensino médio completo; ou seja, ainda não eram habilitadas, pela formação técnica ou superior, para o magistério. Salienta-se ainda que todas as participantes, das duas etapas de produção de dados, eram estudantes do curso de Pedagogia do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, ofertado pela Universidade Federal do Acre – Parfor/Ufac, matriculadas no Núcleo de Feijó.

É nesse contexto que se determina preliminarmente o que pode ser interpretado como território usado. Essa expressão, cunhada pelo geógrafo brasileiro Milton Santos (1999), pode ser caracterizada da seguinte forma:

O território não é apenas o conjunto dos sistemas naturais e de sistemas de coisas superpostas. O território tem que ser entendido como o **território usado**, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p. 8 – grifos do autor).

A caracterização de Santos (1999) permite inferir, neste estudo, que a identidade do território esteve (e permanece) intrínseca à constituição da identidade de cada uma das *sujeitas* de pesquisa. Além disso, as lutas pela manutenção de suas comunidades imprimem ainda

mais legitimidade ao território usado, sendo este o lugar em que a maior parte delas deseja realmente permanecer, ao lado de suas famílias, por toda a vida.

É também esse cenário de pertencimento que justifica a importância do estudo que ora se expõe. Compreender as decisões dessas mulheres, contextualizando-as ao território usado em que vivem, é compreender simultaneamente quem elas são e quais são (algumas partes importantes de) suas histórias.

Diante desse panorama, apresenta-se o restante do texto, após a presente Introdução. A seguir, em “O território usado do meio rural de Feijó/AC”, são indicadas reflexões complementares para a compreensão da expressão cunhada por Milton Santos, bem como as características históricas e constituintes do município apresentado. Posteriormente, em “A vida das professoras da Amazônia Acreana e a influência do território usado”, são apresentados pontos centrais que demonstram como viver, crescer e (desejar) permanecer no meio rural de Feijó repercute (e é repercutida) nas decisões assumidas pelas professoras. Por fim, a “Conclusão” do texto traz sinalizações sobre o estudo ora proposto e os muitos trabalhos que podem (e merecem) ser desenvolvidos sobre o trabalho docente e as professoras da Amazônia Brasileira.

1. O território usado do meio rural de Feijó/AC

Ao se admitir que o território usado é o lugar de exercício da vida, admite-se também que este se configura como uma categoria de análise social. Para tanto, Queiroz (2014) traz mais detalhamentos do que designou Milton Santos ao delimitar o território usado.

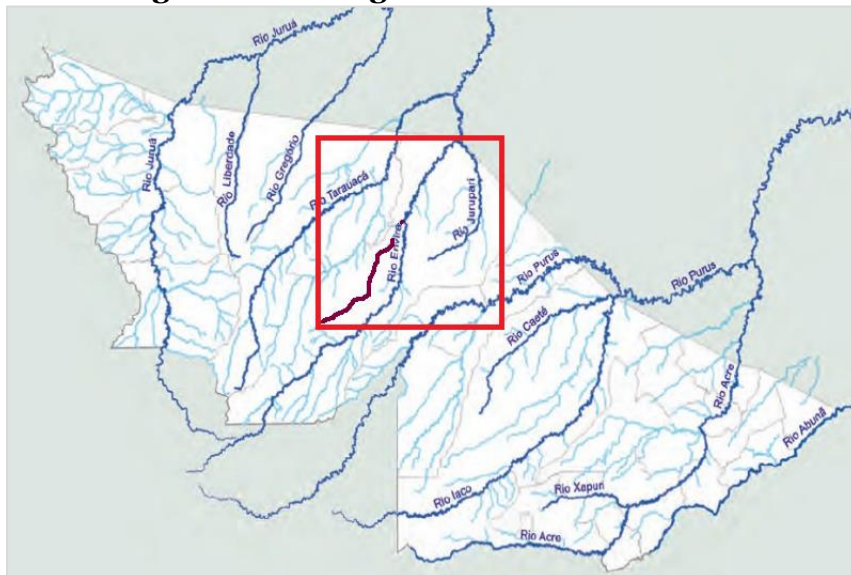
Nesse sentido, o território usado é simultaneamente material e social, composto por uma dialética, como o espaço geográfico. O território-forma é o espaço material e o território usado é o espaço material mais o espaço social. O território usado é constituído pelo território forma – espaço geográfico do Estado – e seu uso, apropriação, produção, ordenamento e organização pelos diversos agentes que o compõem: as firmas, as instituições – incluindo o próprio Estado – e as pessoas (QUEIROZ, 2014, p. 157).

Entender o espaço material e o espaço social do estado do Acre, bem como as especificidades de Feijó, é fundamental para caracterizar este município como um território usado.

O estado do Acre possui atualmente 22 municípios, compreendidos a partir de suas bacias hidrográficas em cinco regiões: Alto Acre, Baixo Acre, Purus, Tarauacá-Envira e Juruá. Os rios acreanos são vitais à configuração da economia da região, uma vez que a ligação por terra ainda é bastante desigual nos municípios mais distantes da capital. Para grande parte da população do estado, o transporte pelos rios é o mais viável – quando não é o único existente (SANTOS, 2015).

Feijó pertence à bacia hidrográfica do Tarauacá-Envira, tendo o Rio Envira como sua principal rota fluvial. O Rio Envira é um afluente do Rio Tarauacá. Este, por sua vez, é afluente do Rio Juruá, um dos principais afluentes do Rio Amazonas. Neste cenário, reconhece-se que as residências daqueles que moram na área não urbana em Feijó – e, portanto, onde se localizam as escolas do meio rural do município – são referenciadas de acordo com a distância do próprio Envira e de dois dos seus afluentes: os Rios Jurupari e Paraná do Ouro, em destaque (retângulo vermelho) na Figura 1.

Figura 1 – Hidrografia do estado do Acre³



Fonte: (Superintendência Regional do Incra no Acre, 2016).

Ao visualizar os rios, é necessário destacar uma questão histórica que muito influenciou a ocupação do estado: a chamada Campanha Nacional da Borracha, iniciada em 1939, que fixou famílias originárias de trabalhadores/as nordestinos dos então chamados/as *Soldados da Borracha*,⁴ que atuaram no contexto da Segunda Guerra Mundial, extraindo seringa para a fabricação de borracha especialmente para abastecer o exército norte-americano, por ordem do Governo Vargas, que ativou o Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA).

Santos (2021) considera que, por meio do SEMTA, os cearenses se tornaram os grandes responsáveis pela ocupação do território amazônico no nomeado Segundo Ciclo da Borracha e nas décadas

³ O retângulo, em vermelho, foi editado para realçar os rios Envira, Jurupari e Paraná do Ouro – sendo que, esse último, foi editado em marrom para ganhar mais destaque. Por fim, observa-se que o retângulo vermelho abrange parte do Rio Tarauacá e parte do Rio Purus, apenas por não ser possível subtraí-los deste retângulo.

⁴ Optou-se por não fazer a distinção de gênero (Soldados e Soldadas), uma vez que a expressão “Soldados da Borracha” carrega uma identidade histórica – e, por isso, vamos indicá-lo em *itálico*.

seguintes. Este cenário é determinante para a configuração da atual população acreana, descendente de cearenses que, outrora, buscaram fugir “da seca e do *front* da Guerra, foram aliciados com promessas de ganho e riquezas” (SANTOS, 2021, p. 01).

Em Feijó, foi por meio do rio Envira e seus afluentes que os/as cearenses chegaram aos seringais para a extração de borracha, ao final do século XIX (Primeiro Ciclo da Borracha) e, especialmente na segunda metade do século XX (Segundo Ciclo da Borracha). À época, várias embarcações saíram do porto de Belém e chegavam aos seringais acreanos, especialmente pelos Rios Envira e Juruá, como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – Rota da migração nordestina durante o Segundo Ciclo da Borracha



Fonte: (CALIXTO; SOUZA; SOUZA, 1986, p. 46)

Nos dias atuais, mais de 70% da população acreana vive no meio urbano. Entretanto, é fundamental reconhecer as especificidades daqueles/as prosseguem no meio rural, como indica Santos (2015).

A população rural do estado equivale a 27,4% e vive principalmente às

margens dos rios. É constituída, prioritariamente, por colonos em projetos de assentamento e por populações tradicionais, também conhecidas por povos da floresta, representadas pelos extrativistas e pelo componente indígena. [...] Apesar de 72,6% da população do estado viver nos núcleos urbanos, é preciso, contudo, considerar que uma grande quantidade desses núcleos no estado não se constituem, necessariamente, em cidades típicas, no sentido mais usual do termo (...) pois não têm acesso às rodovias e apenas abrigam modestas representações do Poder público local e, em escala, ainda menor, do Poder público estadual (SANTOS, 2015, p. 109-110).

Ainda sobre a população acreana, destaca-se também que 28,2% dos/as residentes no meio rural e 16,6% da área urbana é composta por indígenas, pertencentes às 16 etnias de povos acreanos, o que sugere uma grande diversidade.

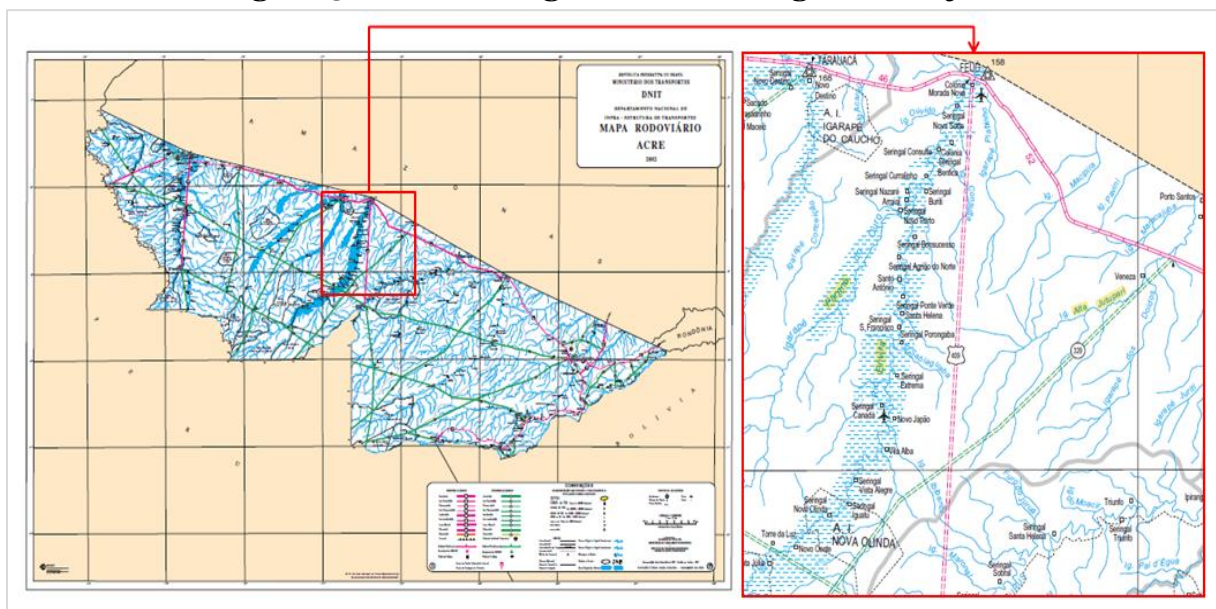
Tanto os/as indígenas como o restante da população rural em Feijó tem suas propriedades orientadas pelos rios. No caso das comunidades não-indígenas a liderança das ações de legitimidade de terra é feita pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), desde 1970.

Oliveira (2006), ao descrever algumas das ações do Incra, no Acre, nas últimas três décadas do século XX, fez considerações importantes sobre as ações do instituto, que promoveu práticas de colonização oficial, especialmente por meio dos Projetos de Assentamento Dirigido (PADs). Os PADs geralmente são orientados pelos nomes dos principais seringais de outrora, uma vez que mesmo sem a produção da borracha comercial, determinam a identificação desse território usado.

Para melhor compreensão de como estão apresentados os seringais em Feijó, exibe-se a Figura 3, que se apresenta em duas imagens associadas. A primeira delas, à esquerda, é o mapa do estado do Acre e a segunda imagem, à direita, é o recorte de parte do município de Feijó (demarcado pelo retângulo vermelho no mapa original), com realce para a sua hidrografia e destaque para alguns dos seringais

presentes na extensão do Rio Envira. Nessas imagens, não foram identificados os seringais às margens dos outros dois rios mais importantes de Feijó: o Rio Jurupari (que pode ser demarcado por toda a extensão do Igarapé Alta Jurupari) e o Rio Paraná do Ouro (identificado apenas como “Igarapé Paraná do Ouro”)⁵.

Figura 3 – O Acre e alguns rios e seringais de Feijó



Fonte: (DNIT, 2002)

Quanto à população em Feijó, destaca-se que este é o quinto maior município do estado em densidade demográfica (32.412 habitantes). Ainda assim, é possível registrar questões importantes quanto ao acesso ao distrito urbano de Feijó: o acesso rodoviário ao município, desde a capital Rio Branco, é feito pela Rodovia BR 364, em um percurso de 344 km. Desde 2012, este acesso é possível durante todo o ano. Antes disso, a BR 364 permanecia intrafegável em alguns pontos na época do inverno amazônico. As fortes chuvas impediam o já precário trânsito de veículos

⁵ Na Figura 3, as palavras “Paraná”, “Envira” e “Alto Jurupari” estão em realce amarelo no retângulo de destaque (à direita) para melhor localização dos rios.

na rodovia mal- pavimentada.

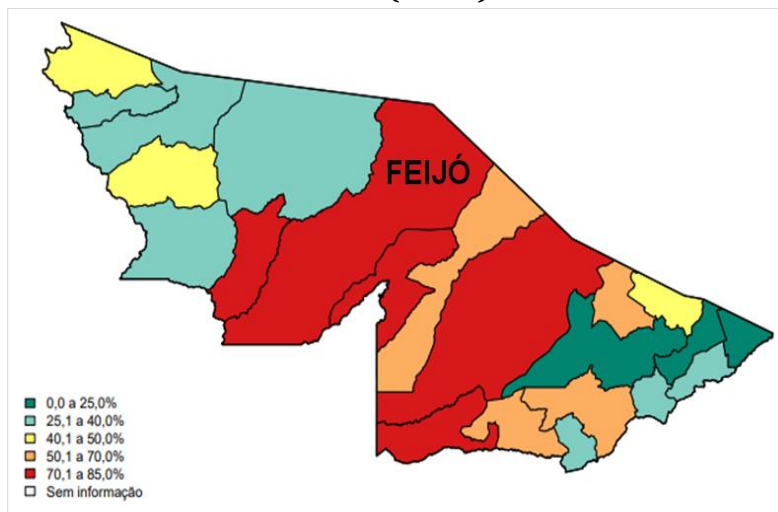
Sobre as questões territoriais, de acordo com o portal *Cidades* do IBGE, dados de 2021 indicaram que Feijó é o maior município do estado, por possuir a maior parcela da unidade territorial quando comparado aos demais municípios. Os dados do Boletim *Acre em Números* (ACRE, 2017)⁶ indicam que, do total populacional de Feijó, 48,67% (15.776 habitantes) reside no meio rural, o que justifica a grande necessidade de escolas e, conseqüentemente, de uma Educação que se preocupe com as especificidades da Amazônia Acreana feijoense.

Quanto às estatísticas relacionadas à Educação no meio rural acreano, do total de matrículas efetivadas para os anos iniciais do Ensino Fundamental (88.006 estudantes), 30.653 (34,83%) estudantes estão em áreas não urbanas, contempladas somente pela Rede Pública de Ensino (estadual e municipal), que também mantém todas as matrículas do meio rural (INEP, 2021).

Considerando-se o número total de escolas, o estado contava, em 2020, com 1.561 escolas de Educação Básica, sendo 57,7% municipais e 39,3% estaduais – enquanto os 3% restantes correspondiam a escolas privadas e a uma instituição federal. Nesta perspectiva, indica-se um panorama das escolas consideradas de pequeno porte (até 50 matrículas), conforme a Figura 5:

⁶ Uma publicação de 2017, mas que conta com dados obtidos no último Censo do IBGE, realizado em 2010.

Figura 4 – Escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) por município no Acre (2020)



Fonte: (INEP, 2021)⁷

A Figura 4 confirma os dados fornecidos pelo *Catálogo de Escolas* (2019)⁸. De acordo com esta fonte, dentre as 142 escolas feijoenses que mantêm matrículas para o Ensino Fundamental, desconsiderando, neste caso, as escolas que oferecem apenas a Educação de Jovens e Adultos (EJA), há sete escolas urbanas (todas com mais de 201 estudantes); 34 indígenas (19 com menos de 51 estudantes); 101 rurais (87 com menos de 51 estudantes). Dentre as escolas rurais, apenas 11 são estaduais e, portanto, há 90 escolas municipais no meio rural de Feijó.

Do total de escolas que ofertam matrículas nos iniciais do Ensino Fundamental em Feijó (142 escolas), 74,65% (106 escolas) mantêm até 51 estudantes matriculados. Este dado infere que grande parte de escolas está localizada em seringais distantes há muitos quilômetros do distrito urbano de Feijó – ou, como os/as acreanos/as costumam mensurar, identificando distância em tempo, há dois dias ou mais do meio urbano

⁷ A indicação nominal do município de Feijó, no mapa apresentado, foi uma edição feita pela pesquisadora.

⁸ O *Catálogo de Escolas* foi alimentado com dados do Censo Escolar de 2019 e acessível pelo InepData. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 05 fev. 2021.

do município. Esta configuração impõe a estudantes e docentes o percurso de longas distâncias para chegar às instituições (HAGE, 2014; MARTINS, 2015; SANTOS, 2015).

A Figura 5, apresentada a seguir, foi cedida por uma profissional da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Feijó, em 2022. Porém, o mapa foi afixado, em 2018, numa das paredes do prédio público que abriga a Secretaria, indicando a localização das escolas municipais que se mantinham abertas em 2018.

Figura 4 – Escolas municipais de Feijó (2018)



Fonte: (Imagem de Valéria Damasceno dos Santos, 2022)

Essa breve caracterização permite apresentar que, como em todo o estado do Acre, Feijó também foi um município que nasceu da extração da borracha – e sobreviveu às dificuldades implicadas no

enfraquecimento (atual encerramento) dessa atividade produtiva na região. Atualmente, o município é conhecido como a *Terra do Açai*, mantendo um grande festival no mês de agosto. Entretanto, boa parte da renda local se mantém por meio do funcionalismo público e do setor de serviços, enquanto o agronegócio, especialmente a bovinocultura de corte e a extração de madeira, se consolida em Feijó e em toda a Amazônia Acreana (RIBEIRO, 2023).

Ao mesmo tempo em que o gado e as madeiras avançam pelo estado do Acre, diversos problemas no território “como os conflitos pela posse da terra e os desmatamentos” colocam em questão a necessidade de promover iniciativas e ações “notadamente relacionadas às alternativas produtivas sustentáveis à produção familiar rural” (MACHADO *et. al.* 2017, p. 128). É neste contexto que as comunidades tradicionais ainda resistem no meio rural de vários seringais em Feijó. É também neste mesmo contexto que as escolas e principalmente os/as professores/as da Amazônia Acreana sobrevivem, mesmo carentes de apoio do poder público.

É coerente a esse contexto, imposto e influenciado pelo território usado, que as decisões das professoras da Amazônia Acreana se consolidam. Tais decisões serão tratadas na análise da próxima seção.

2. A vida das professoras da Amazônia Acreana e a influência do território usado

Antes de iniciar a análise, ora proposta, destaca-se que esta seção trará os relatos das entrevistadas, em diálogo com os pontos que serão abordados para a apresentação da influência do meio rural do município de Feijó – nomeado aqui frequentemente como “território usado” – nas decisões pessoais e profissionais das 10 *sujeitas* da pesquisa. Acredita-

se que, ao garantir a voz dessas mulheres, tais decisões ganharão ainda mais representatividade.

A primeira grande influência do território não implicou diretamente nas decisões das entrevistadas. Mas, vale ser ressaltada por ser a própria caracterização da descendência da população acreana: famílias de trabalhadores/as rurais nordestinos/as (especialmente cearenses) que se tornaram posseiros/as ainda nos anos de 1940 ou nas décadas seguintes. Neste último caso, destacam-se as ações do Incra após 1970.

O Incra promoveu, no estado do Acre, a legitimação das terras de muitas famílias acreanas por meio da implantação de programas diversos de reforma agrária. Os PADs estão estabelecidos nos grandes seringais feijoenses e, apesar de algumas famílias ainda não terem o título oficial de propriedade da terra, ações setorizadas são promovidas periodicamente para garantir o título de terra aos/às colonos/as (OLIVEIRA, 2006).

Ressalta-se novamente que os assentamentos, em Feijó, são sempre identificados pelo nome dos seringais de outrora. Essa é uma marca fundamental na identidade das professoras (como de toda a população rural das comunidades não-indígenas) da Amazônia Acreana: elas pertencem aos seringais – mesmo que a área desses seringais já não mais pertença, há muitos anos, à produção de borracha.

Tal pertencimento é corroborado desde a identificação do local de nascimento (todas as *sujeitas* da pesquisa nasceram em seringais feijoenses) até o local atual de vida e trabalho mais recente (sete *sujeitas* identificaram suas residências estabelecidas nas colônias de suas próprias famílias ou de familiares de seus companheiros). O relato de Maria Jambo esclarece bem a identidade que ela e muitas professoras

mantêm com os seringais feijoenses.

Minha avó, mãe do meu pai, era sim [cearense]. Veio pra Feijó novinha ainda. (...) Eles [avô e avó] devem ter sido também Soldado [da Borracha], porque quase todo mundo era. (...) Eu? Eu nasci e cresci no seringal, nesses dois que eu falei pra senhora. Eu tive que vir pra Feijó [meio urbano] por necessidade de estudo mesmo, porque a mãe queria que a gente estudasse. (...) Desde que eu voltei pra colônia [propriedade familiar de seu marido], nem penso mais em voltar pra Feijó! Quero é ficar na colônia mesmo. [...] No futuro, futuro que o [filho] estudar, for fazer faculdade, aí eu vou até pra Rio Branco se precisar. Mas, eu não deixo a colônia fácil não! [risos] (...) Minha vida é na colônia, eu sou do seringal mesmo. (Maria Jambo)

Apesar de todas elas terem nascido em seringais feijoenses, muitas não residiram, durante toda a vida, nas comunidades rurais, tendo histórias semelhantes às de Maria Jambo: viveram temporariamente no meio urbano de Feijó para se escolarizarem. Ressalta-se ainda que, entre essas mulheres (seis entrevistadas) exerceram, enquanto estudavam, o trabalho doméstico – algumas ainda na infância, em condições análogas à escravidão.

Reconhece-se que essa é uma condição ainda frequente na Amazônia Acreana: a carência – quando não a ausência – de escolas e docentes nas comunidades rurais, inclusive para os anos iniciais do ensino fundamental, obriga as famílias a encaminharem seus filhos e suas filhas para o meio urbano, em busca de escolarização. No caso das filhas, o trabalho doméstico é a principal alternativa em uma “casa de família” do meio urbano.

Essas decisões familiares são coerentes com o cenário da reforma agrária no Acre. Como a busca pela (e a consequente conquista da) terra é a prioridade, as demais questões que mantêm a vida no Campo (sejam elas relativas à escolarização ou demais demandas básicas de saúde e assistência social) se tornam secundárias. Outro exemplo disso são as histórias de Maria Ingá e Maria Cupuaçu que conseguiram frequentar a

escola, legitimamente, apenas na idade adulta, já que optaram por viver em suas próprias colônias, na companhia de seus maridos, em seringais que não possuíam escolas. Na comunidade onde Maria Ingá mantém sua colônia, por exemplo, não existia qualquer escola até 2004.

Eu trabalhava na casa de uma senhora, lá do seringal mesmo. Trabalhei lá muitos anos e quando abriu a escola, ela me deu força, falou pra eu não sentir vergonha não, que mesmo com 20 anos [de idade], eu ia aprender sim. (...) Porque eu fui pra multissérie, mas era uma turminha de aluno pequeno, tudo menino muito mais novo de que eu. Mas, a professora era boa, me deu muita força! (...) E eu consegui aprender e não quis mais parar de estudar! (Maria Ingá)

Esse cenário, de carência de escolarização nos seringais, impulsionou algumas das entrevistadas a assumirem papéis que deveriam caber ao poder público. Exemplo disso é a busca ativa de matrículas para estudantes do ensino fundamental, feita pelas próprias professoras. Maria Graviola relatou duas passagens interessantes: sua mãe e ela própria se mobilizaram na busca por estudantes e, então, na garantia da escolarização não ofertada pelo poder público municipal.

Destaca-se antecipadamente que, no relato a seguir, as escolas mencionadas por Maria Graviola contavam apenas com um/a professor/a, condição mais comum nas escolas do meio rural feijoense e também muito frequente nas escolas que exercem a Educação do Campo. Nestes estabelecimentos, um/a mesmo/a profissional, que leciona sempre na multissérie, precisa “se responsabilizar também pela zeladoria, merenda, limpeza e todas as outras tarefas intrínsecas à manutenção de uma casa” (RIBEIRO, 2023, p. 276), sem qualquer apoio – pedagógico ou não.

A escola lá [no seringal em que nasceu e cresceu], ela é uma escola que, no início, ela atendia apenas do 1º ao 5º [ano]; aí eu estudei. Aí depois, eu passei um ano parada, devido à quantidade de alunos não ser a suficiente né, o tanto... a quantidade necessária pra abrir uma turma do Asas [da

Florestania – 6º ao 9º ano] (...). No outro ano, já foi possível. (...) Aí a minha mãe veio na cidade, falou com a coordenadora [profissional da SEME de Feijó] e trouxe o nosso registro lá, de todo mundo, aí abriu o Asas. A partir daí, a gente começou e a gente findou lá, em 2014, com a turma todinha lá. (...) Eu formei e já fui trabalhar nessa outra escola, do seringal do outro lado. [...] Eu consegui trabalhar lá do mesmo jeito que eu falei pra senhora: eu fui lá, peguei o registro dos 12 alunos, fui no prefeito com meu pai e falei “dá pra abrir essa turma pra mim dar aula, por favor?” e aí ele falou que ia ver e pouco depois mandou a carta, falando que dava para abrir [na verdade, reabrir a escola anteriormente fechada] pra mim e eu já comecei lá (...) Se a senhora for pensar, não demorou não porque estava no inverno [amazônico – período chuvoso], aí é só dois dias pra ir e dois pra voltar, de barco pequeno mesmo. **(Maria Graviola)**

Ao corroborar a ausência do poder público, no território usado em questão, o relato de Maria Graviola suscita outro aspecto: o transporte e o deslocamento nas comunidades que ficam geograficamente mais afastadas do meio urbano e dependem exclusivamente do transporte fluvial.

Entre as professoras que vivem e lecionam nas comunidades mais afastadas – ou seja, dependem de dois dias ou mais para realizar o deslocamento de suas residências até o meio urbano de Feijó – a maioria passa muitos meses sem sair dos seringais onde vivem. Essa é uma condição muito comum, imposta especialmente pelo clima acreano: se o deslocamento é mais fácil no inverno amazônico (período chuvoso que mantém os rios e igarapés cheios e trafegáveis), as famílias se abastecem nessa época para se manterem durante todo o ano. O mesmo acontece com as escolas: merenda, utensílios e materiais didáticos são entregues às comunidades no inverno; mas, devem ser administrados para durarem por vários meses.

Essas condições de vida e trabalho permitem compreender o porquê de muitas dessas mulheres decidirem pela docência como profissão. Além da influência de suas famílias – especialmente de seus companheiros –, muitas optaram pelo magistério por ser esta uma alternativa diferente do trabalho doméstico, reconhecidamente

desvalorizado. Além disso, em muitos seringais, a docência é ainda a única alternativa de trabalho periodicamente remunerado. Essa é uma condição comum em toda a Amazônia brasileira, como apresenta Araújo (2014, p. 306), ao apresentar a conjuntura familiar da qual se originam as professoras das ilhas de Belém/PA: “a rigor, tais mulheres professoras fazem parte de um grupo de mulheres exploradas da região, oriundas de famílias submetidas à condição de extrema pobreza”.

O relato de Maria Abiu explicita essa realidade.

Principalmente aqui, em Feijó, que você não tem opção de emprego, essas coisas, ou é professor, ou fica aí... vai ficar na pracinha mesmo, sem fazer nada. (...) Porque não tem opção de emprego aqui, é muito difícil. Então, às vezes a gente tem que encarar essas coisas. (...) Eu, antes de eu ir trabalhar, lá no [nome do seringal], eu trabalhei muito em casa de família, até terminar meus estudos aqui em Feijó! Não queria mais essa vida pra mim, né? (...) Eu sempre gostei de morar na colônia. Então, eu tinha que dar aula mesmo porque era o que tinha, é o que tem! (Maria Abiu)

Mesmo afirmando que “é o que tem”, Maria Abiu e as demais entrevistadas expressam um grande comprometimento profissional, bem como um apreço à vida nos seringais. Mesmo com os inúmeros condicionantes que o meio rural de Feijó às impõe, a conjunção entre chão e identidade, prevista por Milton Santos (1999), é incontestavelmente perceptível nos relatos que as professoras da Amazônia Acreana fazem sobre o território usado ao qual pertencem.

CONCLUSÃO

Acredita-se que o objetivo central desse estudo foi atingido. Foi possível identificar algumas das importantes influências do meio rural de Feijó/AC, nas decisões pessoais e profissionais de professoras da Amazônia Acreana, que vivem neste território usado embricado de condicionantes.

Reconhece-se que, descendendo de famílias pobres de trabalhadores/as rurais nordestinos/as, os relatos das entrevistadas inferem que elas “se acostumaram” as adversidades impostas pelo território. A obtenção da terra, legitimada pelas ações de reforma agrária lideradas pelo Incra, se mantém como a grande prioridade das famílias – e, portanto, todo o resto (inclusive a escolarização) está autorizada a vir depois. O importante é que elas estão em seu próprio território: o seringal.

Reforça-se que no Acre, a designação “seringal” já não diz mais sobre seu objetivo precípua (produção comercial de borracha), mas diz muito o local ao qual comunidades tradicionais acreanas pertencem. Mesmo com os deslocamentos tão difíceis por via fluvial, mesmo com as situações de desabastecimento, mesmo com o abandono do poder público: o seringal é a comunidade e, então, é nele que reside a identidade da população do meio rural acreano.

Esse panorama apenas sustenta a compreensão das decisões profissionais das *sujeitas* da pesquisa. Apesar das escolas serem extremamente carentes (de recurso, estrutura e abastecimento), são elas a representação do lócus de trabalho que as permite cultivar o *status* de serem professoras, mantendo renda e distância do árduo trabalho doméstico que a maioria delas já desempenhou. O magistério as permite reconhecimento social e elas permitem, às comunidades em que trabalham, reconhecimento de existência: uma comunidade rural ganha em identidade por manter uma escola em seu espaço.

O olhar urbanocentrista busca convencer àqueles/as que vivem distantes do meio rural que esse é um cenário de miséria. A rotina neste território usado busca convencer àqueles/as que lá vivem que essa é a realidade que deve ser satisfatoriamente aceita. Cabe ao poder público,

especialmente pela aplicação de políticas públicas (no e para o Campo), trabalhar mais ativamente para que esse abismo de compreensão seja minimizado: um meio rural que passe a oferecer condições mais sólidas de trabalho, educação e renda, capazes de manter sua população desejosa por lá crescer e permanecer.

É nesse sentido que se expõe a necessidade de mais trabalhos que podem (e merecem) ser desenvolvidos sobre o território amazônico e sobre o trabalho docente na região. Reconhece-se que muito já foi estudado sobre a Educação do Campo; mas, ainda há um campo vasto de reconhecimento e estudo para uma enorme parcela de profissionais que exerce a Educação do Campo: os/as professores/as da Amazônia brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Governo do Estado do Acre. Secretaria de Estado de Planejamento. **Acre em Números: 2017**. Rio Branco, 2017. Disponível em: <<http://acre.gov.br/wp-content/uploads/2019/02/acre-em-numeros-2017.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ARAUJO, S. M. S.. História das mulheres, História de vida de professoras: Elementos para pensar a docência. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 295-310, jul./set. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37341/23140>. Acesso em: 15 out. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 2006.

CALIXTO, V.O.; SOUZA, J.F.; SOUZA, J.D. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco/AC: Fundação Cultural do Acre, 1985.

FRANÇA, C.S.; PRADO, G.V.T. Formação de Professores: possibilidades que se configuram no trabalho com Memórias e Narrativas. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 17, p. 310-316, 2016. Disponível em: <https://revistaensinoeeduacao.pgsskroton.com.br/article/view/3844>. Acesso em: 15 out. 2022.

HAGE, S.A.M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Ministério da Educação. Brasil. **Resumo Técnico do estado do Acre – Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-estado-do-acre-2013-censo-da-educacao-basica-2020>>. Acesso em 21 fev. 2022.

JANATA, N.E.; ANHAIA, E.M. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. **Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 40, n. 3, 2015, p. 685-704. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45783>. Acesso em: 04 dez. 2021.

MACHADO, E.L.C.M.; MACIEL, R.C.G.; LIMA JUNIOR, F.B.; CAVALCANTE FILHO, P.G. Avicultura *versus* gado bovino no Acre: agricultura familiar e desenvolvimento rural em questão. **Revista Reflexões Econômicas**. Ilhéus/BA, v. 3, n. 1, p. 128-143, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.uesc.br/index.php/reflexoeseconomicas/article/view/1336>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MARTINS, F.A.O. **A construção da identidade formativa e profissional do professor na escola rural ribeirinha do Vale do Juruá: a pedagogia das águas**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. 288fl. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/46272/R%20-%20T%20-%20FRANCISCA%20ADMA%20DE%20OLIVEIRA%20MARTINS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2019.

OLIVEIRA, P.C.M. O Incra na região do Alto-Purus, Sena Madureira. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Memória Incra 35 anos**. Brasília: MDA, Incra, 2006, p. 91-113. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br>. Acesso em 27 jul. 2022.

QUEIROZ, T.A.N. Espaço Geográfico, Território Usado e Lugar: ensaio sobre o pensamento de Milton Santos. **Para Onde!?** Porto Alegre: UFRGS, v. 8, n. 2, p. 154-161, ago./dez 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/paraonde/article/view/61589/36420>. Acesso em: 01 jun. 2023.

RIBEIRO, L.M.L. **Professoras da Amazônia Acreana: trabalho docente e condições de vida de mulheres que lecionam no meio rural de Feijó, AC**. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023. 305fl. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_LeticiaMendoncaLopesRibeiro_30253_Textocompleto.pdf. Acesso em: 01 jun. 2023.

SANTOS, A.R. **O perfil dos professores do Campo no estado do Acre: uma análise das políticas de formação docente (2007-2013) e das desigualdades nas condições de trabalho**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015. 261 fl. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses%20d2015/d2015_Adriana%20Ramos%20dos%20Santos.pdf. Acesso em: 04 dez. 2021.

SANTOS, C. A. P. “Serás Estropiado, Maltratado e Triturado na Amazônia”: trabalhadores cearenses na Campanha Nacional da Borracha, zona noroeste do Ceará (1942-1945). **Revista Mundos do Trabalho**, Florianópolis, v. 13, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/article/view/75447>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, M. O Dinheiro e o Território. **GEOgraphia**, Niterói, ano 1, v. 1, p. 7-13, 1999. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/download/13360/8560/52708>. Acesso em: 02 jul. 2022.

SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DO INCRA NO ACRE. **Relatório de análise de mercados de terras (RAMT)**. Rio Branco, 2016. Disponível em: https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/relatorio-de-analise-de-mercados-de-terras/ramt_sr14_2016.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Letícia Mendonça Lopes Ribeiro - Professora dos cursos de licenciatura vinculados ao Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre - Campus Rio Branco E-mail: leticiamendonca@yahoo.com.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-2413>

Adriana Ramos dos Santos - Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora Adjunta do Centro de Educação Letras e Artes da Universidade Federal do Acre (Cela/Ufac). E-mail: adrianaramos.ufac@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7402-2670>

Tramitação:

Recebido em: 09/06/2023

Aprovado em: 04/07/2023

**PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL: UMA
EXPERIMENTAÇÃO COM O DOCUMENTÁRIO “O SILÊNCIO
DOS HOMENS”**

**DECOLONIAL PEDAGOGICAL PRACTICE: AN
EXPERIMENTATION WITH THE DOCUMENTARY “O
SILÊNCIO DOS HOMENS”**



Cleidiane Lemes de Oliveira 
Escola Sandoval Soares de Azevedo

Bruno Francisco Melo Pereira 
Instituto Federal de Minas Gerais campus Betim

RESUMO

Neste artigo apresentamos o relato de uma experiência pedagógica realizada com estudantes do Ensino Médio Integrado em um campus da Rede Federal de Educação Tecnológica, no estado de Minas Gerais. Nosso objetivo central foi discutir ações machistas no ambiente escolar sob a lente da decolonialidade feminista. Para concretizar a abordagem, utilizou-se como estratégia metodológica, a projeção do documentário “O Silêncio dos Homens”, em colaboração com um projeto de extensão do campus. Inspirados nos círculos de cultura freirianos, organizamos rodas de conversa após a exibição do documentário, proporcionando um espaço horizontal de discussão entre estudantes e docentes. Os dados construídos a partir destes encontros foram analisados em uma perspectiva decolonial, donde concluímos a necessidade de exercitar a escuta atenta das necessidades dos estudantes para a proposição e realização de práticas pedagógicas e o interesse dos estudantes pela construção de novas masculinidades que problematizem a masculinidade branca patriarcal.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Educação decolonial. Feminismo negro. Feminismo decolonial. Novas masculinidades.

ABSTRACT

In this article we present the report of a pedagogical experience carried out with students of Integrated High School in a campus of the Federal Network of Technological Education, at the state of Minas Gerais. Our main objective was to

discuss sexist actions in the school environment under the lens of feminist decoloniality. To implement the approach, the projection of the documentary “O Silêncio dos Homens” (Men’s Silence) was used as a methodological strategy, in collaboration with a campus extension project. Inspired by Freire’s culture circles, we organized conversation circles after the documentary was shown, providing a horizontal space for discussion between students and teachers. The data constructed from these meetings were analyzed from a decolonial perspective, from which we concluded the need to exercise attentive listening to the students’ needs for the proposition and implementation of pedagogical practices and the students’ interest in the construction of new masculinities that problematize white masculinity patriarchal.

Introdução

Este artigo é um relato de experiência pedagógica desenvolvido por dois(duas) professores(as) do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Betim, a partir da exibição do documentário *O Silêncio dos Homens*, que ocorreu em parceria com o projeto de extensão do campus intitulado Cineclube Cidadão e que objetivou discutir ações machistas no ambiente escolar sob a lente da decolonialidade feminista.

A questão inicial que nos levou a desenvolver experiência relaciona-se com os relatos sucessivos de misoginia e machismo entre os estudantes do primeiro ano do ensino médio integrado daquela instituição. Os relacionamentos entre os(as) estudantes e destes com os(as) docentes nos diversos espaços e tempos escolares foram impactados por discursos e ações machistas, que levaram os(as) professores(as) a questionar quais os motivos que levam estas turmas recém ingressas ao instituto a ter este tipo de comportamento.

Percebidas as demandas dos(as) estudantes em falar sobre as questões emocionais que envolvem os homens e os tensionamentos que a masculinidade branca colonial coloca a essa questão, optamos por fazer a exibição do documentário e quatro rodas de conversa – ao final de cada exibição – para dialogar sobre as questões que atravessaram os(as) estudantes durante a sessão.

A opção pela realização das rodas de conversa como metodologia baseia-se nas discussões promovidas por Paulo Freire (1999, 2014) em que o autor aponta que aqueles que estão envolvidos em processos educativos são, eles mesmos, portadores de conhecimentos. Os círculos de cultura, preconizados por Freire (1983), são uma forma de realizar a extensão universitária e de acolher os conhecimentos daqueles afetados por ela. Mais que isso, permitem aos que a partir dele se organizam traçar

estratégias para alterar as condições a que estão submetidos. Como o próprio Freire apontou, “Os Círculos de Cultura são precisamente isso: centros em que o povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo.” (FREIRE, 1980, p. 28). Pesquisadores outros defendem o termo “Círculo Epistemológico” (ROMÃO *et al*, 2006, GOMES, 2014), contudo mantemos aqui o termo original, por compreender que não é necessário alterar o sentido das ideias originais do autor.

Nestes círculos, a horizontalidade das experiências aliada à possibilidade de falar e ser ouvido, além da percepção das incompletudes de todos(as) que dialogam, levaram os(as) educandos(as) a se tornar investigadores de suas próprias vidas e culturas, refletidas nas ações realizadas diante dos colegas. Como a raiz latina da palavra – *circus* – aponta, este tempo/espço/metodologia também permite a circulação do conhecimento, não somente sua transferência linear daqueles que conhecem para outros que não têm conhecimento.

Para realizar a prática, fizemos leituras sobre decolonialidade, feminismo decolonial (LUGONES, 2014) e feminismo negro (HOOKS, 2019, 2022). Essas leituras foram fundamentais para podermos fazer das rodas de conversa não só um momento de acolhimento das questões trazidas pelos(as) estudantes, mas também de historicizar questões que, para eles(as), poderia tratar-se apenas de questões subjetivas.

Iniciamos nosso relato apresentando ao(à) leitor(a) os aspectos da teoria (de)colonial, em seguida apresentamos um pouco do lócus da prática pedagógica – o IFMG campus Betim – e, por fim, apresentamos algumas das discussões que realizamos com os(as) estudantes entrelaçando-as com as questões teóricas apresentadas.

1. Colonialidade e decolonialidade: conceitos iniciais

A decolonialidade nasce como um referencial teórico/prático da inconformidade dos sujeitos da América Latina denunciando a exploração, a racialização colonial e seus processos de colonialidade moderna capitalista. Distante da uniformidade e da pretensa totalidade teórico-discursiva europeia, a decolonialidade pretende-se pluriversal, no sentido de lançar luz às vozes que, reiteradamente, sofreram tentativas de silenciamento físico e epistemológico.

É sob o Coletivo Modernidade/Colonialidade que se abrigarão diferentes teóricos e teóricas latinos(as) decoloniais que lançarão luz às mais variadas dimensões do processo de colonização. Dentre eles(elas) destaca-se Aníbal Quijano. É a partir de suas análises que compreendemos o processo de racialização perpetrado pela Europa. Em síntese, Quijano (2005) nos diz que todas as complexas formas de organização cultural, epistemológica e político-social são reduzidas pelo europeu colonizador a duas raças: índios e negros. A questão racial não é, definitivamente, uma questão acessória, mas estrutural da organização hierarquizada da sociedade.

Essa racialização é organizadora do capitalismo, pois vai impor a essas duas raças funções de subalternidade no desenvolvimento do sistema mundo moderno colonial. Assim, os corpos não brancos que compõem essas raças representariam uma diferença de graus de humanidade que seria medido a partir de uma “verificação” da quantidade de melanina presente na pele dos indivíduos.

Além disso, ao racializar esses grupos, os teóricos europeus buscaram conferir uma identidade global a eles que se baseava em elementos anedóticos e fixos que atendem diretamente aos interesses universalistas dos Estados modernos liberais/neoliberais. Parecendo investir-se do poder divino conferido ao homem pelo Deus cristão na narrativa mítica do Gênesis, o homem europeu saiu nomeando como quis tudo o que encontrava nas Américas, negando reiteradamente a alteridade dos sujeitos que aqui viviam.

A questão que se sucede a esse processo é a permanência do padrão de poder colonial que continua a dominar mesmo que tenha ocorrido o processo de independência desses territórios; a isso Quijano (2005) denominará de “colonialidade”. A colonialidade é gestada dentro do colonialismo, mas foi, sem dúvida, e ainda é, imposta na intersubjetividade dos grupos colonizados de maneira enraizada e prolongada.

Nesse sentido, o que percebemos é uma busca do sujeito europeu por colocar-se como único, sujeito universal, neutro e objetivo. Ao racializar o outro, o sujeito europeu não precisa ser racializado, pois, justamente, fala desse lugar de totalidade discursiva. A partir disso, a colonialidade é mantenedora dos códigos morais, culturais e político-econômicos do capitalismo europeu. Entronar-se-á o homem, branco, burguês, cristão, heterossexual como padrão de poder e a ele serão dadas as prerrogativas para acusar de ideológico ou de “particularidades” todos os discursos,

sujeitos e insurgências que se levantarem contra o moderno mundo capitalista patriarcal.

Quijano (2005) especificará esse fenômeno como colonialidade do poder, que nada mais é que a imposição de um padrão aos grupos subalternizados, seja em função de sua raça, seu gênero, ou quaisquer outras hierarquias importadas e impostas pelo padrão eurocentrado tentando criar uma cosmovisão hegemônica e dominadora.

Em que pese os(as) teóricos(as) decoloniais poderem centrar-se num objeto de problematização, é comum a esses(as) teóricos(as) a não fragmentação das opressões. Nesse sentido, se optamos por pensar gênero e feminismo decolonial, não podemos nos esquecer que dentro do gênero há as dimensões de classe e raça que interseccionam com a temática – não de maneira sobreposta, mas amalgamada. Falar de sexismo e patriarcado requer remontarmos à organização do capitalismo no sistema mundo moderno. Lado outro, a quem serviria uma comunidade de oprimidos completamente fragmentada? A máxima “dividir para conquistar”, que remonta a períodos anteriores à era cristã, demonstra-nos que falar de feminismo decolonial retirando dos homens não brancos e das mulheres não brancas a solidariedade de raça e classe e enfocando as desigualdades de gênero apenas fortalecerá a “sociedade patriarcal capitalista supremacista branca imperialista” (HOOKS, 2022).

Seguindo os passos de Lugones (2014), diríamos que o feminismo decolonial preocupa-se em evidenciar que, para além da uniformização das identidades racializadas, há também uma homogeneização e universalização das dimensões de gênero e sexualidade, fixando sentidos únicos ao que seja a categoria de mulher. Assim, o feminismo hegemônico, liberal, branco, ocidental, heterocentrado, utilizando-se da retórica discursiva de homogeneização, busca fixar sentidos universais a categorias de mulheres que, no contexto patriarcal europeu, omite a existência de mulheres não brancas e compreende-a como uma dicotomia na relação homem/mulher.

O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês. A imposição dessas categorias dicotômicas ficou entretecida com a historicidade das relações, incluindo as relações íntimas. (LUGONES, 2014, p. 937).

Assim, o feminismo decolonial busca romper com um ponto de partida universal comum a todas as mulheres e comum para o feminismo branco, além de deixar com as mulheres negras das mais variadas localidades, chicanas, asiáticas, afro-brasileiras e sexualidades dissidentes – como lésbicas e transexuais – a responsabilidade de dizer sobre si a partir do lugar que encontram na geopolítica do conhecimento. Todavia, ainda segundo Lugones (2014), não se resiste à colonialidade imposta aos corpos femininos de maneira individual, mas a partir de uma forma de viver no mundo que é compartilhada e que torna possível o fazer; uma vez que alguém faz com mais alguém e não isolada e individualistamente.

Lugones (2014), nesse sentido, apropria-se do sentido do conceito de colonialidade de Quijano para construir o conceito de colonialidade de gênero que, para ela, seria uma relação teórico-prática na qual se problematiza a opressão de gênero racializada, colonial, capitalista e heterossexual e se propõe uma transformação do social. Assim, a colonialidade do gênero aponta para uma compreensão histórica dessas opressões que ocorrem de maneira subjetiva/intersubjetiva, mas também para a relação histórica de superação dessas opressões. À possibilidade de superar a colonialidade de gênero ela denominará “feminismo decolonial”.

Relembrando bell hooks (2019), uma das expoentes do feminismo negro norte-americano, o feminismo é um movimento que visa acabar com o sexismo, a exploração sexista e a opressão. Para isso, o movimento precisa ter um diálogo estreito com todos os homens, mas principalmente com aqueles que possuem solidariedade de raça, classe e sexualidade divergentes, para expor como o sexismo afeta também as suas vidas e, como diz hooks (2022), para incentivar que esses homens construam outras formas de sociabilidade para além do patriarcado branco e liberal. Sobretudo, o feminismo também é uma conversa com as mulheres, afinal elas podem reproduzir o sexismo no seu cotidiano e na educação de seus filhos e filhas. Em que pese as mulheres – principalmente não brancas – serem as principais prejudicadas nesse processo, é possível que os processos de colonialidade, entranhados na cultura, façam-nas reproduzir acriticamente esses padrões. Portanto, todos(as) participamos do sexismo, mas em papéis distintos, alguns(algumas) como privilegiados(as), outros(as) como reprodutores(as).

Se, como afirma Lugones (2014), o gênero é uma imposição colonial, é urgente pensarmos, como diz Castro (2020), em um feminismo decolonial que demande que haja “o resgate das experiências de vida dos povos originários, na verdade, de todas as

experiências não ocidentais que tenham uma cosmovisão holística”. (2020, p. 216). É muito benéfico para o feminismo decolonial que ele tenha outras narrativas e possibilidades fincadas no “chão da história” que nos mostrem a interseccionalidade de raça, gênero, classe e sexualidade. Nesse sentido, a História poderá nos servir não como uma ciência que legitima a história universal europeia, como feito pela periodização clássica da História, mas trará para debate as outras epistemologias e arranjos históricos que já foram/são possíveis. Compreender o passado, nesse aspecto, nos libertará de fatalismos históricos que nos dizem que nada é possível de ser mudado, pois “sempre foi assim”.

No entanto, não podemos deixar de apontar para os cuidados que o uso da palavra “resgate” carrega em si. Uma leitura buscando concepções essencialistas, residindo numa noção de “pureza” ou de “autenticidade” sobre o que é ser mulher em determinados contextos, pode retirar toda a historicidade e as dinâmicas próprias das demandas do tempo e do espaço que ocupamos atualmente. Esse é um cuidado que os(as) historiadores(as) nos apontam há tempos, mas pode ser também apontado como um perigo – e contradição – dentro do próprio campo decolonial, pois estaríamos fixando em nome da “essencialização” sentidos ao ser mulher não branca latina, por exemplo.

Respaldados no feminismo negro e decolonial, pensamos que a História é construída por sujeitos reais, a partir de suas experiências e seus agenciamentos históricos. A construção de um outro mundo é possível, ou, nas palavras de Paulo Freire (1997), é possível um inédito-viável que diga respeito à criação de possibilidades e o rompimento com uma visão fatalista da história. É urgente caminharmos em direção aos espaços que têm potencial de promoção de mudanças e oportunidades.

Assim, em termos de educação antissexista, é necessário instituir esses inéditos. Uma revolução feminista não criará sozinha um mundo de equidade para todos e todas nos mais variados lugares da geopolítica do conhecimento, pois ainda precisaremos combater o racismo, o classismo e o capitalismo, mas, certamente, deixar de fora a agenda feminista não nos possibilitará, ainda que nossa agenda seja muito revolucionária, uma equidade entre todos e todas.

1.1. Colonialidade do saber e educação como prática de liberdade

Diante das leituras que vamos fazendo como professores e professoras comprometidos(as) com a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2017), temos a total compreensão de que o fazer docente, assim como a teoria decolonial, só faz sentido na sua articulação teórico-prática. É um constante pensar-fazer e fazer-pensar que nos constitui e nos forma a partir da prática reflexiva como docentes comprometidos(as) com uma educação libertária. É somente assim que, fazendo coro a Luana Tolentino (2018), dizemos que uma outra educação é possível.

Mas qual seria a educação contra a qual essa outra se coloca? Usando dos(as) teóricos(as) da teoria decolonial, diríamos que seria uma educação a serviço da colonialidade do saber. Esse conceito, como descrito por Lander (2005), diz que há uma colonialidade dos saberes que ocupa os currículos escolares tornando o conhecimento europeu o único conhecimento válido. Assim, o metarrelato colonial dos saberes, que implica na legitimação apenas do saber do colonizador, dificulta que conhecimentos e sujeitos outros ocupem esses espaços como lugares democráticos e de construção de conhecimento.

Por isso, Freire (1997) denuncia esse conhecimento e essa educação como bancária, porque compreende nela a impossibilidade de ser dialógica e de ser construtora de sujeitos problematizadores. A educação bancária é silenciadora, reforça o metarrelato universal europeu, conferindo a uns serem os detentores do conhecimento e a outros serem os portadores das “respostas prontas”, em vez de aprenderem a ser questionadores. Como descrito por Freire em *Pedagogia da Esperança*: “O problema fundamental, de natureza política e tocado por tintas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de que, contra quem é.” (1997, p. 56).

Pensar, portanto, uma educação como prática da liberdade, obriga-nos a, como professores(as), questionar reiteradamente o que ensinamos e o porquê de ensinarmos. Mais do que sabermos que cumprimos um currículo pré-estabelecido, é preciso que saibamos responder e compreender qual a importância de determinado conteúdo, quais são as vozes que compõem nosso discurso em sala de aula e, por fim, quais intenções educativas carregamos junto a nossa prática. Numa perspectiva libertária, não temos medo de nos intitularmos educadores(as), pois o nosso propósito

final é afetar a identidade dos sujeitos educandos(as), tornando-os sujeitos comprometidos com a superação do racismo, do sexismo e do classismo.

Não é possível ser um(a) professor(a) pautado numa pedagogia decolonial/feminista, ser problematizador no espaço escolar, mas fora de sala de aula não ser uma pessoa antirracista. Essa é uma postura ética, fruto de um processo construído de modo contínuo no qual a postura do(a) professor(a) deve convergir cada vez mais com a sua identidade pessoal. É por isso que bell hooks (2017) vai nos dizer que se os(as) professores(as) forem sujeitos que não se autoatualizam, a escola deixará de ser um espaço de desafio, crescimento e intercâmbio dialético e passará a ser asilo, no qual os(as) professores(as) repetem os mesmos conteúdos de maneira pouco implicada no seu crescimento e no de seus(suas) alunos(as).

O processo de autoatualização docente diz de um esforço pessoal – e por que não coletivo – do(a) professor(a) em buscar conhecimentos que o(a) tornem uma pessoa mais comprometida com a educação como prática de liberdade. Assim, se o papel do(a) professor(a) é o de construir um conhecimento pautado na pluralidade de conhecimentos/narrativas, é necessário que essas narrativas sejam postas em prática em sua própria vida, não apenas em sua cabeça como conhecimento livresco, mas como práxis libertadora percebida nos lugares que ele(ela) ocupa; inclusive, a sala de aula. hooks (2017) é uma ávida questionadora da dicotomia entre o pensar e o agir, portanto, todo o esforço de autoatualização do(a) professor(a) só faz sentido se é incorporado às suas práticas pedagógicas, que devem possibilitar aos(as) alunos(as) alcançarem também esse patamar de autoatualização.

A pedagogia engajada de hooks (2017, p. 41) não é apenas preocupada com o antirracismo, mas é também comprometida com o fim do sexismo e da opressão sexista, assim como com a luta pela erradicação dos sistemas de exploração de classe. Vislumbrar a complexidade dos sistemas de dominação e de opressão que imperam sobre muitos corpos e que, muitas vezes, se interseccionam é também uma condição fundante da pedagogia engajada. Como professor(a) engajado(a), é necessário estar aberto(a) a essa pluralidade de leituras e possibilidades de compreender o mundo e nunca o reduzir a uma leitura única e tida como correta.

Se o(a) professor(a) pauta-se numa pedagogia engajada na qual o(a) primeiro(a) a se autoatualizar com o conhecimento é ele(ela) próprio(a), torna-se muito mais eloquente pensar num processo efetivo de educação com os(as) estudantes. Assim, construímos uma educação em que eles(elas) veem um homem a

sua frente dizendo de como a socialização patriarcal o impediu de expressar suas emoções ou de receber cuidados emocionais. Isso pode ser a janela para uma infinidade de coisas que vão desde uma educação socioemocional à criação individual – quem sabe coletiva – de outras possibilidades de se pensar o masculino.

Outra autora que também nos chama atenção para a interseccionalidade entre racismo, feminismo e inclusão é a já citada Luana Tolentino. Para Tolentino (2018, p. 17), uma outra educação só é possível quando está “comprometida com a igualdade, com a justiça social e com o fim dos mecanismos de dominação que pesam sobre a vida dos indivíduos que se encontram em condições de subalternidade na nossa sociedade”. Assim, se quisermos fazer com que a sala de aula se torne uma “comunidade de aprendizado entusiasmado” (HOOKS, 2017), comprometida com uma pedagogia engajada e com uma prática docente preocupada com a construção de uma sociedade mais equânime, é necessário pensarmos que coabitam em uma educação antirracista a problematização de diferentes estruturas de poder que também sucumbem sobre outras minorias de nossa sociedade.

2. O lócus da prática pedagógica: Instituto Federal de Minas Gerais campus Betim

O(A) professor(a) da educação básica no Brasil tem sido submetido(a) a condições de trabalho sufocantes. A remuneração a que nos submetemos faz com que, muitas vezes, tenhamos que lecionar nos três turnos letivos, nas redes públicas e privadas, para percebermos uma remuneração que seja capaz de prover condições mínimas de vida a nós e aos nossos familiares.

A condição docente dos(as) professores(as) da educação básica em nosso país torna a prática docente um processo de repetições de ações, em que professores(as) e estudantes se engalfinham em uma luta pela simples deglutição do conhecimento, transferido daquele que sabe para aquele que, em teoria, não sabe, relembrando aquilo que Freire chamou de educação bancária. Assim, o planejamento de ações diferenciadas na tentativa de construção de sentidos com os(as) estudantes se torna um desafio somente vencido pela dedicação dos(as) professores(as), infelizmente extenuados(as) pela carga horária de trabalho.

O aperfeiçoamento dos(as) professores(as), quando acontece, se faz mais pela vontade individual do que por um estímulo efetivo das redes de ensino, que deveriam

estimular essa formação continuada como prática entusiasmada de conhecimento (HOOKS, 2017). Tentar buscar possibilidades de unir o conhecimento que está sendo produzido pelos(as) pesquisadores(as) em educação com os conhecimentos que devemos apresentar aos(às) nossos(as) estudantes se torna tema complexo por questões de tempo e espaço para pensar projetos que permitam essa integração.

Dentro dessa realidade que assola a maioria das redes de ensino em nosso país, uma proposta de ampliação de escolas em que os(as) docentes teriam condições diferenciadas de atuação começou a se formar a partir de 2002. Com a perspectiva de constituir centros de educação integrada, em que os(as) estudantes teriam uma formação técnica associada à educação básica, houve a implementação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pela Lei 11892, de 29/12/2008.

À parte o fato de que a existência de escolas de educação básica vinculadas ao governo federal já têm mais de cem anos, foi a partir de 2003 que essa rede passou por um processo de expansão nunca verificado na história de nosso país, e seus campi se espalharam, em um processo de interiorização da rede de educação tecnológica.

Essa proposta de ampliação da rede federal de educação básica implicou aos(às) docentes dessas instituições um novo papel de realizarem, para além do ensino, também atividades de pesquisa e extensão. Nesse contexto, tendo a responsabilidade de um cargo público em regime de trabalho de dedicação exclusiva, vimo-nos desafiados(as) pela legislação pertinente não somente a organizar processos de aprendizagem dialógicos e emancipatórios com nossos(as) estudantes, mas também a produzir conhecimento a partir da pesquisa e apresentar os resultados dessa pesquisa às comunidades nas quais nossos campi estão localizados, desenvolvendo atividades de extensão.

Dessa forma, docentes e discentes dos institutos federais se veem envolvidos(as) em projetos já desde o início de sua atuação escolar. Essa ampla gama de atividades pode possibilitar que os(as) estudantes recebam bolsas para atuar como monitores, criando um ambiente de trabalho diverso do que se percebe na maior parte das escolas de educação básica no nosso país.

Para dizermos da nossa experimentação pedagógica, é preciso situar, ainda que sumariamente, as condições diferenciadas de trabalho num Instituto Federal na região metropolitana de Belo Horizonte. Esse campus, construído no período de rápida aceleração dos IF, foi inaugurado em 2016. Ofertamos os cursos técnicos integrados ao ensino médio de Automação, Química e Mecânica. O campus Betim, onde a

atividade foi desenvolvida, conta com um pavilhão central de aulas, um galpão para os laboratórios de química e mecânica e um ginásio poliesportivo, além de um auditório com capacidade para 195 pessoas assentadas.

O processo seletivo dos(as) estudantes para entrada nesse IF distribui 50% das vagas para a modalidade de ampla concorrência, enquanto as demais vagas são destinadas aos(às) estudantes que realizaram todos os anos do ensino fundamental no ensino público. A distribuição das vagas reservadas é feita em oito categorias distintas, que levam em consideração a autodeterminação de raça e cor e as condições socioeconômicas das famílias. Assim, a proposta de ocupação do campus leva a sério a pluralidade de sujeitos que ocupam o seu entorno, oportunizando-lhes, minimamente, a ocupação desse espaço.

Graças a isso, temos uma grande variedade de estudantes no campus em que aplicamos as sequências de ensino. As condições econômicas dos(as) estudantes constituem uma amostra da grande discrepância social em nosso país, e a permanência daqueles que possuem dificuldades para se manter é garantida pela criação de sistemas de bolsa que lhes permitam enfrentar a jornada escolar, garantindo condições de alimentação e transporte.

Tais estudantes, apesar de pertencerem a classes sociais distintas, veem a tecnologia e seus artefatos como muito próximo a eles(elas), e cabe a nós nos perguntarmos como fazer para que esse aparato não seja utilizado apenas como máquina de reprodução do discurso da colonialidade, mas como possibilidades outras de emancipação a favor da construção de um outro mundo e da criação de alternativas para a emancipação do sujeito.

Pensar a educação como prática de liberdade é necessariamente conferir aos(às) estudantes, e também aos(às) professores(as) que trabalham nessas instituições, possibilidades materiais de desenvolvimento de um trabalho emancipatório. A oportunidade de trabalhar em condições privilegiadas que garantem pesquisa, ensino e extensão possibilita aos(as) professores(as) o poder de autoformação (HOOKS, 2017), pois há tempos e espaços para que ocorra esse processo contemplado na sua carga horária de trabalho.

2.1. O Cineclube Cidadão

Motivados pela participação em um curso de formação sobre a utilização do cinema na educação, começamos a realizar atividades de exibição fílmica no campus Betim ainda no ano de 2016. Conduzido pela professora e pesquisadora Inês Teixeira, o foco da formação era o uso do cinema para potencializar as práticas educacionais na sala de aula. Como atividade final, o professor Bruno Pereira apresentou uma proposta de inclusão do cinema nas práticas educativas do campus. Essa proposta foi a criação de um cineclube no IFMG campus Betim. Acreditamos que o uso do cinema promoveria um momento de lazer e fruição aos(as) estudantes, além de fomentar momentos de aprendizagem que não seriam realizados dentro das disciplinas tradicionais. Ao longo do segundo semestre de 2016, realizamos as atividades no segundo andar da biblioteca do campus, com o apoio do bibliotecário Denísio Pereira Marcos. Três vezes por semana realizamos a projeção e a discussão, principalmente de séries ou filmes de curta-metragem, devido ao tempo dos(as) estudantes. Com temática livre, ao final do processo realizamos uma discussão acerca das obras exibidas.

Perguntamo-nos, assim como Andrade e Alves (2020), se o cinema seria uma tecnologia com potencial para propor reflexões críticas, emancipatórias e a favor de um pensamento decolonial que demonstraria as violências e injustiças do colonialismo e, também, impulsionaria para se pensar num outro projeto de educação e de mundo. Nesse sentido, também nos apropriamos dos sentidos apresentados pelos(as) autores(as) nos quais o cinema é visto como uma cosmopoética de invenção do comum vinculada à perspectiva decolonial. Por esse conceito, os(as) autores(as) entendem que as imagens fílmicas são “o lugar de uma conjugação do sensível e do inteligível, e pode também ser investida de virtualidades imaginárias oriundas daqueles e daquelas que procuram existir e re-existir em meio às investidas do capital.” (ANDRADE; ALVES, 2020, p. 81).

O projeto Cineclube Cidadão realizou mais de duzentas sessões voltadas ao público interno e externo do campus, formando cerca de 17 monitores e envolvendo pelo menos seis orientadores(as) e pesquisadores(as) ao longo de sua existência. Os pressupostos de atuação desses(as) monitores(as) giraram em torno da discussão do papel do cineclube como espaço de educação democrática e libertária e da constituição de uma comissão curadora, que discutiria o conteúdo e as propostas dos filmes, a justificativa para sua exibição, o calendário da atividade de extensão, o público-alvo, os convidados para promover a discussão e o melhor horário para as exibições. Assim,

o Cineclube Cidadão sempre atuou como um coletivo democrático, aberto a discussões e críticas e autogerido pelos(as) próprios(as) estudantes.

Além da realização das atividades de exibição fílmica, a atuação do cineclube levou à produção de três pesquisas apresentadas nos Seminários de Iniciação Científica do IFMG, participação no Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e criação de um filme em média-metragem que recebeu o prêmio Janelas Abertas da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Juiz de Fora, no ano de 2021. Por tudo isso, acreditamos

que o cineclube é uma ferramenta capaz de constituir uma comunidade de cinema, pois permite discussões acerca desta arte que não são realizadas pela nossa juventude em outros locais. Além disso, os interesses daqueles que pertencem ao cineclube - seja como monitores, orientadores ou espectadores - podem convergir na direção da produção de recursos audiovisuais. (PEREIRA *et al*, 2018).

É importante salientar que a metodologia de trabalho nos projetos sempre foi relacionada com o apontado por Paulo Freire (1983), na qual as ações extensionistas também podem ser entendidas como um processo comunicativo. Isso implica que dois sentidos de fluxo do conhecimento ocorram: das instituições para a comunidade e da comunidade para as instituições. Ao final dos momentos de exibição, a conversa realizada nos levava à constituição dialógica que nos remete aos círculos de cultura freirianos, nos quais os conhecimentos são compartilhados, não transmitidos. Aqueles que definiram os temas e escolheram os filmes também aprenderam com a comunidade de cinema instaurada pelo ato de assistir ao filme, em uma troca dialógica que acolhe as percepções do coletivo.

A aplicação da Lei 13006/2014, que aponta a obrigatoriedade de exibição de conteúdo audiovisual nas escolas públicas brasileiras, levou também à ampliação das demandas de visitas das escolas do entorno ao campus Betim. Nos anos de 2018 e 2019, recebemos e dialogamos com pelo menos treze escolas do entorno do campus Betim, exibindo obras da cinematografia nacional.

Neste início do século XXI, movimentos sociais e povos autóctones em várias partes do mundo se apropriam do recurso fílmico para expressarem seus pontos de vista para a sociedade. Esse movimento se acentua com a chegada da internet e a possibilidade do *streaming* de dados; canais de divulgação de produções independentes são lançados, como o YouTube® e o Vimeo®, os quais permitem que pequenas produtoras possam lançar filmes por meio dessas novas plataformas de

distribuição, sem se submeter às grandes distribuidoras. Há uma possibilidade de decolonizar os filmes e a maneira como os exibimos, buscando trazer a mais ampla possibilidade de discussão e de sujeitos para dentro da escola. Assim, nossos povos autóctones, por exemplo, não precisam que um branco colonizador fale por eles, mas podemos, do conforto da estrutura que nos é ofertada, apropriarmo-nos das produções por eles empreendidas.

No intuito de ampliarmos os tempos de exibição de obras audiovisuais brasileiras no campus Betim, parcerias foram criadas entre o projeto Cineclubê Cidadão e os(as) docentes das diversas áreas. Foram realizadas sessões conjuntas de diversas obras, numa interseção entre o projeto de extensão e as atividades de ensino. Para além disso, percebemos que as obras audiovisuais permitem o que Badiou (2004) vai perceber como uma relação filosófica: o cinema como uma possibilidade de conhecer o outro; não somente estabelecendo laços de empatia em relação àquilo que está narrado e me remete aos meus próprios dramas, mas também à percepção do outro como sujeito de direitos, a partir da alteridade.

Nesse contexto, escolhemos como obra para utilização o documentário *O Silêncio dos Homens*, que apresentamos a seguir.

3. A escolha pelo documentário *O Silêncio dos Homens*

A proposta pedagógica não nasce inicialmente de maneira conjunta com o Projeto de Extensão, mas do conflito em uma atividade que foi realizada com os(as) estudantes na disciplina de História. Não vamos nos deter muito sobre a discussão desse trabalho, mas é importante sinalizar que foi a partir dele que tivemos a percepção da importância de trabalhar o tema das emoções, do feminismo e do machismo estrutural com os(as) estudantes. Se queremos fazer uma educação libertária, é preciso que passemos a ouvir nossos(as) alunos(as) para entender o que eles(elas) estão a dizer, ainda que não o digam encaixotados em categorias analíticas prontas.

Na mesma semana em que ocorreu o trabalho na disciplina de História, tivemos o conhecimento de que o documentário *O Silêncio dos Homens*, produzido por Luiza Castro e Ian Leite, havia sido disponibilizado, gratuitamente, pela plataforma do Youtube, em 2019. O documentário é fruto de uma pesquisa que envolveu mais de 40 mil pessoas e dá continuidade às pesquisas feitas pelo site *Papo de Homem*.

Assistimos juntos – nós, os escritores deste artigo – ao documentário. Além de ele ter um tempo de duração muito bom, de uma hora e doze segundos, o que daria apenas um pouco mais do que um horário regular (que é de cinquenta minutos), o documentário trazia uma linguagem acessível e direta para os nossos(as) alunos(as) do ensino médio. Interessava-nos alguns recortes que o documentário trazia dentro da própria masculinidade, mostrando que apesar de o patriarcado asseverar para si um discurso homogêneo, há múltiplas formas de ser homem no Brasil, e para cada grupo há uma infinidade de desafios.

Aos(Às) leitores(as) que nos leem, mas não assistiram ao documentário, é válido apresentarmos oito pontos que elencamos, à época, como potentes para as discussões em sala de aula. De maneira sumária apresentamos esses oito pontos:

- **Intervenções com adolescentes numa escola através do programa “plano de menino”:** o documentário relata uma experiência bem-sucedida de rodas de conversas, intermediada por uma psicóloga, que tinha o interesse de formar meninos e meninas (separadamente) para discutir questões que lhes fossem problemáticas no espaço escolar.
- **Discussões sobre os desafios de acompanhar uma gestação e de saber debater sobre sexualidade:** nesse tópico o documentário apresenta algumas experiências reais que desenvolveram no Brasil e que eram coordenadas por homens e voltadas para a educação dos homens. Seria um espaço de acolhimento e confrontação para se pensar sobre sexualidade e gestação.
- **Discussões a partir da “dinâmica do cheiro”:** em que pese o documentário ser todo voltado para perceber os tensionamentos que ocorrem quando o homem é obrigado/convidado a demonstrar afeto, a dinâmica do cheiro/beijo nos pareceu ponto alto dessa dificuldade e dessa discussão.
- **O que é ser homem negro na sociedade?** Como pensar o racismo numa sociedade que se diz solo da “democracia racial”? Quais os desafios próprios dos homens negros? Como pensar uma sociedade que ainda olha para esses corpos sexualizando-os?

- **O que é ser homem gay na sociedade?** Nesse recorte, são convidados alguns homens gays brancos para pensar sobre como foi o seu processo de (re)conhecimento de quem se é e da sexualidade que possui.
- **O que é ser homem trans na sociedade?** Com um relato potente, é convidado um homem trans para pensar os limites e as dificuldades para a construção da masculinidade a partir de um corpo transgênero.
- **Combate à violência de gênero:** relato da promotora de justiça que possui um trabalho de grupos reflexivos com homens que foram agressores físicos de suas ex-companheiras. Apresentar a proposta e o seu sucesso frente à redução da reincidência dos homens em agredirem suas companheiras.
- **Não é papel das mulheres educar os homens:** Essa ideia aparece de maneira bem contundente em duas falas ao longo do documentário, mas é retomado em seu fim. As mulheres não devem se responsabilizar por ter de trabalhar e curar esses processos de silenciamento dos homens. Essa é uma ação que demanda autonomia e desejo.

Diante da escolha do documentário e reconhecido, por nós, seu potencial pedagógico, faltava-nos pensar em como se daria a apresentação das sessões do documentário e as rodas de conversa. A nossa escolha foi de não utilizar os tempos regulares de aulas dos(as) estudantes para realizar a atividade. Como os(as) estudantes permaneciam no campus das 7h às 17h30, havia alguns horários em que eles(elas) não tinham nenhuma atividade programada. A escolha pela utilização dos horários vagos também se mostrou assertiva por outros dois motivos: os(as) estudantes tiveram mais tempo para debaterem as questões relativas ao documentário e maior liberdade em participar, já que a atividade contou mais como uma atividade extracurricular do cineclube do que como uma atividade com pontuação numa disciplina regular.

Exibimos o documentário para seis turmas – duas de cada curso técnico – de Automação, Mecânica e Química da 1ª série do ensino médio. Foram feitas quatro sessões no auditório do campus para a exibição do filme e em todas elas estavam a professora Cleidiane Oliveira e o Professor Bruno Pereira. Entendemos que era potente nosso encontro em conjunto, pois apesar de sermos sujeitos brancos e

progressistas, o que nos igualava, um era homem e a outra era mulher de distintas gerações.

É preciso deixar claro que não levamos as oito categorias que utilizamos aqui para as sessões de exibição do filme. Deixamos que meninos e meninas associassem livremente o que haviam entendido do documentário. Em cada exibição, parecia que havíamos apresentado um documentário diferente. Cada grupo de estudantes apropriou-se de uma maneira diversa do que via. E é sobre essas discussões empreendidas pelos(as) estudantes que nos dedicaremos.

4. O que pensam os(as) estudantes sobre os silêncios dos homens?

Para apresentar as discussões que compreendemos como mais potentes após a exibição do filme, realizamos a criação de quatro categorias. Essas categorias não trazem o que foi dito em uma roda específica, mas o que mais reverberou entre os(as) estudantes.

4.1. Violência policial com corpos/jovens negros

Um dos relatos presentes no documentário diz a respeito a conversas que pais pretos, geralmente, costumam ter com os seus filhos, homens, sobre como lidar em caso de uma abordagem policial. Talvez essa cena do documentário tenha encorajado um dos(as) estudantes a falar sobre a agressão policial que viveu.

Na narrativa, o estudante nos conta que ele e seus amigos, moradores de área periférica, estavam na rua durante a noite e o policial chegou para revistá-los. Em determinado momento da abordagem, o policial se invocou com os meninos e passou a agredi-los. O que o documentário desnaturalizou no olhar do estudante foi o fato de que ele, o único branco entre os amigos, não havia apanhado.

É interessante que, ao longo do relato, os colegas de sala começaram a perguntar quem já havia “tomado geral” da polícia. Ali constatamos, juntos dos(as) estudantes, uma interseccionalidade de raça e classe. Quanto mais brancos e de classe média, menos abordagens policiais já haviam experienciado; inclusive, alguns nunca haviam sido parados pela polícia para prestar qualquer esclarecimento, enquanto outros já haviam sido parados duas, três ou quatro vezes. A questão aqui, obviamente, não é personalizar em um ou outro policial o problema, mas pensar como

institucionalmente as estruturas coloniais e da colonialidade ainda estruturam o imaginário de quem é o ladrão/criminoso/culpado em nossa sociedade.

Entre os traços da nossa colonialidade estão os estudos do fim do século XIX do médico italiano Cesare Lombroso, que buscava compreender o tipo físico ideal do criminoso. Obviamente, essa teoria foi classificada como pseudociência ao longo do tempo, mas faz parte de um conjunto de conhecimentos produzidos pela racista ciência moderna para inferiorizar os grupos negros racializados pela modernidade colonial. Não por acaso, o racismo ainda parece permanecer em meio à magistratura brasileira. Fazemos menção ao conhecido fato da juíza que, ao condenar um réu negro, em 2020, usa dos seus atributos físicos negros para dizer sobre sua índole¹. Ainda há, de maneira equivocada e perigosa, uma disseminação do racismo científico, inclusive, entre aqueles(as) que trabalham para o Estado.

O racismo institucional vivenciado dentro das polícias e do Estado, principalmente em áreas periféricas, já foi/é motivo de inúmeras pesquisas, e aqui é impossível não lembrar dos dados do Mapa da Violência, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso), de 2017, que revelaram o genocídio da população negra e adolescente do Brasil. Um jovem negro é exterminado a cada 23 minutos em nosso país. Essa violência contra os corpos negros vem de todos os lugares, pois continua em curso em nosso país, como traço da colonialidade, a violação dos direitos e dos corpos das pessoas negras.

Ao concluir a sua narrativa sobre a abordagem policial, o aluno chorou. Durante seu choro, nós, professores(as), intervimos: não há nenhum colega que possa dar um abraço nele? Fazer da sessão um espaço de acolhimento do que os(as) estudantes sentiam e expressavam era um pouco do que queríamos construir ali. Assim, lidamos com as competências socioemocionais, possibilitando que os(as) estudantes entendam que há aspectos intrapessoais e interpessoais que podem ser historicizados e compreendidos/trabalhados num quadro maior de referência do que a subjetividade.

Noutra ponta, outro aluno disse como é incrível como se espera dos homens pretos que sejam violentos. Aqui, é impossível não fazermos ponte com a escrita de hooks (2022). Para a autora, muito antes de qualquer jovem negro agir com violência, ele nasceu em uma cultura que aceita a violência e que identifica a masculinidade

¹ É possível ler a matéria em: <https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2020/08/12/juiza-diz-em-sentenca-que-reu-negro-era-seguramente-integrante-de-grupo-criminoso-em-razao-da-sua-raca.ghtml> Acesso em 26 de junho de 2023.

patriarcal como a vontade de agir violentamente. Esse fato parece se associar ainda mais à masculinidade negra que constantemente é colocada em cargos que demandam força física, como seguranças privados ou de lojas. Quais são os espaços em que há uma naturalização da presença dos corpos negros? Em quais funções? Historicizar essa presença/ausência é fundamental.

O patriarcado branco desumaniza o homem negro quando reforça nele uma identidade “brutalizada”. É o que cantou o *rapper* baiano conhecido como Baco Exu do Blues: “Eles querem um preto com a arma pra cima/ num clipe na favela, gritando cocaína”. Essa identidade de violência, inclusive, pode ser utilizada como força policial, o que torna a questão do racismo institucionalizado ainda muito mais complexa, pois passamos a ter homens pretos que batem em outros homens pretos. Somente uma reflexão crítica sobre as estruturas do racismo institucional e estrutural dentro da educação básica e das instituições pode nos ajudar a começar a lançar um outro olhar para essas situações.

Se homens brancos progressistas estão criticando o patriarcado capitalista supremacista branco, como nos mostra o documentário, denunciando que eles não podem demonstrar sentimentos sem que sejam inferiorizados, grande será o esforço para construir junto a nossa juventude negra uma identidade que, além de os permitir chorar, os faça problematizar e construir alternativas à masculinidade patriarcal que lhes impõe o rótulo de violentos.

4.2. Vivência/Ausência do pai

Outro ponto amplamente discutido em todas as sessões foram as relações que os(as) estudantes estabelecem com seu pai. Aqui, é preciso dizer que os relatos não foram exclusivos dos adolescentes, mas também das meninas que compunham a sala. Pais que não conseguem dizer que amam e filhos(as) que gostariam de dizer que amam os seus pais, mas não têm coragem, foi uma das questões centrais. Além disso, alguns(algumas) estudantes acabaram por relatar a ausência dos pais em sua criação; ausência que se materializa, inclusive, em não reconhecer legalmente a existência dos(as) filhos(as).

Para conduzir uma discussão na qual os(as) estudantes se colocam de maneira tão intensa no discurso, foram primordiais leituras sobre dimensões socioemocionais e sobre o feminismo decolonial, pois nossa intenção era acolher e historicizar tudo que

estava sendo dito. Nesse sentido, como nos diz hooks (2022), é preciso lembrar as pessoas progressistas que querem ter uma perspectiva decolonial de que elas devem se atentar para o fato de que qualquer reunião de mulheres e homens livres, inteiros e decoloniais constitui um desafio ao patriarcado e uma problematização da supremacia branca.

O patriarcado e o machismo impedem homens de serem humanos em sua totalidade, pois destinou às mulheres a sensibilidade. Assim como nos mostra a pesquisa apresentada no documentário, homens comparecem com maior frequência na lista de pessoas que tentam suicídio, que estão envolvidas em brigas com armas de fogo e que demoram até 20 anos para relatarem um abuso sexual que tenham sofrido. Em que pese homens, principalmente brancos, estarem em lugares de poder e de falarem constantemente, eles também experimentam a perversidade e o silenciamento imposto pelo sexismo e pelo patriarcado, pois não podem dizer de si e do que sentem, pois o poder dominador que lhes é conferido não dialoga com o papel de masculinidade construído na modernidade, e isto é, em nossa perspectiva, o que é sentido, experienciado e narrado pelos(as) estudantes.

Essa tentativa de biologizar e naturalizar papéis sociais atribuídos a homens e mulheres cria uma dualidade, segundo Bourdieu (1999), na qual a relação homem e mulher se apresenta como dominador/submissa. Nesse sentido, os sujeitos na sociedade reproduziram de maneira pouco crítica esse caráter superior conferido ao homem, assim como o caráter submisso empregado à mulher. Assim, para o autor, características biológicas representam a relação dominador e submisso que é reproduzida acriticamente na sociedade.

Nesse sentido, pensamos que o caráter da superioridade do homem encontra-se por ter sido situado na dicotomia da modernidade como o “ser da razão”, enquanto a mulher seria o “lugar da emoção”. Essa divisão legitimou historicamente toda uma organização do caráter político do mundo interno da estrutura da família burguesa, branca e colonial. Por ser emoção, a mulher ficaria restrita ao controle do homem que é racional e responsável pelo cuidado do lar.

Nesse sentido, numa perspectiva decolonial, quando questionamos a estrutura colonial que separa cartesianamente razão de emoção, estamos mexendo na estrutura que organiza os sentidos atribuídos a homem e mulher na modernidade. Por isso, termos homens falando de sentimentos pode ser libertário. Historicizar esses discursos e sentimentos pode potencializar outras formas de organização dos

sentimentos e dos papéis sociais conferidos a homens e mulheres, retirando o homem do cárcere que o proíbe de falar de suas emoções (e tudo que isso impacta), além de conferir outras narrativas ao lugar da mulher, que não é, de maneira alguma, o lugar de inferioridade e de contraponto à razão.

4.3. Novas masculinidades possíveis

Durante o documentário, a roteirista e produtora Antonia Pellegrino diz que os homens não estão pensando em novas masculinidades porque uma maçã caiu em suas cabeças, mas porque há um movimento das mulheres que os impulsiona e demanda novas formas de agir. Isso nos lembra hooks (2022) quando nos diz que cabe ao movimento feminista negro e às mulheres progressistas repensar o patriarcado capitalista colonialista branco, recusando o papel de vitimismo e utilizando-se amplamente do seu papel de agência e de autodeterminação, confrontando de maneira ética e existencial as estruturas que lhes imputam inferioridade.

Nesse sentido, muitas meninas ao final do documentário trouxeram para a pauta a palavra feminismo e os sentidos que cada uma delas empregava a esse movimento. O documentário não usa em nenhum momento esse conceito, tampouco nós, professores(as) mediadores(as), por receio de que seu uso pudesse repelir os meninos de falarem. No entanto, o conceito apareceu com muita facilidade em todas as rodas. Parecia ser óbvio para muitos(as) dos(as) estudantes, principalmente às meninas, que pensar novas masculinidades se daria a partir do momento em que os homens passassem a ouvir as mulheres e repensassem seus privilégios.

Em que pese esse processo ter de ser construído pelos homens, há proposições históricas criadas dentro do próprio feminismo decolonial e negro, por exemplo, que pensam sobre possíveis referenciais para essa nova masculinidade, como a responsabilidade, o autoconhecimento, o reconhecimento e a autodeterminação. Nesse sentido, caberia aos homens pensarem, assim como o movimento feminista, como a interseccionalidade potencializa a construção de novas masculinidades (no plural), pois são distintos os lugares de enunciação do discurso e de vivência histórica de corpos masculinos.

Alguns meninos durante as rodas de conversa já sinalizavam abertura para muitas questões propostas no documentário. Alguns diziam tentar ser mais afetuosos com suas namoradas do que a maneira como percebiam seus pais sendo em casa;

alguns diziam não ter medo de dizer que amavam e de demonstrar afeto por outros homens; outros comentavam o fato de como ter amigos homossexuais fez com que eles repensassem o seu próprio preconceito; outros, ainda, diziam o quanto já foram educados por suas mães para se responsabilizarem pelas tarefas do lar.

Buscamos dialogar e construir com os(as) estudantes, principalmente homens, a consciência de que esse processo de novas narrativas não pode ser individualizado. São as construções coletivas, as discussões e as problematizações que os alicerçarão na construção das novas masculinidades. Nesse sentido, é visível o quanto a produção sobre novas masculinidades parece ter ganhado fôlego nos últimos tempos. Aqui, citamos as crônicas de Stefano Volp, *Homens negros (não) choram*; o livro organizado por Henrique Restier, *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*; o livro organizado por Vanderli Camilo e Paulo da Silva Júnior, *Masculinidades negras: novos debates ganhando novas formas*; e, ainda, o livro de Ivan Jablonka, *Homens justos: do patriarcado às novas masculinidades*. Há um grupo de homens, principalmente negros, buscando construir outros referenciais de masculinidades e trazendo referências de estudo teórico-práticos para a nova geração. Como descrito por hooks (2022, p. 187): “Os meninos, em especial, precisam que os homens sejam modelos que os ensinem a negociar o patriarcado de maneira que isso não prejudique sua alma, que lhes mostre como contornar o sistema e criar autoconceitos alternativos e saudáveis.”

Pelo fato de a masculinidade padrão/colonial ser branca e heteronormativa, é muito importante que tenhamos conversas com dissidentes desse padrão. Esse grupo de homens entenderá com mais facilidade quando falamos das opressões desse padrão, pois apesar de lograrem alguns privilégios, esses são facilmente questionados quando evidenciada sua sexualidade, por exemplo.

Em nossa prática pedagógica, começamos esse debate, mas ele não foi muito profícuo, a temática da sexualidade acabou entrando para esse relato como um silenciamento que percebemos nas rodas. Apesar de sabermos que as sessões contavam com a participação de estudantes assumidamente gays, essa questão pouco veio à tona. Seria ainda o velho preconceito de que homens gays não são homens? Ou seria o fato de que os estudantes gays ainda não sentem o espaço escolar como um lugar confortável para dizer de suas experiências? Apesar de o documentário também falar da condição de homens gays e transexuais, esses assuntos não compareceram às

rodas, e isso nos faz pensar que esse silenciamento possui correlação com o padrão de homens hétero-branco-cisnormativo apresentado pela modernidade.

Considerações finais

Apresentamos ao longo desse artigo algumas sistematizações teóricas sobre o que desenvolvemos, como professores(as), no campus Betim do Instituto Federal de Minas Gerais, a partir do documentário *O Silêncio dos Homens*. Fazer relatos de experiência nos ajuda, enquanto professores(as), a teorizar sobre aquilo que construímos sistematicamente no “chão” da sala de aula, além de contribuir para o debate acadêmico a partir da práxis da profissão docente.

Nesse relato, apresentamos uma prática desenvolvida dentro do projeto de extensão Cineclube Cidadão. Reiteramos que realizar essa prática só foi possível por possuímos estrutura física para tal, mas não somente. O fato de termos dedicação exclusiva nos oportunizou estar na escola para além da sala de aula, construindo na educação de tempo integral outros tempos-espacos para a formação integral e integrada dos sujeitos.

Percebemos a partir das rodas dialógicas com os(as) estudantes que o cinema é realmente um acontecimento catalizador para a compreensão do outro enquanto sujeito de direitos, possibilitando aos(às) estudantes o exercício da alteridade. Além disso, as dores e os sofrimentos individuais podem ser percebidos na tela e identificados pelos(as) estudantes com suas próprias dores e sofrimentos. Assim, o desenvolvimento da empatia com os demais indivíduos também é estimulada pelas sessões, permitindo que questões pessoais possam aflorar e se tornar tema de debate coletivo da comunidade de cinema formada no momento da exibição.

Escolhemos trabalhar com masculinidades por uma demanda dos(as) estudantes, e o resultado das quatro rodas de conversa com as seis turmas de primeiro ano demonstrou interesse e engajamento com a temática. A escolha pela temática decolonial e do feminismo negro e decolonial para alicerçar nossos debates vem de leituras que, enquanto professores(as), acabamos fazendo cotidianamente como processo de autoformação.

Em diversos momentos de nossas práticas, os(as) estudantes apresentam questões e dificuldades que não estão apresentadas nos nossos currículos. Isso permite que o espaço escolar seja lugar de contínua inovação, desde que sejamos capazes de

perceber que essas discussões são parte da construção de uma educação libertadora, decolonial e antirracista.

Diante disso, podemos dizer, com base nas leituras decoloniais e da prática pedagógica realizada, sobre a importância do agenciamento dos sujeitos para construção de outras possibilidades de existência e de construção epistêmica nos espaços escolares. Nesse sentido, percebemos que muitos estudantes estão dispostos à construção de outras masculinidades e que muitas meninas estão atentas às problemáticas de gênero.

Romper com o silêncio dos homens, como propõe o título do documentário, é uma provocação para que construamos espaços para outras possibilidades de se pensar e problematizar historicamente o que se vive e se sente. Quando a escola acolhe e trabalha com as competências socioemocionais com os(as) estudantes e as historiciza, ela faz com que o conteúdo escolar esteja presente na biografia desses(as) estudantes e, portanto, seja um conhecimento e uma prática voltados para a educação como prática de liberdade.

Bibliografia

ANDRADE, Catarina Amorim de Oliveira; ALVES, Alvaro Renan José de Brito. O cinema como cosmopoética do pensamento decolonial. **Logos: Comunicação e Universidade**. V.27, nº.3, 2020, p. 80-96.

BADIOU, Alain. El Cine como Experimentación Filosófica, In: **Pensar el Cine: imagen, ética y filosofía**, org. YOEL. G. Ed. Manantial, Buenos Aires, 256 p., 2004

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL, **Lei nº 13006**, de 26 de junho de 2014, Obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Brasília, 2014.

CASTRO, Susana de. Feminismo decolonial. **Princípios: Revista de Filosofia**, Natal, v. 27, n. 52, jan.-abr. 2020. p. 213-220.

FREIRE, Paulo; Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, C. (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Paz e Terra, 1997. Disponível em:

<https://construindoumaprendizado.files.wordpress.com/2012/12/paulo-freire-pedagogia-da-esperanc3a7a-desbloqueado.pdf> Acesso em 19 de jun. de 2023.

FREIRE, Paulo. Criando método de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 34 - 41.

GOMEZ, Margarita Victoria. O círculo de cultura: opção teórico-metodológica na educação. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza: Endipe, 2014. p. 1-11.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; 2019.

HOOKS, Bell. **A gente é da hora: homens negros e masculinidade**. São Paulo: Elefante, 2022.

LANDER, Edgardo. **Ciências sociais saberes coloniais e eurocêntricos**. In: LANDER, E.(Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014. P. 935-952.

MENDONÇA, Maria Eduarda ; SILVA, Samara Bruce ; MENDES, Giovani Peterson; PALHARES, Gabriel Hübner Moreira; PEREIRA, Bruno Francisco Melo . É possível que o cineclubes atue no sentido de constituir uma comunidade de cinema?. In: VII **Seminário de Iniciação Científica do IFMG**, 2018, Sabará. Resumos do VII SIC IFMG. Belo Horizonte, 2018. p. 567-574.

O SILÊNCIO DOS HOMENS. Direção: Luiza Castro e Ian Leite. Papo de Homem. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=NRom49UVXCE&t=2664s&ab_channel=PapodeHomem Acesso em 26 de jun. 2023.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e Ciências Sociais**. 3. ed. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ROMÃO, J. E.; CABRAL, I. E.; CARRÃO, E. V. de Miranda; COELHO, E. P. **Círculo epistemológico: Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa**. São Paulo: IPF, 2006

SOBRE OS AUTORES

Cleidiane Oliveira - Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Kursou mestrado em Educação pela mesma instituição. É licenciada em História e Pedagogia. Atualmente é professora de educação básica da rede pública do estado de Minas Gerais. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Profissão Docente - GEPPDOC e tem interesse em estudos sobre decolonialidade, ensino de história e temática étnico-racial, além de formação de professores(as). E-mail: cleidi.lemes@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8263-395X>

Bruno Francisco Melo Pereira - Licenciado em Física (2000), especialista em ensino com uso de atividades investigativas (2005) e mestre em Educação e Docência (2018), pela Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente atuo como professor de física no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Betim e estou cursando o doutorado no PPGE FAE/UFMG. Tenho experiência na área de Física, com ênfase em docência das Áreas Clássicas de Fenomenologia e suas Aplicações. Meus principais temas de pesquisa e extensão são: o uso do cinema na educação; astronomia; olimpíadas do conhecimento e a educação em ciências. E-mail: bruno.pereira@ifmg.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8325-9656>

Tramitação:

Recebido em: 08/07/2023

Aprovado em: 10/08/2023

A FUNÇÃO DOCENTE COMO INTELECTUAL EMANCIPADO: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA ALÉM DA TÉCNICA DE ENSINO*

TEACHING FUNCTION AS AN EMANCIPATED INTELECTUAL: TEACHER TRAINING BEYOND TEACHING TECHNIQUE



Rogério Rodrigues 
Universidade Federal de Itajubá

*O olhar que renuncia à compreensão e,
com isso, deixa o inumano exposto, para
além de qualquer banalização
(RANCIÈRE, 2018, p. 78).*

RESUMO

O objetivo deste ensaio é colocar em evidência alguns apontamentos para se pensar a função do professor como intelectual emancipado nas relações de ensino e aprendizagem que ocorrem em sala de aula. O processo formativo do sujeito no âmbito escolar encontra-se na dificuldade da construção da proposta de ensino como lugar para se fazer no espaço do comum da sala de aula a partilha da cultura escolar. A metodologia utilizada encontra-se no campo da teoria crítica, no sentido da apropriação do conceito filosófico referente ao lugar do sujeito no campo da cultura, que pode encontrar-se em pensar o outro numa relação de igualdade que se pauta do diálogo ou na oposição da desigualdade em

* Agradecimento aos alunos do curso de licenciatura da Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI). Esse texto foi inspirado na aula inaugural, realizada em 10 de março de 2023, na Universidade do Vale do Sapucaí – Univás, para professores e alunos do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade.

que um manda e o outro obedece. A partir dessa análise, pode-se concluir que a educação escolar se encontra no paradoxo da desigualdade e que isso deveria ser eliminado para a construção da sociedade plenamente democrática e participativa. O enfrentamento dessa contradição constitui o trabalho em sala de aula como lugar da realização da função docente como intelectual e emancipado.

Palavras-chave: Educação. Intelectual. Emancipado. Democracia. Cidadania.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to highlight some notes for thinking about the role of the teacher as an emancipated intellectual in the teaching and learning relationships that occur in the classroom. The formative process of the subject in the school environment is found in the difficulty of constructing the teaching proposal as a place to share the school culture in the common space of the classroom. The methodology used is in the field of critical theory, in the sense of appropriating the philosophical concept referring to the place of the subject in the field of culture, which can be found in thinking the other in a relationship of equality based on dialogue or opposition the inequality in which one commands and the other obeys. From this analysis, it can be concluded that school education is in the paradox of inequality and that this should be eliminated for the construction of a fully democratic and participatory society. Facing this contradiction constitutes the work in the classroom as a place for carrying out the teaching function as an intellectual and emancipated.

Keywords: Education. Intellectual. Emancipated. Democracy. Citizenship.

Introdução - a função docente como intelectual emancipado e a criticidade na atividade educativa

Por vários anos trabalhando diretamente na formação de professores no curso de licenciatura, venho insistindo que se deve analisar criticamente as diversas banalizações que se encontram presentes na atividade educativa que destituem por completo a função docente como intelectual emancipado. Compreendemos que a função do professor como intelectual já se inicia nos cursos de licenciatura, ao se colocar em evidência os diversos paradoxos dos processos formativos presentes na escola que podem servir de base empírica para se analisar o ensinar e o aprender.

Diríamos que a maior contradição que possa ocorrer nas relações de ensino e aprendizagem seria a perda de interesse no conteúdo que se transmite para o outro. A pergunta central seria: como alguém pode se interessar por um assunto em que aquele apresenta e esse não possui qualquer tipo interesse na discussão?

No campo dos processos formativos, essa ausência de interesse se apresenta por diversas formas de expressões que reduzem a função do professor na aplicação da técnica de ensino sem a compreensão crítica daquilo que faz em sala de aula e produz o tecnicismo pedagógico. O tecnicismo pedagógico foi identificado pelo Prof. Dermeval Saviani, no livro *Escola e Democracia*, publicado no ano de 1983, que colocou em evidência outras possibilidades de pensar a educação numa posição contrária, que seria pelo viés da teoria crítica (SAVIANI, 1999).

A teoria crítica, na educação, seria uma forma de reação aos processos alienantes do ensinar e aprender em que o professor se posiciona como aquele que pensa criticamente o conteúdo numa perspectiva histórica e, portanto, destruindo sua neutralidade. Logo, a questão de reconhecer a não neutralidade dos conteúdos transmitidos em sala de aula posiciona o professor numa perspectiva de intelectual, pois reconhece a responsabilidade dos aspectos de imputar no outro uma determinada concepção de mundo.

Seria importante para o professor como intelectual compreender o espaço de sala de aula como lugar que permite a realização de determinada forma de dominação, pois o outro fica subordinado, numa situação em que: “Podemos vesti-lo com nossas cores, rodeá-lo com nossas palavras, levá-lo ao lugar que para ele fizemos em nossa casa e mostrar-lhe como algo totalmente próximo e familiar, como algo que nos pertence” (LARROSA, 2004, p. 187).

Portanto, o reconhecimento dessa forma de dominação se apresenta como elemento primordial para se destituir a neutralidade no processo educativo, em que se apresenta a marca daquele que educa o outro como um modo de colonizar, ou seja, o outro pensa o mundo a partir das referências da cultura escolar (BLACK, 2011). Na atividade docente, buscamos trabalhar a vertente crítica da educação, que esse processo de colonizar o outro possa

resultar na liberdade de expressão em que a reflexão seja a atividade do pensamento que possa construir seu lugar de estar no mundo.

Diante dessa problemática do enfrentamento em sala de aula para a realização do ensinar e aprender, este ensaio busca colocar em discussão a função docente como intelectual, ou seja, as possibilidades da formação dos futuros professores na perspectiva da emancipação, em que se possa reconhecer a responsabilidade que se encontra presente na transmissão da cultura escolar no paradoxo da dominação e liberdade.

Podemos constatar que em grande parte das instituições de ensino, a função primordial do docente no tecnicismo pedagógico se pauta na lógica do ensinar e aprender reduzida à apropriação da técnica de ensino neutra e sem o trabalho crítico do pensamento. Isso pode ser constatado pelas referências dos livros didáticos utilizados em sala de aula, em que a ação do professor se apresenta como aplicador de atividade. Portanto, o exercício da função docente se torna apenas um operador da atividade, como aquele que aplica adequadamente o método de ensino e impede a ação reflexiva e, primordialmente, a condição criativa em sala de aula. Diante desta situação, temos como hipótese de análise dos processos formativos que ocorre uma perda da criticidade na atividade educativa no campo escolar.

Partimos do pressuposto de que essa degradação pedagógica ocorre num duplo movimento, de um lado, o método de ensino justifica o problema educacional quando o professor não é capacitado. Por outro lado, temos a subordinação do sujeito à técnica de ensino que tem como resultado a perda da criticidade na atividade educativa.

Podemos encontrar no ambiente escolar diversas narrativas que expõem a falta de capacitação e problema educacional que indicam os motivos não críticos porque o outro não aprende ou por quais motivos o outro não ensina. Essas narrativas se apresentam como forma de escapar do problema educativo central, que seria compreender radicalmente que na:

[...] formação intelectual – não há como driblar o fato de que o candidato deve, primeiro, emprestar as suas orelhas à invocação de uma palavra professoral, para depois, após tomá-la por assalto, vir a se lançar à aventura da e(a)nunciação. Eis aqui o osso duro de roer: como passar de uma posição a outra no interior do campo da palavra e da linguagem? (LAJONQUIÈRE, 2009, p. 160).

Essa passagem de escuta do sujeito para caminhar para o lugar em que possa assumir a posição de intelectual se encontra relacionada diretamente com o modo que incorpora as relações do ensinar para que o outro possa aprender. Isso significa compreender criticamente a atividade educativa e isso deveria constituir a base teórica e prática dos cursos de formação de professores.

Nessa relação entre teoria e prática, a atividade educativa deveria ocorrer para além da técnica de ensino no sentido de pensar criticamente o mundo. Isso condiz em dizer que a atividade educativa não se apresenta como algo restrito à informação que se limita na aplicação da técnica e sim como atividade educativa reflexiva que pode resultar numa experiência de vida que altera o modo do sujeito ver e pensar o mundo. Para tanto, o processo formativo seria algo no sentido de colocar em evidência as contradições que se apresentam na dinâmica da realidade em que sala de aula seria um espaço oportuno para se realizar essa atividade educativa.

O espaço de sala aula seria o lugar especial para uma longa conversa conceitual sobre o ensinar e aprender, pautada na criticidade para pensar o mundo e, fundamentalmente os modos de pensar e fazer no campo dos processos formativos. Entretanto, o que seria essa condição em ser crítico na função docente como intelectual emancipado?

Diria que parte dessa resposta se encontra presente no modo como é exercida a função docente em sala de aula em que se estabelece, basicamente, em três eixos, que seriam: 1. A atividade educativa numa relação pautada na igualdade entre os sujeitos; 2. O trabalho do pensamento crítico nas relações educativas e, por último, 3. O exercício da autoridade na função docente no uso da palavra. Esses três eixos estabelecem uma forma específica da presença dos sujeitos para apresentarem os conteúdos escolares nas interfaces da educação com o universo atual das tecnologias de ensino em que os sujeitos se relacionam entre si no campo da cultura.

Partimos do pressuposto de que o modo como os sujeitos incorporam a cultura determina o modo de fazer a atividade pedagógica. Neste caso, o intelectual emancipado transparece em suas ações críticas em sala de aula no campo da atividade educativa que resiste as formas de desigualdades e subordinações alienantes das tecnologias de ensino e, principalmente, as

condições da repetição sem a reflexão do trabalho do pensamento que destituem a autoridade no fazer pedagógico.

O problema educativo pode ser identificado na indiferença do sujeito perante a cultura. Isso pode ser produzido numa atividade educativa alienante pautada na informação que reduz a técnica na repetição, mais propriamente, em algo que se assemelha aos processos de adestramento. Essa condição destitui o saber reflexivo dos sujeitos orientados pela autoridade em sala de aula amplia a desigualdade. Romper com a repetição alienante seria construir o seu oposto, que seria a atividade educativa em que os sujeitos deveriam lidar com os diversos modos na transmissão dos conteúdos.

A função docente como intelectual emancipado seria a presença do sujeito em sala de aula como alguém que se encontra implicado com o mundo e disponível para pensar sua área de atuação, como uma forma evidenciar as contradições que se apresentam nas dinâmicas da realidade ao se pensar o mundo que se encontra incorporado em suas ações.

A condição progressista no campo dos processos formativos se apresenta no sujeito, na criticidade nas relações pedagógicas ao se produzir a diferença na repetição em que prevalece as formas criativas de pensar o mundo. Portanto, diria que o fazer docente em sala de aula seria essa a condição de intelectual emancipado que se apresenta na posição de implicar-se com o mundo ao redor em que o olhar busca a compreensão no sentido de evitar o “[...] inumano exposto, para além de qualquer banalização” (RANCIÈRE, 2018, p, 78).

Compreendemos que a formação do professor para além da técnica de ensino se inicia, basicamente, no envolvimento deste com o mundo, mais propriamente, com aquilo que se apresenta banalizado no cotidiano pelas condições de existência dos sujeitos (GHIRALDELLI, 2023). Para tanto, torna-se de fundamental importância que a transmissão da cultura seja algo que se estabeleça em sala de aula, no diálogo, e que possa se realizar numa relação de plena discussão em que ocorra a igualdade para com o outro nas relações de ensino e aprendizagem. A condição básica para essa igualdade seria romper com a hegemonia das diferenças, a qual se encontra estabelecida no princípio de que:

[...] os “dominados” não podem sair por eles mesmos do modo de ser e de pensar que o sistema de dominação lhes confere; segundo, não devem perder sua identidade e sua cultura procurando apropriar-se da cultura e do pensamento dos outros. [...] Nas promessas da ciência libertadora ou nas

exaltações das culturas do povo, podia-se reconhecer uma injunção bem mais antiga, aquela mesma que a República de Platão tinha fixado a fórmula: que cada um exerça sua própria função e desenvolva a virtude própria à sua condição. [...] Essa história de ouro e de ferro, concede Platão, é uma fábula. Mas basta que se creia numa fábula para ela ser eficaz. E para acreditar nela, basta estar na posição que ela legitima: a posição daquele que não tem tempo e tampouco outra opção a não ser acreditar na fábula da sua inferioridade (RANCIÈRE, 2023, p. 34).

Esse modo de pensar o outro numa relação plena de igualdade não é algo espontâneo e, portanto, resulta dos processos formativos em que o futuro professor exercita uma determinada maneira de representar o mundo e a ciência. Isso ocorre no processo formativo como modo específico de olhar para o outro, numa perspectiva de igualdade como elemento determinante para que ele se possa posicionar como representante da cultura diante seus alunos.

A cultura escolar deveria se constituir como ferramenta para ampliar o processo de emancipação que já se encontra presente nos sujeitos em sala de aula ou na vida em sociedade implicados com o desejo de saber. Os paradoxos da desigualdade deveriam ser algo para ser colocado em evidência na formação dos futuros professores, destituindo a ilusão que existe algo do saber mais que o outro e isso seja o ponto de diferença. O saber que se apresenta no conhecimento seria algo para o sujeito se deslocar de si mesmo e deixar a posição passiva de espectador para aquele que participa da ação reflexiva.

O sujeito atuante não reflexivo e destituído de saber se apresenta na prática cega e autoritária. Essa condição determina o espaço da sala de aula que se burocratiza e deixa de existir como lugar para a realização do intelectual emancipado – o sujeito reflexivo. O termo intelectual emancipado se inspira em Jacques Rancière (2019), no conceito de “espectador emancipado”, que seria a passagem em que:

O espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapossado desse controle ilusório, arrastado para o círculo mágico da ação teatral, onde trocará o privilégio de observador racional pelo do ser na posse de suas energias vitais (RANCIÈRE, 2019, p. 10).

Nesta condição da criticidade, a formação do professor seria a transição na passagem da passividade do observador ou realizador da prática cega para se constituir no sujeito da atividade reflexiva que ocorre “[...] na posse de suas energias vitais” (RANCIÈRE, 2019, p. 10). A sala de aula seria o lugar

privilegiado que se apresenta como lugar para que ocorram as formas interativas para se discutir os conceitos e pensar o mundo junto com o outro. Para tanto, deveria se evitar as formas de subordinação com as técnicas de ensino em que possa prevalecer o trabalho crítico do pensamento.

Numa aproximação direta com a dinâmica em sala de aula, observo que, em grande parte, os alunos não anotam em seus cadernos quando o professor não escreve na lousa. Isso pode se apresentar como algo irrelevante, mas torna-se um grande detalhe que se apresenta uma importância simbólica em termos de representação da atividade em sala de aula como cópia, em que prevalece o modo mecânico de fazer as ações. O sujeito se adere a copiar como paradigma de estar presente em sala de aula e evita o implicar-se de pensar e recriar outras formas próprias de representação do mundo.

Para a formação do professor emancipado como intelectual, o caderno de anotação deveria ser um lugar de interpretar e, principalmente, em registrar a criação das ocorrências em sala de aula em completa oposição do caderno como lugar de copiar numa repetição alienante, sem o trabalho do pensamento crítico.

Neste contexto, para se evitar a cópia alienante que subordina o sujeito às técnicas de ensino, dever-se-ia compreender a formação do intelectual emancipado como uma forma de relação educativa, em que a igualdade se encontra como ponto de início e não como ponto de chegada, visto que:

A emancipação intelectual é a comprovação da igualdade das inteligências. Esta não significa igual valor de todas as manifestações da inteligência, mas igualdade em si da inteligência em todas as suas manifestações. Não há dois tipos de inteligências separados por um abismo. (RANCÈRE, 2019, p. 14).

Nessa relação educativa que se pauta na igualdade, a metodologia de ensino se apresenta no paradoxo da simplicidade de pensar junto com o outro a complexidade do mundo. Deve-se abandonar a submissão do sujeito à técnica instrumental que possa ser aplicada para tirar o outro do lugar da ignorância. Uma relação educativa é algo que se constrói artesanalmente a cada encontro com o outro, no modo específico para se realizar os processos de ensino e aprendizagem. É nessa proposição do ensinar e aprender na função docente como intelectual emancipado em que a formação dos professores deveria ocorrer para além da técnica de ensino. Isso pode constituir e determinar o

processo formativo junto com o outro numa forma inteligente no modo de pensar e existir no mundo.

A educação como processo de construção de modo específico de olhar e pensar o mundo

Partimos do pressuposto da responsabilidade de educar o outro na ambivalência da dominação e liberdade, pois em última instância se trata numa forma de dominação no processo de construção de modo específico de olhar e pensar o mundo. Entretanto, deve-se levar a construção da plena autonomia do sujeito pensar o mundo. Aqui, temos um problema inicial que se encontra como desafio pedagógico, ou seja, como se pode construir a liberdade tendo como ponto inicial um processo de dominação na forma de pensar o mundo?

A posição do professor como intelectual emancipado seria algo que enfrenta essa questão no trabalho de transmissão dos conteúdos e se constrói na criticidade da prática educativa. Na transmissão em sala de aula, deveria buscar destituir as formas de dominação ao colocar em discussão a pseudoneutralidade do conteúdo que é transmitido para o outro. Essa forma de trabalho educativo se estabelece numa forma específica de relação de pensar o mundo junto com o outro. Diante deste modo de ser professor, torna-se de grande importância como aprendemos o conteúdo no campo da cultura escolar, pois isso determina como ensinamos o outro, em que:

Compreendemos que a função do saber instrumental do especialista explicador vem atuando de modo hegemônico em diversos cursos de formação de professores, nos cursos de licenciatura em que se estabelece como eixo central, no processo de ensino e aprendizagem, a partir do pressuposto de que, para ensinar algo, o sujeito tem que dominar o assunto, numa apropriação técnica e neutra, expondo aos seus alunos o saber verdadeiro no campo da cultura escolar (RODRIGUES, 2020, p. 49).

Devemos levar em consideração que, em grande parte, o conteúdo escolar determina a forma de ensinar e aprender e isso acaba se constituindo como o professor atua criticamente em sala de aula com os alunos. Nesta relação entre forma e conteúdo, o professor deveria incorporar a cultura como sendo algo que faz parte de si mesmo. Ao colocar em discussão o conteúdo escolar, seria algo que se apresenta como modo de expressão de si mesmo. Ao realizar a atividade em sala de aula, seria o momento em que se torna possível mostrar o conteúdo numa determinada forma de expressar seu próprio modo de pensar o mundo.

Diria que é essa a condição do sujeito estar em sala de aula, a qual se apresenta na função do professor como intelectual emancipado, em que ocorre no exercício crítico do trabalho do pensamento em que se estabelece como eixo central nas disciplinas a serem ofertadas aos alunos, nas quais se torna pertinente mostrar o conteúdo no modo próprio de expressar-se em sala de aula nas atividades educativas.

Torna-se oportuno pensar a formação dos professores no curso de licenciatura numa determinada concepção de educação, em que as tecnologias de ensino e suas diversas derivações se encontrem subordinadas à lógica reflexiva que se analisa o sujeito da aprendizagem como ativo e participativo. Desse modo, de um lado, analisa-se como o sujeito aprende e, por outro lado, como o espaço escolar se apresenta como lugar do ensinar e aprender. Essa condição determina as interfaces entre a educação e as tecnologias num modo específico de pensar o processo de escolarização, no sentido de compreender a ciência e, primordialmente, o mundo. Para tanto, para se pensar o mundo, deve-se, em sala de aula, realizar a condição de primeiro:

[...] subtrair algumas coisas do uso, da função e da utilidade; a segunda: colocá-la à distância para estabelecer com elas uma relação ao mesmo tempo interessante e desinteressada; a terceira: chamar a atenção sobre elas e demorar-se nelas. E isso é o que se faz, ou fazia, a escola (LARROSA, 2021, p. 97).

Neste contexto, ao apresentar o mundo para os futuros professores no curso de licenciatura também estaria colocando em discussão a metodologia de ensino que se produz e se consome em cada encontro em sala de aula. Isso seria, também, colocar em evidência, no âmbito escolar, a função do professor como intelectual.

Pensar os processos formativos para além da técnica de ensino é compreender que essa é apenas a manifestação do modo crítico de compreender as relações de ensino e aprendizagem. Logo, a técnica de ensino está diretamente relacionada com o campo dos processos formativos no modo de expressar a atividade prática da Filosofia da Educação, em que se busca pensar o ensinar e aprender como algo inédito (LARROSA, 2004).

O curso de licenciatura na formação dos professores seria um momento importante para a realização da função do docente como intelectual, em que a transmissão do conteúdo escolar se apresenta numa determinada concepção de

ciência e, portanto, espera-se do sujeito um modo radical para se olhar para o mundo, para além da aparência que se manifesta na dinâmica da realidade no campo escolar.

Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1976, p. 10).

A perspectiva crítica de compreender as interfaces entre educação e as tecnologias para além das aparências requer determinada proposição de ensino e aprendizagem que se encontra presente no exercício da função docente como intelectual no modo radical de compreender e interpretar a realidade. Neste caso específico, ocorre uma relação entre a função docente e a formação universitária, em que o modo de compreender a realidade se apresenta em diversos aspectos da liturgia, no modo de fazer o ensino em sala de aula, que envolve os pressupostos da autoridade daquele que diz algo sobre a cultura no campo escolar, em que:

[...] cabe perguntar é qual é a relevância do conceito de autoridade numa época onde ela se desagrega até mesmo no processo educacional, onde a crise da tradição, como aponta Hannah Arendt, impede que se estruture educação e autoridade para a escola poder servir de ponte entre o mundo privado e o mundo público dos adultos? (LAFER, 2011, p. 24).

A própria presença do professor como intelectual no exercício da função docente seria a manifestação desse modo peculiar de olhar e pensar o mundo em sala de aula, em seu aspecto litúrgico, que se condiz como jeito próprio de ser sujeito, pois

[...] é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres” (FREUD, 1990, p. 286).

Podemos considerar que são essas influências do ser professor em sala de aula que determina a qualidade do processo formativo, principalmente, a expressão da autoridade dos sujeitos no campo da cultura. Esse modo do sujeito estar em sala de aula se constitui como elemento básico para se construir a linha central que demarca junto com os alunos a passagem entre a proposição do conteúdo e da cultura escolar para além da técnica no modo prático de fazer as atividades educativas.

O professor como intelectual emancipado trabalha no sentido de mostrar os conteúdos em sua ação de olhar e pensar o mundo presentes nas discussões em sala de aula. Diria que o conteúdo se mostra no modo de ser sujeito crítico para olhar e pensar o mundo. Essa atividade educativa deveria estabelecer as condições necessárias para que os futuros professores possam evidenciar as proposições entre o conteúdo e a forma que determinam uma técnica de ensinar.

Compreendemos essa técnica de ensino como algo que se produz e se consome na sala de aula, numa relação de discussão entre as unidades teoria e prática que definem a liturgia do exercício da função docente do sujeito perante a cultura escolar.

A partir desse pressuposto, evidenciamos a hipótese desse ensaio, em que na formação universitário no curso de graduação deveria ocorrer algo distinto na reificação da técnica de ensino como elemento primordial para transmissão do conteúdo. Para tanto, buscamos romper com esse processo de alienação do sujeito perante a técnica de ensino, para que realize a constituição do sujeito como intelectual. Nessa condição é que aprendemos ser e a pensar criticamente, é a partir da experiência docente que encontramos na educação básica e no ensino superior como o conteúdo é pensado criticamente, em que a técnica seria algo que

[...] realiza-se até o fim o processo da subsunção real do trabalho ao capital, precisamente no sentido (como vimos) de que tal subsunção se manifesta no terreno material do processo de trabalho, então é claro que o próprio corpo do instrumento, sua própria estrutura material, tem a marca dessa subordinação do trabalho. (NAPOLEONI, 1981, p. 95).

No processo formativo, o papel como professor intelectual emancipado seria pensar as dinâmicas das atividades educativas no campo escolar como algo além da técnica de ensino e, portanto:

[...] uma máquina não utilizada de modo capitalista deveria ser uma máquina *diversa* da que é utilizada de modo capitalista. Em outras palavras: as máquinas, tais como as conhecemos, são frutos de uma tecnologia (e talvez também de uma ciência) que foi toda pensada sobre a base do pressuposto do trabalho alienado. Numa situação diversa, a mudança deveria envolver o próprio processo de conhecimento e de realização tecnológica, do qual a máquina é o resultado. (NAPOLEONI, 1981, p. 95).

Essa desconstrução dos conteúdos pode ocorrer em cada encontro em sala de aula, nos quais se apresentam as contradições entre a técnica e a ciência

que subordinam os sujeitos como forma de indicar a formação crítica aos futuros professores. A sala de aula seria o lugar de como se deve posicionar-se diante-a realidade na responsabilidade de dizer algo para o outro que se pauta na autoridade perante a cultura escolar. Entretanto, isso se apresenta como verdadeiro paradoxo na conjuntura atual que se constrói a hegemonia do espaço escolar como lugar da banalização e na intensificação da profissionalização do sujeito, em que as formas de ensinamentos se constituem como atividades de práticas cegas e que desdenham o trabalho do pensamento crítico.

No caso do exercício da função docente como intelectual emancipado ocorre no trabalho do pensamento crítico no interior do curso de licenciatura, em que a formação do professor seria uma projeção daquilo que incorporamos a partir do modo como aprendemos a cultura escolar científica, pois:

Durante muitos anos, no curso de Psicologia da Educação, destinado aos alunos do curso de licenciatura, venho analisando criticamente os diversos caminhos que se encontram presentes nas narrativas dos processos formativos dos professores, principalmente, a hegemonia pedagógica referente à noção de verdade em ser professor, pautada no ensino instrumental. Essas narrativas se apresentam de modo espontâneo nos cursos de licenciaturas e colocam em discussão o conceito de formação de professor em que cada atividade em sala de aula seria a possibilidade do testemunho do que seria ser “professor de verdade” (RODRIGUES, 2020, p. 49).

Fica constituído que o pressuposto da criticidade na formação do professor encontra-se circunscrito na incorporação do conteúdo, no campo da cultura escolar científica e a forma de expressar-se em sala de aula como aquele que apresenta para os outros os caminhos do ensinar e aprender no exercício da função docente como intelectual (XXX, 2022).

A presença do professor em sala de aula como intelectual ocorre no rigor científico da atividade escolar, para além do senso comum que se detém em aspectos informativos. Essa condição própria de estar em sala aula estrutura um conjunto de modo de fazer e pensar em que os sujeitos passam a pensar o mundo e, principalmente, exercer as atividades que interagem com a realidade na realização do trabalho.

Diria que o ponto central no processo de formação crítica do sujeito seria pensar a realidade na unidade entre a teoria e a prática, no sentido de romper com a superficialidade da informação. Para tanto, o lugar de sala de aula seria o momento de evidenciar os aspectos contraditórios que se encontram presentes na realidade. Isso seria algo que, no campo escolar, conduz os processos

formativos para além da técnica e se traduzem pela transmissão dos conteúdos numa perspectiva de discutir os fundamentos da ciência destituindo sua neutralidade (NAPOELONI, 1981) e explicitando como produção de representação de concepção de mundo e ciência. O inverso dessa condição seria a alienação de se pensar que a técnica neutra é algo que anula a riqueza da discussão da ciência e, portanto, ela se apresenta como forma de treinamento de exercício do pensamento não crítico.

Torna-se verdadeiro o paradoxo educativo de formar um professor como intelectual que não pensa a técnica para além do reducionismo da repetição mecânica da atividade em que prevalece as formas de disciplinarização do sujeito, em que os modos de fazer a atividade educativa se apresentam:

As disciplinas foram técnicas de adestramentos e individualização que pretendiam maximizar as forças dos indivíduos, otimizar seus rendimentos e, ao mesmo tempo, extrair deles saberes e lhes conferir uma determinada natureza. A forma que adotou o exercício do poder fez, por exemplo, com que nas instituições escolares se deixassem progressivamente de utilizar os mecanismos repressivos. O poder deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem. Desse modo, tenderam a desaparecer as penalizações exteriores, ao mesmo tempo em que a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como resultado de suas próprias capacidades e aptidões (VARELA, 1995, p. 92).

O ponto básico para a formação do professor como intelectual seria a possibilidade de encontrar o tempo para pensar em produzir sentido para se compreender a dinâmica da realidade. Essa condição se constitui numa forma de apresentar-se como professor, em que estar presente em sala de aula se torna expresso na liturgia do cargo na exposição da cultura escolar.

O importante a destacar é que parte da justificativa para se manter no uso acrítico da técnica de ensino se impõe no discurso de estar sem tempo e espaço para estudar. Isso ocorre na prática cega, no uso dos livros didáticos em que o professor fica subordinado ao mesmo. Isso se aproxima também da perspectiva de não ter tempo para pensar.

Os futuros professores não deveriam ser treinados para serem aplicadores de atividades para os alunos ficarem fazendo lista de exercícios. A questão seria em estar implicado com a cultura escolar e com os problemas educacionais que se encontram presentes no cotidiano de sala de aula. Para tanto, torna-se que nos cursos de formação de professores se realizem uma discussão crítica da posição do professor em sala de aula.

Conclusão – a criticidade como modo próprio de fazer a atividade educativa

Torna-se oportuno, agora, pensar a função docente como intelectual e emancipada nos processos do ensinar e aprender numa perspectiva crítica e direta aos processos de alienação do sujeito. Na perspectiva crítica, sabemos que toda vez que entramos em sala de aula vivemos uma experiência inédita nas relações do ensinar e aprender. Uma aula que se repete plenamente tem algo de imposição alienante que destitui por completo o professor como intelectual emancipado. O interessante seria compreender esses aspectos de dominação que impedem a compreensão do sujeito de pensar e que se torna subordinado à palavra do outro, em que:

[...] não é qualquer um que pode em qualquer lugar e em qualquer ocasião dizer qualquer coisa a qualquer outro. O discurso competente determina de antemão quem tem o direito de falar e quem deve ouvir, assim como predetermina os lugares e as circunstâncias em que é permitido falar e ouvir, e, finalmente, define previamente a forma e o conteúdo do que deve ser dito e precisa ser ouvido. (...) Em uma palavra, a ideologia da competência institui a divisão social entre os competentes, que sabem, e os incompetentes, que obedecem (CHAUI, 2016, p. 187).

A ruptura dessa relação educativa do mandar e obedecer encontra-se diante dessa polaridade entre o professor como intelectual e a sua completa anulação, portanto, buscamos em termos de conclusão, estabelecer algumas proposições para se pensar a formação dos professores para além da técnica de ensino. Para tanto, iremos retomar os três eixos anteriores, que seriam: 1. A atividade educativa numa relação pautada na igualdade entre os sujeitos; 2. A busca do trabalho do pensamento crítico nas relações educativas e, por último, 3. O exercício da autoridade na função docente no uso da palavra.

Para o exercício da igualdade entre os sujeitos, seria pertinente que a atividade educativa ocorra como modo de olhar para o mundo, destituindo o mundo das aparências, que seria a destituição da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976) no campo dos processos formativos. Essa condição de ruptura seria algo comum ao se compreender a realidade educativa, destituindo a aparência que a cidadania é um ponto de chegada que se inicia na desigualdade que não sabe existir como sujeito na sociedade.

Numa simples observação, pode-se constatar que grande parte dos planos de ensino ou propostas pedagógicas de curso colocam como ponto de

chegada a realização da cidadania. Entretanto, isso seria algo paradoxal, uma vez que o sujeito/cidadão já se encontra presente no primeiro encontro em sala de aula, pois ele possui uma determinada representação da vida em sociedade.

Uma escola democrática e participativa deveria colocar como pressuposto que a cidadania se encontra logo no início, ao se permitir a igualdade entre os sujeitos em que possa ocorrer a condição de diálogo no sentido de “[...] romper a divisão entre os que estão submetidos à necessidade do trabalho dos braços e os que dispõem da liberdade do olhar” (RANCIÈRE, 2019, p. 61).

Neste contexto, torna-se pertinente a apropriação de técnicas de ensino que possam romper com a neutralidade. Para tanto, deveria se colocar em evidência a técnica de ensino como forma de apropriar do mundo e como essa se encontra incorporada no sujeito como elemento reflexivo da ação. Essa condição reflexiva permite ao professor, como intelectual, como aquele que, em sala de aula, conduz o processo do ensinar e aprender como forma de, a todo momento, reformular o modo de aplicar a técnica de ensino como uma discussão das relações entre forma e conteúdo.

Portanto, a atuação do professor como intelectual emancipado em sala de aula seria uma atuação de diversos modos de mostrar o conteúdo para aqueles presentes, como algo interessante para se pensar o mundo. Aliás, o mundo de torna interessante a partir do momento em que se torna possível implicar-se em sua compreensão e transformação. Para tanto, deve-se combater as formas de indiferenças dos sujeitos perante a cultura escolar. Os sujeitos deveriam se apropriar da cultura como instrumento para o modo de compreender o mundo.

No caso do exercício permanente do trabalho do pensamento crítico seria a condição que se encontra na forma de implicar-se com o mundo, em que o exercício do trabalho do pensamento se encontra para além da técnica de ensino, ou seja, seria um modo de pensar o mundo que rompe com as diversas formas de banalizações. Para o exercício da autoridade na função docente, no uso da palavra, requer que a experiência de vida se encontre incorporada ao sujeito como modo de olhar e pensar o mundo em que as formas de condução da atividade educativa se expressam no modo de ser do sujeito.

Torna-se oportuno destacar que alguns cursos de licenciatura têm como pressuposto básico do ensinar e aprender, na maioria das disciplinas, a

repetição de atividade e, principalmente, apresentarem o método de ensino como sendo “os princípios pedagógicos”. Para tanto, o professor da disciplina apresenta o passo a passo para ensinar para os alunos uma determinada habilidade teórica e prática. Isso se constituía como uma receita para o ensino em sala de aula, em que se ajustava à didática como algo que subordinava o professor em sala de aula.

Em oposição a essa situação da alienação do professor aos métodos de ensino, buscamos realizar o movimento contrário, pois ao apresentar o curso para os futuros professores, seria como se deslocar dos “princípios pedagógicos” para uma situação em se possa pensar um modo específico de constituir os processos formativos para além da técnica. Compreendemos as relações entre o ensino e aprendizagem como forma reflexiva sobre o método de ensino e é isso que caracteriza a posição da função docente como intelectual emancipado na realização da atividade educativa.

Entretanto, toda essa heurística para se pensar os processos formativos pode se desfazer quando não se estabelece o vínculo educativo, mais propriamente, numa relação educativa inexistente em que se destitui as condições básicas para o ensinar e aprender. Isso ocorre quando, em sala de aula, apenas se espera o tempo passar para pegar o ônibus para voltar para casa. Esse fato paradoxal se apresentou no final do semestre, em que no último dia de aula, foi perguntado para os alunos presentes por qual motivo eles não faziam perguntas. Como eles não faziam perguntas resolvi, então, perguntar: “quem vai seguir a profissão de professor? ”.

A resposta a essa pergunta foi que grande a maioria não deseja ser professor, por diversos motivos, como, por exemplo, “queria um outro curso, mas entrei nesse”; “esse curso é que tem perto de casa”; “vou acabar esse curso para depois começar outro”; enfim, grande parte dos alunos não estava interessado em pensar nas relações do ensinar e aprender. Como era o último dia do curso e faltavam alguns poucos minutos para finalizar a aula, disse para eles que podiam sair da sala. Entretanto, ninguém saía da sala. Achei estranho isso e disse: “tenho mais uma pergunta – por qual motivo vocês não saem da sala?”. A resposta foi em coro: “Professor! Estamos esperando o horário do

nosso ônibus para ir embora”. Fui embora pensando que a sala de aula estava mais próxima de uma sala de espera de estação rodoviária.

A grande questão seria alterar essa informação da sala de aula como lugar de esperar e reconstruir o tempo de espera numa atividade escolar interessante, em que se possa resgatar o sujeito para o campo dos processos formativos. Diria que esse é o maior desafio para grande parte dos professores em sala de aula, no sentido de tornar o campo da cultura escolar algo interessante e, primordialmente, agradável para os sujeitos que ali se encontram, presentes para pensar e transformar o mundo. Portanto, o professor, ao entrar em sala de aula, teria a condição de colocar em discussão a cultura na perspectiva de compartilhar com todos os presentes as diversas contradições sobre o mundo em que vivemos. Essa posição reflexiva elimina as repetições alienantes que operam no campo do tecnicismo pedagógico e pressupõem uma forma crítica de pensar os conteúdos. Diria que esse encontro entre os sujeitos em sala de aula seria o elemento básico para a realização da função docente como intelectual emancipado que requer a formação dos professores para além da técnica de ensino.

Referências

BLACK, Carol. *Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco* (Schooling the World). EUA/Índia: 2011. 126 minutos.

CHAUI, Marilena. *A ideologia da competência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GHIRALDELLI JR, Paulo. A Filosofia como desbanalização do Brasil. Disponível em: <<https://www.portalentretextos.com.br/index.php/post/a-filosofia-como-desbanalizacao-do-brasil> > Acessado em 30 jan. 2023. <https://www.portalentretextos.com.br/index.php/post/a-filosofia-como-desbanalizacao-do-brasil>

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914). In: _____. *Obras Completas*. v. XIII. Trad. Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

KOSIK, Karel. O mundo da pseudoconcreticidade e a sua destruição. _____. *Dialética do Concreto*. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAFER, Celso. Da dignidade da política: sobre Hannah Arendt. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. *Sobre uma degradação geral da vida escolar*. In: Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.2, p.157-168, jun. 2009.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, Jorge. Impedir que o mundo se desfaça. In: LARROSA, Jorge & RECHIA, Karen Christine & CUBAS, Caroline Jaques (Organizadores). *Elogio do Professor*. Trad. Fernando Coelho; Karen Christine Rechia; Caroline Jaques Cubas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NAPOLEONI, Claudio. *Lições sobre o capítulo sexto (inédito) de Marx*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981,

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. Trad. Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

RANCIÈRE, Jacques. *Figuras da história*. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

RANCIÈRE, J. Prefácio ao Le Philosophe et ses pauvres. *Rapsódia, [S. l.]*, v. 1, n. 11, p. 33 - 43, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rapsodia/article/view/143784>. Acesso em: 19 jan. 2023.

RODRIGUES, Rogério. Apontamentos críticos referentes à cartografia sobre a compreensão em ser professor de verdade a partir de Jacques Rancière. In: *Revista Ciências Humanas UNITAU*. Taubaté: Universidade de Taubaté, Vol. 13, No 1, jan/abr, 2020.

RODRIGUES, Rogério. O elogio da escola como lugar específico em que ocorre o ensinar e o aprender. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). V. 103, N. 264, Maio/ago, 2022.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOBRE O AUTOR

Rogério Rodrigues - Graduado em Educação Física (Unesp - 1987) Especialista em Teorias e Métodos de Pesquisa (1989 - Unicamp). Mestre em Educação (1997 - Unicamp). Doutor em Educação (2004 - Unicamp). Pos Doutor em Filosofia da Educação (2017 - USP). E-mail: rrunifei@hotmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2657-7302>

Tramitação:

Recebido em: 04/07/2023

Aprovado em: 15/08/2023.

A DOCÊNCIA NA ENGENHARIA AGRONÔMICA: REFLEXÕES SOBRE GÊNERO À LUZ DO MATERIALISMO HISTÓRICO- DIALÉTICO

TEACHING IN AGRICULTURAL ENGINEERING: REFLECTIONS ON GENDER CONSIDERING THE PERSPECTIVE OF HISTORICAL-DIALECTICAL MATERIALISM



Danielle Uchôas 
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Lucélia Tavares Guimarães 
Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Resumo

Com o objetivo de analisar de que maneira a divisão sexual do trabalho estabelecida nas relações sociais entre os sexos se manifesta na carreira das docentes engenheiras agrônomas, esse artigo tratou do trabalho docente exercido por mulheres formadas em engenharia agrônoma, pois se por um lado a masculinização da engenharia sobressalta a divisão sexual do trabalho, por outro lado, a feminização da docência faz com que se tenha a falsa impressão de que em tal profissão não exista divisão sexual do trabalho. Utilizou-se referencial teórico marxiano para conceituar as categorias trabalho, gênero e divisão sexual do trabalho. Quanto a metodologia utilizamos a revisão bibliográfica e entrevistamos de 4 docentes engenheiras agrônomas que lecionam na Universidade Estadual Paulista (UNESP). Para analisar os dados oriundos das entrevistas utilizou-se a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Observou-se que 75% das entrevistadas relataram reconhecer a presença da divisão sexual do trabalho na profissão docente. Concluiu-se que as mulheres, embora venham conquistando espaços cada vez maiores na Engenharia Agrônoma, ainda que na docência, ainda precisam vencer muitos obstáculos devido ao seu gênero. Outrossim, embora a docência seja uma profissão

feminilizada, observou-se reflexos da divisão sexual do trabalho que corroboram com a teoria do Teto de Vidro.

Palavras-chave: Engenharia agrônoma; Docência; Gênero; Divisão sexual do trabalho; Materialismo histórico-dialético.

Abstract: This research aims to analyze how the gender gap of labor established in social relations between the sexes manifests itself in the career of female agronomist professors. This study addresses the teaching work carried out by women trained in Agricultural Engineering; since, on the one hand, masculinization within engineering, the gender gap in labor stands out; on the other hand, the feminization of the teaching profession gives one the false impression that there is no gender gap in the engineering academia workforce. To conceptualize the categories of work, gender, and gender gap in the workforce, we used the Marxian theoretical framework. As for the methodology, we used a bibliographical review and interviewed four agronomist professors who teach at the Universidade Estadual Paulista (UNESP). Laurence Bardin, a Content Analysis, analyzed the interview's data. This analysis observed that 75% of the interviewees recognized the gender gap in the academic teaching profession. We conclude that women, although gaining more space in Agricultural Engineering, even in teaching, still need to overcome many obstacles due to their gender. Furthermore, although teaching is a feminized profession, there were reflections on the gender divide of labor that corroborate the Glass Ceiling theory.

Keywords: Agronomic engineering; Teaching; Gender; Sexual division of labor; Historical-dialectical materialism.

Introdução

Este artigo trata dos resultados de uma pesquisa de mestrado em Educação denominada “Trabalho docente e gênero na engenharia agrônoma: um estudo à luz do materialismo histórico-dialético” iniciada no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – Campus de Paranaíba. A pesquisa se iniciou com um levantamento bibliográfico que teve como

objetivo averiguar os trabalhos já realizados sobre tal temática e observou-se que a engenharia, por ser um campo historicamente masculinizado, é extremamente fértil para discussões sobre gênero.

De acordo com a pesquisa “Perfil Ocupacional dos Profissionais da Engenharia no Brasil” realizada pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), em 2015, a engenharia vem apresentando um aumento da participação de mulheres no curso, o que demonstra um avanço. No ano de 2003, o número de mulheres empregadas na engenharia era de 24.554, enquanto o número de homens era de 121.520. Já no ano de 2013, dez anos depois, 57.022 mulheres estavam empregadas nessa profissão em contrapartida 216.725 homens se encontravam empregados na profissão de engenheiro.

De acordo com Oliver (2005), a engenharia agrônômica não difere das outras engenharias, pois também passou por um processo de masculinização que pode ser observado, no Brasil, nas falas dos alunos das primeiras escolas que surgiram no Brasil. Ao analisar os documentos de ex-alunos de tais escolas a autora observou como estes tratavam as mulheres que eram da mesma turma que eles:

Mulheres sem vaidades, fazendo notar a simplicidade de uma ou a falta de torvelinhos de outra ou, ainda, pelo fato de não terem cedido ao cortejo dos colegas de turma, deixando suas potencialidades naturais para depois [...] para serem reconhecidas profissionalmente. (Oliver, 2005, p.384)

Percebe-se que os colegas de classe tinham um ideal de mulher vaidosa que deveria aceitar os cortejos deles e naturalmente devem vir a ser mães um dia, mas como essas mulheres optaram por estudar e devido a não aceitação de seus cortejos, os colegas acreditavam que elas, naquele momento, estavam se abdicando de suas potencialidades naturais de serem mães. A percepção de que mulheres que escolheram estudar ao invés de se casar, se afastam do que é ser mulher, ou seja, do ideal de mulher, corrobora com outros estudos que apontam que as próprias mulheres que optaram pela engenharia se projetavam num ideal de homem utilizando-se de “manobras alusivas ao olhar, falar e agir como homem, elas se tornam ‘um dos garotos’ ou homens honorários” Jorgensen (2002, p. 351). Além disso, o ingresso das mulheres no curso de engenharia agrônômica só era viável quando havia justificativa para a presença delas na turma já que não eram mães fazendo alusão novamente ao ideal de como deve ser uma mulher.

Se no ensino superior as mulheres tinham de enfrentar problemas como esses, no mundo do trabalho, os enfrentamentos não são diferentes. Para ocupar cargos de maior prestígio, às mulheres são colocadas barreiras muitas vezes invisíveis, mas não inexistentes, à sua ascensão. Tal fenômeno já é amplamente estudado e recebe o nome de Teto de Vidro. Mesmo que à primeira vista possa parecer apenas que as engenheiras agrônomas enfrentem esse tipo de problema, pois no setor público, caso das docentes sujeitos de nossa pesquisa, aparentemente não há discriminação de gênero. Porém, de acordo com Vaz (2013, p.1), quando se observa os cargos hierárquicos mais altos, pode-se notar a baixa presença de mulheres, entretanto, nesse caso, do funcionalismo público, devemos olhar também para as “intersecções entre vida doméstica e profissional” para que possamos explicar a manifestação de tal fenômeno.

Por sua vez, a docência na Educação Básica, sofreu um processo histórico de feminização¹ e, assim, se tornou uma profissão ligada intrinsecamente ao ideal de mulher e se configurou como uma extensão à maternidade e não como uma profissão propriamente dita, Louro (2004).

Observa-se então que a engenharia agrônoma e a docência formam polos opostos de uma mesma moeda: enquanto a primeira passou por um processo histórico de masculinização, a segunda profissão passou por um processo histórico de feminização. Embora a temática gênero nessas duas profissões seja um campo fértil para estudos, ao realizar um levantamento bibliográfico na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, nos meses de agosto a setembro de 2018, pode-se perceber que ainda não há uma pesquisa que faça uma abordagem como a do presente artigo.

O Materialismo histórico-dialético e a entrevista semiestruturada

Ao contrário do que se afirma no Positivismo, acredita-se que a proximidade da autora com o objeto da pesquisa e, de certa forma, com as docentes entrevistadas enriquece a pesquisa. Corroboramos com Santana (2011) quando afirma que tal proximidade não influencia de forma negativa a qualidade da pesquisa:

1 “Feminilização: refere-se ao aumento do peso relativo do sexo feminino na composição da força de trabalho em um determinado tipo de ocupação. Feminização: refere-se às transformações em um determinado tipo de ocupação” Yannoulas (2011, p. 283).

Ao contrário do proposto pelo positivismo, que acredita e defende a neutralidade do pesquisador em relação ao objeto a ser pesquisado, a dialética materialista requer o envolvimento, o compromisso do pesquisador, uma vez que este desenvolve uma relação dialética de intervenção entre ele e seu objeto de estudo. Tal relação torna possível o enriquecimento de conhecimentos e vivências que é recíproco entre o investigador e os sujeitos da pesquisa. (Santana 2013, p. 24).

A entrevista semiestruturada, segundo Szymanski *et al.* (2011), permite ao entrevistador ter liberdade para alcançar seus objetivos em uma interação direta com o entrevistado o que permitirá a construção de significado. Ainda de acordo com esses autores:

Foi na consideração da entrevista como um encontro interpessoal no qual é incluída a subjetividade dos protagonistas, podendo se constituir um momento de construção de um novo conhecimento, nos limites da representatividade da fala e na busca de uma horizontalidade nas relações de poder, que se delineou esta proposta de entrevista, a qual chamamos de *reflexiva*, tanto porque leva em conta a recorrência de significados durante qualquer ato comunicativo quanto pela busca de horizontalidade (...) Reflexividade tem aqui também o sentido de refletir sobre a fala de quem foi entrevistado, o que é uma forma de aprimorar fidedignidade. (Szymanski *et al.* 2011, p. 13, grifos do autor).

Para analisar as falas das pessoas entrevistadas, precisamos recorrer a uma técnica para nos auxiliarmos em tal tarefa, afinal não podemos recorrer apenas à interpretação dedutível de tais falas, pois a linguagem pura e simplesmente se diferencia de forma substancial de conteúdo do discurso. Recorremos, então, à Análise de Conteúdo que se divide em duas partes: em análise quantitativa e qualitativa. Na análise quantitativa verifica-se quantas vezes determinadas palavras relacionadas ao tema da pesquisa foram ditas pelas entrevistadas. Já na análise qualitativa discorremos sobre tais temas. A Análise de Conteúdo:

É o trabalhar a palavra e as significações que diferencia a análise de conteúdo da linguística, embora a distinção fundamental resida noutro lado. A linguística estuda a língua para descrever seu funcionamento. A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça. A linguística é um estudo *da* língua, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades *através* das mensagens. (Bardin 1977, p. 25, grifos do autor).

Destarte, compreendendo a realidade como aparência fenomênica e imediata e acreditando ser fundamental conhecer a como o objeto se constituiu historicamente, nós nos apoiamos no método materialista histórico-dialético.

Mas a nossa [de Marx e Engels] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em

todos os detalhes as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas, etc. que lhes correspondem. (Marx, Karl & Engels, 2010, citado em Netto, 2011, p. 13).

Sendo assim, partiu-se do concreto imediato, isto é, da escolha pela docência feita pelas mulheres que se formaram em engenharia agrônoma. A partir das abstrações que daí surgiram, estudou-se como as principais categorias utilizadas na pesquisa – a saber: trabalho, gênero e divisão sexual do trabalho – se desenvolveram historicamente para compreender porque se configuram da forma como observamos empiricamente no cotidiano e, assim, apresentou-se uma síntese do fenômeno estudado.

Trabalho docente

Entendeu-se que o trabalho docente de universidade pública é trabalho improdutivo, isto é, não produz mais-valia. Todavia, tanto o professor produtivo – aqueles que trabalham em uma empresa privada – como o professor improdutivo pertencem à categoria dos assalariados Marx (1976). Acerca dessa categoria deve-se considerar que, no modo de produção capitalista, o trabalho se torna trabalho alienado.

O trabalhador fica mais pobre à medida que produz mais riqueza e sua produção cresce em força e extensão. O trabalhador torna-se uma mercadoria ainda mais barata à medida que cria mais bens. A *desvalorização* do mundo humano aumenta na razão direta do *aumento de valor* do mundo dos objetos. O trabalho não cria apenas objetos; ele também se produz a si mesmo e ao trabalhador como uma *mercadoria*, e, deveras, na mesma proporção em que produz bens. Esse fato simplesmente subentende que o objeto produzido pelo trabalho, o seu produto, agora se lhe opõe como um *ser estranho*, como uma *força independente* do produtor. O produto do trabalho humano é trabalho incorporado em um objeto e convertido em coisa física; esse produto é uma *objetificação* do trabalho. A execução do trabalho é simultaneamente sua objetificação. A execução do trabalho aparece na esfera da Economia Política como uma perversão do trabalhador, a objetificação como uma *perda* e uma *servidão ante o objeto*, e a apropriação como *alienação* (...) A apropriação do objeto aparece como alienação a tal ponto que quanto mais objetos o trabalhador produz tanto menos pode possuir e tanto mais fica dominado pelo seu produto, o capital. (Marx, 2004, p. 80, grifos do autor)

Não devemos entender a alienação apenas como a separação do trabalhador do produto final como um objeto, mas também do trabalhador com os meios de produção. Se para se tornar um ser genérico e assim se diferenciar dos demais animais ao homem foi imprescindível transformar a natureza, isto é, trabalhar, executar atividades de forma consciente para satisfazer suas necessidades comuns aos animais (beber, como e se

reproduzir) e criar e atender outras necessidades como se fixar em um só lugar, utilizar outros animais para aumentar a eficiência e produtividade de seu trabalho, etc. Com a separação do homem com a terra (meios de produção), o trabalho se torna somente um meio pelo qual ele consegue apenas atender àquelas necessidades que partilha com os animais.

É também com o desenvolvimento das forças produtivas sob o modo de produção capitalista que a divisão social do trabalho se transforma em divisão sexual do trabalho que, por sua vez, refletirá na feminização e na masculinização de muitas profissões. A divisão sexual do trabalho e a alienação são fenômenos ainda mais interessantes quando se trata da força de trabalho da mulher.

De acordo com Hirata (2002, p. 236), pensar em trabalho com base apenas na divisão social, ou seja, com base em uma “[...] única relação social de exploração não é suficiente, porque mesmo em situação social aparentemente igual, não há simetria entre homens e mulheres”. Ainda de acordo com a autora:

A divisão do trabalho entre os homens e as mulheres é parte integrante da divisão social do trabalho. De um ponto de vista histórico, é possível observar que a estruturação atual da divisão sexual do trabalho (trabalho assalariado/trabalho doméstico, fábrica-escritório/família) surgiu simultaneamente ao capitalismo, e que a relação assalariada não teria podido se estabelecer na ausência do trabalho doméstico (diga-se de passagem a essa noção de “trabalho doméstico”, não é nem a-histórica nem trans-histórica: ao contrário, seu surgimento é datado historicamente). Do nascimento do capitalismo ao período atual, as modalidades da divisão do trabalho entre os sexos, tanto no trabalho assalariado quanto no trabalho doméstico, evoluem no tempo de maneira concomitante às relações de produção (Hirata, 2002, p. 234).

Essa não simetria já havia sido constatada por Saffioti (1976) que analisou a situação da mulher trabalhadora sob o modo de produção capitalista. A autora aponta que o contingente de força de trabalho da mulher começou a ser inserida no mercado de trabalho em épocas de guerra, pois os homens se encontravam nos campos de batalha ou em tempos de crises econômicas, pois como a mulher tem seu trabalho depreciado, sua inserção no mercado abaixa o valor da força de trabalho como um todo, possibilitando ao capitalista aumentar a extração de mais-valia. A divisão sexual do trabalho tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva (público) e das mulheres à esfera reprodutiva (privado) e, simultaneamente, a apropriação pelos homens

das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.)². O trabalho na esfera reprodutiva, embora seja de suma importância para a dinâmica do funcionamento da sociedade, é um trabalho não remunerado. O capital se apropriou do trabalho da mulher para aumentar seus lucros através do não pagamento do tempo de trabalho excedente gerado pela dupla jornada de trabalho (Almeida, 2017).

Além de ter sua força de trabalho menos valorizada que a dos homens as mulheres ainda sofrem com dois tipos de segregação no mundo do trabalho:

Historicamente, a delimitação e o exercício das profissões estão sexualmente marcados. O mercado de trabalho está segmentado em dois sentidos: horizontal (poucas profissões e ocupações absorvem a maioria das trabalhadoras) e vertical (poucas mulheres ocupam altos cargos, ainda que se considerem setores de atividade com preponderante participação feminina como a educação, a saúde, o serviço social, etc.). (Yannoulas, 2011, p. 283).

Observamos que a inserção das mulheres engenheiras no mercado de trabalho não foge dessa segregação fazendo com que o gênero seja um filtro que “[...] classifica e hierarquiza áreas de conhecimento, áreas de trabalho, atividades, atribuições, e posições hierárquicas” Lombardi (2005, p. 238). Isso resulta em que as mulheres não tenham acesso às mesmas profissões que os homens e quando acessam essas profissões, ficam limitadas a um número restrito de atividades e invariavelmente têm pouca perspectiva de promoção.

E para entendermos a origem desse filtro buscamos em Engels (1953) que ao estudar a origem do que hoje conhecemos como família descreve o embrião de sua formação nas sociedades primitivas. Portanto, seu relato começa na pré-história, no Estado selvagem até a barbárie. No Estado selvagem até a fase superior da barbárie, seu estudo nos revela que nas famílias sindiásmicas as mulheres eram livres e a divisão do trabalho entre homens e mulheres não tinha ligação com a posição da mulher dentro da sociedade. Sendo assim, a divisão social do trabalho existe desde as formas de sociedades mais primitivas (coletivas). Entretanto, podemos observar que, embora existisse divisão social do trabalho, o trabalho era organizado de forma coletiva e cada membro da tribo desempenhava uma função que era fundamental para a tribo toda e todos tinham acesso aos frutos desse trabalho coletivo. Porém, foi com o advento do patriarcado em

2 Para maior aprofundamento sobre as definições de esferas pública e privada consultar Hirata & Kergoat (2007).

detrimento do matriarcado e da propriedade privada que surgiu a divisão sexual do trabalho que segrega a mulher no espaço privado (doméstico) e volta o homem ao espaço público (local de trabalho, política, etc.) (Engels, 1953).

Esses estudos fundamentam a análise de Hartman (1994) citada por Almeida (2017) que interliga o capitalismo e o patriarcado. Tal análise aponta que os capitalistas se utilizam, em benefício próprio, da divisão sexual do trabalho, pois podem substituir homens com experiência por mulheres que receberão um salário mais baixo; tática que se torna uma ameaça aos trabalhadores homens que temem por perder seus empregos. Ainda segundo a autora, o capital se utiliza do prestígio por status comprando o apoio dos homens através de gratificação.

Todavia por muito tempo a mulher esteve limitada a apenas exercer o trabalho do *care* (cuidado) (Hirata, 2017). Mesmo quando se inserem em ambientes antes dominados pelos homens as mulheres acabam confinadas em repartições voltadas a trabalhos ligados ao ideal de mulher, ou seja, aos trabalhos que exigem maior cuidado, mais delicadeza para executá-lo. Podemos constatar tal fato no estudo de caso realizado na indústria brasileira por essa mesma autora anteriormente citada:

A divisão das oficinas de acordo com o sexo correspondia diferenças nos tipos de tarefas. As mulheres efetuavam trabalhos de montagem leves sob forte pressão de tempo e em um ritmo de trabalho imposto, seja por uma linha de montagem, seja pela supervisão dos chefes. Trabalhos simples, dissociados, fragmentados, que realizavam sentadas, com as mãos ou pequenas ferramentas, em um ambiente, sobretudo, limpo e tranquilo. Os homens efetuavam trabalhos mais pesados, com normas de produção bem ‘interiorizadas’. Eles se deslocavam na oficina e trabalhavam com grandes máquinas [...] em um ambiente mais sujo e insalubre [...]. (Hirata, 2002, p. 179).

A essa separação dos espaços públicos e privados de acordo com o gênero, decorrente da divisão social do trabalho, denominou-se divisão sexual do trabalho. Separação consolidada historicamente. Com a inserção da mulher no mercado de trabalho, inclusive nas profissões que se tornaram masculinizadas, a mulher enfrenta outro tipo de problema que tem seu germen na divisão sexual do trabalho: o acúmulo de trabalho na esfera produtiva e reprodutiva ao que se convencionou chamar de dupla jornada de trabalho.

Dessa forma, ao longo de um extenso processo histórico, a trajetória da mulher foi marcada por restrições aos espaços formais de educação, política e ao mercado de trabalho (Almeida, 2017). Assim, algumas profissões se configuraram historicamente

como masculinas, como as Ciências duras, das quais fazem parte, as engenharias, enquanto que outras, ligadas ao ideal de mulher, se tornaram feminizadas, como aconteceu com a docência.

Gênero

O uso indiscriminado da palavra gênero vem sendo feito por diversos setores da sociedade desde que se suscitou o debate com Rubin em 1975. De acordo com Saffioti (2004), isso ocorre porque gênero é um conceito aberto, que engloba questões que envolvem tanto homens, quanto mulheres, além disso, não coloca em evidência as desigualdades entre homens e mulheres, por isso, a autora defende o uso conjunto dos conceitos de gênero e de patriarcado o qual seja: ordem patriarcal de gênero, patriarcado mitigado ou patriarcado.

Corroboramos com Saffioti (2009, p.1) quando diz que o homem “constitui uma totalidade bio-psico-social” e quando afirma que o conceito de gênero por si só não explica sua fase hierárquica que é importante para que se busque a ontogênese do gênero no sexo sem dissociá-los, pois, a ontogênese tem-se mostrado uma via adequada para a preservação da unidade do inorgânico, do orgânico e do social, constituindo o caminho mais frutífero para a compreensão do ser social.

Utilizou-se o termo gênero porque a pesquisadora concordou novamente com a autora supracitada que tal termo é mais amplo que patriarcado. Todavia, não se perdeu de vista que situar a concepção de gênero como uma relação entre sujeitos sócio-históricos é fundamental para se determinar que o adversário não é o homem em si, o indivíduo do sexo masculino, embora o adversário seja por ele personificado.

Resultados

Como citado acima, definimos 4 temas para realizar a análise qualitativa. Dispusemos tal análise no Tabela 1, abaixo:

Tabela1 – Temas e frequência

Temas	Frequência que aparecem
Não existência da divisão sexual do trabalho na engenharia agrônômica	2

Temas	Frequência que aparecem
Masculinização da profissão	5
Segregação vertical (Teto de vidro)	3
Segregação horizontal (Princípio de separação)	4

Fonte: Próprio autor.

A partir dos relatos das docentes entrevistadas enumerou-se a quantidade de vezes que cada tema aparece. Tal separação de temas é apenas uma forma que viabilizou utilizar uma técnica para analisar as entrevistas, porém, na concretude da vida cotidiana, nem historicamente tais temas estão colocados ou em algum momento se deram de forma separada. São todos reflexos da divisão sexual do trabalho que, como foi colocado anteriormente, tem sua origem na divisão social do trabalho na sociedade capitalista. Em algumas profissões alguns temas podem ficar mais evidentes que outros, mas isso não significa que esses outros não existam.

Interessante ressaltar que apenas uma docente fez referência ao tema 1, que é constatado apenas duas vezes, o que nos permite inferir que a não existência da divisão sexual do trabalho resultante das relações sociais entre os sexos na engenharia agrônoma não faz parte da concretude desta profissão. Todavia tal perspectiva corrobora com a pesquisa de Jorgensen (2002), na qual concluiu, ao perceber que as engenheiras entrevistadas negavam a importância das desigualdades de gênero na engenharia.

Essas respostas levantam a possibilidade de que o gênero nem sempre seja o quadro de investigação mais válido sobre como os trabalhadores se definem ou se orientam em relação aos outros. Esta interpretação está de acordo com as preocupações recentemente expressas sobre até que ponto o gênero é "superdeterminado" em suturas que envenenam as trabalhadoras como grupos marginalizados.

O tema 2 que revela o processo histórico de masculinização da engenharia agrônoma e a permanência da profissão enquanto uma profissão masculinizada, foi o mais recorrente entre todos sendo constatado 5 vezes, portanto, identificamos que tais fenômenos realmente existem sim em tal profissão, corroborando assim com os estudos desenvolvidos por Oliver (2005) e Lombardi (2011).

O tema 3, que se refere à teoria do teto de vidro, foi constatado 3 vezes, isto é, as docentes reconhecem que mesmo estando em um cargo público que oferece as mesmas

chances de progressão na carreira, na prática, as mulheres encontram barreiras colocadas por alguns mecanismos sociais que as impedem que isso se efetive. Constatou-se que tais mecanismos se manifestam através do acúmulo da jornada de trabalho que, por sua vez, é fruto de uma construção histórico-social que, privando a mulher do espaço público fez com que ela assumisse todas as atividades domésticas, a educação dos filhos e as tarefas de cuidado. Com a inserção da força de trabalho da mulher no mercado, isso não mudou, pelo contrário, levou as mulheres a acumularem as atividades de âmbito privado e público fazendo com que trabalhem o dobro de horas quando comparadas aos homens³.

Dessa forma, o homem, desprovido da responsabilidade das tarefas privadas, dispõe de mais tempo para se dedicar aos estudos e à produtividade para que ascendam profissionalmente na carreira. Assim o fato de que as mulheres assumem dupla ou tripla jornada de trabalho isso pode ser uma barreira invisível para sua ascensão hierárquica profissional, o que denominamos teoria do Teto de Vidro.

O tema segregação horizontal e o princípio da separação foi o segundo tema mais constatado nas entrevistas o que corrobora com o tema 1 e nos expõe os dois lados da moeda que citamos anteriormente ao nos referirmos à docência e à engenharia agrônoma como duas profissões opostas de interessante análise, uma vez que a segregação horizontal consiste no fato de que alguns setores ou profissões têm um número maior de mulheres porque elas tendem a escolher profissões não marcadamente masculinizadas como é o caso da docência e o princípio da separação é um mecanismo que rotula trabalho de mulher e de homem.

Inicialmente elaboramos um quadro com o objetivo de organizar e dar maior visibilidade para alguns dados que obtivemos através dos relatos. Tais dados são referentes às respostas que nos foram dadas pelos os sujeitos da pesquisa, nas questões 2, 3, 6, 8-b, 14, 15, 16 e 18-18-a. Tal categorização se encontra no Quadro 1: Perfil das docentes, abaixo.

³ Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>, recuperado em 15, agosto, 2019.

Quadro 1- Perfil das docentes entrevistadas.

Docente	Estado civil	Tem filhos? Quantos?	Título	Ano de graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na UNESP	Forma de contratação	Área de pesquisa
A	Solteira (Separada)	2 gêmeas	Doutora.	1989-1993	25 anos	25 anos	CLT	Engenharia agrícola com ênfase em ambiente animal.
B	Solteira	Não.	Doutora	1971-1973	42 anos	42 anos	Estatutária	Entomologia com ênfase em hemíptera.
C	Solteira (divorciada)	1 filho.	Doutora	1977-1982	35 anos	32 anos	Estatutária	Floricultura e paisagismo urbano.
D	Casada	2 filhos, 1 casal.	Doutora	1981-1985	35 anos	33 anos	Estatutária	Economia rural e agronegócio.

Fonte: Próprias autoras.

As docentes entrevistadas cursaram a graduação em épocas um pouco distantes (18 anos de diferença entre a que ingressou primeiro na universidade e a que ingressou por último) o que nos chama a atenção para a perspectiva sobre as relações sociais entre os sexos que quase todas elas têm em relação à engenharia agrônoma e que veremos no decorrer dessa seção. Nenhuma possui livre-docência o que vamos analisar também ao longo dessa sessão. Metade das docentes são mães solo, uma é mãe e casada e uma nunca se casou e não teve filhos. O que nos chama a atenção, por um lado, para a percepção que as docentes que são mães (A, C e D) têm sobre a sobrecarga da dupla jornada de trabalho e o papel social do *care* rotulado na mulher são obstáculos para a progressão vertical na

profissão. Por outro lado, a docente que não é mãe (docente B) disse não reconhecer que na engenharia agrônoma haja qualquer diferenciação de gênero. Esses dois últimos pontos levantados nos chamou a atenção, pois em nossa pesquisa, obtivemos resultados opostos aos dos estudos de Jorgensen (2000). Primeiramente, no sentido de que o relato da docente D vai ao encontro ao trabalho de tal autora no qual as engenheiras por ela entrevistadas negaram a importância das desigualdades de gênero e disseram não reconhecer a divisão sexual do trabalho em sua profissão. O segundo ponto interessante observado é que, embora, as docentes tenham se formado em épocas bem próximas umas das outras, 75% delas, ou seja, a maior parte, reconhece que existe desigualdade de gênero na engenharia agrônoma bem como reconhecem que tal profissão não é neutra. Podemos notar que, com exceção da docente A que trabalha com engenharia agrícola, as outras três docentes se encontram em áreas nas quais não lidam com o trabalho no campo⁴ em si. Tal fato nos remete a um dos princípios organizadores da divisão sexual do trabalho, o princípio de separação (15) o qual estabelece que há trabalhos de homem e trabalhos de mulheres. Outro ponto ao qual podemos nos atentar é o fato de que as 4 docentes não possuem livre-docência o que nos leva a refletir sobre o motivo que as levou a não obterem esse título. É certo que o acesso aos cargos públicos se dá de forma igualitária no que diz respeito à questão de gênero, afinal, tal acesso se dá por meio de prova escrita, oral, memorial, currículo entre outros critérios. Sendo assim, no que tange à segregação ocupacional horizontal, não há distinção de gênero, embora haja segregação em relação à área de atuação. Todavia quando analisamos a segregação ocupacional vertical que seria, por exemplo, adquirir o título de livre-docente percebeu-se a nítida presença de uma das consequências da divisão sexual do trabalho a qual leva as mulheres a assumir dupla ou até tripla jornada de trabalho. A dupla ou tripla jornada de trabalho valida o princípio da separação fazendo com que o trabalho do âmbito privado, o cuidado com o lar e a criação dos filhos fique a cargo das mulheres. Na medida em que as mulheres

4 Campo é um termo utilizado comumente no cotidiano dos profissionais dessa área. A autora quer dizer com campo o trabalho realizado nos latifúndios como mecanização agrícola, adubação, tratamento fitossanitário, etc.

5 Os números entre parênteses que aparecem nessa seção são referentes à contagem da frequência com que o tema aparece nas falas das entrevistadas.

arcam com os afazeres do âmbito privado⁶, não lhes sobra muito tempo para que possam investir com mais afinco na carreira, enquanto que sobra aos homens mais tempo para se dedicarem à ascensão na carreira profissional o que caracteriza também o fenômeno do teto de vidro (1). Ou seja, para se dedicar a ascensão vertical na carreira, o que as entrevistas nos indicam é que as mulheres têm de enfrentar duas barreiras: o princípio da separação e o teto de vidro o que corrobora com os estudos de Vaz (2012) que constatou que mesmo no funcionalismo público as mulheres não escapam do teto de vidro. Aqui cabe outra observação que, embora deixaremos para discutir em outra pesquisa, não pode deixar de ser citada: as mulheres sofrem mais que os homens também quando se trata das consequências da precarização e intensificação do trabalho docente. Apesar de tanto docentes homens quanto mulheres trabalharem parte de sua jornada de trabalho em suas residências, as mulheres acabam representando a maior porcentagem da parcela de docentes que acabam executando parte de sua jornada de trabalho no espaço doméstico (Borsoi, 2012).

Outro ponto importante que observamos corrobora com outro estudo que aponta que “[...] as mulheres ao ingressarem nas carreiras ligadas à engenharia posicionam seu *self* a partir de um homem conceitual, uma espécie de destino a ser perseguido” Jorgensen (2002, p. 83). A docente B relatou que sempre teve convicção de que gostaria de ser agrônoma, disse que havia agrônomos na família e que seu pai era agrônomo e isso fez com que ela escolhesse tal profissão: “Eu sempre quis ser agrônoma porque tinha familiares, meu pai, era agrônomo. Então eu decidi ser agrônoma”, – docente B.

Interessante aferir que esta mesma docente foi a única que relatou que nunca teve problemas na profissão por ser mulher, mas que pelo contrário, sempre foi tratada com respeito: “Sim. Dois pós-doc⁷ no exterior. Um em 1987 e outro em 1994 e nunca tive problema por eu ser mulher, sempre fui tratada com muito respeito” – docente B.

6 A divisão sexual do trabalho tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva (público) e das mulheres à esfera reprodutiva (privado) e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares, etc.) HIRATA & KERGOAT (2007).

⁷ Pós-doutoramento é um estágio que consiste na realização de atividades de pesquisa, produção acadêmica e/ou docência, conforme o plano de atividades combinado em comum acordo com o professor responsável (denominado *supervisor*). Fonte: www.gov.br. Acesso em 06/08/2018.

Sabemos que o patriarcado e suas consequências não se manifestam somente de forma nítida, mas também, na maioria das vezes, de forma sutil e muito subjetiva a ponto de ser difícil de explicá-lo, por isso mesmo muitas vezes acabamos por naturalizá-los e não os consideramos como falta de respeito, afinal são ações comuns e cotidianas. Todavia consideramos tal depoimento como inferência do tema que aponta que não existe divisão sexual do trabalho na engenharia agrônoma (1). Como bem apontou a docente quando perguntamos se em sua trajetória profissional ela já havia percebido certa discriminação por ser mulher: “Assim, né? Quando eu trabalhava no campo nunca foi assim um descarte definitivo, mas assim... Excluía algum tipo de trabalho, colocava alguém junto. Dava um jeito de deixar velado. Assim, quando tinha que fazer determinada coisa me desviava daquela função” – docente D.

Em contrapartida, a docente A relatou que desde criança sempre gostaria de exercer a docência que inclusive “tinha uma lousa grande em casa que usava para brincar com os coleguinhas”. Enquanto a docente B para escolher a profissão de engenheira agrônoma se espelhou nos familiares e no pai agrônomo, ou seja, manteve seu *self* a partir de um homem conceitual e nesse sentido se afastou das profissões ditas “femininas”, o contrário pode ter acontecido com a docente A que conforme se pode observar em seu relato, sempre teve vontade de ser docente, o que vai de encontro à idealização de profissão para mulheres. Tal fato nos aponta para a segregação horizontal do trabalho que, de acordo com Hirata (2017), é um indício da divisão sexual do trabalho e um de seus princípios, o princípio organizador de separação. (3)

Outro ponto interessante que podemos observar é que, embora, a docente B tenha exposto que desde pequena sonhava em ser docente, assim que ingressou na Universidade se via “dentro de uma estufa trabalhando com genética” e que tentou trabalhar como engenheira agrônoma, mas não conseguiu e junto a isso surgiu a oportunidade de lecionar e que assim ela começou a dar aula: “Eu tentei trabalhar como agrônoma porque eu estava cansada de assistir aula. A gente cansa, né? Eu queria trabalhar, queria ganhar meu dinheirinho. A gente se formou numa época de uma crise muito grande. Foi um pouco antes do Plano Real. E a gente vivia em uma crise grande, não tinha emprego. E meu orientador tinha acabado de começar um doutorado na Unicamp, na Engenharia Agrícola. E eu acabei indo lá conhecer a professora [orientadora

do mestrado], falei pra ela o que eu gostaria de fazer. Mas eu tentei arrumar emprego, mas não deu muito certo e eu acabei ficando na pós-graduação mesmo” - docente A.

Embora seja válida a observação sobre a situação econômica do país à época, seu depoimento vai ao encontro dos relatos das docentes B e D que acabaram optando pela docência porque viram na docência uma possibilidade mais viável de exercer a profissão sem que precisasse trabalhar como engenheira agrônoma. A docente B embora tenha trabalhado na EMBRAPA, nos contou que saiu do emprego e escolheu lecionar porque a docência daria a ela: “A possibilidade de ficar mais próximo à família. E aqui na UNESP eu podia associar a pesquisa à docência” – docente B.

O relato da docente D vai na mesma direção quando perguntamos a ela o que a fez escolher a docência: “Então, eu acho assim quando a gente é muito jovem você não tá tentando entender a vida, entender sua vocação. Você não tem muito claro. Igual escolher um curso. Então assim não posso dizer que sempre quis ser professora. Quando eu fui para o Instituto Agrícola de Economia, eu achava que essa área de economia rural seria meu caminho, e que pra isso eu precisava fazer o mestrado, daí a docência veio junto, né? Se associou para me tornar viável uma carreira dentro dessa área”.

A maior parte das professoras entrevistadas, 75%, escolheu a docência porque vira nessa profissão a possibilidade de trabalharem como engenheiras agrônomas mesmo que exercendo outra profissão o que nos leva a considerar que a engenharia agrônoma é uma profissão masculinizada (1) resistente à entrada de mulheres o que corrobora com os estudos realizados por Lombardi (2005) sobre a presença das mulheres na engenharia.

Nesse sentido o depoimento da docente D é particularmente interessante, pois a mesma relatou que estagiou no Instituto Agrícola de Economia e em uma cooperativa, mas que nunca sofreu machismo de forma explícita, mas um “*certo machismo velado (...)* Assim, né? Quando eu trabalhava no campo nunca foi assim um descarte definitivo, mas assim... Excluía algum tipo de trabalho, colocava alguém junto. Dava um jeito de deixar velado. Assim, quando tinha que fazer determinada coisa me desviava daquela função. Eu senti dificuldade justamente quando eu fui pra cooperativa e pro Instituto porque essa coisa de você ir falar com o produtor, daí o produtor resolve vim com uns papos machistas. Ter que morar em hotel e às vezes, sofrer assédio até das próprias pessoas que trabalhavam no hotel. Os caras veem a gente sozinha no hotel e acha que a gente tá disponível pra eles” - docente D.

Mais uma vez podemos notar uma das consequências do processo histórico de masculinização da profissão, pois o gênero do profissional interfere na relação profissional-produtor, uma vez que a docente relatou que reconheceu expressões verbais machistas nas falas dos produtores. Percebemos aqui mais uma ocorrência do tema masculinização da profissão (2).

Metade ocupou ou ocupa cargo de chefia (as docentes B e D). A docente C nos expôs que não quis ocupar nenhum cargo de chefia: “Não. Nunca quis ocupar porque sempre escolhi cuidar da minha saúde, né? Devido ao câncer de mama e cuidar do meu filho porque assim... eu até ganharia a mais... talvez uns 30/35% a mais, mas talvez eu teria que gastar isso em terapia. Então, não... nunca quis pegar cargo de chefia. Além de tudo, a gente precisa ser muito político, sorrir a todo momento, abraçar todo mundo e você me conhece... eu não sou assim. O que eu tenho que falar, eu falo na hora e pronto. Além do que quando você assume esses cargos, tem que levar muito serviço pra casa e eu sempre fui assim... depois das 18h é do meu filho. É o meu tempo com o meu filho” - docente C.

No mesmo sentido, a docente A relatou que o fato de ter que cuidar sozinha das filhas e não ter ninguém da família para dar suporte também influenciou para que ela não ocupasse nenhum cargo de chefia. E nos disse acreditar que para “homem é mais fácil mesmo porque eles estão no trabalho e sabem que, em casa, tem gente cuidando dos filhos, da casa...” e que “homem não tem filho, né? Quem tem filho é a mulher”. Reforçando mais uma vez que o trabalho do *care* acaba sempre ficando por conta das mulheres mesmo que estas estejam ocupando o espaço público, enquanto para aos homens lhes sobram mais tempo para se dedicarem à carreira profissional visto que socialmente não são reconhecidos como responsáveis pelo trabalho do *care*.

A docente D, que ocupa e ocupou cargo de chefia, disse em sua entrevista, que não deixou a carreira como comumente acontece quando as mulheres se tornam mães. Ela continuou a se dedicar à carreira profissional, por isso, acredita que a questão do cuidado com os filhos de fato são empecilhos para a carreira de uma mulher. No seu caso, especificamente, a docente relatou que cuidou dos pais quando esses apresentaram necessidade de serem assistidos de perto. Ela acredita que se não tivesse que se dedicar tanto com os cuidados dos pais e filhos, que com certeza, teria uma maior produtividade, mas deixou claro que não se arrepende das escolhas que fez: “No começo, lá nos anos 2000, por ex., depois que eu tinha feito doutorado. Eu abri muito mão... mesmo tendo

filho pequeno, eu ficava até tarde, não me importava muito. Daí depois com o tempo você passa a ter a intercorrências familiares que afeta um membro, outro membro então assim... o seu eu acaba sendo estendido, né? Igual... me perguntaram se eu vou me aposentar. Eu estou pensando, estou avaliando porque nem eu esperava que eu fosse aposentar logo e eu vejo assim, a vida é curta e você pensa no seu filho ou você perde um membro familiar ...igual aconteceu comigo agora, né?... Então, na minha vida profissional, eu tive muito que administrar porque minha mãe ficou doente, eu perdi minha mãe. Depois meu pai teve muito doente, perdi meu pai. Isso faz uma semana, né? Que eu perdi meu pai. Daí o que acontece? Embora eu não tenha deixado de desempenhar as tarefas bastante básicas assim, acho que otimizar minha carreira eu poderia conseguir. Assim... dar uma guinada maior, mas não vejo isso como uma frustração. Acho que a gente tem que olhar pra vida e ver as limitações da vida de duas ordens: inerentes a você mesma e as limitações impostas pelo seu entorno e essas, do seu entorno, seriam seu eu estendido com os cuidados com a família e a família envolve filhos, pais. E meus pais eram muito dependentes de mim. Eu tenho mais dois irmãos, mas eu era a que estava mais próxima dos meus pais. E esses problemas que tiveram, os dois, deixa a gente abalada psicologicamente. Agora dizer que isso não afeta a carreira? Não é possível! Isso afeta! Mas não afeta as atividades fim mais essenciais que são as aulas. Eu nunca faltei as aulas. Nesse período agora eu tirei licença prêmio porque a coisa estava complicada, mas na época da minha mãe, eu não tirei licença prêmio. E assim... não tinha cabeça para estudar fora de hora, por exemplo e eu tinha que cuidar dela. Então a carreira não avançou muito” - docente D.

Esses depoimentos apesar de aparentemente diferentes, em sua essência, convergem para um mesmo problema que também tem sua origem na divisão sexual do trabalho: o acúmulo de jornadas que levam as mulheres a assumirem diversas funções além das funções próprias de sua profissão. O acúmulo de jornada muitas vezes é a mola propulsora para a teoria do teto de vidro (segregação vertical) (2) se concretizar, afinal com menos tempo que os homens para se dedicar à profissão, as mulheres ficam em desvantagem para ascender profissionalmente na carreira.

Outro ponto interessante acerca da temática gênero foi levantado pela docente C. Quando perguntamos se ela já havia sofrido com o machismo mesmo como docente, ela nos respondeu: “Eu graças a Deus nunca tive, particularmente, problemas por ser mulher

porque eu me imponho. Se levanta a voz comigo, eu levanto mais. Eu não deixo por menos. É bateu, levou!”.

O que nos retrata que para as engenheiras agrônomas mesmo quando optam pela docência, a luta para ter o mesmo respeito que os homens é diária, ou seja, a docência não se configura como um espaço onde a mulher não tenha que fazer enfrentamentos por conta de questões relacionadas a gênero. Todavia, o relato da docente A (quando lhe foi perguntado se ela já havia, em algum momento assim da sua carreira profissional, presenciado ou vivenciado de alguma forma ocasiões em que ela pôde perceber que aquilo estava acontecendo porque ela ou outra pessoa eram mulheres) nos mostra que os próprios professores, acabam reproduzindo mesmo sem querer a divisão sexual do trabalho da engenharia agrônoma, dentro da sala de aula: “Eu lembro também na sala de aula que o professor falou que mulher agrônoma não ia trabalhar no campo nada que a gente tinha que trabalhar nos laboratórios porque a gente era mais delicada pra mexer com as vidrarias e a gente ficou tudo revoltada. Ou que pra gente não dava porque a gente tinha filho. Daí eu falei pra ele: ‘É porque homem não tem filho, né? Só mulher realmente tem filho. Homens nunca têm filhos.’ Mas isso é assim até hoje infelizmente, né? Por que homem não tem filho, né? Ele não precisa participar de nada. É bem assim mesmo. Infelizmente é a realidade que a gente vê até hoje” - docente A.

A fala do professor nos deixa claro que os próprios profissionais acreditam que as mulheres não devem executar o trabalho técnico do campo, mas sim o trabalho delicado ligado ao ideal de mulher, que liga a mulher ao *care* e vai ao encontro de Hirata (2002) confirmou em seus estudos quando analisou que as mulheres de uma fábrica se encontravam em lugares mais limpos e menos ou nada insalubres em relação aos homens. Ideal este construído socialmente por uma sociedade patriarcal. Além disso, tal fala retrata como subjetivamente a profissão se coloca como uma profissão masculina, começando pelos próprios colegas de trabalho. Tais análises se configuram como os temas masculinização da profissão (4) e princípio da separação (4).

Com exceção da docente B que enfatizou que nunca havia presenciado e nunca havia sofrido com algum problema que fosse causado por conta das relações de gênero (2), as outras três docentes relataram, de formas diferentes, as situações que já presenciaram ou já passaram ou ainda que percebem que ainda acontecem com as mulheres na engenharia agrônoma e no mundo do trabalho como um todo.

No relato da docente A é interessante observar que ela diz que não escolheu de fato a docência, mas que foi levada à docência devido às condições materiais que lhe eram colocadas como a oportunidade para ir para a docência e que ela idealizou na docência uma forma indireta de trabalhar no campo: “Eu acabei sendo levada e fui indo, né? Não que eu descartei trabalhar no campo. De certa forma a parte de pesquisa eu também faço no campo, mas acabei não indo trabalhar no campo porque com a iniciação científica eu acabei indo pra esse lado” – docente A.

A fala de tal docente nos permite inferir que a engenharia agrônoma é de fato uma profissão masculinizada (5) o que fez com ela fosse levada a exercer a docência por dois motivos: a baixa oferta de emprego da época, e visto, na docência, uma forma de atrelar o trabalho no campo com a pesquisa. Isso nos remete ao princípio da separação (5).

Considerações finais

A partir dos dados apresentados acima e na seção anterior compreendeu-se que embora as mulheres venham conquistando mais espaço na engenharia agrônoma, elas ainda precisam vencer muitos obstáculos que são colocados a elas de forma explícita e velada. Embora as docentes que foram entrevistadas tenham ingressado na universidade em épocas distintas (cerca de 18 anos de diferença como já mencionado na Seção 2, no que diz respeito aos enfrentamentos colocados a elas pelo filtro das relações de gênero ao longo de suas trajetórias profissionais, quase todas elas nos relataram os mesmos enfrentamentos.

A engenharia agrônoma ainda se constitui como uma profissão masculinizada e que embora um maior número de mulheres venha ocupando esse espaço, às mulheres ainda se faz necessário se utilizarem, mesmo que subjetivamente, de mecanismos para vencer esses obstáculos e poder exercer seu trabalho no campo escolhido. Em nossa pesquisa pudemos observar que um desses mecanismos utilizados foi a escolha pela docência mesmo que tal escolha tenha acontecido devido às circunstâncias e não propriamente à uma decisão concreta da docente.

Todavia, à primeira vista, a docência pode se apresentar como um espaço onde não existem obstáculos para as mulheres oriundas da divisão sexual do trabalho. Em nossa

análise histórica, pudemos conceber que os enfrentamentos das mulheres para ocupar um espaço no mercado de trabalho e, até mesmo na educação, são reflexos de uma sociedade que se constituiu em bases patriarcais. Dessa forma, como não poderia ser diferente do que acontece na sociedade, o acúmulo de jornadas de trabalho tanto do âmbito público quanto do privado reflete em sua carreira profissional se transformando em mais um obstáculo que as impedem de ocupar cargos de chefia visto que estes demandam um tempo maior de dedicação para serem alcançados e também demandam tempo para serem executados. Assim, a docência na engenharia agrônômica, representada pelas mulheres entrevistadas, não se configura como um espaço de resistência, mas sim de reprodução da divisão sexual do trabalho na medida em que 75% das entrevistadas relataram ter escolhido a docência por ser um meio de exercer a engenharia agrônômica e que, por esse mesmo motivo, a escolha pela docência é um reflexo da divisão sexual do trabalho.

As entrevistas expõem como as mulheres sofreram e sofrem com a dinâmica da divisão sexual do trabalho não só na engenharia agrônômica, mas também na docência visto que elas têm que lidar questões colocadas pela ordem gênero como acúmulo da jornada de trabalho que muitas vezes a impedem ou torna mais difícil ultrapassar as barreiras da teoria do teto de vidro. Em especial, na docência, o teto de vidro se manifesta não por conta da masculinização da profissão, pois, ao contrário da engenharia agrônômica, a docência passou por um histórico processo de feminização da profissão, mas sim pela privação histórica da mulher do âmbito privado que fez com que tivessem que assumir a responsabilidade pelas atividades domésticas e de cuidados ao passo que, ao conquistar o âmbito público, passaram a ser responsáveis por tarefas de ambos os espaços ao passo que ao homem cabe apenas às atividades de âmbito público.

As docentes que foram entrevistadas mostraram que mesmo com todas as dificuldades impostas à sua época (no que diz respeito do acesso da mulher ao mercado de trabalho, dificuldades maiores das que encontramos hoje) e dentro das opções que fizeram, traçaram seus objetivos e venceram todos os obstáculos que lhe foram colocados não só pelo acúmulo de jornada de trabalho e pelo filtro das relações de gênero, mas também pela precariedade que o trabalho docente vem sofrendo cada vez mais e semearam o que nós mulheres engenheiras agrônomas estamos colhendo hoje: maior espaço dentro da profissão. Driblando cotidianamente estratégias sendo falando mais

alto, se abdicando de se dedicar mais à carreira para poder cuidar dos filhos ou familiares, etc., essas mulheres não foram agentes passivas da História e são profissionais extremamente satisfeitas com seu trabalho.

Talvez seus maiores obstáculos tenham sido protelar a assumir cargos de chefia ou postergar uma possível ascensão vertical na carreira, escolher entre o cuidado com os filhos, que é entendido pela sociedade como função da mulher em detrimento da dedicação integral à carreira. Outros obstáculos se colocam pelos próprios produtores rurais ou até mesmo pelos colegas de trabalho.

Destarte, é interessante perceber a contradição que o sistema de produção capitalista nos coloca. Por um lado, o capitalismo precisava de um maior número de força de trabalho disponível para sua manutenção e, assim, possibilitou a entrada da força de trabalho da mulher no mercado. Por outro lado, esse mesmo sistema criou estratégias objetivas e subjetivas para constituição de uma sociedade onde existem mecanismos como a divisão sexual do trabalho que se configura como controle de entrada e permanência de mulheres no mundo do trabalho. No caso da nossa pesquisa, esse mecanismo se configura como a escolha profissional pela docência, embora as mulheres sejam formadas em engenharia agrônoma.

Em síntese, a persistência e a resistência parecem ser regras para as docentes formadas em engenharia agrônoma e isso contribui para que sejam profissionais extremamente satisfeitas com as suas carreiras e vida profissional de acordo com o que elas mesmas relataram.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, J. P. de. **Organismos internacionais e enfrentamento à precarização do trabalho das mulheres na América Latina**. 2007. Tese (Doutorado e Política Social) – Instituto de Ciências humanas, Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70 – Brasil, 1997.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução: Leandro Korner. Rio de Janeiro: Editorial Vitória, 1953.

HIRATA, H. **Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a sociedade.** São Paulo: Boitempo, 2002.

HIRATA, H.; KERGOAT, D. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007.

JORGENSEN, Jane. **Engineering selves: negotiating gender and identity in technical work.** Philadelphia, v. 15, n. 3, p. 350-380, 2007, Set/dez. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0893318902153002>. Acesso: 6 agosto 2023.

LOMBARDI, Maria Rosa. **Perseverança e resistência: a engenharia como profissão feminina.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. DOI: <http://10.0.186.133/2005333938>. Acesso: 6 agosto 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **História das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O Capital: Livro I Capítulo VI (inédito).** São Paulo: Ciências Humanas, 1976.

NETTO, João Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVER, G. S. **O papel das escolas superiores de agricultura na institucionalização das ciências agrícolas no Brasil, 1930-1950: práticas acadêmicas, currículos e formação profissional.** 2005. Tese (Doutorado em Ensino e História de Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005. Disponível em: 10.47749/T/UNICAMP.2005.359001. Acesso: 6 agosto 2023.

RUBIN, G. **The Traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex.** Canadá: Monthly Review Press, 1975.

SAFFIOTI, H. I. B. (2009). Ontogênese e filogênese do gênero. **Revista Série Estudos e Ensaios**, 2009.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado e violência.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTANA, M. S. R. **Trabalho docente e problematização da prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural.** 2013. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

SZYMANSKI, H. et. al. **A entrevista na pesquisa em educação.** 4a ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2011.

VAZ, D. V. O teto de vidro nas organizações públicas: evidências para o Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 22, n 3, p. 765-790, 2013. Disponível: <https://doi.org/10.1590/S0104-06182013000300007>. Acesso em 6 ago 2023.

YANNOULAS, S. C. Feminização ou feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. **Temporalis**, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011. Disponível: <https://doi.org/10.22422/2238-1856.2011v11n22p271-292>. Acesso em 6 ago 2023.

SOBRE OS AUTORES

Danielle Uchôas – Engenheira Agrônoma graduada pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - Universidade Estadual Paulista (FEIS-UNESP). Mestre no Programa strictu sensu em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) - Campus de Paranaíba - MS. Bolsista Capes-DS. Monitora do Núcleo de Educação Popular (NEP). Membro do Grupo de Pesquisa de Políticas Educacionais e Currículo, liderado pela Prof^a Dr^a Lucélia Tavares Guimarães - UEMS. Atualmente é professora da rede estadual na Escola Estadual José de Paula França. E-mail: daniuchoas@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8235-925X>

Lucélia Tavares Guimarães – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2002), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em educação (Currículo) pela PUCSP (2010). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Paranaíba e do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da UEMS/Unidade Universitária de Paranaíba. Parecerista ad hoc em periódicos nacionais da área da educação. Líder do grupo de estudos e pesquisa cadastrados no CNPq: Políticas Educacionais e Currículo da Uems. Participa do Grupo de Pesquisa cadastrado pelo CNPq: Currículo, Formação e Trabalho Docente da UEL, participa do grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq: Gênero, Currículo e Educação da UEL, uma parceria entre pesquisadores do Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e Universidade Estadual de Londrina. E-mail: luguimaraes@uems.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8577-4886>

Tramitação:

Recebido em: 21/08/2023

Aprovado em: 31/08/2023

DIREITO À EDUCAÇÃO COMO EDUCAÇÃO AO DIREITO

RIGHT TO EDUCATION AS EDUCATION TO THE RIGHT



Carlos Roberto Jamil Cury 
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RESUMO:

Esse artigo tem como objetivo assinalar o direito à educação, de um lado, como um dos direitos mais importantes para a vida social e cidadã e, de outro lado, por ser um direito juridicamente protegido, como um recurso que deve ser conhecido pelos cidadãos. Para tanto, busca-se, no pensamento clássico, a emergência da educação como direito e as decorrências tanto para as políticas públicas, para as instituições, para os interesses coletivos e para os indivíduos.

Palavras-Chave: Direito à educação; fundamentos do direito à educação; educação para o direito.

ABSTRACT:

This article aims to highlight the right to education, on the one hand, as one of the most important rights for social and citizen life and, on the other hand, as a legally protected right, as a resource that must be known by citizens. To this end, we seek, in classical thought, the emergence of education as a right and the consequences for public policies, institutions, collective interests and individuals.

Keywords: Right to education; fundamentals of the right to education; education for law.

Em um texto já consagrado, Norberto Bobbio nos traz um trecho, na *Era dos Direitos* (1992), que nos remete ao título dessa proposta que hoje nos reúne em certame universitário, de uma aula inaugural. Tratando da emersão do direito junto aos contratualistas, ele nos chama à atenção que o direito à educação não estava presente no estado de natureza. *Verbis*:

Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução --- crescente, de resto, de sociedade para sociedade --, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado de natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado de natureza porque não emergira na sociedade da época ... exigências de liberdade em face das Igrejas e dos Estados, e não ainda de outros bens, como o da instrução, que somente uma sociedade mais evoluída econômica e socialmente poderia expressar. (BOBBIO, 1992, p.75)

Dois conceitos nos são sugestivos nesse trecho: o *estado de natureza* como anterior à constituição de uma sociedade civil, na qual há uma ausência de sociedade como tal e o *estado civil* como *sociedade mais evoluída*. Com efeito, o estado de natureza é aquela situação, racionalmente pensada e elaborada, na qual prevalece a força como direito. Nesse construto racional, o conceito de *estado de natureza* importa justamente para o entendimento da sociedade civil como sociedade em que *ao direito da força* se impõe sobre *a força do direito*.

Cuide-se chamarmos à cena o pensamento hobbesiano a esse respeito que nos conduz a um quadro severo desse *estado* como base para se entender o de *estado ou sociedade civil*.

O famoso *ius omniium in omnia*, isto é: o direito de todos a tudo, próprio do estado de natureza, torna a relação entre os seres humanos como algo sujeito à violência pela lei do mais forte, sujeito ao capricho próprio daquele que é capaz de comprar apoio de alguns para subjugar muitos ou do astuto que, por meio de dissimulações, busca obter vantagens.

Nesse caso, o de um direito de cada qual a tudo, não pode haver educação, já que prevalece a *pólemos*, o distintivo da guerra. A educação, ao contrário, é o reino do *logos*, ou seja, ela tem como distintivo a palavra, o *logos*, o *verbum*, a *ratio*. Na *guerra de todos contra todos*, não há campo senão para a força e para o vencer e, no limite, está o espectro da morte.

Na sociedade civil, o campo das relações é o da *palavra*, *logos*, *ratio*, terreno próprio da persuasão. O horizonte societário em que a alteridade deixa de ser ameaçadora, não é o campo do vencer, mas do convencer pela palavra, pelo *logos*. E é pelo *logos* que se faz possível o *nómos*, o fechamento do *direito a tudo* para o *direito sob a lex*, o direito pela lei. *Lógos e Nómos*, então, se convergem para que se instaure a vida social sob leis proferidas pela palavra, ainda que a força se aninhe sob o exercício do monopólio da violência legítima como função de determinados agentes específicos para tal. Então, para que a lei, campo da palavra compartilhada e aceita como forma de regulação das relações sociais, supõe o recuo da força e seu recolhimento em aparatos específicos.

De certo modo, essa posição dos contratualistas já havia sido renunciada por Aristóteles em a *Política* quando ele assinala o *logos* como distintivo do ser humano. “Ora, o que não consegue viver em sociedade, ou que não necessita de nada porque se basta a si mesmo, não participa do estado; é um bruto ou uma divindade. A natureza faz assim com que todos os homens se associem” (ARISTÓTELES, 2002, p.15).

Nessa associação, o que vale é a atividade da palavra compartilhada como forma superior de vida social em consonância com a *lex*. Em que pese a discussão sobre se o homem é *naturaliter* um *homo politicus* (*zoôn politikôn*) ou se chega a tal *ex contractu*, tal como polemiza Hobbes, o Estagirita ia mais longe quando, desenvolvendo o campo da política, cotejava o governo de homens ou o governo de leis. E respondia que o governo dos homens conduz à força e dela ao arbítrio e, com ele, toda sorte de problemas. O governo dos homens é uma situação antagônica à do governo das leis sob o qual será possível viver bem em vista da cidade boa e justa. Eis porque “onde as leis não têm força pululam os demagogos.” (ARISTÓTELES, 2016, p.125), nos diz Aristóteles. E, onde as leis não têm força, reinam os tiranos e seus bajuladores. Aristóteles postula, então, a República “já que

este regime não é senão uma maneira de ser do Estado em que as leis regulam todas as coisas em geral e os magistrados decidem sobre os casos particulares.” (ARISTÓTELES, 2016, p.126)

Ora, a lei constringendo o *ius in omnia* possibilita então o *bem viver juntos*. Como diz Aristóteles (2002, p.53-54):

Mas não é apenas para *viver juntos*, mas sim para *bem viver juntos* que se fez o Estado...Aqueles ...que se propõem dar aos Estados uma boa Constituição, prestam atenção principalmente nas virtudes e nos vícios que interessam à sociedade civil e não há nenhuma dúvida de que a verdadeira Cidade (a que não é somente de nome) deve estimar sobretudo a virtude.

Desse modo, já antes dos jusnaturalistas, Aristóteles colocava, na sociedade do Estado Civil, o império da Palavra e da Lei.

Segundo Locke, outro contratualista, de corte liberal ao contrário de Hobbes, a construção da sociedade, pela via do pacto, não é uma fatalidade. Ela é um *artifício*, termo este tomado em sua versão etimológica, significando *construir com arte*, fonte terrena da constituição da sociedade e da origem do poder. E esta é uma possibilidade a ser construída, com cuidado, sob o império das leis, e em conluio com um processo educativo, ou seja, com arte.

[...] Locke adverte: o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania. (RIBEIRO OLIVEIRA, 2000, p.181)

Dessa formação cidadã, ainda que o pensamento desse autor seja limitado pelo contexto de época, se extraem conceitos constantes da cidadania como igualdade, liberdade e tolerância. Essa tríade faz parte dessa formação cidadã, articulando entre si a educação e a educação garantida pelo direito. Nesse sentido, a palavra, o *logos*, o *verbum*, é um campo comum entre a educação e o direito.

Comentando Hannah Arendt, Lafer leciona que uma característica desse campo comum é a igualdade.

Nós não nascemos iguais: nós nos tornamos iguais como membros de uma coletividade em virtude de uma decisão conjunta que garante a todos direitos iguais. A Igualdade não é um dado – ele não é *physis*, nem resulta de um absoluto transcendente externo à comunidade política. Ela é um construído, elaborado convencionalmente pela ação conjunta dos homens através da organização do da comunidade política. (LAFER, 2009, p.150)

A igualdade supõe a alteridade. Não posso dizer *sou igual*. *Sou igual* só tem sentido se completar a frase: *sou igual a você*.

Por outro lado, a liberdade é a liberdade de e a liberdade para. Da liberdade da *necessidade* que retira o sujeito da imersão dos limites da sobrevivência e abre o campo da liberdade para os direitos civis fundamentais, abre o campo para a igualdade. E essa, por sua vez, supõe um patamar mínimo da convivência entre os iguais e diferentes que é a tolerância. Como ainda nos diz Locke:

Nenhum indivíduo deve atacar ou prejudicar de qualquer maneira a outrem nos seus bens civis porque professa outra religião ou forma de culto. Todos os direitos que lhe pertencem como indivíduo, ou como cidadão, são invioláveis e devem ser-lhe preservados. (LOCKE, 1973, pg.15)

Daí que a educação dessa formação cidadã inclua um processo comum e para que tal se dê necessita de conhecimentos indispensáveis para a vida em comum, entre os quais as regras do jogo e o respeito à alteridade. O impulso interventor do Estado, a obrigatoriedade, seja da lei, seja dos conhecimentos na instituição escolar, é um processo educativo para que indivíduo venha a se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres, iguais e amigas. Não é à toa que *lex*, *legis* se origina do verbo latino *lego*, *legere*, que, por sua vez, significa *ler*, ler a palavra que foi escrita, que foi pronunciada. *Lei e leitura* se aproximam não só pela origem etimológica, mas sobretudo pelo significado que dá ao sujeito a capacidade de conhecer a *nómos* como forma até de amizade com o outro, longe das formas de ódio e de violência. Como nos diz Aristóteles (1973, p.411):

e, se o homem virtuoso é para seu amigo tal como é para si próprio (porquanto o amigo é um “outro eu”) – se tudo isso é verdadeiro, assim como seu próprio ser é desejável para cada homem, igualmente (ou quase igualmente) o é de seu amigo.

Não será isso que o Preâmbulo de nossa atual Constituição proclama como um dos *valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias?*

Ora, o direito à educação como educação ao direito só se impõe para *uma sociedade mais evoluída* quando se tem essa dialética entre direito e educação.

De um lado, diria Cícero (s.d.): “Os magistrados são ministros das leis, os juízes são os intérpretes das leis; em uma palavra, todos nós somos escravos das leis, a fim de podermos viver livremente”.¹ (tradução nossa)

Ainda mais uma vez, não é à toa que Marshall (1967,p.63), em texto canônico sobre o estabelecimento da cidadania, ao elencar os direitos civis, leciona:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento, fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos, e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual.

Não seria por esta via, ainda que em termos mais amplos, que o art. 127 da Constituição determina que:

O Ministério Público é instituição permanente, essencial à função jurisdicional do Estado, incumbindo-lhe a defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. [...]

Art. 129 - II - zelar pelo efetivo respeito dos Poderes Públicos e dos serviços de relevância pública aos direitos assegurados nesta Constituição, promovendo as medidas necessárias à sua garantia. (BRASIL, 1988)

De outro lado, só podemos viver livremente se nós nos reconhecemos como autores das leis, a fim de que obediência e liberdade se convirjam. Com efeito, só sob a *lex* para todos,

¹ *Legum ministri magistratus, legum interpretes iudices, legum denique idcirco omnes servi sumus ut liberi esse possimus.*

o império do *logos*, campo da educação e do direito, se estabelece e se conjura a força, império de *pólemos*. Mais uma vez, lei e leitura se aproximam, pois, pela leitura, especialmente em códigos positivados, o conhecimento da legislação é uma via de participação nos direitos, com ênfase nos direitos políticos.

Agora, retomando Bobbio (1992, p.61):

[...] quando nascem os chamados direitos públicos subjetivos, que caracterizam o Estado de Direito. É com o nascimento do Estado de Direito que ocorre a passagem final do ponto de vista do príncipe para o ponto de vista dos cidadãos. No Estado despótico, os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos. No Estado absoluto, os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados. No Estado de Direito, o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de Direito é o Estado dos cidadãos.

A educação para a formação do cidadão, então, para abranger a todos terá como pilares básicos os direitos fundamentais garantidos pelo constitucionalismo, expresso no Estado de Direito e, mais recentemente, no Estado Democrático de Direito.

E a democracia, no Estado Democrático de Direito, só se efetiva quando a educação está assentada em bases sólidas. E não por acaso, a educação é o primeiro dos direitos sociais listados no art. 6º da Constituição. E, com certeza, ela é componente indispensável da *dignidade da pessoa humana*, um dos fundamentos de nossa República, fazendo jus ao Preâmbulo da Lei Maior em que o “Estado Democrático (é) destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça...” (BRASIL, 1988)

A educação, como reza o art. 205 de nossa CF/88, só se realiza quando há o *exercício da cidadania* no horizonte do *pleno desenvolvimento da pessoa*. Ora, esse caráter de plenitude deve abranger a tríade dos direitos e assegurar o exercício deles por meio de políticas educacionais e políticas concorrentes.

A educação tem dois pilares fundamentais: o primeiro está posto na aquisição e na constituição de conhecimentos e valores fundamentais, não só como antídoto à

ignorância, mas como o domínio indispensável para o acesso à *ágora*, lugar da participação cidadã na vida social. O segundo, se apoia no cultivo de uma convivência solidária. Ela é o encontro das alteridades, lugar do aprendizado das regras do jogo democrático e da elevação da tolerância ao grau supremo da alteridade no reconhecimento, reconhecimento do outro como igual e diverso.

Seria por isso que, desde muito tempo, houve tentativas em nosso país de se fazer com o jovem, sobretudo nas escolas formais, essa educação para a cidadania? Tal é o caso do artigo 6º de nossa primeira lei geral da educação, de 15 de outubro de 1827, assinada pelo Imperador Pedro I e voltada para a instrução primária. Rezava aquele artigo, entre outras matérias que, respeitando a faixa etária, dever-se-ia propor para as leituras deles, *a Constituição do Império e a História do Brasil*.

A Constituição Republicana de 1934 determinou, em seu art. 25 das Disposições Transitórias, que o (BRASIL, 1934)

Governo Federal fará publicar em avulso essa Constituição para larga distribuição gratuita em todo o país, especialmente aos alunos das escolas de ensino superior e secundário, e promoverá cursos e conferências para lhe divulgar o conhecimento.

Posteriormente, sob a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 4.024/61, o Conselho Federal de Educação, incumbido de regulamentar o currículo mínimo do (então) ensino secundário introduziu a disciplina Organização Social e Política do Brasil. Nela apenas os princípios e valores democráticos deveriam norteá-la, sem estabelecer uma grade disciplinar que a compusesse.

Contudo, é da democracia e de suas instituições consolidadas que se podem haurir iniciativas como essas. Ao contrário, quando ditaduras se instalam, disciplinas, geridas diretamente pelos “donos do poder”, deslocam os princípios e valores democráticos e os traem e os trazem para arremedos, como foi o Decreto-Lei no 869, de 1969, ao instituir a disciplina Educação Moral e Cívica, aliás, já constante da Constituição outorgada no Estado Novo em 1937.

O silenciamento da política em bases democráticas, a censura ao espírito de crítica, a impossibilidade de uma socialização no eixo da cidadania produziu um vácuo geracional e induziram muitos dos nossos jovens a substituir a política pelo consumo, a vida societária pela vertente do indivíduo possessivo.

Desse vácuo, pode-se apontar a emergência de uma espécie de degeneração da vida política que atingiu parte de nossa história política atual. Daí a importância que tais escolas possuem ao buscar sensibilizar os jovens para o conhecimento das práticas legislativas e sua importância para a vida democrática, para a aceitação do conflito e para a busca dialógica da negociação e do consenso.

Eis porque, em nosso ordenamento jurídico atual, a educação tem um nível que se conceitua como *educação básica*.

A democracia, por sua vez, base do constitucionalismo, ou seja, do Estado Democrático de Direito, também supõe a constituição de iguais e diversos. Nesse sentido, seus pilares, iguais ao da instituição escolar, são a igualdade e a diversidade.

Peço vênica para citar um trecho de um texto que já publiquei:

A dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação escolar como dever do Estado e direito do cidadão não é uma relação simples. De um lado, é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é o princípio tanto da não – discriminação, quanto ela é o foco pelo qual homens lutaram para eliminar os privilégios de sangue, de etnia, de religião ou de crença. Ela ainda é o Norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias. (CURY, 2002, p.255)

Daí a sua indissociabilidade na mútua reciprocidade que permite com que a cidadania se realize pela capacidade de participação nos destinos de uma comunidade política. E mais, esta capacidade possa se ampliar em fóruns mais amplos.

Entretanto, a realização de ambas, é um processo histórico de longa duração, de ampla complexidade e de grande vigilância.

É de Bobbio em *o Futuro da Democracia* (1986), a advertência posta nas *promessas não cumpridas* da democracia.

Ele cita 6 promessas não cumpridas pela democracia: o sujeito que devia se articular em associações, corre o risco de perder-se nelas; o interesse particular na vida comum sobrepondo-se ao interesse geral; a persistência das oligarquias; o baixo poder de controle dos governados; a falta de publicização dos atos de quem governa, opondo o segredo à necessária transparência e, finalmente, o que ele denomina de *cidadão não educado*. Dissertando sobre esse último:

A sexta promessa não cumprida diz respeito à educação para a cidadania. Nos dois últimos séculos, nos discursos apologéticos sobre a democracia, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*; com isto, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática. Concomitante, não antes. (BOBBIO, 1986, p.31)

E Bobbio prossegue afirmando que esse exercício da prática democrática, contraposto ao despotismo, teria como fundamento o *amor pela coisa pública* que necessita ser alimentado e reforçado por uma educação sólida. E aí, Bobbio (1986) recorre a Stuart Mill em uma passagem das *Considerações sobre o governo representativo*, e citando-o, diz que nesse livro:

ele divide os cidadãos em ativos e passivos e esclarece que, em geral, os governantes preferem os segundos (pois é mais fácil dominar súditos dóceis ou indiferentes), mas a democracia necessita dos primeiros. Se devessem prevalecer os cidadãos passivos, ele conclui, os governantes acabariam prazerosamente por transformar seus súditos num bando de ovelhas dedicadas tão-somente a pastar capim uma ao lado da outra (e a não reclamar, acrescento eu, nem mesmo quando o capim é escasso). Isto o levava a propor o sufrágio às classes populares, com base no argumento de que um dos remédios contra a tirania das maiorias encontra-se exatamente na promoção da participação eleitoral não só das classes acomodadas (que constituem sempre uma minoria e tendem a assegurar os próprios interesses exclusivos), mas também das classes populares (BOBBIO, 1986, p. 31-32).

A educação, no combate à ignorância, tem a tarefa complexa, mas fundamental, de desocultação de uma realidade muitas vezes opaca. E é isso que responde por uma

educação crítica. Uma educação que conduzisse a um desconhecimento dos fundamentos da realidade apenas leva a uma reprodução e manutenção do *cidadão não-educado*. E esse papel de ir aos fundamentos da realidade que permite a passagem desse cidadão não-educado a um cidadão educado, isto é, capaz de ampliar os espaços de participação na vida social, aponta para a educação ao direito, no âmbito do direito à educação.

A educação e o direito, então, fazem parte do esforço para que se criem estruturas comuns e um consenso para que a democracia e o constitucionalismo se fortaleçam.

Ora, o que nos revela nosso passado, com desdobramentos sobre o presente e até sobre o futuro como uma indesejável reprodução do passado, não é animador. A tarefa de construção da democracia, como império do *logos*, se defronta com um passado que vai dos *donos do poder à conciliação pelo alto*, também chamada de *via prussiana* e que tem fundamentos nos traumas do colonialismo e do cativeiro sob a égide da *Casa Grande e Senzala*.

Esse passado, hoje postulado como futuro do presente por adversários da democracia, volta a cultuar o autoritarismo contra a possibilidade do dissenso e de conflito como modos civilizados de se chegar ao consenso. E o autoritarismo, por princípio, é o abandono da lei ou quando muito, *para os amigos tudo, para os outros a lei*. Mas o autoritarismo no mundo atual vai encontrando caminhos para uma ruptura democrática, cujas sequelas vemos também em nosso país. O autoritarismo é o oposto da lei e, por decorrência, da democracia.

Como nos alerta Pisarello (2014, p.16) ao apontar forças sociais não democráticas e antissociais que foram adquirindo poderes:

Esses poderes impulsionariam autênticos processos desconstituintes, isto é, processos de esvaziamento do conteúdo democrático e garantista das constituições vigentes. Uma vez, mediante sua não aplicação de modo suave e planejada ou mediante sua aplicação restritiva. Outras vezes, por meio de mutações tácitas ou de reformas explícitas.

Para que tal se desse – agora chamando à cena Anísio Teixeira – a educação foi, ao longo de nossa história, um privilégio, um apanágio das elites. E como tal, cooperou para a

constituição do *cidadão não educado*. Ao contrário, acentuava ele, educação é um direito. E, o direito vai na contramão tanto do privilégio como da promessa não cumprida. A educação como privilégio, portanto, regalia de poucos, conduzia àquelas dimensões não cumpridas, postas por Bobbio: o particularismo em oposição ao interesse coletivo, a persistências das oligarquias no poder, o segredo como modo de se fixar no poder e a apatia política. E tudo com base em um sistema de desigualdade e de discriminação que não conduzia ao desenvolvimento social e à autonomia nacional.

Pode-se também trazer ao assunto o pensamento do educador Paulo Freire quando, em *Educação como prática de liberdade*, postulava, pela educação a passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica.

Por isso, para ambos, era preciso que a desigualdade se atenuasse, pois a luta contínua pela sobrevivência põe o sujeito em uma imersão que o faz dedicar-se sem cessar a restar no limite de sua humanidade, nos limites da sobrevivência. A melhor redistribuição da renda possibilitaria a emersão para outros campos da realidade, entre as quais, a educação e o conhecimento de seus direitos e deveres. Por sua vez, a manutenção de privilégios impede a construção da educação como direito de igualdade.

Mas não só de desigualdade se nutre uma história que gera o cidadão não educado. As discriminações negativas e os preconceitos atentam contra coletivos específicos, mas não só contra coletivos. Eles acabam por atentar contra a *dignidade da pessoa humana* e, nesse sentido, atingindo a subjetividade dessas pessoas.

Como nos leciona Ferrajoli (2019, p.13) em seu *Manifiesto por la Igualdad*:

la igualdad está estipulada *porque somos diferentes*, entendiendo “desigualdade” en el sentido de diversidad de las identidades personales. La segunda es que está estipulada *porque somos desiguales*, entendiendo “desigualdad” em el sentido de diversidad en las condiciones de vida materiales. Em definitiva, la igualdad está estipulada porque, de hecho, somos diferentes y desiguales, para la tutela de las diferencias y en oposición a las desigualdades.²

■ ...a igualdade está estipulada *porque somos diferentes*, entendendo “desigualdade” no sentido da diversidade das identidades pessoais. A segunda é que está estipulada *porque somos desiguais*, entendendo “desigualdade” no sentido da diversidade das condições de vida material. Definitivamente, a igualdade está

Ora, o campo das desigualdades e o dos preconceitos e discriminações atentam contra o ser igual, o ser par e, com eles, a educação não se fez um direito, a educação continuou sendo um privilégio.

Se é verdade fática que o acesso à educação básica foi se tornando uma realidade, também a realidade escancarada pelo COVID 19, nos mostrou que ainda há muito o que se fazer, no direito à educação e na educação ao direito.

A precariedade tanto do direito à educação, quanto da educação ao direito, atenta contra o presente e o futuro da democracia na medida em que se impõem barreiras tanto ao acesso aos bens sociais, à participação na vida política e fere profundamente o conhecimento e a prática dos direitos civis fundamentais, deslegitimando o sistema democrático.

E o que temos em comum no direito à educação e na educação ao direito como forma de constituir uma sociedade calcada no *Estado Democrático de Direito*?

Na exposição que fez à Assembleia Constituinte da Bahia, em 1947, Anísio Teixeira lecionou:

Há educação e educação. Há educação que é treino, que é domesticação. E há educação que é formação do homem livre e sadio. Há educação para alguns, há educação para muitos e há educação para todos. A democracia é o regime da mais difícil das educações, a educação pela qual o homem, todos os homens e todas as mulheres aprendem a ser livres, bons e capazes [...] a educação faz-nos livres pelo conhecimento e pelo saber e iguais pela capacidade de desenvolver ao máximo os nossos poderes inatos. A justiça social, por excelência, da democracia consiste nessa conquista da igualdade de oportunidades pela educação. (TEIXEIRA, 1984)

O passado quando tende a se reproduzir no presente reforça um quadro de desigualdade e de discriminação, afetando o próprio futuro do Estado Democrático de Direito. Daí a urgência na efetivação dos direitos fundamentais e fundamentais porque são o solo do

estipulada, porque, de fato, somos diferentes e desiguais, para a tutela das diferenças e em oposição às desigualdades. (tradução nossa)

processo civilizatório em que os sujeitos de reconhecem como iguais e pares. Quando tais direitos são negados ou a omissão atinja níveis próximos da sua negação, põe-se em risco o processo civilizatório.

Nas circunstâncias atuais, é preciso reforçar os princípios, os fundamentos e os objetivos da Constituição Federal de 1988 de modo a afirmar, proclamar o Estado Democrático de Direito, a cidadania, a democracia e os direitos humanos e fazer deles uma exigência sem os quais a barbárie pode se avizinhar.

Não poderia finalizar essa exposição sem recuperar aquela dimensão que une e articula o direito à educação e a educação ao direito, no âmbito da docência, pesquisa e extensão: a palavra.

De um lado, em um discurso, nos tempos críticos durante a República Espanhola dos anos 30, próximos da guerra civil, o reitor de da Universidade de Salamanca, Miguel Unamuno, apontava a perseguição a muitos docentes arrestados pela força e violência. Perante uma plateia diversa, fazendo a defesa da Universidade como lugar do *lógos* e não da *dócsa* ou da violência, assim se expressou Unamuno (*apud* DAMASCENO, 2021): “Vencer não é convencer, e há de se convencer sobretudo. E, não pode convencer o ódio que não deixa lugar para a compaixão.”

De outro lado, chamo à cena Paul Ricoeur:

Qu'est-ce que je fais quand j'enseigne ? Je parle. Je n'ai pas d'autre gagne-pain et je n'ai pas d'autre dignité ; je n'ai pas d'autre manière de transformer le monde et je n'ai pas d'autre influence sur les hommes. La parole est mon travail ; la parole est mon royaume. (RICOEUR, 1999)³

A hora que vivemos é grave. O estímulo ao ódio, a disseminação de armas, a propagação de inverdades multiplicadas à exaustão, o negacionismo, os ataques ao poder Judiciário na figura maior do guardião da Constituição, a desídia e o desleixo com a educação, seja

³ O que é que faço quando eu ensino? Eu falo. Eu não tenho outro ganha-pão e eu não tenho outra honraria; eu não tenho outro modo de transformar o mundo e eu não tenho outra influência sobre os homens. A palavra é meu trabalho, a palavra é meu reino. (tradução nossa)

na educação básica, seja na educação superior, são indicadores de um caminho para um crepúsculo do Estado Democrático de Direito.

Educadores, educadoras e juristas, nosso caminho é outro. Nossa arma não é a força das armas, mas a arma da crítica, até como crítica das armas. Nosso reino e nossa arma são a palavra fundamentada e rigorosa para a defesa do direito à educação e da educação ao direito como núcleos *onde brotam nossas atitudes decisivas* em vista dos princípios, fundamentos e objetivos do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Lafonte, 2016. [versão eletrônica Kindle]

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Nova Cultural, 1973. Os Pensadores.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *O Futuro da Democracia: Uma defesa das regras do jogo*. Petrópolis: Paz e Terra, 1986.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 5 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 16 jun. 2023.

CÍCERO. *M. Tvlli Ciceronis pro A. Clventio Oratio*. The Latin Library. Disponível em: <http://www.thelatinlibrary.com/cicero/cluentio.shtml#cfivethree>. Acesso em: 07 jul. 2023.

XXXX

DAMASCENO, J. B. Unamuno: contra a morte e em defesa da inteligência. *Blog Resistência Lírica*. Disponível em: <http://resistencialirica.blogspot.com/2016/03/unamuno-contra-morte-e-em-defesa-da.html>. Acesso em: 26 jul. 2021.

FERRAJOLI, Luigi. *Manifiesto por la igualdad*. Madrid: Editorial Trotta, 2019.

LAFER, Celso. *A Reconstrução dos Direitos Humanos: Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LOCKE, John. *Segundo Tratado do Governo Civil*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, Coleção “Os Pensadores”.

MARSHALL, Thomas H. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

PISARELLO, Gerardo. *Procesos constituyentes: caminos para a la ruptura democrática*. Madrid: Trotta, 2014.

RIBEIRO OLIVEIRA, Isabel de Assis. Sociabilidade e Direito no Liberalismo nascente. *Revista Lua Nova*. São Paulo, n. 50, vol. II, p. 159-183, 2000.

RICOEUR, Paul. La Parole est mon royaume. *Le PortiQue, Revue de philosophie et de sciences humaines*, n.4, p.1-5, 1999.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e cultura na Constituição do Estado da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.65, n.151, p.685-696, set./dez. 1984.

SOBRE O AUTOR

Carlos Roberto Jamil Cury – Doutor em Educação pela PUC/SP. Tem experiência na área de Direito à Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: lei de diretrizes e bases, política educacional, legislação educacional e educação de jovens e adultos. É pesquisador do CNPq. E-mail: crjcury.bh@terra.com.br ORCID: orcid.org/0000-0001-5555-6602.

Tramitação:

Recebido em: 03/08/2023

Aprovado em: 29/08/2023

**OS EDUCADORES E OS USOS DOS CONCEITOS:
ARTICULAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITO, POLÍTICA E
LINGUAGEM****EDUCATORS AND THE USES OF CONCEPTS:
ARTICULATIONS BETWEEN EDUCATION, LAW, POLITICS
AND LANGUAGE****EDUCADORES Y USOS DE CONCEPTOS:
ARTICULACIONES ENTRE EDUCACIÓN, DERECHO,
POLÍTICA Y LENGUA.**

Lucas Alvarenga Gontijo
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**RESUMO:**

O presente artigo vislumbra a hipótese de que educadores se portam como inventores de futuro. Isso se dá porque sistematizam saberes para poderem professá-los e, desta forma, constroem conexões entre passado, presente e futuro de maneira criativa, inventiva. Para explicar essa proposta, o artigo busca compreender como os educadores fazem usos dos conceitos como interpretes/observadores a explicá-los e aplicá-los às conjunturas temporais a que pertencem. Suas ações são efetivamente criativas ao darem sentido ao passado, em uma postura muito próxima do Hayden White visualizou a partir de sua teoria da meta-história. E esse fenômeno é efeito da inexorável parcialidade cognitiva de qualquer interprete. O artigo analisa, então, as condições de possibilidade de uso dos conceitos, a desnudar que qualquer conceito, a ser recriado em uma nova dimensão temporal, sofrerá interferência de subjetividades adjungidas pelos seus interpretes, sempre interessados, sempre politicamente ativos. Ao contrário do que postula o senso comum, os conceitos não vêm exclusivamente do passado, mas são recriados, ganham autônoma conjuntural específica do momento em que são reinseridos na vida política prática. Se a prática educacional assenta subjetividades, crenças, expectativas de mundo, é sustentável que seus efeitos estejam muito próximos dos efeitos derivados dos direitos, pois esses também assentam expectativas sociais. Se a produção de subjetividades depende da linguagem, cabem aos educadores, como observadores/interpretes dos valores sociais, selecionar, interpretar e fazer uso retórico de memórias semânticas, isto é, de conceitos. Isto porque para a *teoria dos sistemas*, segundo Raffaele De Giorgi, a memória é

considerada uma função e não algo que se poderia recorrer e que estaria aguardada em algum lugar a ser acessada. O artigo se valeu de uma metodologia crítica especulativa a partir de revisão bibliográfica.

Palavras chave: educação política, memória, teoria dos sistemas, linguagem, invenção de direitos.

ABSTRACT:

This article envisages the hypothesis that educators behave as inventors of the future. This happens because they systematize knowledge to be able to profess it and, in this way, build connections between past, present and future in a creative way. To explain this proposal, the article seeks to understand how educators use concepts as interpreters/observers to explain and apply them to the temporal contexts they belong. Their actions are effectively creative in making sense of the past, in a posture very close to what Hayden White visualized from his theory of *metahistory*. And this phenomenon is the effect of the inexorable cognitive partiality of any interpreter. The article analyses, the conditions between the possibility of using concepts, revealing that any concept, to be recreated in a new temporal dimension, will suffer interference from subjectivities added by its interpreters, always interested, always politically active. Contrary to what common sense postulates, concepts do not come from the past, but are recreated, gaining specific conjunctural autonomy from the moment they are reinserted into a practical political life. If educational practice is based on subjectivities, beliefs, expectations of world, it is sustainable that its effects are very close to the effects derived from rights, as rights also creates social expectations. If the production of subjectivities depends on language, it is up to educators, as observers/interpreters of social values, to select, interpret and make rhetorical use of semantic memories, that is, of concepts. This is because for the *systems theory*, second Raffaele De Giorgi, memory is considered a function and not something that could be kept or that would be expected somewhere to be accessed. The article used a speculative critical methodology based on a bibliographical review.

Key-words: political education, memory, systems theory, language, invention of rights.

RESUMEN:

Este artículo visualiza la hipótesis de que los educadores se comportan como inventores del futuro. Esto sucede porque sistematizan el conocimiento para poder profesarlo y, de esta manera, construir conexiones entre pasado, presente y futuro de manera creativa e inventiva. Para explicar esta propuesta, el artículo busca comprender cómo los educadores utilizan los conceptos como intérpretes/observadores para explicarlos y aplicarlos a las situaciones temporales a las que pertenecen. Sus acciones son efectivamente creativas al dar significado al pasado, en una postura muy cercana a lo que Hayden White imaginó desde su teoría de la metahistoria. Y este fenómeno es efecto del inexorable sesgo cognitivo de cualquier intérprete. Luego, el artículo analiza las condiciones de posibilidad de uso de los conceptos, revelando que cualquier concepto, que deba ser recreado en una nueva dimensión temporal, sufrirá interferencias de subjetividades adheridas por sus

intérpretes, siempre interesados, siempre políticamente activos. Contrariamente a lo que postula el sentido común, los conceptos no provienen exclusivamente del pasado, sino que se recrean, adquiriendo una autonomía coyuntural específica desde el momento en que se reinsertan en la vida política práctica. Si la práctica educativa se basa en subjetividades, creencias, expectativas del mundo, es sostenible que sus efectos sean muy cercanos a los efectos derivados de los derechos, ya que estos también se basan en expectativas sociales. Si la producción de subjetividades depende del lenguaje, corresponde a los educadores, como observadores/intérpretes de los valores sociales, seleccionar, interpretar y hacer uso retórico de las memorias semánticas, es decir, de los conceptos. Esto se debe a que para la teoría de sistemas, según Raffaele De Giorgi, la memoria se considera una función y no algo a lo que se podría recurrir y que estaría esperando en algún lugar para acceder. El artículo utilizó una metodología crítica especulativa basada en una revisión bibliográfica.

Palabras clave: educación política, memoria, teoría de sistemas, lenguaje, invención de derechos.

Introdução:

O presente artigo consiste em analisar os usos da linguagem como forma de construção da subjetividade política. E, mais precisamente, a investigar como são formados os conteúdos semânticos em seus respectivos contextos históricos e como são transmitidos a contextos históricos e conjunturas diversas daquelas que lhes originaram.

A escrita irá prescrutar como as semânticas de conceitos são inventadas como códigos de comunicação em consequência de determinados enfrentamentos e práticas políticas. Mas para além disso, como a etimologia pode ser reapropriada e, nesse sentido, reinventada, a plasmar contextos diversos, a servir como instrumento de comunicação de sentidos.

A partir desses pressupostos o artigo pretende refletir sobre como a construção de conceitos políticos permite um uso pedagógico e andragógico a partir da cultura de educação para a vida política.

Considerando que os conceitos são sempre recriados, reinventados nos contextos em que são usados, a hipótese a ser perseguida é a de que os signos muito fragilmente guardam parte de seus sentidos originais, remanescentes dos complexos subjetivos dos quais emergiram. A manutenção e perpetuação de seus conteúdos originais até ocorrem, mas são, muitas vezes, efeito de uma ilusão causada pela semiótica. Isto é, o fenômeno da comunicação não se dá no emissor, mas sim no

receptor. Logo, o receptor constrói o sentido da comunicação, é ele o inventor do sentido, embora creia que apenas capture o sentido supostamente original do conceito.

Sustentar-se-á que a determinação prática dos conteúdos semânticos não são resquícios etimológicos como propriedades naturais dos conceitos, mas processos cognitivos decorrentes de subjetividades contextuais e conjunturais (efeitos de meta-história). Logo, há que se ter consciência de que as condições de possibilidade de uso dos conceitos se dão, comumente, a partir de interferências meta-históricas, a propiciar usos de conceitos igualmente corrompidos por subjetividades adjungidas dos interpretes (observadores) interessados, politicamente ativos, isto é, criadores de suas realidades e, portanto, inventores de passados. Esse fenômeno não precisa ser intencional, embora possa eventualmente ser. Esse fenômeno é, por outro lado, inexorável pelas próprias parcialidades cognitivas dos interpretes.

A perspectiva da meta-história vem do trabalho de Hayden White, ao sustentar a implausibilidade de um rigor epistemológico na ciência histórica por essa se estruturar a partir de narrativas, isto é, encontrar-se marcada pela dimensão da discursividade (WHITE, 1992). Segundo esse autor, toda produção historiográfica é efeito de certa “filosofia da história”. Os historiadores escolhem as estratégias conceituais com as quais irão representar seus dados, comunicar o encadeamento de ações pretéritas.

O artigo valer-se-á, para cumprimento de seus propósitos, de uma metodologia ou racionalidade comparativa entre o trabalho dos historiadores e dos educadores. Os interpretes ativos de uma sociedade são, em ampla medida, educadores. Isto é, aqueles que se ocupam, em uma perspectiva macro política, do papel de transmissores dos valores sociais pelo ensinamento. Aqueles que se ocupam da formação de seus concidadãos. Por isso, a perspectivar a ação destes agentes sociais, a proposta que aqui segue, sugere entender como os educadores absorvem valores por meio da linguagem, criam suas próprias conexões axiológicas e as professam a valerem-se de uma narrativa meta-histórica.

Por outro lado, mesmo que aproveitando restos (despojos) de seus potenciais semânticos originários, os conceitos, ao serem recriados, ganham autônoma conjuntural específica do momento em que são reinseridos na vida política prática. Por isso os conceitos são tratados como “artefatos semânticos”, nas palavras de De Giorgi (1998, p. 83).

Com efeito, investigando como se processa a memória coletiva que forma a linguagem, compreende-se que os observadores praticam seleções de memórias para perspectivarem futuros. Como assenta a teoria dos sistemas, há uma simbiótica relação entre passado e futuro como espaços de invenção de subjetividades sociais coletivas. De Giorgi, nesse sentido, nos fornece duas orientações: “o sistema se especializa nas práticas de suas próprias distinções e, assim, pode se reconhecer” (DE GIORGI, 2006, p. 56), ou ainda, em sentido paralelo, a memória é “desdobramento de auto-referenciabilidade” (DE GIORGI, 2006, p. 50).

As comunidades políticas, fazem, assim, seleções de passados para se auto projetarem futuros. Somam-se a isso que recuperar qualquer passado é sempre uma interpretação parcial e subjetiva do mesmo. Logo o passado é usado como instrumento para se construir um presente igualmente parcial e subjetivo, que pode inclusive ser adjetivado como meramente imaginado, inventado como realidade.

Então, uma das hipóteses deste artigo defende que os educadores, como interpretes de seu tempo e comunicadores de valores a suas respectivas comunidades, fazem uso político do passado, que lhes serve como recurso retórico às perspectivas que projetam para o futuro, isso é, os educadores são responsáveis pelas “prospettive di costruzione del futuro”¹ como sugeriu De Giorgi no artigo *Othering. La costruzione giuridico-politica di un futuro che no può cominciare* (DE GIORGI, 2022a). E isso se faz por meio de estratégias reconstrutivas da história. Todo o esforço intelectual de um historiador redunda, de certa maneira, em “strategie attraverso le quali si intende vincolares il futuro”². Mais explicitamente, pode-se captar a ideia diretamente nas palavras do autor:

Uma tale specificazione, a sua volta, è necessaria perché il futuro possa operare com dimensione dela produzione di sendo, cioè como schema differenziato di orientamento dell’agire sociale, com riferimento che include determinate possibilità a allo stesso tempo ne esclude altre. (DE GIORGI, 2022 a, p. 16)³

O futuro, como espaço do que não ocorreu é também o espaço das alternativas abertas. No presente se elege o futuro. Daí as apropriações semânticas funcionarem como “esquemas diferenciados de orientação da ação social” (DE GIORGI, 2022a, p.

¹ Tradução: “perspectivas para construir o futuro”.

² Tradução: “estratégias através das quais se pretende vincular o futuro”.

³ Tradução: “Mas esta especificação, por sua vez, é necessária para que o futuro possa funcionar como dimensão de produção de sentido, isto é, como esquema diferenciado de orientação da ação social, como referência que inclui certas possibilidades e ao mesmo tempo exclui outros”.

16), capazes de incluir prognósticos realizáveis, embora apenas como probabilidades. Nesta dialética entre possibilidades inclusas, exclusas, alcançáveis e utópicas se realiza a subjetivação dos sentidos que se realizam por meio de ferramentas nominadas *conceitos*. A possibilidade de se “ativar sentidos” é sintetizada por De Giorgi a se expressar:

Si orientano alla rappresentazione di possibili futuri presenti, attivano e usano la dimensione temporale dell’agire, e questa dimensione, a sua volta, è strettamente intrecciata alla dimensione materiale della produzione di senso, nel senso che essa ha a che fare con il sapere o il non-sapere (2022a, p. 16)⁴.

Logo, as hipóteses teóricas deste artigo se inserem no campo da linguagem, mas se valem, sobretudo, da lente da *teoria dos sistemas* de matriz luhmanniana. Preliminarmente, se faz necessário perguntar como o observador pode capturar sentidos a partir de seu horizonte histórico-existencial e conjuntural.

Se a educação assenta subjetividades, crenças, expectativas de mundo, é sustentável que seus efeitos estão próximos dos efeitos derivados dos direitos, pois esses também assentam expectativas sociais. Como sistema capaz de instrumentalizar conceitos, a educação agrega uma função política porque opera como um estabilizador de expectativas sociais. Com efeito, o direito atua a produzir acordos sociais que devem ser entendidos como marcos estruturais de funcionamento de uma comunidade política. Por isso, este ensaio ainda sugere uma articulação entre educação, direito, política e linguagem, sendo que a linguagem é resultado da memória coletiva, sempre seletiva, mas para além de seletiva, inexoravelmente parcial.

Por último, o artigo, em sua limitação estrutural metodológica, não consegue aprofundar, mas abre, ao menos como sugestão, uma reflexão sobre como lutas por reconhecimento ou conscientização de direitos se valem dos potenciais semânticos para insuflar ação de agentes/ativistas em suas causas. É preciso se perguntar como conceitos são instrumentalizados para se conseguir engajamento político por força da percepção de valores sociais que, uma vez, tematizados linguisticamente, podem potencializar indignação e aglutinar contingentes sociais ao entorno de suas causas.

⁴ Tradução: “Estão orientados para a representação de possíveis futuros presentes, ativam e utilizam a dimensão temporal da ação, e esta dimensão, por sua vez, está intimamente ligada à dimensão material da produção de sentido, no sentido de que tem a ver com o saber ou o não-saber.”

1. Educadores como inventores de futuro

O problema tema a que este escrito se propõe consiste em prescrutar como funciona a mecânica do uso da linguagem política em contextos de luta/conscientização de direitos políticos e coletivos. Como a linguagem se reinventa em diferentes contextos políticos, valendo-se de despojos originários de quando determinados signos passaram a incorporar o leque de expressões de uma comunidade política e ao serem reaproveitados, como se dá o processo de conservação semântica e mutação semântica.

É preciso refletir como se processam as práticas sociais de seleção e reapropriação de conceitos, muito próximas da seleção e ressignificação de memórias. A saber como conceitos, tomados como códigos instrumentalizados para comunicação política, fluem no tempo e conectam gerações separadas por séculos e mundividências tão dispares. Como dispôs De Giorgi: “a função da memória é expressão de um sistema modificado capaz de sintetizar novos comportamentos que são relevantes para seu presente estado de atividade” (DE GIORGI, 2006, p. 56).

Se os conceitos são traduzidos de uma era para outra, como toda tradução, são recreações permanentes em razão das limitações de perspectiva dos observadores da era que os recepciona. É preciso reconhecer que, ao menos supostamente, há uma crença social dominante de que os conceitos são retirados de alguma tradição, isto é, os conceitos seriam oriundos de tradições etimológicas lineares, construídas em atmosferas pretéritas que poderiam – com alguma ajuda da ciência histórica – ser razoavelmente reconstruídos/compreendidos.

De maneira sintética, o problema levantado por este artigo seria perguntar até que ponto os usos da linguagem são efeitos de invenções semânticas que supostamente reconstruíram realidades pretéritas, sendo assim resultados de uma meta história.

Ao perspectivar-se educadores como articuladores de sentidos, abre-se a hipótese de que eles atuam como inventores de futuro - construtores de direcionamentos - que partem, sobretudo, de suas próprias convicções e mundividências, que são oriundas da cultura. Dessa maneira, os educadores logram estabilizar expectativas e crenças, elementos políticos que permitem estabelecimento de consensos subjetivos, valendo-se de usos de conceitos que servem à produção de futuros inventados. E como articuladores de sentidos, empreendem lutas políticas que se instauram a partir do presente, perspectivam futuros, mas se valem estrategicamente e retoricamente da instrumentalização de conceitos pretéritos,

hauridos de tradições que não podem mais ser efetivamente contextualizadas/reconstruídas. O que importa, de fato, é o que se faz dessas tradições.

2. Educação de direitos políticos

Esta proposta teórica se justifica por buscar corroborar o entendimento das relações entre direito, política e educação. Se o direito é um subsistema social construtor de comunicação política, é preciso perscrutar como esse processo de realiza. Uma vez que a educação assenta subjetividades através de seus agentes criativos, essa observação se denota, dessa forma, transversal ao tema da hermenêutica jurídica, porque acaba por se desafiar a investigar como os direitos são subjetivados (em processo criativos legiferantes) e concretizados (por meio de decisões judiciais).

Uma vez assentados na subjetividade de uma comunidade política valores, as portas estão abertas para que esses valores (crenças) se transformem em efetivos direitos⁵. Tanto produzir uma sentença como construir um texto normativo (legislar) são práticas que se valem do recurso retórico de justificação em alguma tradição pretérita. Para além da seleção de uma tradição, é preciso se dar conta de que o processo de apropriação de linguagem do passado é, sobretudo um ato de criação. O interprete é cocriador daquilo que interpreta e não mero receptor (GADAMER, 1997).

Nos exíguos espaços que cabem a um artigo, cabe a este escrito instigar os pensadores da educação a perscrutar como a história dos conceitos (KOSELLECK, 2006) se materializa como construtora de subjetividades. A linguagem é meio pelo qual a subjetividade é apreendida pelos indivíduos e também transmitida, servindo aos processos de comunicação. Com efeito, mas a linguagem é também perspectivação criativa de futuro.

A hipótese aqui defendida é a de que vale observar a história dos conceitos em contexto de lutas sociais por direitos, permeando o uso de códigos linguísticos a insuflar e a conquistar reconhecimento e engajamento sociais em causas políticas.

2.1. Perspectivas sobre educadores e processos criativos de direitos

⁵ Na teoria do direito esse fenômeno é chamado de *normatividade*. Isto é, a capacidade do direito se fazer cumprir efetivamente. Em outras palavras, *normatividade* não se refere à validade da norma, mas à sua eficácia na experiência de determinada comunidade política.

Objetiva-se investigar como se dá a comunicação política por meio do direito, portanto se trata de uma pesquisa no campo da linguagem, mas para além de se pensar tão somente o fenômeno linguístico ou a linguagem como um fenômeno de memória, perspectiva-se compreender como a comunicação processa o imaginário político e constrói subjetividades.

Se a produção de subjetividades depende da linguagem e essa é, por sua vez, efeito de memória coletiva, cabem aos educadores, como observadores/interpretes dos valores sociais, selecionar, interpretar e fazer uso retórico de memórias semânticas, isto é, de conceitos.

Se a função social dos educadores, como agentes criadores de valores subjetivos, de crenças sociais coletivas, se realiza assentando intersubjetividades, esta função se assimila com a função do direito. Por sua vez, o direito é um sistema que organiza os usos da subjetividade semântica metodizando-as, operando como selecionador de sentidos para o futuro (LUHMANN, 1985). Impõe-se nesse momento, perguntar como o processo cognitivo de conhecimento semântico se dá. A hipótese é a de que esse processo acontece predominantemente a partir de uma racionalidade heurística, inventiva e muito menos, ou quase nada, em decorrência de continuidades de elementos pretéritos.

Se a linguagem só é processada em um meta-nível subjetivo que, por sua vez, é oriunda de seleções de memória (reminiscências/esquecimentos) que, por motivações políticas, condiciona sentidos de orientação para o futuro, a hipótese servirá a explicar como funcionam relações entre movimentos sociais organizados e invenção de linguagem. Se a linguagem é uma seleção de memória de potencial recreativo, essa dialética entre esquecer e lembrar propicia a formação da subjetividade coletiva.

Conclusões parciais sobre as articulações entre educação, direito, política e linguagem

Em uma conferência sobre o tema da semântica do direito feita em Münster, a convite de W. Krawietz, o professor De Giorgi sintetizou uma crença estrutural da teoria dos sistemas: “O direito positivo, de fato, surge de uma decisão. A decisão que produz direito vincula-se à situação, é específica, poderia ser outra, pois vincula-se ao tempo. Essa decisão encerra em si um paradoxo: o direito vale porque pode ser mudado” (DE GIORGI, 1998, p. 84). Esse entendimento pode ser colhido com

frequência nas lavras do Mestre de Lecce. Assim como este entendimento havia sido levado a efeito por Niklas Luhmann quando expressou-se desta forma: “podemos reduzir o conceito da positividade à formulação de que o direito não só é estatuído (ou seja, escolhido) através de decisões, mas também vige por força de decisões (sendo então contingente e modificável)” (LUHMANN, 1985, p. 10).

Com efeito, o direito só vem do passado quando o presente assim decide, mas essa opção de uso ou não do passado é uma escolha e, portanto, o futuro está aberto. Contudo, se denota, na prática jurídica, a reiterada estratégica de se referir a uma tradição, isto é, a uma seleção do passado. Contudo, o núcleo estrutural do argumento jurídico não é, portanto, o passado, mas uma escolha presente/futuro. Por isso, dispõe Luhmann que “a constância das possibilidades de modificação mantém a consciência de que o direito a cada momento vigente é resultante de uma seleção, de que ele vige por força dessa seleção, a qualquer momento modificável” (LUHMANN, 1985, pp. 09-10).

Esse processo se dá pelo uso de conceitos, mais especificamente por um determinado e específico uso de um conceito. Por pressuposto, o conceito só ganha sentido quando aplicado em certo contexto interpretativo. Os conceitos são, na expressão de De Giorgi, “artefatos semânticos”, capazes de servir como dispositivos que garimpados em traços do passado, são quase sempre descontextualizados ou mesmo entortados para servirem ao presente. A um presente intencionado. Vale reescrever as exatas palavras usadas por De Giorgi: “Em sua evolução, os sistemas sociais [...] produzem continuamente artefatos semânticos, contextos descritivos, mediante os quais a unidade dos sistemas é representada” (1998, p. 83), em verdade, o sistema faz apenas autodescrições, e ao fazê-las, é sustentável que os sistemas procuram por si mesmos, imagens de si próprios (DE GIORGI, 1998, p. 83).

O presente, nesse sentido, faz distinções. Se trata de uma reativação seletiva permanente. Por isso o direito é um sistema que reinventa continuamente sua própria história (DE GIORGI, 2006, p. 59). A seguinte passagem ilustra essa ideia com a clareza do autor:

Com o presente, o sistema constitui não apenas o tempo, mas também a história. Para ser mais claro: as capacidades de perceber, recordar e indicar seu fechamento não podem ser isoladas, pois constituem a totalidade do processo cognitivo, que determina a capacidade do sistema de inventar um novo comportamento (DE GIORGI, 2006, p. 59).

O direito, como sistema social, constrói para si uma memória de si mesmo e se diferencia do passado a apontar sentidos que são politicamente defensáveis a perspectiva do agente observador. Então, valendo de se apresentar como um sistema capaz de interpretar o passado, supõe-se capaz de diferenciar o bom passado do mau passado, portanto, um sistema que evolui, que aprende. Desta forma, o direito se auto imputa uma capacidade de auto temporalização, pois se supõe como consciência da experiência coletiva. Exatamente por isso De Giorgi vai concluir que a temporalidade do direito “é construída quando o sistema interage através de suas distinções com seus próprios estados” (DE GIORGI, 2006, p. 56).

Por isso é preciso analisar o fenômeno da memória (se é que se trata de um fenômeno) com ressalvas, porque a memória é um princípio explicativo (*Erklärungsprinzip*), como sugere De Giorgi. Nesse sentido, o autor de Lecce ainda coloca sob suspeita a própria ideia de que a memória poderia, de alguma forma, ser efetivamente coletiva. Segundo ele, em suas próprias palavras, “quando falam de memória coletiva, cultural ou social, na verdade, estendem a necessidade individual ao coletivo, à cultura ou à sociedade” (DE GIORGI, 2006, p. 52)

Com efeito, se “os indivíduos inventam sua memória”, a sociedade, os sistemas sociais e, portanto, o direito, inventam uma memória (DE GIORGI, 2006, p. 52), pois a memória decorre da evolução. Para a teoria dos sistemas, a memória é considerada uma função e não algo que se poderia recorrer e que estaria aguardada em algum lugar para ser acessada.

Seguindo o caminho proposto por Hayden White, em seu *Meta-história: a imaginação histórica do século XIX*, o trabalho do historiador é “uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa” (WHITE, 1992, p. 11). Para além dos dados históricos, dos documentos, há um elemento meta-histórico, pois todo historiador é também um filósofo da história. Isso porque qualquer pensador da história “escolhe as estratégias conceituais com que irá explicar ou representar seus dados” (WHITE, 1992, p. 12).

Em conclusão, este artigo defende a hipótese de que essa ideia haurida das lavras de White se aplica também aos educadores. Existe, inexoravelmente, uma dimensão prefigurativa para que se possa fazer qualquer abordagem histórica ou que se possa ensinar qualquer coisa a outrem. A inafastabilidade de certa tropologia no discurso de quem ensina algo impõe que não poderia haver história ou educação que não sejam, ao mesmo tempo, filosofias políticas.

A capturação de sentidos semânticos a partir de conceitos garimpados em textos históricos, isto é, a percepção de “artefatos semânticos” criados e usados em seus respectivos contextos originários, ao serem subjetivados por outra cosmovisão histórica ou conjuntural, separada daquela realidade experimentada, só pode ser compreendida se o historiador/educador trazer seus elementos “explicativos” e, portanto, retirados de suas compreensões teleológicas. O educador faz, portanto, uma tessitura, uma narrativa que conecta e explica ideias passadas, as vivifica, as deturpa. Mas assim constrói presente-futuro a partir dos despojos do passado.

Por isso, este escrito termina muito mais instigando seus leitores a pensar sobre essa perspectiva do que apresentando caminhos. A percepção histórica de eras passadas como fenômeno seletivo de memória seria sempre uma apropriação ideológica? Isto é, sempre que se usa conceitos originados em outras eras – naturalmente adaptando-os a contextos presentes específicos – se estaria fazendo inexoravelmente uma meta-história? Essa hipótese parece sustentável.

Referências

DE GIORGI, Raffaele. ***Othering – La costruzione giuridico-politica di un futuro che non può cominciare***, (in:) DE GIORGI, Raffaele; GONTIJO, Lucas; LASMAR, Jorge; BICALHO, Mariana. Direito, democracia, futuro e risco. São Paulo: D’Plácido, 2022 (referenciada no texto como 2022 a).

DE GIORGI, Raffaele. ***Limites do direito***, (in:) MAGALHÃES, José Luiz Quadros de, GONTIJO, Lucas de Alvarenga, BICALHO, Mariana Ferreira. Justiça de transição, memória e democracia, Belo Horizonte: D’Plácido: 2022 (referenciada no artigo como 2022 b).

DE GIORGI, Raffaele. ***Direito, Tempo e Memória***, trad. Guilherme Leite Gonçalves, São Paulo: Quartier Latin, 2006.

DE GIORGI, Raffaele. ***Direito, democracia e risco***: vínculos com o futuro, Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 1998.

GADAMER, Hans-Georg. ***Verdade e método***: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, título original: Wahrheit und Methode, trad. Flávio Mauro Meurer, Petrópolis: Vozes, 1997.

KOSELLECK, Reinhart. ***Futuro Passado***: contribuição à semântica dos tempos históricos, trad. de Wilma Maas e Carlos Pereira, Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

LUHMANN, Niklas. ***Sociologia do direito***, trad. Gustavo Bayer, vol. II, Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1985.

LUHMANN, Niklas. *A realidade dos meios de comunicação*, São Paulo: Editora Paulus, 2008.

WHITE, Hayden. *Meta-história*: a imaginação histórica do século XIX, 4^a. edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

SOBRE O AUTOR

Lucas Alvarenga Gontijo - Mestre e doutor em Filosofia do Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professor da graduação e do Programa de Pós-Graduação em Direito stricto sensu da PUC Minas. Como pesquisador de Filosofia Social do Direito, dedica-se à teoria política, com ênfase em biopolítica, teoria do reconhecimento e democracia. Como investigador da filosofia da linguagem, trabalha com teoria da argumentação, hermenêutica, pragmatismo e epistemologia das ciências sociais. Membro fundador da Associação Brasileira de Filosofia do Direito e Sociologia do Direito - ABRAFI, a ocupar, no momento, a vice-presidência, vez que cumpriu mandatos como diretor secretário e diretor financeiro. E-MAIL: alvarengagontijo@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2072-2583>

Tramitação:

Recebido em: 28/07/2023

Aprovado em: 18/10/2023

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS
(PLE): UM OLHAR ENTRE TEORIA E EXPERIÊNCIA****PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING FOR FOREIGNERS
(PLE): A LOOK BETWEEN THEORY AND EXPERIENCE**

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais



Letícia Costa Silveira Santos
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

**RESUMO**

Neste trabalho, apresentamos, de forma reflexiva, uma experiência de ensino de PLE a intercambistas de uma universidade confessional mineira, no bojo de um projeto que congrega ensino a extensão e pesquisa. Norteadas pelo aporte teórico de cunho sociointeracionista (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2018), sociolinguístico (BAGNO, 2007) e cognitivo-funcional (MARTELOTTA, 2008), nos dedicamos à análise de material didático disponível, à produção customizada de unidades didáticas e jogos (virtuais e de tabuleiro), visando a aprimorar estratégias pedagógicas que vimos adotando, sobretudo após o retorno pós-pandemia. Numa modalidade marcada pela heterogeneidade e pelo trabalho com pequenos grupos, optamos pelo uso de material lúdico, com o foco no ensino de articuladores textuais e expressões idiomáticas, em que usualmente há maior dificuldade de aprendizagem. O *feedback* dos alunos evidencia que esta estratégia se mostrou pertinente como auxiliar no desenvolvimento de competências linguísticas importantes de escrita e de oralidade.

Palavras-chave: Ensino de PLE. Ludicidade. Produção de material didático. Formação docente.

ABSTRACT

In this article, we present a reflexive experience of teaching Portuguese as a Foreign language to exchange students at a confessional university in Minas Gerais, in the midst of a project that brings together teaching, extension and research. Guided by the theoretical contributions of a socio-interactionist (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2018), sociolinguistic (BAGNO, 2007) and cognitive-functional (MARTELOTTA, 2008) nature, we are dedicated to the analysis of available teaching material, the customized production of teaching units and games (virtual and board), aiming to improve pedagogical strategies that we have been adopting, especially after the post-pandemic return. In a modality marked by heterogeneity and work with small groups, we opted for the use of ludic material, with a focus on teaching textual articulators and idioms, which usually pose greater learning difficulties. The students' feedbacks show that this strategy proved to be relevant as an aid in the development of important written and oral language skills.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language Teaching. Ludicity. Production of teaching materials. Teacher training.

INTRODUÇÃO

No ensino de Português a não nativos, encontra-se uma série de denominações, em decorrência de uma conjuntura de fatores que constitui a realidade em que este transcorre:

Falar em ensino de Língua Portuguesa (LP) a falantes de outras línguas de origem – sob variadas denominações e circunstâncias – como “língua de herança” (PLH), “língua de acolhimento” (PLAc), “língua estrangeira” (PLE), “língua adicional” (PLA), entre outras, é falar de complexa rede de aspectos inter-relacionados. (Barros; Furtoso, 2021, p.8).

Nesse cenário, Furtoso (2015) cunha o termo PFOL (Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas), com que se refere a todas elas. Em nosso projeto de pesquisa em interface com extensão, do qual trataremos neste artigo, usamos o termo PLE (Ensino de Português como Língua Estrangeira) e circunscrevemos nosso trabalho a um público específico.

O Projeto PLE, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), busca integrar estudantes estrangeiros a um determinado contexto acadêmico, numa universidade brasileira, via acesso à aprendizagem do Português Brasileiro (PB), em paralelo a sua inserção numa realidade sócio-histórica e cultural bastante distinta da de origem. Assim, entendemos que a acolhida desse discente, e sua inserção em práticas linguageiras significativas, o auxiliará no processo de adaptação à nova realidade, levando em consideração que todas as experiências prévias de língua(gem) são a base sobre a qual se assentará o ensino desta segunda língua (L2). Essa perspectiva sociointeracionista em que nos inserimos propicia a participação dos aprendentes em experiências concretas de uso da língua. Como a construção do conhecimento se dará *na/pela* interação social, nosso interesse de atuação se volta para o estudo, a formulação, a aplicação e a avaliação de metodologias que abarquem diferentes contextos e práticas linguageiras.

A diversidade de necessidades e demandas entre os alunos – a marcante heterogeneidade característica de uma turma de falantes não nativos – é diagnosticada, inicialmente, por meio de uma pesquisa prévia com os intercambistas matriculados, a fim de que seja realizada a enturmação de acordo com o conhecimento anterior deste aluno, seu nível de contato com a Língua Portuguesa (doravante L.P), por meio da autodeclaração. Essa investigação inicial é feita por um formulário *on-line* (*Google Forms*), em que os próprios intercambistas respondem questões referentes ao histórico de conhecimento prévio da língua, seus dados acadêmicos, suas aspirações referentes ao curso de Português (maior foco na oralidade, na escrita, em conhecimentos gramaticais, etc.), bem como os horários disponíveis de monitorias e aulas (presenciais e/ou *on-line*); assim, conseguimos, de início, verificar a preferência (por aulas presenciais e/ou virtuais), a demanda por atividades de reforço, mais personalizadas, o nível das turmas (básico e/ou intermediário).

Todo este trabalho pedagógico e extensionista é ofertado pela equipe do Curso de Letras da PUC Minas, sem ônus para os alunos que acorrem a esta instituição, como ação de reciprocidade com universidades parceiras em diversos países, nos quais nossos graduandos também são acolhidos e têm a aprendizagem da língua local gratuitamente.

Neste artigo, pretendemos discutir aspectos teórico-metodológicos que vêm nutrindo nossa prática, realimentando nossa formação e, acreditamos, permitindo melhor compreensão do contexto – sempre único – da sala de aula do ensino de PLE.

Feita essa apresentação, discutimos, na próxima seção, o aporte teórico que nos respalda; em seguida, apresentamos, de forma reflexiva, a experiência desenvolvida a partir de um projeto de Iniciação Científica¹, cujo mote principal foi avaliar a relevância da ludicidade no ensino de PB a não nativos. Para tanto, paralelamente aos estudos teóricos, procedemos à análise e ao emprego de diferentes materiais didáticos, inclusive jogos interativos, e trazemos aqui, a análise dos resultados obtidos, bem como algumas considerações finais, sem pretensão de exaurir tema tão multifacetado.

2 A HETEROGENEIDADE CONSTITUTIVA DO TRABALHO COM O PLE

A questão do ensino de uma língua a falantes não nativos encontra-se imbricada a uma complexa teia de crenças e valores, que colocam em jogo, simultaneamente, fatores intra e extralinguísticos. Martelotta (2008), discutindo aspectos referentes ao ensino de línguas adicionais (LA, o que pode referir-se ao ensino de uma L2 ou L3), reitera a fala de Moita Lopes sobre o valor de aprendizagens em situações reais de comunicação e interação, o que leva em conta as questões de construções plurais de identidades:

O ponto importante a ser ressaltado aqui é que a língua, sob a perspectiva da LA, é tomada em seu aspecto pragmático e interacional, centrada no uso do código, e não no código em si, o que implica pensar, segundo Moita Lopes (1998:52), **"nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências lingüísticas"**. (Martelotta, 2008, p.235; grifo nosso).

Sob esse prisma, a língua falada é trazida, por estudiosos da linguística, sob uma nova perspectiva, cognitivo-funcional, que se interessa pela fala (uma vez que é nesse âmbito que a linguagem se manifesta de forma natural) e por aspectos ligados à construção colaborativa dos sentidos, na enunciação (coenunciação). Endossando tais concepções, consideramos que todo contexto em que as práticas pedagógicas se voltam sobre o ensino de língua(gem) é metadiscursivo e metacognitivo, isto é, propicia aos envolvidos contínua reflexão sobre a língua-alvo (como objeto de estudo e objeto de ensino), e sobre como e por que aprendemos língua(s) – e, paralelamente, modalidades de registro, gêneros discursivos, etc.: os adultos, diferentemente das crianças

¹ Projeto FIP 2021/27790, intitulado Ensino de Português para não nativos: prática e formação docente (2022/2023).

(aquisição de L1), são capazes de comparar os processos de aprendizagem (de L1 e L2), de fazer inferências a partir de experiências vivenciais, de compreenderem mais profundamente analogias culturais, etc.

Numa sala de aula usualmente com poucos alunos, porém marcada por imensa heterogeneidade linguística e cultural, o olhar do docente precisa ser ainda mais atento; é imprescindível que haja larga compreensão de como se dão as trocas languageiras de modo geral (entre falantes de uma mesma língua, no caso a L.P) e de modo específico (por falantes de outras línguas – como espanhol, inglês, alemão, sueco, sírio, francês, holandês, etc.)².

Sendo o dialogismo a base de nossas relações intersubjetivas, começar pelo mapeamento das demandas e necessidades dos intercambistas em relação ao aprendizado da língua pode nos ajudar a tomar decisões estratégicas. Raramente algum deles deseja obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o CELPE BRAS³, mas todos anseiam por “agir linguisticamente” de forma apropriada, um dos pressupostos deste exame. Assim, subsidiam a nossa abordagem didática o trabalho calcado na flexibilidade metodológica (às vezes, o material previamente preparado tem de ser substituído, na hora da aula, diante de uma premência do aprendiz), e o ensino mediado pela diversidade de gêneros potencialmente disponíveis ao aprendiz estrangeiro, em seu cotidiano nessa nova realidade sociocultural.

Bakhtin (2019), em **Os gêneros do discurso**, relaciona importantes condições de textualização (oral ou escrita), ao afirmar que é na expressividade que se encontra o espaço para a realização ideológica do signo; por sua vez, as palavras não pertencem a ninguém, mas estão a serviço do falante. Consequentemente, é somente a partir da produção de enunciados, na comunicação, que a história da sociedade e da língua são transmitidos e aprendidos.

² Essas são algumas das línguas de origem de estudantes que já passaram pelo nosso curso. A maioria deles, porém, tinha o inglês como segunda língua – L2 – e algumas opacidades de estruturas em Português ou dúvidas diversas eram dirimidas nesse idioma.

³ Exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira, aplicado semestralmente no Brasil e no exterior pelo Inep, com apoio do Ministério da Educação (MEC) e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores. O CELPE-BRAS fundamenta-se na ideia de proficiência como uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo, para o que considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação. Para certificar diferentes níveis de proficiência, O CELPE-BRAS baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. (Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 04 dez. 2022).

Volóchinov (2018), contrariando a visão de ensino de língua como sistema dissociado das práticas sociais (o chamado “objetivismo abstrato” saussuriano), pondera que:

A língua, como sistema de formas normativas e idênticas é uma abstração que pode ser justificada de modo teórico e prático apenas do ponto de vista da decifração e ensino de uma língua alheia e morta. **Esse sistema não pode ser a base à compreensão e explicação dos fatos linguísticos em sua vida e formação.** Ao contrário, ele nos desvia da realidade viva e em formação da língua e de suas funções sociais, embora os defensores do objetivismo abstrato pretendam que o seu ponto de vista tenha uma significação sociológica. **A base teórica do objetivismo abstrato se origina nas premissas do pensamento racionalista e mecanicista, dificilmente capazes de fundamentar a compreensão correta da história, apesar de a língua ser um fenômeno puramente histórico.** (Volóchinov, 2018, p. 199; grifos nossos).

Ao ingressar numa nova realidade, o indivíduo se torna parte de um fluxo de práticas, valores e crenças, que precisa compreender para atuar e, ao fazê-lo, também deixa marcas de suas práticas, valores e crenças prévias, trazidos de sua inserção como falante de outra língua, representante de outra cultura. Esse movimento é dialético e fundamentalmente dialógico, em que a premissa bakhtiniana da “responsividade ativa” se mostra crucial.

Tomando qualquer língua natural como um fenômeno vivo, inerentemente variável e, eventualmente mutável, inscrita em uma cultura, vemos que essa variabilidade é *instituinte de / instituída por* diferentes práticas que se manifestam nos diferentes grupos sociais e regionais de um país. Tais manifestações são claramente visíveis no Brasil, país de proporções continentais, em que se torna possível observar os diferentes modos de falar de um único indivíduo (idioleto) ou do grupo de que ele faz parte (dialeto).

Bagno (2007) salienta que a língua falada em nosso país é resultado de um grande abismo social e linguístico entre os falantes das variedades padrão e não padrão do P.B. Isso nos leva a refletir sobre um ensino de PLE que busque apresentar ao estudante estrangeiro as facetas da L.P como uma língua plural e multissêmica.

Em adição, é importante destacar que a variedade ensinada e demandada no contexto da universidade (base das práticas letradas acadêmicas) e da inscrição em um curso específico (que tem o seu jargão próprio) gera um complexo mosaico de referências para este aprendiz, cujas interações se dão, fora do ambiente universitário, numa variedade bem distinta, calcada na oralidade e em contextos informais, em

grande parte mediados por mídias e redes sociais (em que se tem outro tipo de configuração da língua – por exemplo, as abreviações numa mensagem de *WhatsApp*). A depender do local em que transcorre o curso, do ambiente em que o aluno se encontra, precisam ser consideradas as características e as singularidades dialetais (por exemplo, as diferenças do P.B falado em Belo Horizonte/Minas Gerais ou em Curitiba/Paraná).

De acordo com Lee (2005), é por meio da análise de ações languageiras do falante nativo que se depreendem traços da cultura, por meio da sua fala, já que este tem um conhecimento pragmático e estratégico de sua própria língua, e algumas dessas competências precisam ser apropriadas pelo falante não nativo:

Ademais, falantes nativos de uma língua têm a competência pragmática e estratégica de suas línguas. Eles são hábeis em participar de convenções pragmáticas da língua, de não somente atingir os objetivos de comunicação, mas também de acompanhar as relações interpessoais simultaneamente, dependendo de diferentes contextos socioculturais. (Kasper, 1997 *apud* Lee, 2005, p. 8; tradução nossa⁴).

E, na sequência, o autor salienta que “[a]lém disso, falantes nativos possuem outras habilidades de comunicações verbais e não verbais que lhes permitem se comunicar sem esforço, em outras instâncias, com outros participantes em trocas de comunicação, em contextos socioculturais apropriados.” (Kasper, 1997 *apud* Lee, 2005, p. 8; tradução nossa⁵). Nesse contexto, expressões idiomáticas, metáforas, pronúncias específicas, gêneros altamente marcados culturalmente (como piadas, charges, etc.), que são bastante comuns e facilmente interpretáveis demandam esforço adicional do falante não nativo, dado o fato de não partilhar experiências que constituem a base para a compreensão desses sentidos, o que torna a inserção do estrangeiro em uma nova língua um fenômeno de grande complexidade.

Isso mostra porque o foco do ensino de PLE reside em inserir o aluno estrangeiro em contextos de socialização e interação enunciativa os mais variados possíveis.

⁴ No original: “Additionally, native speakers of a language have pragmatic and strategic competence of their language. They are able to attend to pragmatic conventions of the language, to not only accomplish communication goals but pay heed to interpersonal relationships with other interlocutors simultaneously, depending on different sociocultural contexts.” (Kasper, 1997 *apud* Lee 2005, p.7).

⁵ No original: “Additionally, native speakers have other verbal as well as nonverbal communication skills that enable them to communicate effortlessly, in most instances, with other participants in communication exchanges, within appropriate sociocultural contexts.” (*Idem ibid.*, p.8).

3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE PLE: LUDICIDADE COMO SUBSÍDIO

Com o objetivo de trabalhar a intercompreensão, o contexto é extremamente necessário para a mediação de PLE. Então, é preciso considerar que o aluno estrangeiro não é uma pessoa isenta de conhecimentos anteriores e internalizados; ao contrário, é um adulto, com toda uma bagagem prévia e uma visão de mundo já construída.

Diferentemente do ensino de L.P a indivíduos desde tenra idade, em diferentes ciclos etários, a aprendizagem de uma L2 será mediada por demandas da realidade, de cunho pragmático. Além disso, levando-se em conta a necessidade de sempre adaptar os métodos aplicados aos alunos, o processo de aprendizado é sempre mediado, preocupando-se com a realidade e a demanda de aprendizado de cada aluno.

Martins, Vaz e Santos (2010) pontuam a importância de trabalhar o lúdico em sala de aula de língua estrangeira, com o cuidado de produzir um ambiente de aprendizagem que proporcione ao aluno a apreensão da língua de forma mais leve e espontânea, sem, contudo, infantilizar as práticas e materiais de ensino. Esses autores trazem a contribuição de Grando (2001), para quem o ensino de português por meio de jogos apresenta vantagens e desvantagens desta metodologia:

Quadro 01 – Vantagens e desvantagens do emprego de jogos didáticos no Ensino de Português como Língua Estrangeira (cf. Grando, 2001)

VANTAGENS	DESVANTAGENS
• Fixação de conceitos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; • Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; • Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); • Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las; • Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; • Propicia o relacionamento de diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); • O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; o jogo favorece a socialização entre alunos e a conscientização do trabalho em equipe;	• Quando os jogos são mal utilizados, existe o perigo de dar ao jogo um caráter puramente aleatório, tornando-se um “apêndice” em sala de aula. Os alunos jogam e se sentem motivados apenas pelo jogo, sem saber porque jogam; • O tempo gasto com as atividades de jogo em sala de aula é maior e, se o professor não estiver preparado, pode existir um sacrifício de outros conteúdos pela falta de tempo; • As falsas concepções de que devem ensinar todos os conceitos através dos jogos. Então, as aulas, em geral, transformam-se em verdadeiros cassinos, também sem sentido algum para o aluno;

• A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; • Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição “sadia”, da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender; • As atividades com jogos podem ser utilizadas para reforçar ou recuperar habilidades de que os alunos necessitem. Útil no trabalho com alunos de diferentes níveis; • As atividades com jogos permitem ao professor identificar, diagnosticar alguns erros de aprendizagem, as atitudes e as dificuldades dos alunos;	• A perda de “ludicidade” do jogo pela interferência constante do professor, destruindo a essência do jogo; • A coerção do professor, exigindo que o aluno jogue, mesmo que ele não queira, destruindo a voluntariedade pertencente a natureza do jogo; • A dificuldade de acesso e disponibilidade de materiais e recursos sobre o uso de jogos no ensino, que possam vir a subsidiar o trabalho docente.

Fonte: GRANDO 2001 (apud MARTINS; VAZ; SANTOS, 2010).

Com base no supracitado, as metodologias de ensino de PLE voltadas para o lúdico podem alcançar o aluno de forma efetiva, fazendo que o aprendizado se torne prazeroso e significativo, e que o processo de apreensão e fixação da língua aconteça por meio do raciocínio envolvido nos jogos, seja em ambiente *on-line* ou presencial. No entanto, é preciso que o profissional da educação envolvido neste processo tome algumas precauções quanto a aplicações de jogos, de modo a construir um contexto em que a ludicidade não seja subterfúgio, mas estratégia, facilitando a compreensão e assimilação da L.P.

Como apoio para as atividades metodológicas, uma boa fonte de consulta são os materiais disponibilizados pelo Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE)⁶. Essa plataforma possui um papel relevante para a projeção do ensino da LP no mundo, criando um sistema internacionalizado de gestão de materiais didáticos pensados para o ensino de Português como Língua Não Materna (PLNM), numa abordagem customizada pelos elaboradores dos diferentes Países Lusófonos (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

Como estratégia, a partir da seleção das unidades didáticas disponibilizadas, para três diferentes níveis de proficiência (básico, intermediário e avançado), realizamos um trabalho de estudo e adaptação. As atividades e jogos, então, são

⁶Trata-se de um portal desenvolvido, alimentado e gerido de forma multilateral, com objetivo de funcionar como instrumento de cooperação linguístico-cultural entre os Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) Disponível em: <https://ppple.org/>

planejados e aplicados conforme uma programação de desenvolvimento de habilidades dos alunos. Os exercícios buscam trabalhar a língua em uso e seus contextos, o que os leva a praticar a língua em diversos gêneros e esferas de emprego – uma entrevista profissional, ao lado de uma conversa informal no ponto de ônibus, por exemplo.

3.1 Reflexões a partir de atividades pedagógicas envolvendo ludicidade

Para ilustrar o que foi explicitado, na figura abaixo, reproduzimos parte de material didático utilizado no 2º semestre 2022, em que, entre outros tópicos, trabalhávamos com preposições e outros articuladores textuais. Nele se encontra exemplo de uma atividade lúdica planejada e aplicada durante o curso, tanto em monitoria quanto em aula *on-line*, realizada com os estudantes matriculados:

Quadro 02 – Exemplo de atividade envolvendo leitura e escuta

TREINANDO A LEITURA

Agora, leia o poema e escute a declamação do vídeo. Após isso, preencha as lacunas com as preposições e discuta em grupo quais as interpretações podem ser feitas a partir da leitura e qual a importância das preposições no texto:



Mãos Dadas

Carlos Drummond de Andrade

Não serei o poeta _____ um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso _____ vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos _____ mãos dadas.

Não serei o cantor _____ uma mulher, _____ uma história,
não direi os suspiros _____ anoitecer, a paisagem vista _____ janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas _____ suicida,
não fugirei _____ as ilhas nem serei raptado _____ serafins.

O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes,
a vida presente.

(Link para vídeo do poema: <https://youtu.be/pyvr3U3Lt6c>)

Fonte: Material elaborado pelas autoras (2022).

A unidade didática em questão visou apresentar alguns dos contextos de uso das preposições no dia a dia dos falantes da L.P, bem como trabalhar a escuta e a leitura de um gênero específico – a letra de uma música. Primeiramente, foram apresentados os exemplos de preposições mais usadas: *em*; *de*; *a*; *sobre*; *com*, entre outras. A partir dos exemplos apresentados, foi questionado aos alunos se identificavam diferentes usos dessas preposições e sua importância na construção de textos, orais e escritos, em sua rotina diária e nas relações interpessoais; diante dos apontamentos, mostramos alguns dos contextos de uso e as funções que as preposições desempenham como articuladores de sequências textuais (ligação de sintagmas, introduzindo diferentes relações). Essa exploração se deu no sentido de fazer com que os alunos resgassem suas vivências diárias no país, buscando relações com conhecimentos prévios e visando a eliminar a trilogia básica empregada no ensino formal da gramática: conceituação, exemplificação e exercitação.

Em segundo momento, para finalizar o que havia sido planejado para esta unidade, apresentamos aos alunos um vídeo da plataforma *YouTube* que consistia na declamação do poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade. A partir de um momento de descontração, os alunos realizaram suas próprias interpretações do poema, informaram quais os estranhamentos diante de palavras desconhecidas e do tom de voz usado pela intérprete do poema. Após assistirem ao vídeo novamente, apresentamos o poema escrito com lacunas a serem preenchidas, que deveriam preencher, a partir da escuta dos versos do poema, a fim de perceberem a relevância das preposições para a construção de sentidos.

Com base no quadro de Grando (2001), nota-se que a atividade proporcionou ao professor a percepção das dificuldades dos alunos quanto à escuta da língua, bem como suas dificuldades referentes às funções da classe de palavra estudada, desempenhadas no contexto do poema. Além disso, mostrou que mais de uma preposição poderia ser utilizada, em determinados contextos, de forma eficiente.

Uma outra atividade, realizada de forma virtual, em aula *on-line* (turma da noite), levou-nos a criar um jogo que se baseou, como ferramenta para a aplicação da atividade, na plataforma *Kahoot*. A sequência pedagógica foi desenvolvida em duas aulas: na primeira, buscou-se contextualizar os alunos presentes sobre as expressões idiomáticas usadas no estado de Minas Gerais e em sua capital, Belo Horizonte (lugar em que se realizam as aulas e o intercâmbio dos alunos), como “trem”, “arredar”, “varado de fome”, “logo ali”, “saideira”, “tirar o cavalinho da chuva”. Durante a aula, os alunos foram levados a refletir sobre os contextos sociais de uso das expressões, bem como quais os momentos em que estranharam alguma delas, ou tiveram dificuldade de compreender o que ouviam em momentos de comunicação com falantes nativos. O objetivo seguinte foi praticar no jogo *on-line* o que foi discutido até então.

O jogo consistia em realizar o *login* na plataforma através de um *link*, previamente enviado – cada aprendiz criou um nome de usuário com que competiria, para em seguida responder às perguntas criadas. Ao final do jogo, cada aluno recebeu sua nota final e posição classificatória quanto às questões que acertou e errou. A competição e a busca pela maior pontuação geraram a motivação dos alunos, os quais procuraram, em meio ao tempo de resolução das questões, acertar o maior número de perguntas possível.

Em seguida, foi sugerido aos alunos que fizessem uma ligação com as expressões idiomáticas em seus próprios países. Neste momento, eles trouxeram exemplos e explicaram em português uma possível tradução e sentido de cada expressão, a partir do que foi apresentado. A título de exemplificação, os alunos nos apresentaram expressões ditas em seus países:

Quadro 03 - Exemplo de ditos populares empregados na atividade

Expressões idiomáticas do PB

Cão que ladra, não morde. (P.B)

Câine care latră, nu mușcă. (Romeno)

Perro que ladra, no muerde. (Espanhol- México)

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras, 2022.

Acima, é possível ver um exemplo trazido por dois dos alunos, um nascido na Romênia, o outro, no México. Pode-se perceber que, após contextualizarmos o uso da expressão e explicarmos seu significado, eles foram capazes de associar à sua própria

língua e trazer observações sobre as duas, tais como, sua organização lexical e sua semelhança na escrita, assim como sua origem do Latim.

Assim, a partir da aplicação dessa atividade lúdica, construiu-se um contexto ligado ao nível organizacional da língua (Leurquin; Gondim; Silva, 2018, p.24), em que o aluno se mostrou capaz de perceber os mecanismos de textualização e mobilização dos sintagmas da língua, de compreender os elementos de conexão nos ditos populares, e de detectar, de maneira objetiva, a organização sintagmática, apreendendo possibilidades sintático-semânticas que a língua oferece. Assimilando novos constituintes de organização textual, entendemos que o aprendiz esteja progredindo em sua capacidade pragmática de verbalização.

Além da apreensão da estrutura e organização da língua, com essa metodologia pedagógica foi possível trabalhar habilidades que envolvem os campos cultural e social (Araújo, 2011) dos alunos, fazendo com que sua comunicação, em meio à diversidade cultural, fosse facilitada, ampliando sua possibilidade de interpretar situações cotidianas que envolviam o uso de uma linguagem mais informal.

Com o final de semestre se aproximando, e com o fim do curso previsto, com a intenção de realizar uma aula que revisasse e resgatasse todo o percurso de ensino da língua, foi elaborado um jogo intitulado *Ludo Interativo de PLE*. O objetivo do jogo foi revisar alguns aspectos da língua e dos contextos trabalhados anteriormente, com o intuito de observar se as atividades conseguiram atingir o aluno de forma que ele tivesse internalizado os aspectos da língua estudados no decorrer do período de orientações.

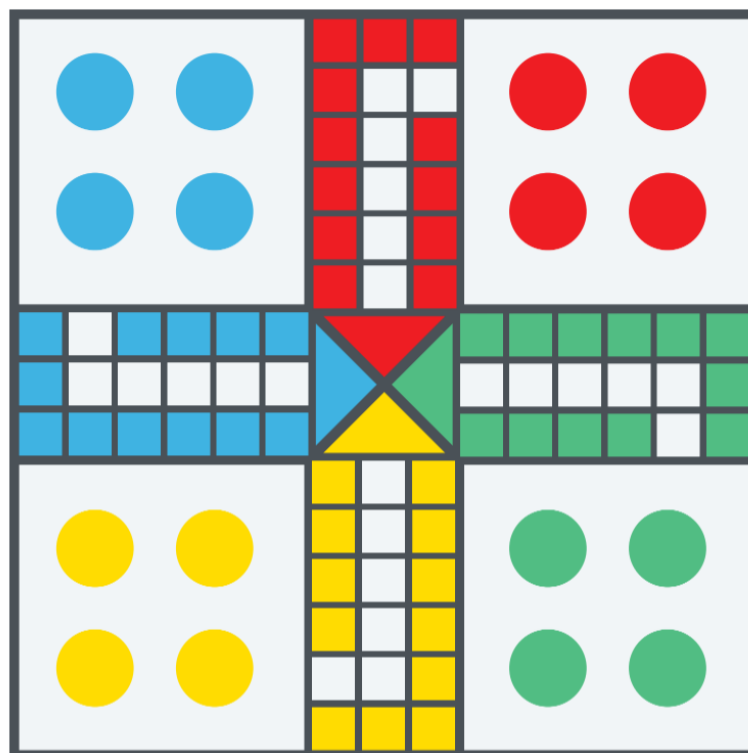
Esse jogo tem a possibilidade de ter como participantes dois ou mais alunos, bem como integrar aos jogadores também professor(es) e monitor(es). Ao pegar a ideia geral do jogo de tabuleiro, que é, em suma, seguir o caminho até completar a casa final com seus quatro peões (uma cor escolhida, dentre as disponíveis: azul, vermelho, verde e amarelo), acrescentou-se o uso de pequenas cartas brancas, com atividades sortidas, que contivessem perguntas referentes a conteúdos vistos no decorrer do semestre, para que o aluno pudesse revisar tais tópicos estudados.

Para que as cartinhas pudessem ser usadas, colocaram-se, estrategicamente, casas no decorrer do caminho do tabuleiro, as quais continham símbolos que designavam ao jogador uma das duas funções: a primeira, de desafiar um adversário a responder uma pergunta; a segunda, de o próprio jogador responder a ela. Em caso de erro, o aluno-jogador ficaria uma rodada sem participar, até a próxima rodada

(penalidade); em caso de acerto, este poderia jogar o dado novamente e prosseguir (premiação). Todo esse processo foi pensado com o intuito de possibilitar ao aluno aprender ludicamente a língua e, para além, criar um momento de interação, em um ambiente mais descontraído e de conversação.

Vejamos imagem do exemplar do jogo e suas cartilhas:

Imagem 1 – Exemplar do Tabuleiro do Jogo Ludo Interativo PLE



Fonte: Jogo para ensino de PLE, 2022.

No quadro abaixo, apresentamos exemplos do tipo de cartinhas disponibilizadas aos jogadores, as quais estes deveriam responder ou atribuir a outrem:

Quadro 04 – Cartas do Ludo Interativo

Complete: _____ nome é Arthur a. Meu b. Sua c. Minha d. Tua	Quando alguém está fazendo aniversário, nós dizemos: a. Meus sentimentos! b. Sinto Muito! c. Saudades! d. Feliz Aniversário!
Quando dizemos nossa idade para alguém: a. Eu sou 23 anos. b. Eu tenho 23 anos. c. Eu faço 23 anos.	Quando precisamos comprar remédios vamos à (ao): a. Padaria. b. Escola.

d. Eu tinha 23 anos.	c. Farmácia. d. Restaurante. e.
No Brasil, cumprimenta-se assim, exceto: a. Oi, bom dia! b. Como vai? c. Adeus. d. Olá, boa noite!	Qual a opção que contém a conjugação correta do verbo cantar : a. eu canto, você canta, ele/ela canta. b. eu canta, tu canta, ele/ela canto. c. eu canto, você cata, eles catam d. eu canto, você cantaste, eles cantaram.
Qual a opção que contém a conjugação correta do verbo saber : a. eu sabo, você sabe, eles sabem. b. eu sei, você sabe, ele/ela sabe. c. eu soube, você soubes, ele/ela sei. d. eu sei, você sabe, ele/ela sou.	Complete: O nome _____ é Samantha. a. dela. b. foi. c. seu. d. deu.
“ Varado de fome ” significa: a. Estar satisfeito. b. Comer mais que o costume. c. Estar esfomeado, com muita fome.	“ Rachar os bicos ” significa: a. Quebrar um objeto. b. Rir muito, gargalhar. c. Quebrar os bicos de uma ave.
O termo mineiro “ trem ”, para os falantes de Minas Gerais, pode substituir o nome: a. Um meio de transporte. b. Um objeto qualquer. c. Uma peça de vestuário. d. Todas as alternativas acima.	A expressão “ arreda ”, “ arredar ” do mineiro significa: a. Chegar para lá, afastar b. Chegar mais perto, aproximar. c. Sensação, sentimento. d. Xingamento, ofensa.
A interjeição “ uai ” significa: a. Porque, por que, porquê e por quê. b. Espanto, admiração, interrogação. c. Preguiça, recusa, cansaço.	“ Fingir de égua ” significa: a. Imitar o animal. b. Parecer com uma égua. c. Fingir de bobo. d. Se expressar como um cavalo.

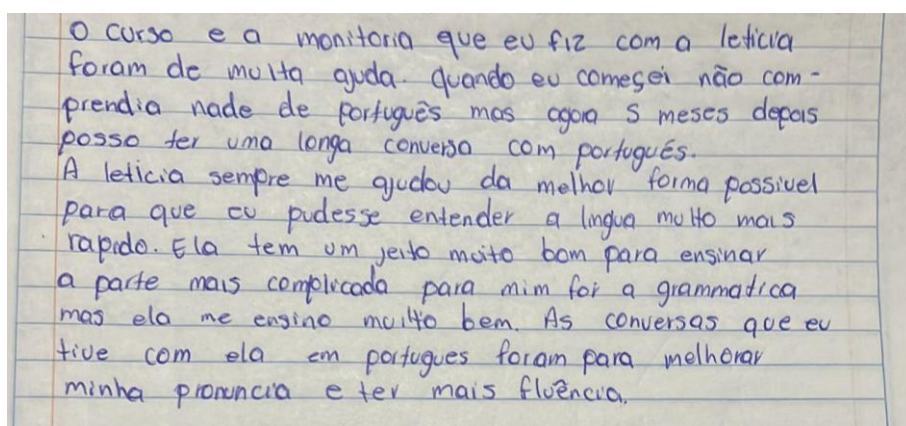
Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Dessa forma, realizou-se a última monitoria do semestre (15/12/2022) com a aplicação do jogo *Ludo Interativo de PLE*. Assim que se explicou o funcionamento deste e quais as regras, um dos alunos presentes associou ao jogo existente em seu país, chamado *Parchís* (espanhol), que possui as mesmas características. No decorrer da última monitoria, o jogo se mostrou de nível fácil, sendo que que conseguiram responder todas as cartinhas referentes às classes gramaticais trabalhadas no decorrer das aulas e monitorias. Quando as cartinhas voltavam o assunto para os contextos relacionados à cultura e expressões idiomáticas mineiras, o nível de dificuldade aumentava, o que era solucionado com uma breve explicação e contextualização dos

significados das expressões. O jogo, assim, correu de forma tranquila, possibilitando revisar o que foi ensinado / aprendido no decorrer do semestre.

Ao final do curso, foi solicitado aos alunos que escrevessem relatos sobre suas experiências no curso de PLE. O objetivo dessa atividade era fazer com que, como finalização, os alunos estrangeiros pudessem nos relatar suas expectativas e apreensões frente ao curso, suas percepções sobre as experiências vividas, bem como sugestões de melhora para os próximos semestres. Vejamos abaixo o relato de um dos alunos, intercambista mexicano, que retornou ao seu país no final de 2022:

Imagem 2 – Relato escrito à mão



Fonte: Digitalização do texto do relato escrito. Acervo das autoras, 2022.

A partir do relato, podemos perceber um grande avanço no que diz respeito à aquisição da língua (inicialmente, ele somente se comunicava em inglês ou espanhol). Embora encontremos divergências de regência nominal e verbal e padrão, ausência de sinais de pontuação, nota-se que este aluno consegue se fazer entender pela escrita, com clareza, face ao que deseja dizer, e evidencia ter aprimorado outras competências, como a fluência (oralidade). O aluno em questão relatou que, embora tenha conseguido escrever à mão, escrever virtualmente para ele é mais fácil, pois o próprio *smartphone/notebook* sugere as correções (de ortografia ou de gramática, como é o caso de regência ou concordância). Também, para ele, a experiência de escrever foi enriquecedora, pois foi possível sistematizar experiências e retomar o que aprendeu.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando a experiência vivida ao longo do 2º semestre de 2022, foi possível constatar que tanto os estudos teóricos, as discussões sobre metodologias e elaboração

de materiais, quanto a parte prática – as aulas e monitorias – se mostraram importantes para uma visão mais ampla do ensino de PLE. As metodologias de ensino de uma segunda língua precisam focalizar mais a contextualização e as atividades interativas, dialógicas, fatores que são essenciais para que o aluno, o qual está começando a se familiarizar com o novo país e a nova língua, consiga alcançar certa fluência no idioma, bem como apreender traços dessa nova cultura (que, às vezes, mostra, em alguns aspectos, semelhança com a sua e, em outros, divergências completas).

A contextualização está imbricada no processo de aprendizagem, o que nos leva à noção de letramento situado (um aluno específico, numa língua-cultura específica), já que aprender L.P em Minas Gerais é bem distinto de o fazer em São Paulo ou Rio de Janeiro; numa universidade particular é bem diferente de uma pública, etc. A partir do momento em que o aluno de PLE necessita de conhecimentos mais estruturados sobre a língua – alguns gêneros específicos (como uma resenha temática, para trabalho acadêmico), a opção pela monitoria, como atividade mais customizada, nos ajuda a atender sua demanda. Para os que necessitam mais de focalização na oralidade (não desejam realizar o exame de proficiência, ficarão pouco tempo (normalmente, um semestre) no país, a opção por atividades de oralidade, jogos interativos (presenciais ou virtuais) permitem apre(e)nder sentidos produzidos na língua falada.

Assim, a escuta e a observação dos aprendizes, desde o momento inicial de diagnóstico de sua proficiência, são extremamente relevantes para a tomada de decisões estratégicas, formatadas para cada grupo de alunos – turmas pequenas, mas com grandes desafios para o docente, seja ele em formação inicial ou já bastante experiente.

Por fim, vale ressaltar que flexibilidade e necessidade constante de pesquisas e do aprimoramento das metodologias aplicadas no ensino de PLE são a tônica para um bom trabalho com essa modalidade – essa é uma convicção que tem acompanhado nossa prática nesses sete anos em que o Projeto vem se desenvolvendo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lidiane C. de. **O lúdico no ensino/aprendizagem do Português como Língua Estrangeira**. 2011. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico, o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: editora 34, 2019.

BARROS, Ev'Ângela R. B. de; FURTOSO, Viviane A. Baggio. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. **Scripta**, v. 25, n. 53, p. 8-41, 29 jun. 2021.

FURTOSO, Viviane A. Baggio. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. 283 f. Tese (doutorado) – UNESP. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/103505>>. Acesso em: 2 fev. 2023.

FURTOSO, Viviane Baggio. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, Patrícia de O.; RODRIGUES, Rosana F. Lourenço. **Temas e rumos nas pesquisas em Linguística (aplicada)**: questões empíricas, éticas e práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 153-195.

GRANDO, Regina C. **O jogo na educação**: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. Unicamp, 2001. Disponível em: www.cempem.fae.unicamp.br/lapemmec/cursos/el654/2001/jessica_e_paula/JOG O.doc. Acesso em: 05 jul.2023.

LEE, Joseph J. *The native speaker: An achievable model*. **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 2, p. 152-163, 2005.

LEURQUIN, Eulália V. L. F.; GONDIM, Ana A.L.; SILVA, Meire C. da. O espaço da gramática em sala de aula de Português Língua não Materna. In: OSÓRIO, Paulo; LEURQUIN, Eulália V. L. F.; COELHO, Maria da Conceição (Org.). **Lugar da Gramática na aula de Português**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2018. cap. 11, p. 14-26.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2008.

MARTINS, Christiane M.; VAZ, Cristhiane M.; SANTOS, Priscilla. Jogos didáticos no ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista eletrônica da Associação de Professores de Português**, n.1, 2010.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Sheilla Grillo; Ekaterina Volkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

SOBRE AS AUTORAS

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros - Pós-doutora em Estudos do Texto e do Discurso (UFMG). Mestre e doutora em Estudos Linguísticos (UFMG). Graduada em Letras (UFMG) e Pedagogia (UEMG). Professora do PPG-Letras e Chefe do Departamento de Letras da PUC Minas. Coordenadora Editorial de SCRIPTA e de Cadernos CESPUC de Pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8094-2329>. E-mail: evangelab@pucminas.br.

Valquíria Carolina Pimentel Sales de Carvalho - Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG) e doutora em Linguística (PUC Minas). Especialista em Ensino Superior em Língua Inglesa (PUC Minas). Professora Adjunta IV do Departamento de

Letras da PUC Minas. Experiência em Língua inglesa e Língua Portuguesa, Ensino/aprendizagem de PLE. Tradução e Bilinguismo. ORCID: 0000-0001-6136-9029. E-mail: valquiria.carolina@gmail.com.

Letícia Costa Silveira Santos - Graduanda em Letras (PUC Minas). Bolsista IC (2022/2023). ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0007-0271-2203>. E-mail: leticiacss98@gmail.com.

Tramitação:

Recebido em: 31/07/2023

Aprovado em: 19/10/2023

**A ELABORAÇÃO E O USO DE HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO ENSINO
DE QUÍMICA****THE DEVELOPMENT AND USE OF COMICS IN THE
TEACHING-LEARNING PROCESS OF TEACHING
CHEMISTRY**

Matheus Gomes da Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro



Alan Mendonça Costa
Rede Municipal de Maricá



Paulo José Sousa Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro

**RESUMO**

O modelo de ensino baseado na metodologia expositiva não tem se mostrado eficaz. Por essa razão, alternativas metodológicas têm sido propostas para favorecer o ensino e a aprendizagem, tais como as que fazem uso de histórias em quadrinhos (HQ). Este estudo tem como foco o ensino das ciências naturais por meio da utilização de histórias em quadrinhos sobre conteúdos de Energia e Matéria. Um estudo de caso de natureza qualitativa foi realizado no Colégio de Aplicação de Macaé, RJ, Brasil, onde se propôs atividades de ensino e aprendizagem realizadas em quatro aulas de 50 minutos, com 21 estudantes de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio. Os estudantes participantes responderam a questionários pré e pós-intervenção sobre os conceitos científicos abordados nas atividades e a questão social. O pré-teste foi aplicado para entender a habilidade básica dos estudantes em leitura e o pós-teste para avaliar utilização do HQs como material didático. A análise dos dados coletados sugere

que os métodos de ensino e aprendizagem empregados nesta pesquisa são uma forma viável de ensinar as ciências naturais de maneira contextualizada. A ferramenta didática escolhida obteve aprovação entre os estudantes, sendo, tendo em vista que 76,2% dos estudantes assimilaram tal abordagem como interessante e os outros 23,8% estudantes afirmam ter sido uma experiência prazerosa.

Palavras-chave: Quadrinhos, Habilidades, Competências, Ensino de Ciências.

ABSTRACT

The teaching model based on expository methodology has yet to be effective. For this reason, methodological alternatives have been proposed to favor teaching and learning, such as those that use comic books. This study focuses on the education of natural sciences through cartoons about Energy and Matter contents. A case study of a qualitative nature was carried out at Colégio de Administração in Macaé, RJ, Brazil, where teaching and learning activities were carried out in four 50-minute classes with 21 students from two courses of the 1st year of high school. Students responded to pre and post-intervention questions about the scientific concepts examined in the activities and the social issue. The pre-test was applied to understand the students' basic ability in reading, and the post-test to evaluate the use of comic books as didactic material. The analysis of the collected data suggests that the teaching and learning methods employed in this research are a viable way of teaching the natural sciences in a contextualized manner. The students approved the chosen didactic tool, bearing in mind that 76.2% of the students assimilated such an approach as exciting, and the other 23.8% stated that it was an incredible experience.

Keywords: Comics, Skills, Skills, Teaching Science.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de inovar no processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Ciências da Natureza e suas tecnologias, mais especificamente em Química, faz-se muito presente no ambiente escolar. De modo que, cada vez mais observa-se mudanças na sociedade, seja em termos sociais ou desenvolvimento tecnológico (Cordeiro et al., 2022; Lopes et al., 2020). Percebe-se que certos alunos apresentam dificuldades no

processo de ensino-aprendizagem na disciplina de Química, em razão da sua inabilidade em relacionar o estudo em sala de aula com o seu cotidiano. Por esse motivo, um significativo desinteresse é gerado por parte dos alunos (Cordeiro et al., 2022; Gomes, Da Silva, et al., 2017).

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), responsável pela avaliação do nível dos conhecimentos dos estudantes, apresenta algumas informações em relação ao desempenho dos alunos e alguns fatores que influenciam no rendimento dos alunos. Tais informações corroboram as dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem no eixo de Ciências. De acordo com o Inep (2015), os estudantes brasileiros mostraram melhor desempenho em questões contextualizadas com sua situação pessoal, os quais obtiveram o menor índice de dificuldade (INEP/MEC, 2015)

O Inep ainda nos mostra dados importantes sobre o PISA de 2018 relacionados à leitura, que também contribuem para a pesquisa, mostrando que essa dificuldade encontrada no eixo de Ciências da Natureza e suas tecnologias podem estar muito além do que a falta de contextualização. Dos 10.961 alunos brasileiros participantes da edição de 2018, metade desses alunos obtiveram pelo menos nível 2 em leitura, o que indica que são capazes de identificar a ideia principal de um texto moderado e conseguem refletir sobre seu objetivo e forma quando recebem informações explícitas. Entretanto, os estudantes que obtiveram as melhores notas em relação a leitura, representam apenas 2%, sendo capazes de compreender textos longos, lidar com conceitos abstratos e estabelecer distinções entre fato e opinião, com base em pistas implícitas relativas ao conteúdo ou fonte das informações (INEP/MEC, 2018).

Diante desse cenário, faz-se necessário a introdução e elaboração de novas ferramentas didáticas que estimulem o prazer do aluno pela leitura, além de removê-lo do papel de aprendiz passivo, para assim torná-lo um agente ativo em sala de aula. Desse modo, o aluno se torna responsável pelo seu desenvolvimento, assimilando conhecimento de maneira autônoma, no mesmo momento em que o professor exerce a função de mediador nesse processo. Para que isso seja possível, é necessário o rompimento de barreiras identificadas no ensino tradicional em sala de aula. A partir desse movimento, percebe-se o surgimento de novas ferramentas que visam um ensino mais lúdico e dinâmico, no qual o aluno assume o papel participativo, responsável pelo processo de construção da sua aprendizagem (Cordeiro et al., 2022; Gomes, Da Silva, et al., 2017).

Dentre todas as novas estratégias de ensino insurgentes, podemos destacar as Histórias em Quadrinhos (HQs) que são um meio midiático muito utilizado pelos jovens e adultos e vem ganhando um grande destaque como ferramenta pedagógica.

Nessa perspectiva, as HQs surgem como uma ferramenta didática eficaz, enquanto facilitador do aprendizado. Nesse sentido, Barbosa e colaboradores (2018) discute em uma de suas obras, como a utilização das HQs como um meio de facilitar o processamento de informações das mais variadas áreas, seja como das ciências exatas, humanas ou linguísticas (Rama et al., 2004).

As Histórias em Quadrinhos (HQs) têm um papel significativo na educação ao introduzir atividades lúdicas, melhorando, muitas vezes, o aprendizado e a participação dos estudantes. Elas podem ser usadas juntas com outras técnicas para a aprendizagem, como por exemplo, peças de teatro, poemas, quebra-cabeças, jogos, canções, provérbios, citações famosas, biografias e referências literárias. Essas ferramentas promovem o envolvimento genuíno do aluno na sala de aula. As HQs têm sido empregadas de várias maneiras para fins educacionais, tais como no desenvolvimento de habilidades de leitura; resolução de problemas e habilidades de pensamento; motivação; resolução de conflitos; eliciando conhecimento científico tácito e fazendo ideias científicas acessíveis, bem como aplicadas como ferramentas educacionais no ensino de Química (Domínguez Alfaro et al., 2022; Ekici et al., 2007; Gafoor & Vevaremmal, 2015; Lallbeeharry & Narod, 2014; Niswanti et al., 2022; Welch et al., 2002; Wwjmrdr, 2020).

Mediante essa perspectiva o presente trabalho teve como intuito, a confecção de Histórias em Quadrinhos como ferramenta didática no ensino dos conteúdos de Matéria e Energia, tendo como público-alvo os alunos da 1ª série do Ensino Médio, do Colégio de Aplicação Macaé. Com o objetivo de avaliar o uso de novas ferramentas propostas como material de apoio para o professor e o aluno em sala de aula; analisar como as HQs podem trazer impactos para o processo de ensino-aprendizagem; elaborar estratégias capazes de gerar o desenvolvimento do interesse do aluno de forma lúdica e prazerosa acerca do conteúdo; e refletir sobre o uso de HQs no Ensino de Química. Desse modo, como produto foi obtido uma ferramenta didática que visa facilitar o entendimento de conteúdos presentes no currículo comum dos alunos com o intuito de servir como um material auxiliar em sala de aula, onde o aluno possa consultar o conteúdo de uma forma mais didática e prazerosa.

2. METODOLOGIA

Descrição da População

A pesquisa foi realizada em uma escola secundária na Cidade de Macaé, instituição pública vinculada à Secretaria de Educação de Macaé, RJ, Brasil, no 2º semestre do ano letivo de 2021.

Projeto de Pesquisa

A presente pesquisa apresenta caráter qualitativo, uma vez que visa explorar as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. Essa abordagem tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, utilizando principalmente métodos que possibilitam a obtenção de dados descritivos que permitem observar o modo de pensar dos indivíduos pesquisados e se preocupando mais com o processo do que com o produto. (BOGDAN & BIKLEN, 2013; Bretz, 2008; Watts & Finkenstaedt-Quinn, 2021).

O estudo foi desenvolvido a partir de HQs abordando os conceitos de Matéria e Energia, cujos conteúdos são explorados no último ano do ensino fundamental e início do primeiro ano do ensino médio. As atividades de ensino-aprendizagem incluídas na proposta foram organizadas em uma sequência didática de quatro aulas de 50 minutos. Para a preparação das atividades utilizou-se materiais didáticos no âmbito dos assuntos de Energia e Matéria que foram previamente citados pelo professor regente. Os planos de aula foram elaborados de acordo com o modelo de aprendizagem 5E (Bybee et al., 2006). Esse modelo desenvolvido em 1987 por Rodger W. Bybee consiste nas fases de engajamento, exploração, explicação, elaboração e avaliação, e cada fase tem uma especificidade função e contribuições para a instrução coerente do professor e para a formulação de uma melhor compreensão do conhecimento científico e tecnológico, atitudes e habilidades (Bybee, 2018). O modelo enquadra uma sequência e organização de programas, unidades e lições. Nas aulas 01 e 02 foram abordados de forma expositiva os conteúdos sobre matéria e energia, enquanto nas aulas 03 e 04 foram feito o uso de HQs.

Coleta de Dados

Os dados foram coletados por meio de questionários pré e pós-intervenção, apresentados nos Quadros 1 e 2 (anexo), respectivamente, contendo questões abertas e de múltipla escolha. As perguntas abertas garantiram dimensões qualitativas às visões e opiniões dos alunos, enquanto as perguntas fechadas ajudaram a alcançar a objetividade. Antes de aplicar o questionário, foi obtido o consentimento dos alunos

participantes que foram assegurados da confidencialidade e anonimato. O questionário pré-intervenção foi composto por 12 questões destinadas a avaliar o conhecimento prévio dos alunos participantes sobre os conceitos de química abordados na sequência didática. O questionário pós-intervenção foi composto por 13 questões destinadas a avaliar o a aprendizagem do conteúdo dos participantes e sua avaliação da intervenção. As 5 primeiras questões tratam sobre os assuntos conceituais discutidos na intervenção. Uma lista de 08 perguntas (Q06-Q13) com foco nas opiniões dos alunos sobre o uso de desenhos animados conceituais no ensino em sala de aula foi elaborada para ajudá-los a expressar seus pontos de vista e atitudes.

Análise dos dados

Os dados sobre o conhecimento dos alunos participantes sobre a temática de HQs foram coletados somente após a intervenção, pois os pesquisadores temiam que fazê-lo antes pudessem interferir no processo de resolução do problema. Os dados foram permeados pela análise de conteúdo (BARDIN, 2011) a partir da categorização dos resultados.

Os dados foram obtidos e analisados a partir dos questionários ministrados e respondidos de maneira virtual, por meio da ferramenta Google Formulários. Desenvolvemos uma nuvem de palavras com o intuito de registrar a opinião dos alunos participantes sobre a ferramenta didática aplicada. Nessa análise, foi utilizado um programa informático que produz uma nuvem de palavras, com base no número de menções feitas (Prais & Rosa, 2017).

Criação das histórias em quadrinhos

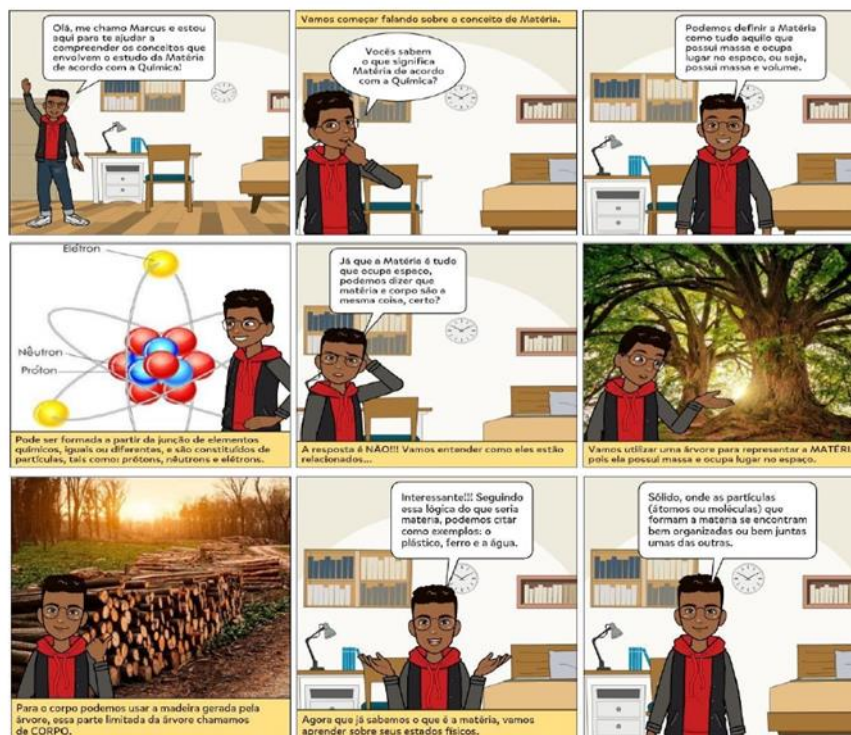
O método de pesquisa de desenvolvimento utilizado é um modelo orientado para o produto, nomeado de Modelo ADDIE (analisar, projetar, desenvolver, implementar e avaliar) (Gava et al., 2014; Lailiyatul Iftitah, 2023). O projeto operacional de atividades em cada estágio de desenvolvimento é apresentado na Figura S1 em anexo.

Nas histórias das tirinhas usamos o personagem Marcus como o agente norteador das ações relacionadas aos assuntos de Matéria e Energia, e para a elaboração das tirinhas utilizamos o software Pixton.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na 1ª HQs produzida, mostrada na Figura 1, o jovem Marcus auxilia o leitor a compreender o conceito de matéria. A contextualização baseia-se no questionamento o que é matéria?

Figura 1: Histórias em quadrinhos sobre o conceito de Matéria



Segundo Caldas et al., (2018), matéria é tudo aquilo que ocupa lugar e possui massa, ou seja, absolutamente tudo que ocupa um espaço no universo.

A próxima tirinha traz o conceito dos estados físicos da matéria (Figura S2 - anexo). Os estados estão intrinsecamente relacionados a temperatura. Em sistemas em alta temperaturas, o átomo é capaz de realizar movimentos com maior grau de liberdade dentro do volume em que ele está ocupando (Wiltgen, 2022). No estado sólido, as moléculas encontram-se mais fixas quando comparada com o estado físico líquido, cujas moléculas apresentam ligações intermoleculares fracas, podendo não ter forma definida. Por fim, no estado gasoso, as interações entre os átomos ou moléculas são quase inexistentes, acarretando um movimento mais livre (Ziebell, 2004).

Na figura S3, Marcus discute as propriedades da Matéria e exemplifica como gerais, funcionais e específicas. As propriedades gerais da matéria são definidas como

as características observadas em qualquer corpo, independente da substância de que ele é feito, podendo ser exemplificada como: Inércia, massa, volume, extensão, impenetrabilidade, compressibilidade, elasticidade, divisibilidade, descontinuidade e indestrutibilidade. As propriedades funcionais são características restritas em determinadas matérias, sendo pertencentes a um mesmo grupo funcional, tais como os ácidos, bases, óxidos e sais. Por sua vez as propriedades específicas são aquelas específicas para cada matéria, podendo ser usadas para identificar a substância ou o composto estudado. Essa última divide-se em propriedades físicas, químicas e organolépticas (Van Eck et al., 2020).

Na tirinha mostrada na Figura S4, o personagem explica o conceito de Energia e sua capacidade transformadora permanente e transitória da matéria. A relação da Energia com os acontecimentos do cotidiano é habitual, tendo um significado de capacidade de mudança (BROWN et al., 2016), por isso tem a relação com a matéria. Cardoso e colaboradores (2012) definem energia como a capacidade de realizar trabalho ou resultado da realização deste, distinguindo-se em diversas modalidades de energia (E. de M. Cardoso, 2012). Ela é definida como “agrupamento de forças aplicadas sobre determinado objeto que provoca ou cessa o seu deslocamento, ou causa deformações nele” (Yamamoto & Fuke, 2016). Marcus conceitua rapidamente a energia permanente que está dividida em energia interna, potencial, cinética, química e nuclear, mas ela não foi o foco dessa tirinha, e sim a energia no estado transitório. A energia no estado transitório é a energia mecânica que se divide em cinética, potencial gravitacional e potencial elástica. Entende por energia mecânica a soma das energias potencial e cinética, e está relacionada à capacidade de realizar um movimento (Peres et al., 2017).

Na Figura S5 é introduzido o conceito de energia cinética e energia potencial. A energia cinética se relaciona com a massa de um objeto em movimento e pode ser descrita como a energia presente em um corpo, com massa e com certa velocidade (de Vos & Verdonk, 1996; Huis & Berg, 1993). Energia Potencial Gravitacional de um sistema é medida pela altura do corpo exercida pela interação gravitacional com o planeta (Kaliakin et al., 2015). Por sua vez, a energia do tipo potencial elástica é definida como à deformação de um corpo elástico, ou seja, é a energia potencial de uma mola ou corda com elasticidade (Wilson & Flanagan, 2008). Essa tirinha é finalizada com a certeza de que energia não pode ser destruída, mas transformada ou transferida.

Por fim, na tirinha mostrada na Figura S6, Marcus trás as definições de sistemas aberto, fechado e isolado. Nessa tirinha, Marcus descreve um sistema como sendo

composto de energia e matéria, e pode ser classificado em sistema fechado, aberto e isolado. No sistema isolado não ocorre troca de matéria e energia com o ambiente. No sistema fechado há transferência de energia e nos sistemas abertos permitem a troca de matéria e energia. (BROWN et al., 2016).

Como os HQs foram usados durante as aulas?

Após a elaboração dos HQs conceituais de “Matéria e Energia” foram aplicados durante as aulas na pesquisa-ação após a aula expositiva (aula 02). Uma observação importante feita durante as aulas foi o aumento das interações, tanto alunos-alunos e alunos-professor em relação às aulas expositivas. Ademais, observou-se que o engajamento e o envolvimento dos alunos aumentaram ao lidar com situações da vida real. Além disso, nossas observações também revelaram que o uso do conceito desenhos animados permitiu que o professor acessasse as ideias dos alunos. Apesar dessas situações reais, alguns relatos mostram que poderíamos investir mais nesse sentido: A3: *“Podia ter uma história envolvendo as coisas ensinadas.... como se tivesse fazendo o leitor a aprender discretamente, com algumas situações do dia a dia e etc”*. Além disso, outro ponto foi à participação de outros personagens como descrito em alguns relatos a seguir: A4: *“As HQ's ficaram perfeitas! Mas acho que ficariam ainda mais legais se fossem incluídos outros personagens nos quadrinhos, estes poderiam fazer perguntas, tirar suas dúvidas, etc....”*... A5 *“A participação de mais de um personagem poderia deixar os quadrinhos mais cativantes. É muito interessante observar a interação de indivíduos nesse tipo de história...”*

Durante a análise do questionário pré-intervenção, foram observadas as falas que mais se repetem durante as respostas e recortadas “do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro de dados” (Bardin, 2011). A unidade de codificação escolhida foi a de classificação e a resposta dos alunos foram agrupadas pelos sentidos das palavras, e os alunos foram classificados como: A1, A2, (...), A5.

O questionário iniciou com a questão “Na sua opinião, o que é Química?”, e a seguir são apresentadas algumas respostas: A1: *“Química é uma área da ciência natural que trata principalmente das propriedades das substâncias, as mudanças que elas sofrem, e as leis naturais que descrevem estas mudanças.”*... A2: *“Além de ser matéria, praticamente tudo que usamos. Shampoo, na comida e até mesmo no*

remédio”.. A3: “É o estudo das matérias e seus componentes, do seu estado macro ao micro.”...A4: “Tudo que envolve laboratório e ciência.”...A5: “A reação de uma substância quando entra em contato com outra”..A6: “A ciência que estuda a forma da natureza”

Com base nas respostas apresentadas nota-se que 19 alunos compartilham opiniões similares ao A1, três alunos concordam com o A2 e fazem uma relação como a Química sendo algo presente no cotidiano. Os participantes A3, A4 e A5 apresentaram respostas únicas e por fim, apenas um aluno obteve uma resposta parecida com o A6.

Quando indagados sobre o conceito de “Matéria”, 23 (vinte e três) alunos apresentaram respostas parecidas com o A3, um aluno realizou a mesma associação que o A2 e os A1, A4 e A5 responderam de maneira única, como mostrado a seguir: A1: “A matéria é composta por partículas indivisíveis constituintes observáveis. Por isso, dizemos que a matéria apresenta massa e volume.”... A2: “Entendo que ela nos ajuda a entender quais são os componentes de cada coisa e como eles nos ajudam no dia a dia”...A3: “Podemos definir matéria como sendo tudo aquilo que possui massa, e por sua vez ocupa lugar no espaço.”...A4: “O básico, mas muita coisa, a tabela periódica, prótons, elétrons...”...A5: “Depende do meu foco”

Quando questionados novamente após as aulas e do trabalho com as HQs, pode-se perceber que houve uma mudança gradativa na resposta, como mostrado a seguir: A1: “Tudo aquilo que possui massa e ocupa um lugar no espaço, ou seja, tem massa e volume”... A2: “Matéria é tudo aquilo que tem massa e volume. É composta por moléculas e átomos unidos e ordenados de diferentes formas, o que garante diferentes propriedades específicas. Também há as propriedades gerais, que são aquelas que se aplicam a todo tipo de matéria. Matéria e energia são conceitos complementares”... A3: “Matéria é tudo aquilo que tem massa e ocupa lugar no espaço.”

Dentre os estudantes, 7 (sete) alunos concordam com o A1, de modo que conseguiram associar corretamente o termo “ocupa lugar no espaço” com a unidade de medida de volume; apenas o A2 faz uma reflexão de maneira mais aprofundada sobre o questionamento associando o termo com átomos e suas propriedades específicas e gerais. Por fim, 12 (doze) alunos ainda permanecem com a mesma linha de pensamento do A3. Embora o número de discentes no questionário II tenha sido menor em comparação ao primeiro, obteve-se mudanças notáveis em relação às respostas.

Quando questionados sobre os estados físicos da matéria e a sua organização molecular, os alunos demonstraram entendimento sobre a organização molecular das substâncias. Ademais, os alunos conseguiram fazer associações com o volume das moléculas em cada caso e com a Energia Cinética, como mostrado a seguir: A1: *“(...)Sólido Forma Volume fixo Energia cinética baixa (Movimentação das moléculas) Exemplo: Um peixe “parado”, ele não está se deslocando, mas está vibrando por conta das nadadeiras batendo(...)”*... A2: *“Sólido - As moléculas ficam muito próximas umas das outras. Líquido - As moléculas estão um pouco mais afastadas. Gasoso - As moléculas estão muito afastadas uma das outras.”*... A3: *“Os estados físicos são: — Sólido: partículas bem próximas, sem movimentação. — Líquido: partículas mais livres. — Gasoso: partículas totalmente livres.*

Após a intervenção, podemos constatar que os alunos apresentaram o melhor domínio em como as moléculas estão organizadas em relação a cada estado físico da matéria do que em relação ao primeiro questionário, como mostrado a seguir: A1: *Sólido, líquido e gasoso. No estado sólido, as moléculas estão fortemente unidas entre si. Vibram em torno de posições praticamente fixas. No estado líquido, as moléculas estão um pouco mais afastadas entre si do que as moléculas no estado sólido. Vibram com mais intensidade e movimentam-se mais livremente. No gasoso, as partículas estão bem afastadas umas das outras, possuindo grande liberdade de movimentação.”*...A2: *“sólido - possui uma forma e volume constantes, onde os átomos se encontram bem juntos uns dos outros; Líquido - possui forma variável e volume constante onde os átomos se encontram passe aumente juntos um dos outros; Gasoso - possui uma forma e volume variáveis onde os átomos se encontram completamente desorganizados/separados.”*...A3: *“Massa quantidade: de matéria com o corpo tem Volume: a parte da matéria que ocupa lugar no espaço Impenetrabilidade: dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar em um mesmo espaço Elasticidade: a matéria pode ter seu volume inicial se usar com pressão”*...A4: *“sólido, agregação alta; líquido, agregação média; e gasosa agregação baixa o que determina o estado da matéria é a proximidade em que as partículas se constituem”*...A5: *“A matéria pode ser encontrada em três estados: sólido, líquido e gasoso. O que determina o estado em que a matéria se encontra é a proximidade das partículas que as constituem. Essa característica obedece aos fatores como: Força de coesão: faz com que as moléculas se aproximam uma das outras. Força de repulsão: faz com que as moléculas se afastem muitas outras. Sólido: onde as partículas se formam a matéria estão bem juntas de organizadas. Líquido: as partículas estão*

parcialmente juntas tem o organizadas. Gasoso: as partículas estão totalmente desorganizadas.

A partir das respostas apresentadas, pode-se perceber que 9 (nove) alunos partilham da mesma ideia que o A1, justificando através da vibração das moléculas em cada um dos estados físicos da matéria; 2 (dois) alunos concordam com o A2 sobre os estados da matéria estarem relacionados com o volume que cada um pode apresentar e pela proximidade das moléculas; o A3 se encontra disperso dentre todos os outros agrupamentos de resposta, justificando através das propriedades da matéria; 5 (cinco) alunos mostram respostas parecidas com o A4, justificando através do grau de agregação das moléculas; por fim temos apenas o A5 utilizando os fatores de coesão e repulsão para sua justificativa. Percebe-se que a partir dos agrupamentos os grupos A1, A2, A4 e A5 apresentam um melhor domínio em como as moléculas estão organizadas em relação a cada estado físico da matéria.

Quando questionados sobre “O que é energia?”, percebe-se que os alunos alcançaram uma associação correta, como sendo “a produção de trabalho que o corpo pode realizar”. O A1 relaciona essa produção de trabalho através de uma analogia de um carvão sendo colocado em uma churrasqueira, com o objetivo de gerar mais energia. Dentre os alunos restantes, 13 (treze) concordam com a mesma definição do A2 e o A3 além de associar a energia com a capacidade de gerar trabalho anda cita os outros tipos de energias existentes, como mostrado a seguir: A1: *“Algo que dá força, que nos ajuda a trabalhar, que nos dá movimentação, como se fosse um carvão colocado na churrasqueira para poder acender mais, assim dando mais “energia” para a churrasqueira (no caso, nosso corpo).”*...A2: *“A energia é a capacidade de um objeto realizar trabalho.”*...A3: *“Energia para a ciência, é a capacidade de algo realizar trabalho, ou seja, gerar força em um determinado corpo ou substância. Qualquer coisa que esteja trabalhando, movendo ou aquecendo outra coisa está passando energia, seja ela energia mecânica, térmica, química, elétrica ou atômica.”*

De forma similar as outras questões, observamos mudanças nas respostas no segundo questionários em relação às respostas apresentas no questionário diagnóstico e descritivo, como descritos a seguir: A1: *“Energia é a capacidade de modificar a matéria de forma transitória ou permanente.”*...A2: *“A energia é definida pela capacidade de algo realizar um trabalho e de modificar a matéria de forma transitória ou permanente. Os tipos de energia são a mecânica, térmica, elétrica, química e nuclear(...)”*...A3: *“É algo que gera trabalho”*.

Nesse segundo questionário, os alunos fizeram uma associação da energia com a matéria, o que não aconteceu no questionário 1, 14 alunos concordam com a fala do A1, mostrando que mais de 50% dos alunos conseguem de algum modo perceber como os tópicos de matéria e energia se complementa entre si. Apenas o A2 fez a citação dos tipos de energia existentes e cinco alunos concordam com a fala do A5. Em relação à pergunta seguinte que perguntava sobre a definição de energia mecânica, não houve muitas mudanças por parte dos alunos nas respostas, de modo que se apresentaram bem similares em relação ao questionário I.

Os estudantes foram questionados sobre os métodos ou ferramentas que julgam serem mais efetivas no processo de aprendizagem. Quase a metade, 44,8% dos alunos, aponta Aulas expositivas; 20,7% listas de exercícios e 17,2% laboratórios. Os outros 17,3% dos alunos se dividem entre livros didáticos, vídeo aulas e músicas.

A seguinte pergunta foi feita para os alunos: “Descreva com uma palavra o que achou da ferramenta didática usada (quadrinhos) para o ensino de química? E a partir disso, os alunos descreveram diversas palavras mostradas na nuvem da figura S6.

Distintas foram as análises dos alunos, utilizando palavras para descrever a opinião dos alunos sobre esse estudo de caso. O ensino não se limita à habilidade de dar aulas, também envolve a efetivação de levar ao aprender (A. P. Cardoso et al., 2022). A partir disso observamos que a utilização de mais de uma prática pedagógica pode influenciar de forma positiva no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Entretanto, vale destacar que o professor precisa ter domínio dessa prática pedagógica de modo que se consiga alcançar o que se é pretendido.

O hábito da leitura é uma importante ferramenta entendida como fundamental no desenvolvimento crítico e social do indivíduo. A leitura estimulada e praticada com maior intensidade pelos professores intervém nos campos intelectuais, emocionais e psicológicos do estudante, refletindo na escrita e orais (Cordeiro et al., 2022).

As histórias em quadrinhos despertaram interesse por parte dos alunos acerca do tema trabalhado, como informado por 85,7% dos alunos. Nesse sentido, quando foram questionados sobre o costume da leitura, 57,1% dos alunos responderam que não tem o hábito de leitura e 42,9% responderam positivamente. Os alunos entrevistados foram questionados se haviam vivenciado as HQs em outra disciplina. A maioria dos alunos, 76,9% dos participantes, afirmaram nunca terem vivenciado essa ferramenta didática, para o restante que respondeu que sim, foi em matérias de cunho humanísticas. Alguns relatos selecionados destacados a seguir: A1: *“Sim, em português sempre estudamos quadrinhos. Muitas questões são abordadas para*

interpretar o quadrinho.”.A2: “Sim, nas disciplinas de português, inglês, história e geografia.”...A3: “Não tive, infelizmente. Tenho dificuldades em química e gostei muito dessa forma de aprendizado.”.... “A história é ótima e podia ter mais vezes em outras matérias e na Química também”. Essas entrevistas mostram que na maioria das vezes o contato com as HQs durante os processos de aprendizagem é restringido aos componentes curriculares do eixo de linguagens e suas tecnologias.

4. CONCLUSÃO

A proposta de utilizar as HQs como uma estratégia durante o processo de ensino-aprendizagem no âmbito das Ciências da Natureza e suas tecnologias (Química), obteve resultados positivos. Uma observação importante feita durante as aulas foi o aumento das interações, tanto alunos-alunos e alunos-professor em relação às aulas expositivas. Ademais, observou-se que o engajamento e o envolvimento dos alunos aumentaram ao lidar com situações da vida real. Além disso, nossas observações também revelaram que o uso do conceito desenhos animados permitiu que o professor acessasse as ideias dos alunos. Por fim, é fundamental considerar a importância de explorar mais ainda as potencialidades das histórias em quadrinhos com finalidade de ajudar no Ensino de Química, tendo em vista que esse recurso possui capacidade para tal objetivo. Desse modo, é de suma importância que desenvolver a capacitação dos professores em relação às potencialidades que as histórias em quadrinhos possuem e como elas podem ser benéficas em qualquer disciplina de modo que se possa envolver a turma de modo a instigar os alunos e assim, envolvê-lo cada vez mais durante as aulas. Vale salientar que além da capacitação dos professores também se faz necessário o apoio das escolas e da sociedade de modo geral, precisam perder essa certa desconfiança de que histórias em quadrinhos são meramente ilustrativas ou apenas surtem efeitos em disciplinas como literatura, educação artística ou portuguesa a partir disso, esperasse que pudessem extrair das HQs suas inúmeras potencialidades e assim, utilizá-la de maneira efetiva em sala de aula.

5. AGRADECIMENTOS

Os autores gostariam de agradecer ao Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI – UFRJ), Programa de Pós-Graduação em Ciência e Tecnologia para Recursos Amazônicos (PPGCTRA –UFAM), Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ (Processo E-26/210.070/2022; SEI-260003/015957/2021; SEI-260003/015018/2021-APQ1 e E-

26/201.248/2022–SEI-260003/003411/2022–BBP), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq pelo suporte financeiro.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. Edições 70.

BOGDAN, R. C., & BIKLEN, S. Knopp. (2013). **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora.

Bretz, S. L. (2008). Qualitative research designs in chemistry education research. **ACS Symposium Series**, 976, 79–99. <https://doi.org/10.1021/bk-2008-0976.ch007>

BROWN, T. L., LEMAY, H. E., BURSTEN, B. E., & MURPHY, C. (2016). **Química: a ciência central**. (13a. Ed.). Pearson Prentice Hall.

Bybee, R. W. (2018). **e BSCS 5E Instructional Model: Personal Reections and Contemporary Implications The BSCS 5Es Instructional Model Engaging Learners**.

Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Scotter, P. Van, Carlson Powell, J., Westbrook, A., Landes, N., Spiegel, S., Stuhlsatz, M. M., Ellis, A., Resch, B., Thomas, H., Bloom, M., Moran, R., Getty, S., & Knapp, N. (2006). **The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness A Report Prepared for the Office of Science Education National Institutes of Health**. www.bscs.org

Caldas, D., Peneluc, M., & Pinheiro, B. (2018). POLUIÇÃO ATMOSFÉRICA: UMA FORMA DE ENSINO DOS GASES NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA. **Educação Ambiental Em Ação**, 17(65). www.conapesc.co

Cardoso, A. P., Araujo, L. D., Liu, A. S., & De Castro, M. do C. (2022). Histórias em Quadrinhos como Estratégia Didática para o Ensino de Química em Tempos de Pandemia. **Revista Insignare Scientia**, 5(2), 55–74.

Cardoso, E. de M. (2012). **Apostila educativa A Energia Nuclear** (3ª Ed., Vol. 3). CNEN. www.cnen.gov.br

Cordeiro, J. de A., Silva, M. G., Gomes, J. V., da Silva, A. M. B., Rolim, E. M., de Souza, A. L. F., do Carmo, D. F. de M., Costa, A. M., & Maia, P. J. S. (2022). Using Forensics to teach the Natural Sciences and raise student consciousness about gender-based social issues. **Ensino & Pesquisa**, 20(2), 37–53.

Gomes, J. V., Da Silva, F. V., Do Carmo, D. F. de M., & Maia, P. J. S. (2017). TV Series of Criminal Investigation in Chemistry Teaching Through of Research and Ludic

Experimentation. **Periódico Tchê Química**, 16(31), 919–929.
<http://www.tcchequimica.com>

De Rezende, L. A. (2007). **Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça** (L. A. De Rezende, Ed.; 1 edição). Eduel.

de Vos, W., & Verdonk, A. H. (1996). The Particulate Nature of Matter in Science Education and in Science. **Journal of research in science teaching**, 33(6), 657–664.

Domínguez Alfaro, J. L., Gantois, S., Blattgerste, J., De Croon, R., Verbert, K., Pfeiffer, T., & Van Puyvelde, P. (2022). Mobile Augmented Reality Laboratory for Learning Acid-Base Titration. **Journal of Chemical Education**, 99(2), 531–537.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.1c00894>

Ekici, F., Ekici, E., & Aydin, F. (2007). Utility of Concept Cartoons in Diagnosing and Overcoming Misconceptions Related to Photosynthesis. **International Journal of Environmental & Science Education**, 2(4), 111–124.

Gafoor, K. A., & Vevaremmal, S. (2015). Effectiveness of Concept Cartoons in Chemistry Instruction and its Implications for Teacher Education. **Pedagogy of Teacher Education: Trends and Challenges**, 266–272.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.28946.45765>

Gava, T. B. S., Nobre, I. A. M., & Sondermann, D. V. C. (2014). O Modelo ADDIE na Construção Colaborativa de Disciplinas a Distância. **INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO: Teoria & prática**, 17(1), 111–124.

Huis, C. Van, & Berg, E. Van Den. (1993). Teaching energy: a systems approach. **Physics Education**, 28(3), 146–153.

INEP/MEC. (2015). **Brasil no PISA 2015 Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**.

INEP/MEC. (2018). **Relatório Brasil no PISA 2018 diretoria de avaliação da educação básica daeb**.

Kaliakin, D. S., Zaari, R. R., & Varganov, S. A. (2015). 3D Printed Potential and Free Energy Surfaces for Teaching Fundamental Concepts in Physical Chemistry. **Journal of Chemical Education**, 92(12), 2106–2112.
<https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.5b00409>

Keogh, B., & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. **International Journal of Science Education**, 21(4), 431–446.
<https://doi.org/10.1080/095006999290642>

Lailiyatul Ifitah, S. (2023). Designing Effective Instructional Media in Early Childhood Education: A Comparative Review of the ADDIE and Dick and Carey Instructional Design Models. In **Advances in Educational Technology** (Vol. 2, Issue 1). <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Lallbeeharry, H., & Narod, F. B. (2014). An investigation into the use of concept cartoons in the teaching of “metals and the reactivity series” at the secondary level. In

Chemistry: The Key to our Sustainable Future (pp. 41–66). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7389-9_3

Lopes, A. da S. N., Barros, L. F. F., Maia, P. J. S., & Do Carmo, D. F. de M. (2020). Teaching Organic Functions via the Chemical Senses. **European Academic Research**, 8(8), 4564–4579. <https://www.researchgate.net/publication/347439931>

Niswanti, A. P., Syamsida, & Kaharuddin. (2022). Using Animal Cartoon Picture on Writing Narrative Text To Improve the Ability of Students of MTsN 2 Makassar. **Pusat Jurnal Mahasiswa Fakultas Sastra**, 1(1), 47–51.

Peres, F. B., Uemura, L. C., & Zanghettin, L. (2017). Energia mecânica com ênfase em processos de usinagem - torneamento. **Revista Eletrônica de Graduação - REGRAD - Do UNIVEM**, 10(1), 325–338.

Prais, J. L. de S., & Rosa, V. F. da. (2017). NUVEM DE PALAVRAS E MAPA CONCEITUAL: ESTRATÉGIAS E RECURSOS TECNOLÓGICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. **Nuances: Estudos Sobre Educação**, 28(1), 201–219. <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i1.4833>

Rama, A., & Vergueiro, V. (2016). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. In *9ª Arte (São Paulo)* (4 edição). Editora Contexto.

Rama, A., Vergueiro, W., Vilela, T., Ramos, P., & Barbosa, A. (2004). **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula** (4º).

Van Eck, A., Franks, E., Vinyard, C. J., Galindo-Cuspinera, V., Fogliano, V., Stieger, M., & Scholten, E. (2020). Sauce it up: Influence of condiment properties on oral processing behavior, bolus formation and sensory perception of solid foods. **Food and Function**, 11(7), 6186–6201. <https://doi.org/10.1039/d0fo00821d>

Watts, F. M., & Finkenstaedt-Quinn, S. A. (2021). The current state of methods for establishing reliability in qualitative chemistry education research articles. In **Chemistry Education Research and Practice** (Vol. 22, Issue 3, pp. 565–578). Royal Society of Chemistry. <https://doi.org/10.1039/d1rp00007a>

Welch, R., Francis, A., Babbage, T., -, al, Javier Perales-Palacios, F., & Vélchez-González, J. M. (2002). Physics Education Teaching physics by means of cartoons: a qualitative study in secondary education. **Physics Education**, 37(5), 400–406. www.iop.org/journals/physed

Wilson, J. M., & Flanagan, E. P. (2008). THE ROLE OF ELASTIC ENERGY IN ACTIVITIES WITH HIGH FORCE AND POWER REQUIREMENTS: A BRIEF REVIEW. **Journal of Strength and Conditioning Research**, 22(5), 1705–1715. www.nsca-jscr.org

Wiltgen, F. (2022). Estados físicos da matéria. In J. L. da Silveira (Ed.), **Ciência e Tecnologia: Temáticas e Fundamentos - Volume 3** (Vol. 3, pp. 1–169). Editora Uniesmero. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7072493>

Wwjmrdr, ~. (2020). The Effect of Concept Cartoon Method on Enhancing Achievement in Chemistry at Secondary School Level. **International Journal**

Peer Reviewed Journal Refereed Journal Indexed Journal Impact Factor,
6(3), 21–25. www.wwjmr.com

Yamamoto, K., & Fuke, L. F. (2016). **Física Para o Ensino Médio** (4ª Ed., Vol. 3).
Editora Saraiva.

Ziebell, L. F. (2004). **O Quarto Estado da Matéria** (M. A. Moreira, Ed.; Vol. 15).

ANEXO

A elaboração e o uso de histórias em quadrinhos no processo de ensino-aprendizagem do ensino de química

Matheus Gomes da Silva¹,
Alan Mendonça Costa¹,
Paulo José Sousa Maia^{*1}

Quadro 1: Questionário pré-intervenção

1 – Na sua opinião, o que é Química?	10 – Como você classificaria a sua experiência com as aulas de Química?
2 – O que você entende sobre Matéria?	(a) Excelente: sempre consigo compreender os tópicos abordados
3 – Qual a diferença entre Matéria e corpo? Cite exemplos.	(b) Boa: muita das vezes consigo compreender
4 – Medimos quantidade de matéria de um corpo usando a ideia de:	(c) Média: não consigo entender muita coisa
(a) Volume e peso	(d) Ruim: raramente consigo entender algo
(b) Peso e massa	11 – Assinale a alternativa que melhor representa o seu desempenho em relação ao processo de aprendizagem em Química:
(c) Volume e densidade	(a) Dificuldade alta
(d) Massa e volume	(b) Dificuldade moderada
5 – Quais são os estados físicos da Matéria? Explique cada um de acordo com sua organização molecular.	(c) Dificuldade baixa
6 – O que você entende sobre Energia?	12 – Assinale abaixo a(s) opção(ões) que melhor contribuem para seu processo de aprendizagem em Química:
7 – Você sabe o que significa “Energia Mecânica”?	(a) Aulas expositivas (Slides, DataShow, Televisões, etc.)
8 – Você consegue perceber como a Química está presente em seu cotidiano?	(b) Laboratórios
() sim	(c) Livros didáticos
() não	(d) Listas de exercícios
9 – Você já teve contato com a disciplina de Química antes do Ensino Médio?	(e) Vídeo aulas online
() Sim	(f) Música
() Não	

Quadro 2: Questionário pós-intervenção

1 - O que você entende sobre Matéria?

2 - Qual a diferença entre Matéria e Corpo? Cite exemplos.

3 - Quais são os estados físicos da Matéria? Explique cada um de acordo com sua organização molecular.

4 - O que você entende sobre Energia?

5 - Você sabe o que significa “Energia Mecânica”?

6 - De acordo com a História em Quadrinhos apresentada, você consegue identificar como a química se faz presente em seu cotidiano? Cite exemplos.

7 - Você tem o hábito de ler Histórias em Quadrinhos?

☐ Sim

☐ Não

8 - Qual das alternativas abaixo, melhor descreve o uso de Histórias em Quadrinhos como metodologia adotada para esse conteúdo de Química?

(a) Prazerosa: interessantes e estimulam o estudo.

(b) Importante: são necessárias, porém não gosto muito.

(c) Desestimulante: participei por obrigação.

(d) Desnecessária: não consigo enxergar a necessidade de aprender química.

9 - Assinale a alternativa que melhor representa a sua opinião sobre as explicações dos conceitos de Matéria e Energia a partir das Histórias em Quadrinhos:

☐ Excelente: entendo quase tudo.

☐ Boa: muita das vezes eu entendo.

☐ Média: não consigo entender muito.

☐ Pouco: quase nunca entendo.

10 - Assinale a alternativa que melhor represente o seu desempenho em aprender os conteúdos de Matéria e Energia através das Histórias em Quadrinhos apresentadas:

☐ Elevada.

☐ Moderada.

☐ Baixa.

☐ Nenhuma.

11 - Você já teve esse tipo de metodologia (Histórias em Quadrinhos) aplicada em 11 - Você já teve esse tipo de metodologia (Histórias em Quadrinhos) aplicada em alguma outra disciplina antes? Caso a resposta seja sim, qual disciplina?

12 - Após o seu contato com essa metodologia, você acha que o estudo de química por intermédio de Histórias em Quadrinhos um assunto:

13 - Quais melhorias você gostaria de sugerir para essa História em Quadrinhos apresentada em sala de aula?

Figura S1: Modelo Conceitual e Operacional ADDIE

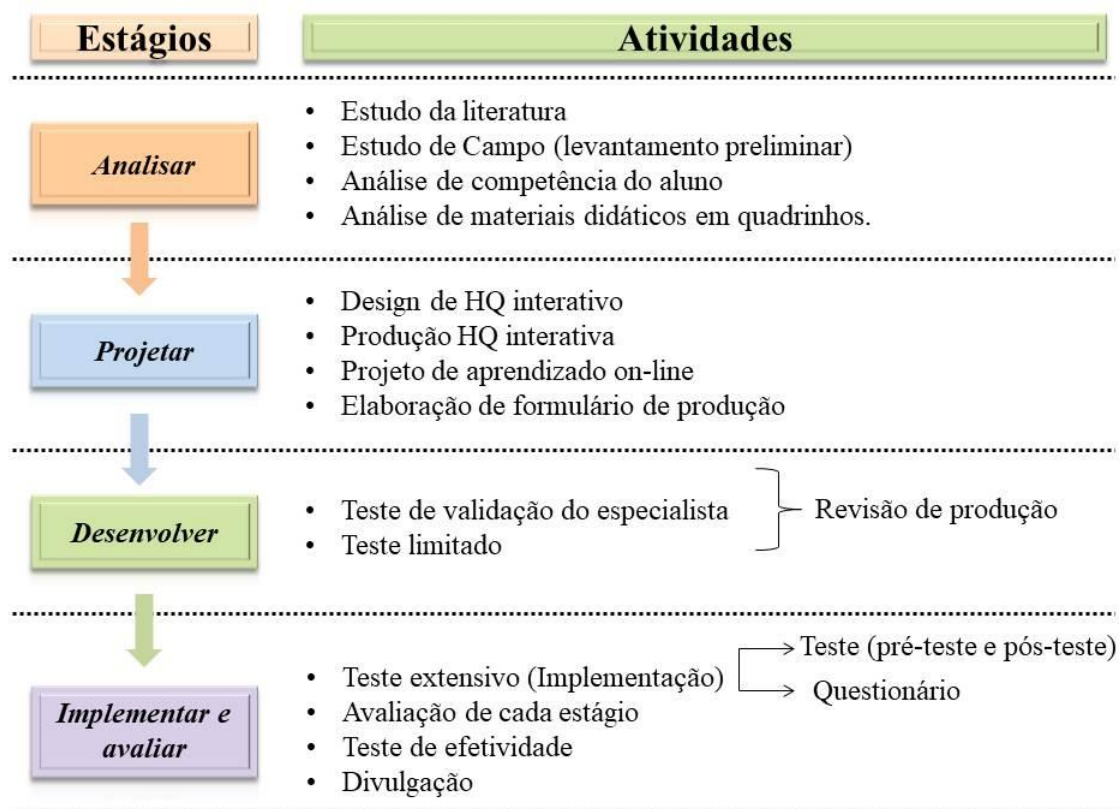


Figura S2: História em quadrinhos sobre estados físicos da Matéria

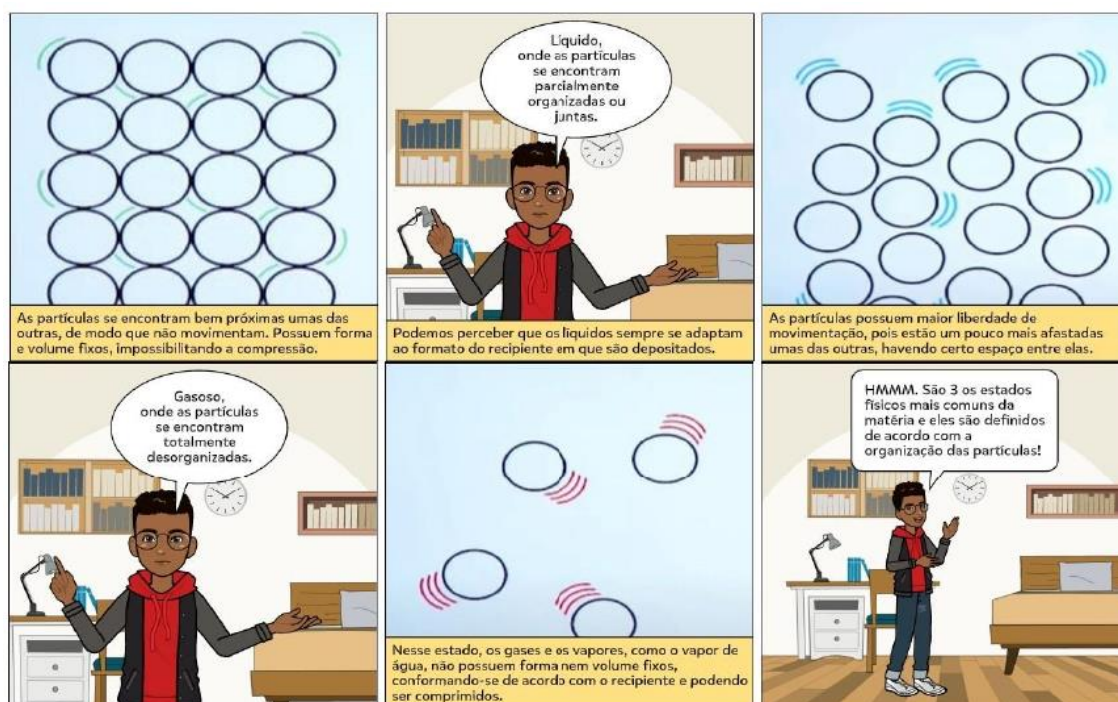


Figura S3: Histórias em quadrinhos das propriedades da matéria.

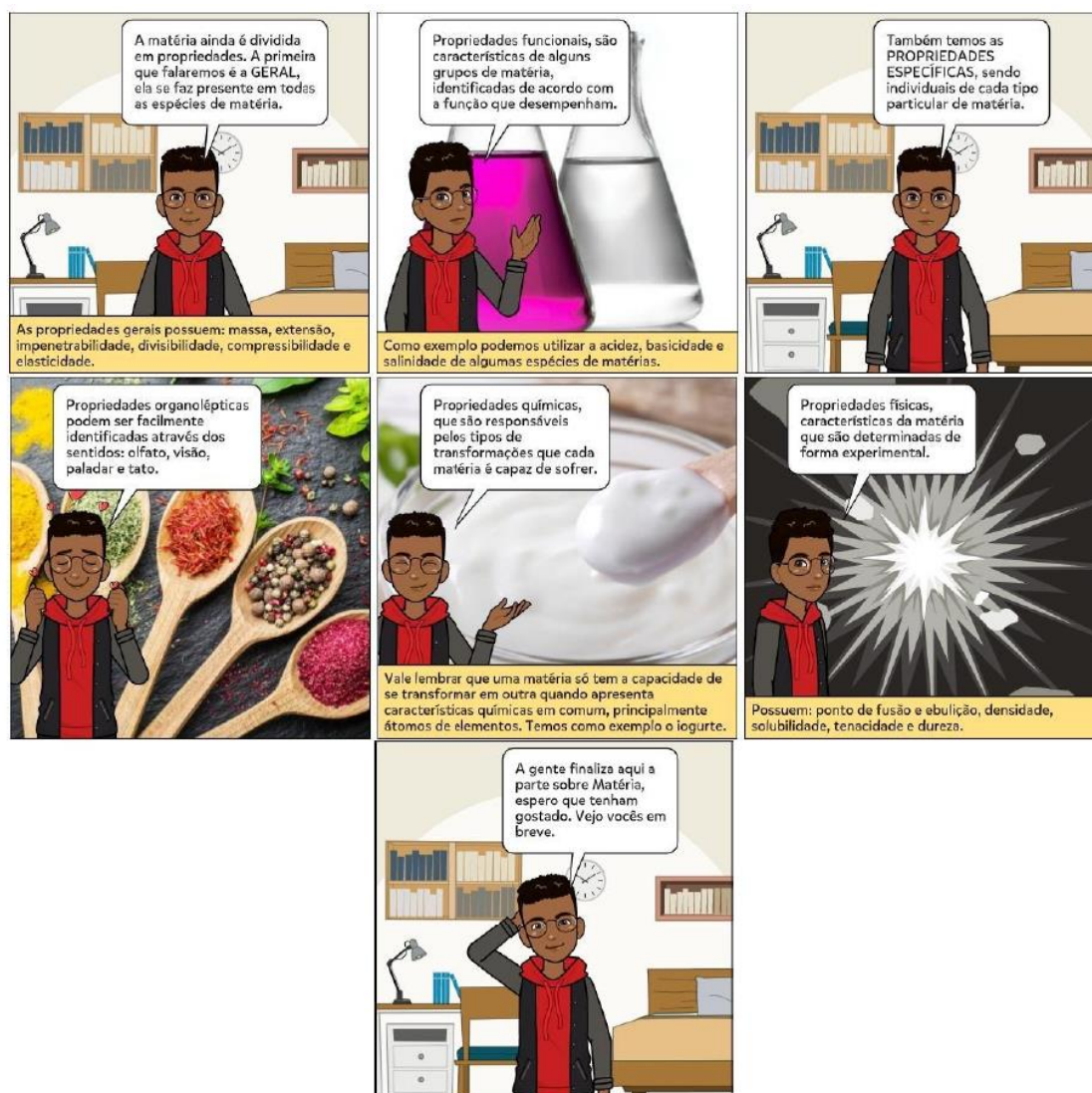


Figura S4: História em quadrinho sobre Energia.



Figura S5: História em quadrinho sobre os tipos de Energia Mecânica

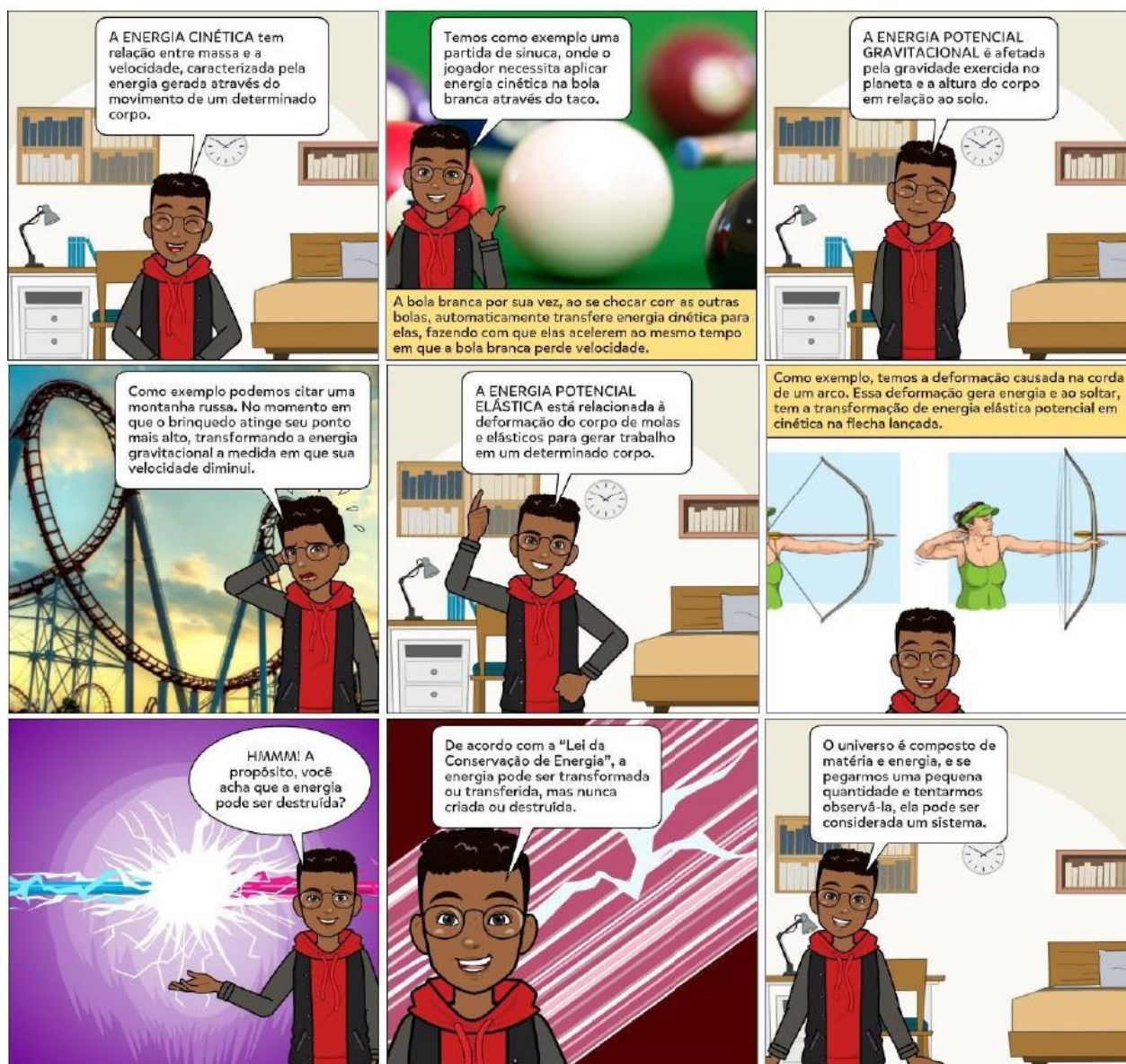


Figura S6: História em quadrinho sobre sistema de energia



Figura S7: Nuvem de palavras no wordclouds®



SOBRE OS AUTORES

Matheus Gomes da Silva - Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), do Instituto Nutes da UFRJ. E-mail: matheusghomes@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6943-8148>

Alan Mendonça Costa - Graduado em Licenciatura em Química. Pós-graduado em Ensino de Ciências. Professor da Rede Municipal de Maricá. E-mail: alancostamc@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6546-2703>

Paulo José Sousa Maia - Currículo resumido: Mestre em Química pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Doutor em Química pela Universidade Federal de São Carlos, Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: pmlddb@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3101-3712>

Tramitação:

Recebido em: 09/08/2023

Aprovado em: 20/10/2023

**RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA*****ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE EARLY YEARS OF
ELEMENTARY SCHOOL: INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW***

Wilson Rodrigues Braz
Universidade Federal de Juiz de Fora

Reyssila Rute da Silva Barros
Centro Universitário Una Bom Despacho

Denisse Aparecida dos Santos Sousa
Centro Universitário Una Bom Despacho

RESUMO

A Lei nº 10.639/2003 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. As relações étnico-raciais necessitam ser debatidas no meio educacional, sobretudo para o Ensino Fundamental, que ainda encontra lacunas na efetivação nos currículos escolares e na prática pedagógica sobre a temática. Portanto, os objetivos deste trabalho foram investigar como a abordagem das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental ocorreram no contexto escolar na última década e compreender a sua correlação com os documentos norteadores para o ensino da temática, bem como discutir sua importância no contexto formador humano. Foi realizada uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, explorando o tema a partir de um levantamento bibliográfico no portal CAPES e utilizando como descritores e operador booleano: “étnico-raciais” AND “ensino” AND “anos iniciais”. Quanto aos critérios de inclusão, buscaram-se artigos em língua portuguesa (variante brasileira) envolvendo a temática e publicados no período de 2013 a 2023. A análise de dados se baseou na teoria histórico-cultural. Como resultados, os dados revelaram que os professores buscam ensinar a temática das relações étnico-raciais na escola de forma diversificada. Porém, são os docentes que precisam tomar a iniciativa de preparo da temática para as aulas, pesquisando mais profundamente sobre o conteúdo a fim de atender à legislação vigente.

Palavras-chave: Anos iniciais; Diversidade; Ensino fundamental; Lei nº 10.639/2003; Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

Law No. 10,639/2003 establishes the guidelines and bases of national education with the obligation to address the theme of “Afro-Brazilian History and Culture”. Ethnic-racial relations need to be discussed in the educational environment, especially in Elementary Education, which still has gaps in the implementation of these themes in school curricula and pedagogical practices. Therefore, the objectives of this work were to investigate how the approach to ethnic-racial relations in the early years of Elementary Education has occurred in the school context over the last decade and to understand its correlation with guiding documents for teaching the subject, as well as to discuss its importance in the context of human development. A qualitative research of a basic nature was conducted, exploring the topic through a bibliographic survey on the CAPES portal, using the following keywords and boolean operator: “ethnic-racial” AND “teaching” AND “early years”. In terms of inclusion criteria, articles in the Portuguese language (Brazilian variant) involving the theme and published between 2013 and 2023 were sought. Data analysis was based on historical-cultural theory. As a result, the data revealed that teachers seek to teach the subject of ethnic-racial relations in schools in a diversified manner. However, it is the teachers who need to take the initiative to prepare for the subject for their classes, conducting more in-depth research on the content in order to comply with the current legislation.

Keywords: Early years; Diversity; Primary education; Law nº 10.639/2003; Ethnic-racial relations.

INTRODUÇÃO

Por muito tempo, as relações étnico-raciais foram ausentes nos conteúdos escolares ou ocorreram de forma estereotipada e sem aprofundamento, contribuindo para a perpetuação de ações, falas e pensamentos discriminatórios em torno das diferentes culturas. Dessa forma, a partir das reivindicações do movimento negro, a Lei de Diretriz e Bases da Educação (LDB/1996) foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, tornando-se obrigatória em nível nacional a abordagem da história e cultura afro-brasileira em todas as escolas da Educação Básica.

As relações étnico-raciais devem ser debatidas no meio educacional, pois a temática da história e cultura afrodescendente contribui para a formação cidadã das crianças, o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-racial e cultural brasileira. Após vinte anos de aprovação da lei, ainda se torna essencial avaliar as lacunas na sua efetivação nos currículos escolares e na prática pedagógica docente.

Em face ao exposto, a pergunta que norteou este trabalho foi: como ocorreu a abordagem das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na última década? Mediante revisão integrativa da literatura, o objetivo foi investigar como se deram a abordagem das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental na última década e a sua correlação com os documentos norteadores para ensinar a temática e reforçar a importância das relações étnico-raciais no contexto escolar para a formação humana.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA LEI Nº 10.639/2003

A Lei nº 10.639/2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial das Redes de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, na data da presente pesquisa (2023), completa vinte anos.

O ensino em torno da história e da cultura afro-brasileira é recente, considerando o que Gonçalves (2012) pontua: por muito tempo, nas escolas, esse era um conteúdo ou temática ausente no currículo escolar. A autora relata que, ao longo da história do Brasil, o negro vem sendo estigmatizado, o que se deve ao fato de, muitas vezes, o modelo europeu ser considerado o centro das discussões na escola, silenciando as matrizes indígenas e africanas. Conforme descreve Ribeiro (2019), o ensino voltou-se, prioritariamente, aos brancos, dado que a cultura europeia sempre foi vista como superior e um ideal a ser seguido.

De acordo com Mota (2021), não bastasse a ausência da abordagem dessa temática no espaço escolar, estereótipos rodeiam a cultura afro e atribuem estatuto de rejeição ao continente africano. O autor salienta que a maior parte dos estudantes possui imagens negativas sobre o continente africano, assim como a sociedade em geral, o que resulta do imaginário criado em torno da África: fome, pobreza, violência, guerras e doenças.

Nessa perspectiva, podemos pensar que as práticas pedagógicas dos professores reproduzem, de alguma forma, esses estereótipos existentes em relação aos africanos. No entanto, é necessário que o ensino escolar problematize os sentidos em torno desse continente e das pessoas que nele vivem, desconstruindo imagens negativas, muitas vezes

reforçadas pela mídia. Amador de Deus (2020, p. 75) pontua que “Entender a história do continente africano em sua plenitude e complexidade se constitui em um importante passo para garantir o redimensionamento da cultura negra, da história e da identidade dos negros brasileiros e da sociedade brasileira”.

A partir das lutas e reivindicações dos movimentos sociais negros empreendidas em torno da temática, constantes mudanças na educação em relação a abordagens dos conteúdos de história e cultura afrodescendentes aconteceram. Assim, embora a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 26, restringisse o ensino da cultura afrodescendente ao conteúdo de História, como parte diversificada, em 9 de janeiro de 2003, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 10.639. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” nos Ensinos Fundamental e Médio oficiais e particulares. Essa alteração propõe também que em todo o currículo escolar sejam ministrados os conteúdos da história e cultura afro-brasileira, dando destaque às áreas da Educação Artística, de Literatura e História Brasileira.

Ademais, a Lei nº 10.639 inclui no calendário escolar o “Dia Nacional da Consciência Negra”: 20 de novembro. Essa mudança é um marco muito importante, pois, por muito tempo, nos conteúdos escolares, a história sobre os afrodescendentes se restringia ao período da escravização, ou seja, apenas à parte em que os negros eram vassalos, ignorando, com isso, sua história, seu conhecimento, sua cultura como um todo (BRASIL, 2003).

Visando recuperar todo o apagamento histórico sofrido pelos negros nas áreas sociais, econômica e política relacionadas à história do Brasil, a Lei nº 10.639 inclui nos conteúdos programáticos o “estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2003, *on-line*). Essa inclusão é outro marco relevante, pois tem o objetivo de resgatar e divulgar os conhecimentos e a riqueza cultural africana e, assim, transmitir a contribuição dos negros para o desenvolvimento da nação brasileira.

Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o parecer que regulamenta as alterações trazidas pela Lei nº 10.639, que “procura oferecer, na área da

educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 8). Ainda, conforme o parecer, entende-se que “A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros” (BRASIL, 2004, p. 8).

Nesse sentido, devido ao Brasil ser um país estruturalmente racista, o preconceito está enraizado no imaginário da população brasileira, que acaba o praticando mesmo que de forma involuntária. Logo, o racismo, conforme a Constituição Federal, em seu artigo 5º (BRASIL, [1988]), é um crime inafiançável; logo, é um dever social que todas as pessoas, independentemente de sua cor, sejam educadas para as relações étnico-raciais. Esse exercício é um passo fundamental para a formação cidadã, uma vez que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa.

DOCUMENTOS NORTEADORES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Após a implementação da Lei nº 10.639, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou, em 10 de março de 2004, o parecer CNE/CP nº 003/2004, que teve como relatora a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) – dar orientações para efetivação da Lei nº 10.639. Esse documento é destinado a todos os envolvidos na educação, incluindo as famílias dos estudantes e a comunidade. Essas diretrizes foram criadas com o objetivo de oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente, que busca combater o racismo e as discriminações que atingem, particularmente, os negros.

A implementação das DCNERER representou um avanço significativo para o currículo escolar, pois possibilita tensionamentos no currículo colonizado no viés das práticas monoculturais. Sua efetiva orientação pode promover a ressignificação da história do povo negro e indígena, a cultura, o conhecimento, o reconhecimento da diversidade étnico-racial presente na sociedade brasileira que até o presente segue negada no currículo. Desafia educadores, gestores e

alunos a discutir o que antes era silenciado ou apresentado de forma subalternizada e inferiorizada (MARQUES, 2020, p. 108).

Nesse sentido, as DCNERER entendem a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-brasileira e Africana como uma política curricular com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Sendo assim, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo, buscando reparar danos. Por isso, é necessária a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira nos diferentes níveis de ensino (BRASIL, 2004).

O documento, pois, reconhece que as formas de discriminação de qualquer natureza “não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam esse lugar” (BRASIL, 2004, p.6) Ou seja, apesar de o preconceito contra as minorias étnicas já fazer parte do imaginário dos alunos, conforme são internalizadas pelas falas e ações em seu convívio social e familiar, elas podem ser reforçadas por um ensino baseado na Europa como o ápice dos conhecimentos, cultura e beleza. Por isso, a escola deve assumir um papel de emancipadora desses grupos e pautar o ensino para relações étnico-raciais, pensando na formação cidadã dos estudantes.

Diante disso, o documento não sugere que se deva eliminar do currículo das escolas o ensino eurocêntrico, porém se faz necessário contemplar a cultura de outros povos, abrangendo, portanto, sua diversidade. Isso significa que a educação escolar deve abrigar toda a heterogeneidade racial, cultural e social existente, sem ignorar as diferenças que constituem cada nação. Assim, torna-se possível desenvolver um ensino não discriminatório e que abarque as pluralidades culturais existentes (MARQUES, 2020).

Nessa linha de pensamento, conforme dispõem as DCNERER,

Caberá, aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares. Caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos, além de acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco

tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (BRASIL, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, é dever da escola, junto de toda sua equipe, promover uma série de práticas pedagógicas capazes de trabalhar os diferentes componentes curriculares. Para isso, ela deve desenvolver aulas voltadas às relações étnico-raciais e viabilizar discussões por meio de unidades de estudo, projetos e programas a fim de oportunizar troca de saberes entre professores e alunos.

Ainda, do que diz o documento, os professores precisam participar de uma formação continuada a fim de se atualizarem em relação à obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira. Para tanto, é preciso que os responsáveis pela administração municipal e estadual da educação forneçam materiais de apoio e capacitação para que o exercício do trabalho pedagógico se dê de forma adequada.

Conforme Lima e Sousa (2021, p. 124), para que se efetive a educação para relações étnico-raciais, “é necessário que valores e posturas antirracistas façam parte da constituição do/a professor/a para que ele/a maneje de maneira consequente e crítica os materiais e programas que lhe são apresentados”. Portanto, entende-se a relevância de esses conteúdos serem contemplados nos cursos de graduação e também de que esses tópicos sejam acrescentados nos cursos de capacitação docente, visando à qualificação dos profissionais de educação atuantes que tiveram ausência dessa temática em sua formação inicial.

Tal como as Diretrizes orientam que o ensino contemple as relações étnico-raciais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) – documento normativo e norteador para construção de currículos de todas as escolas brasileiras – aponta a importância de se abordar o tema em sala de aula. A diferença é que, enquanto as Diretrizes Curriculares são responsáveis por “orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4), a BNCC “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 5).

Ao ser aprovada em 2017, a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental é referência para todas as escolas públicas e particulares do Brasil, definindo o que todos

os alunos em todas as etapas e modalidades de ensino precisam desenvolver. Por conseguinte, as escolas tiveram de adaptar seus currículos para contemplar o que o documento orienta. Dentre elas, o documento propõe que, para que o planejamento seja equitativo, é necessário “um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos como os povos indígenas, originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (BRASIL, 2017, p. 15-16).

Dessa forma, ao se tratar sobre o ensino para relações étnico-raciais, a BNCC responsabiliza as redes de ensino pela “incorporação aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p.19). Assim, a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena são citados juntamente com outros temas transversais.

Portanto, entende-se que, “embora tenha caráter normativo, a BNCC não é considerada currículo. É um documento norteador da prática pedagógica, que deverá adequar-se a cada realidade” (OLIVEIRA, 2020, p. 458). Por esse motivo, a BNCC não se aprofunda quanto à abordagem para relações étnico-raciais, pois atribui aos estados contemplar essa temática por meio de modificações e acréscimos nas habilidades dos componentes curriculares, contextualizando com a cultura local.

METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão integrativa da literatura mediante busca qualitativa de trabalhos científicos no portal de periódicos CAPES, a partir de estudos envolvendo a temática, considerando que esse é um portal amplo e cientificamente confiável, abrigando inúmeras bases de dados científicas. O refinamento de inclusão obedeceu a dois critérios: o período de dez anos – entre 2013 e 2023 –; o tipo de documento, no caso, artigos científicos completos em língua portuguesa (variante brasileira).

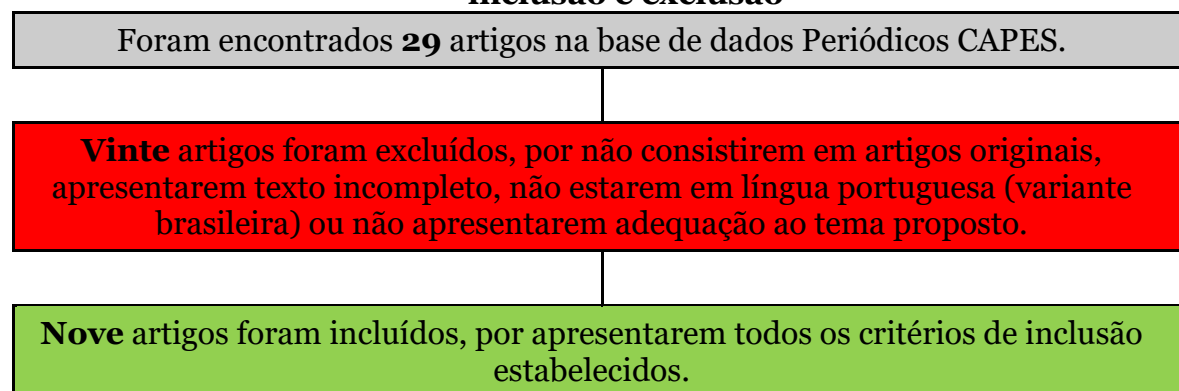
A busca se deu mediante o uso dos seguintes descritores com aplicação de operador booleano: “étnico-raciais” AND “ensino” AND “anos iniciais”, de forma conjunta. Para segundo refinamento, foi realizada a análise dos títulos e dos resumos de cada pesquisa,

excluindo, por fim, os artigos restritos a outras etapas da Educação Básica, como voltados à Educação Infantil, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio e artigos que fugiram à temática (relações étnico-raciais).

RESULTADOS

Diante dos objetivos e estratégias definidos na metodologia desta pesquisa, a busca no portal de periódicos CAPES resultou inicialmente em 29 publicações. Após avaliações prévias em relação aos critérios de inclusão e exclusão propostos, foram selecionados nove artigos (apresentados no fluxograma da Figura 1 e no Quadro 1).

Figura 1 – Seleção dos trabalhos científicos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão



Fonte: elaborada pelos autores.

Quadro 1 – Análise prévia dos artigos científicos selecionados

	Título	Autores	Resultados
1	“Dimensões educacionais da equidade racial: um projeto interdisciplinar sobre relações étnico-raciais para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental”.	Oliveira, Bianca de; Oliveira, Jamile de, 2022.	Desenvolver a dialogicidade e a análise crítica dos conhecimentos sobre a África.
2	“A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo”.	Vóvio, Claudia Lemos; Firmino, Estevão Armada, 2019.	A educação voltada à realidade da criança é fundamental para construção de identidades, em especial aquelas que dizem respeito à condição étnico-racial dos alunos.

	Título	Autores	Resultados
3	“Vamos além no ‘era uma vez’: literatura infantil, matemática e questões étnico-raciais nos anos iniciais”.	Cidreira, Amanda Correia; Faustino, Ana Carolina, 2021.	O letramento matemático por meio de livros infantis com protagonistas negros.
4	“Educação das relações étnico-raciais em aulas de Educação Física: uma abordagem conceitual”.	Pomin, Fabiana; Dias, Luciana Rosa, 2019.	As relações étnico-raciais têm o propósito de serem contempladas em todos os conteúdos de ensino.
5	“Representações das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a discriminação racial na escola”.	Santos, Rafaela da Silva; Dias, Alfrancio Ferreira, 2020.	É evidente que nas práticas pedagógicas os professores devem ter em vista a formação de alunos para atuar na sociedade, reflexivos sobre atitudes perante as minorias. Consequentemente é necessário que os estudantes se conscientizem contra discriminação e preconceitos em relação a esses grupos minoritários.
6	“Educação para as relações étnico-raciais no município de Caxias - MA sob a perspectiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008”.	Costa, Gustavo da Silva; Pinto, Raydelane Grailea Silva; Torres, Lucillia Rabelo de Oliveira, 2017.	A discriminação racial e cultural é perseverante nos sistemas de ensino, trazendo prejuízos, dor e sofrimento às vítimas, levando-as a evasão e ao baixo rendimento escolar
7	“Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de municípios do Estado de São Paulo”.	Rodrigues, Tatiane Cosentino; Oliveira, Fabiana Luci de; Santos, Fernanda Vieira da Silva, 2016.	Os avanços e limites na implementação da Lei nº 10.639/2003 e como a temática tem sido trabalhada nas escolas.
8	“Discriminação planejada: a seletividade do currículo oficial paulista para os anos iniciais do Ensino Fundamental”.	Brito, Marlene Oliveira de; Machado, Vitor, 2018.	Apontam como necessária a avaliação do tratamento da temática “relações étnico-raciais” presentes no cotidiano das escolas.
9	“Educação e ‘raça’ (etnia): percepções de educadores dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal”.	Silva, Francisco Thiago; Carneiro, Maria Helena da Silva; Borges, Livia Freitas Fonseca, 2013.	Os resultados constam que as professoras associam o uso da terminologia “raça” a diferentes características dos povos que formaram o Brasil. A palavra “raça” ainda é associada ao racismo e grupos étnicos.

Fonte: elaborado pelos autores.

DISCUSSÃO

A partir da análise prévia dos dados, chegou-se aos nove artigos científicos que versam sobre as relações étnico-raciais nas escolas, e os textos demonstraram previamente que a temática é trabalhada pelos docentes de diferentes formas e não padronizadas no espaço escolar. Para a discussão, cada um dos artigos será analisado.

Para desenvolver a temática, as autoras Oliveira e Oliveira (2022) realizaram o projeto Cultura Afrodescendente em uma escola pública do Centro-Oeste Paulista em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental. Visando ampliar os conhecimentos dos estudantes sobre a contribuição das culturas africanas e as questões étnico-raciais, as autoras estruturaram o projeto mediante organização da matriz curricular de História, analisando os componentes que possibilitavam a abordagem interdisciplinar. A aplicação se deu por meio de roda de conversas para contextualizar e considerar os conhecimentos prévios dos alunos, criação de dicionário ilustrado sobre palavras de etimologia africana, brincadeiras e culinárias africanas, construção de um almanaque com fichas técnicas sobre as características geográficas e animais do continente africano, confecção das bonecas *abayomi* e elaboração de miniaturas de casas *Ndebele*.

Com a aplicação do projeto, as autoras contemplaram o que orienta a BNCC (2017) sobre as novas possibilidades de aprendizagem, pois é necessário proporcionar às crianças atividades práticas a partir da ludicidade. Nessa perspectiva, os alunos tiveram uma atitude ativa na construção dos conhecimentos porque os vivenciam de forma contextualizada com sua realidade, atribuindo sentido ao que está sendo ensinado. Assim, os resultados do projeto Cultura Africana em sala de aula demonstraram que

[...] crianças já se apropriavam do conhecimento e manifestavam suas respostas no reconhecimento de sua cor e origem afrodescendente, na valorização da influência das culturas africanas em seus hábitos cotidianos, no respeito à diversidade presente em seus colegas, na curiosidade por explorar e conhecer mais sobre a África e sobre suas origens, despertando o brio por pertencer a esse grupo étnico-racial que foi e continua a ser imprescindível nas sociedades (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2022, p. 55).

A partir do que dispõem Oliveira e Oliveira (2022), pode-se perceber que esse tipo de abordagem utilizado por docentes é capaz de convidar a criança a pensar sobre sua

própria realidade, na qual devem se reconhecer como sujeitos produtores de história, capazes de refletir sobre as relações sociais e agir para transformá-las.

Também Vóvio e Firmino (2019) objetivaram em sua pesquisa focalizar a mediação de processos de construção de identidades por meio da análise da dinâmica discursiva e dos elementos que constituem os eventos de letramento. A pesquisa foi realizada na sala de leitura de uma escola pública de Ensino Fundamental do Município de São Paulo. A escola em questão faz parte do projeto Negociação do Sentido dos Textos em Contexto Escolar de Vulnerabilidade Social: da Análise de Práticas Interacionais no Desenvolvimento de Materiais de Formação Docente. O desenvolvimento se deu a partir da observação de três eventos concedidos à escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contando com a participação dos professores.

Na primeira aula, observou-se a abordagem para relações étnico-raciais por meio de produção de um banco de palavras associadas ao continente africano registrado e discutido pelos estudantes. No segundo evento, exibiu-se o videoclipe de *rap* da *rapper* MC Soffia, contextualizando o gênero musical. Na última aula, ocorreu a apropriação da canção pelos alunos, propondo análise da letra e posicionamento diante do conteúdo da música.

Conforme os autores,

[...] os resultados indicam que esses eventos de letramento contribuíram para desestigmatizar e rever estereótipos frente ao continente africano e aos/às negros/as africanos/as e brasileiros/as, assim como para produzir novos posicionamentos frente a essas construções sociais e observar os modos como aprendemos a ser o que somos no interior da escola (VÓVIO; FIRMINO, 2019, p. 325).

Nesse sentido, por meio da reflexão sobre suas ações na escola e na sociedade, os alunos assumem um posicionamento sobre as relações étnico-raciais. Dessa maneira, entende-se que, a partir de uma abordagem que contemple os multiletramentos, os alunos apropriam os conhecimentos referentes ao continente africano, analisando os discursos textuais de forma crítica. Partindo da premissa da diversidade cultural, é importante que se considerem os vários gêneros textuais, dentre eles “o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a

garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2017, p. 66).

Com base nos multiletramentos, a pesquisa de Cidreira e Faustino (2021) investigou as potencialidades de conectar Matemática, Literatura Infantil e questões étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa foi realizada em uma turma do 1º ano de uma escola pública, em uma cidade do interior de Mato Grosso do Sul (MS), com base na análise de uma sequência didática desenvolvida durante três dias.

Em primeiro momento, contou-se a história infantil “As panquecas de Mama Panya” (de autoria de Mary e Rich Chamberlin, 2005). Posteriormente, foi trabalhado o gênero textual “receita” em atividade prática envolvendo a Matemática por meio da culinária da panqueca. A partir da discussão sobre os animais que aparecem no livro, no terceiro momento, os alunos desenharam a borboleta do Quênia usando medidas matemáticas. Para tanto, a abordagem faz o uso das ferramentas matemáticas, desenvolvendo nas crianças a habilidade de analisar e resolver problemas de diferentes contextos da vida cotidiana, reconhecendo que “os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo” (BRASIL, 2017, p. 262).

Para Cidreira e Faustino (2021), os resultados dessa sequência didática indicam que trabalhar os conceitos matemáticos com a literatura infantil e gênero textual, de maneira interdisciplinar, torna as aulas mais interessantes para os alunos, pois auxilia na ampliação dos conhecimentos relacionados a grandezas e medidas de maneira contextualizada. Assim, os alunos ficam mais participativos porque atribuem sentido ao que está sendo ensinado, evidenciando que o protagonismo negro da história “contribui para a construção de uma identidade cultural positiva, para o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural” (CIDREIRA; FAUSTINO, 2021, p.1)

Pomin e Dias (2019) propuseram uma experiência realizada nas aulas de Educação Física em uma escola pública de Curitiba (PR) com alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. O objetivo era desenvolver as dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais presentes nos conteúdos da Educação Física, contextualizando com o estudo da diversidade étnico-racial. Para as autoras, a importância do estudo foi motivada pela pouca frequência com a qual essa temática é abordada pelos docentes de Educação Física.

Para desenvolver a temática, foram utilizados jogos e brincadeiras africanos e indígenas. A intervenção se pautou, no primeiro momento, no levantamento de conhecimentos prévios sobre a proximidade da cultura africana com a realidade da turma. Posteriormente, as crianças participaram de brincadeiras e jogos africanos: acompanhe meus; pegue o bastão; terra-mar; Da Ga; pegue a cauda; Kameshi Mpuku Ne; Mbube Mbube. Depois, foi exibido o longa-metragem “Kiriku e a feiticeira” (“Kirikou et la Sorcière”, 1998, de Michel Ocelot). Por último, os alunos confeccionaram turbantes.

Pomin e Dias (2019) evidenciam que, apesar de as professoras de Educação Física interessarem pela temática, não introduzem em suas aulas, alegando que esse trabalho exige muita pesquisa e preparação e falta de capacitação docente para a temática. A abordagem desse tema é crucial, pois a intervenção da autora contribuiu para a valorização da cultura via compreensão comparativa dos alunos acerca de haver várias semelhanças em seus jogos, brinquedos e brincadeiras com os de origens africanas, brasileiras e indígenas. Nesse sentido, as autoras concluem que

[...] a reflexão sobre a influência das culturas africanas, negra e indígena contribui para a formação de um cidadão consciente do processo histórico do qual faz parte e desenvolve atitudes de respeito ao próximo e rejeição ao preconceito contra minorias e ao racismo (POMIN; DIAS, 2019, p. 86).

Dado a isso, Santos e Dias (2020) propõem uma análise de como os professores trabalham as situações de discriminação racial. A capacitação docente foi proposta por meio do estudo do artigo “Representações das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental sobre a discriminação racial na escola” na Escola Estadual Eliezer Porto a partir de entrevistas com cinco docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As perguntas visaram obter informações de como os docentes trabalham ou trabalharam em algum momento contra a discriminação racial e os motivos pela qual ela acontece e como pode afetar a aprendizagem dos alunos.

Com base nos depoimentos das professoras, o estudo reflete que a desinformação é a principal causa da discriminação. Elas relataram que muitos estudantes chegam com pensamentos discriminatórios, dada a formação que se tem de fora da escola, reproduzindo esses comportamentos com os demais colegas. A discriminação acontece em grupos de brincadeiras dentro e fora da sala de aula. Concluíram que a discriminação

afeta a autoestima da vítima, prejudicando seu aprendizado e influenciando na mudança de comportamento. As entrevistadas relataram que as professoras desenvolvem a temática por meio de oficinas com bolsistas do PIBID e projeto Consciência Negra. Dentro da instituição, abordam a temática com rodas de conversa, trabalhos em grupos, textos. Entretanto, elas não a problematizam, não acrescentando mais nada sobre as questões étnico-raciais.

O estudo concluiu que, mesmo desenvolvendo projetos sobre a consciência negra e oficinas na escola, acontecem situações de discriminação reforçando o papel fundamental da família na temática, muitas vezes motivada pela desinformação do meio de convívio da criança, que influencia no seu processo de socialização reproduzindo preconceitos. Portanto, “A escola tem a função de construir seres reflexivos e críticos mostrando que cada ser humano tem o seu jeito de ser pensar e agir” (SANTOS; DIAS, 2020, p. 14).

Costa, Pinto e Torres (2017) objetivam investigar a aplicação das Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Eles selecionaram três escolas públicas do Município de Caxias (MA), e o estudo se deu a partir de uma pesquisa de campo observacional quantitativa composta por 28 professores dos anos iniciais que responderam a um questionário com dez perguntas. O propósito foi verificar o conhecimento sobre as leis e como se dá a aplicabilidade delas.

Em relação à prática pedagógica, mais da metade dos professores relatou que trabalhou essas temáticas em vários momentos, e os demais declararam que trabalham nas datas comemorativas (Dia Nacional do Índio, Dia da Abolição da Escravatura e Dia da Consciência Negra) e/ou durante as aulas de História, Arte e Formação da Sociedade Brasileira. Quanto à manifestação da escola, sete professores disseram que a escola não se manifesta em relação a essa temática. Quanto à opinião dos professores sobre a importância de trabalhar essa temática nos anos iniciais, as respostas apontam que nessa fase o indivíduo começa a construir sua personalidade e opinião própria e, por isso, desde início da infância, a escola deve ensinar o respeito aos colegas de diferentes etnias, contribuindo para sua formação moral e cidadã.

Verificou-se que a maioria dos professores tem conhecimento sobre as Leis nºs 10.639/2003 e 11.645/2008 e procura inúmeros meios de trabalhar temáticas afro-

brasileiras, africanas e indígenas em sala de aula. Embora a maioria das escolas realize eventos culturais sobre as relações étnico-raciais, ainda existe uma carência na atuação da escola e do corpo docente, ressaltando a importância de estudos de campo para ampliar a quantidade de pesquisas científicas da temática na área educacional. A conscientização deve ser permanente, não apenas em datas preestabelecidas.

Nesse sentido, Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) propuseram um estudo de caso para avaliar os desafios da implementação da Lei nº 10.639/2003 nos municípios do Estado de São Paulo. A partir da percepção de professores e gestores, as autoras buscaram entender como a temática das relações étnico-raciais e afro-brasileiras na rede pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental foi trabalhada.

Para desenvolver o estudo, foi elaborado um questionário contando com 1.272 professores e gestores, que responderam com informações sobre seus conhecimentos e visões a respeito de práticas pedagógicas para relações étnico-raciais. Rodrigues, Oliveira e Santos (2016) verificaram que o desconhecimento acerca do conteúdo da lei e das diretrizes curriculares é o principal obstáculo ao avanço para efetivação, o que dificulta sua incorporação ao planejamento pedagógico. Apesar de terem interesse nesse conteúdo, professores e gestores sentem-se pouco preparados para incorporá-los na prática pedagógica e não recebem incentivos para capacitação. Os profissionais reconhecem que no Brasil ainda existe racismo, mas, quando questionados sobre essa prática na escola, argumentam que o problema é menor e negam que acontece nas instituições de ensino.

Logo, é possível entender que

A percepção de inexistência de racismo no ambiente escolar leva à importante reflexão sobre como desenvolver pedagogias de combate ao racismo quando professores e gestores não conseguem identificá-lo dentro da instituição, situando-o como algo externo. O racismo, assim, é visto como um problema de outros espaços sociais, e não da escola (RODRIGUES; OLIVEIRA; SANTOS, 2016, p. 291).

Percebe-se que não basta abordar o conteúdo e ter conhecimento sobre as leis. É fundamental que se trabalhe de maneira reflexiva com seu entorno, assumindo que, no contexto escolar, as situações discriminatórias acontecem e tem sua existência silenciada. Nesse sentido, Brito e Machado (2018) apontam como necessária a avaliação do tratamento da temática “relações étnico-raciais” presente no cotidiano das escolas.

Logo, o artigo “Discriminação planejada: a seletividade do currículo oficial paulista para os anos iniciais do Ensino Fundamental” é pautado na pesquisa sobre como se dá o tratamento da diversidade étnico-racial e cultural no ensino. Para tanto, Brito e Machado (2018) fazem a análise do material didático disponibilizado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo oferecido aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas estaduais. A pesquisa se desenvolveu mediante análise das expectativas de aprendizagem que constam nas “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo” de 2013 e no “Guia de Planejamento e Orientações ao Professor” de 2015.

Para analisar os dados coletados, as expectativas de aprendizagem foram agrupadas em categorias com a finalidade de identificar as orientações que auxiliam no desenvolvimento da educação para relações étnico-raciais presentes no currículo paulista, selecionando as áreas de História, Geografia e Ciências. Os autores analisaram quais conteúdos são privilegiados no material, no sentido de nortear a prática pedagógica dos professores para ensino das relações étnico-raciais.

Os autores puderam verificar que

[...] o Guia de Planejamento e Orientações ao Professor – História, Geografia e Ciências – Anos Iniciais, dedica à disciplina de Ciências Naturais 69,4% das Expectativas de Aprendizagem a serem atingidas. Os restantes 30,6% das Expectativas de Aprendizagem presentes no material em análise são “divididos” entre as disciplinas de História e Geografia. E desse total, apenas 1,7% das Expectativas de Aprendizagem apresenta referência indireta à diversidade étnico-racial e cultural (BRITO; MACHADO, 2018, p. 266).

A pesquisa demonstrou que o currículo paulista desconsidera o que diz a lei sobre a abordagem da temática étnico-racial, no sentido de mencionar esse conteúdo de maneira vaga, levando os professores a tomarem a iniciativa em desenvolvê-los. Portanto, Brito e Machado (2018) indicam que essa omissão contribui para o silenciamento das histórias e práticas socioculturais das minorias, considerando esse ato uma “discriminação planejada”.

Assim, o compromisso ético do educador diz respeito ao modo como certas determinações e valores são questionados e compreendidos subjetivamente pelo indivíduo, orientando seu modo de agir, considerando os fins do ato de educar e suas relações com dimensões mais amplas da organização social. Nessa conjuntura, a atuação docente precisa ser contestadora, como um exercício de

questionamentos, reflexão e ação constantes, a fim de que não se mantenha em uma posição confortavelmente resignada (BRITO; MACHADO, 2018, p. 271).

Desse modo, o papel do professor torna-se essencial para que, dentro da escola, ocorram mudanças em relação a preconceitos internalizados sobre as diferentes culturas. Nessa perspectiva, Silva, Carneiro e Borges (2013), no artigo “Educação e ‘raça’ (etnia): percepções de educadores dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal”, publicado em 2013, fazem um estudo com o objetivo de identificar as percepções dos professores dos anos iniciais acerca do conceito “raça”.

A pesquisa desenvolveu-se mediante aplicação de questionários a oito professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para levantamento dos dados, solicitou-se que o grupo um escrevesse um texto sobre uma imagem que representava a diversidade humana. A análise se deu com base nas respostas do texto solicitado e nos resultados do questionário com a técnica da associação livre de ideias.

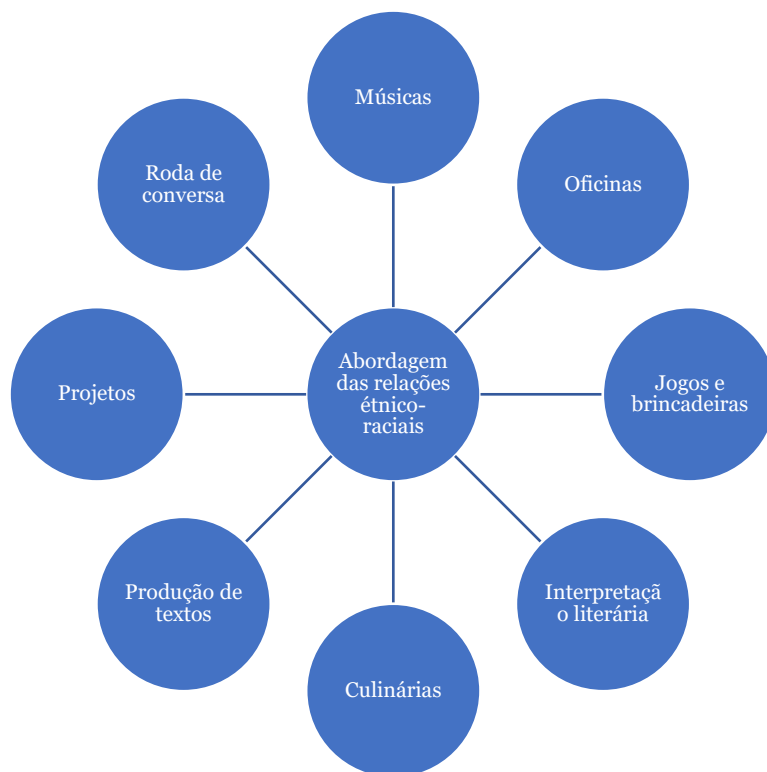
Na técnica da associação livre de ideias, as professoras foram orientadas a escreverem cinco palavras que relacionassem com o termo “raça” e, depois, indicarem qual a palavra mais representa o termo indicado. Primeiramente, foram analisados os dados das produções textuais; depois, os questionários. A partir da análise das repostas, os autores notaram que no texto das entrevistadas, apesar de falar sobre preconceito de discriminação, não é mencionado o termo “etnia”. No questionário, com a livre associação de ideias, a palavra “raça” (etnia) foi associada com destaque a “características” e “preconceito”. Observou-se, então, que a palavra “raça” ainda é associada a racismo e grupos étnicos.

Os resultados apontam que as professoras associam o uso da terminologia “raça” a diferentes características dos povos que formaram o Brasil. Além disso, elas reconhecem que a sociedade brasileira possui bases em concepções europeias, o que, por consequência, auxilia na perpetuação do preconceito contra negros, sobretudo no ambiente educacional. Assim, para Silva, Carneiro e Borges Silva (2013, p. 851), “a educação é uma instituição fundamental para provocar mudanças estruturais na sociedade por meio do conhecimento sistematizado, mudanças que reflitam para uma sociedade menos excludente, mais justa, combativa dos preconceitos”.

Com a análise dos resultados da pesquisa de Silva, Carneiro e Borges Silva (2013), entende-se que conhecer e analisar o uso das terminologias sobre “raça” e “etnia” dentro da escola é fundamental para que sejam gerados debates a respeito do tema em prol de contribuir para a desconstrução de estereótipos e desinformações sobre os termos que envolvem a diversidade racial. Por meio de discussão e reflexões mediadas pelos docentes, ideias e percepções a respeito desses termos vão sendo ressignificados pelos alunos, o que poderá minimizar as diferenças étnico-raciais presentes na sociedade.

Com análise desses textos, constatou-se que a abordagem das relações étnico-raciais na escola se dá de variadas formas: por meio de músicas da cultura *hip hop (rap)*, oficinas para confecção de brinquedos e elementos de origem africana e indígena, receitas da culinária africana, interpretação literária de histórias com protagonistas negros. Para tal, as aulas devem ser mediadas por rodas de conversa e elaboração de projetos para abordar o tema de maneira interdisciplinar e contextualizada com a realidade do aluno (*vide* representação na Figura 2).

Figura 2 – Abordagem das relações étnico-raciais na escola



Fonte: elaborada pelos autores.

Percebe-se que professores se esforçam e buscam ensinar a temática das relações étnico-raciais nos anos iniciais do Ensino Fundamental de forma diversificada, visando a novas possibilidades de ensino e atendimento às leis.

Isso é importante, porque

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar (BRASIL, 2017, p. 54-55).

Nesse sentido, quando um professor de Educação Física, por exemplo, realiza uma oficina para confecção de brinquedos de origens africana e indígena, consequentemente, leva os alunos a vivenciarem o tema de forma prática e significativa, pautado na interdisciplinaridade. Isso, portanto, está em conformidade com o que diz a Lei nº 10.639, ao tratar esses conteúdos no âmbito de todo o currículo escolar. Ou seja, essa temática não deve estar restrita a um componente curricular ou ser abordada somente em datas comemorativas.

Percebe-se, pelo levantamento da literatura dos últimos dez anos, que abordagem multidisciplinar, incentivos para capacitação docente e apoio da gestão escolar contribuem para a ampliação dos conhecimentos acerca do tema, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos. Vale mencionar que, conforme tratado em alguns textos, professores sentem dificuldade em aplicar conteúdos voltados à temática, pois isso exige conhecimento aprofundado sobre o tema. Ademais, currículos de alguns estados não evidenciam como se devem abordar as relações étnico-raciais, cabendo aos professores fazer pesquisas e estudos de maneira individual para preparar aulas.

Constatou-se que, por muito tempo, a ausência desse conteúdo nos currículos escolares brasileiros silenciou a história das matrizes indígenas e africanas. Com a alteração da LDB pela Lei nº 10.639, o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana passou a ser obrigatório nos currículos de todas as escolas. Assim, a elaboração da DCNERER foi um avanço importante, por considerar a história dos povos negro e

indígena, valorizando suas contribuições para construção da sociedade brasileira. Desse modo, a BNCC não se aprofunda quanto ao ensino para relações étnico-raciais, pois atribui essa responsabilidade aos estados e às escolas, as quais devem contemplar em seus currículos de acordo com cada realidade.

Constatou-se que, a partir de um ensino lúdico e contextualizado, as crianças têm mais curiosidade por explorar e conhecer sobre a África. Abordar as culturas africanas, negras e indígenas de maneira reflexiva, portanto, contribui para a formação cidadã dos alunos, desenvolvendo neles a consciência sobre seu processo histórico e atitudes de respeito ao próximo. Entretanto, em alguns currículos, a questão étnico-racial é desconsiderada, fazendo com que os professores pesquisem mais profundamente sobre o tema e tomem a iniciativa de desenvolvê-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas contribuições deste estudo foram entender que, com exploração de variadas formas de ensino, alunos se envolvem com mais intensidade nas aulas, pois atribuem significado ao que está sendo ensinado graças à contextualização com seu entorno. Desse modo, são desenvolvidas a ampliação dos conhecimentos acerca do tema, a valorização da diversidade cultural e a desconstrução de estereótipos.

Concluimos que ocorreram avanços sobre a abordagem da temática “relações étnico-raciais na escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Porém, ao mesmo tempo, ficaram evidentes muitas lacunas e desafios apontados pelos autores ora pesquisados, ou seja, diante dos avanços das legislações que apontam a obrigatoriedade de abordar as relações étnico-raciais na escola, há um longo caminho a ser percorrido para que sejam construídas informações relevantes que possam diminuir o preconceito estrutural e silencioso vivenciado nas escolas.

Para pesquisas futuras, sugere-se investigar com mais profundidade os motivos pelos quais os professores sentem dificuldade na aplicação dessa temática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

AMADOR DE DEUS, Zélia. **Caminhos trilhados na luta antirracista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 496-513.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 6 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRITO, Marlene Oliveira de; MACHADO, Vitor. Discriminação planejada: a seletividade do currículo oficial paulista para os anos iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Contexto & Educação**, [s. l.], ano 33, n. 105, p. 248-276, maio/ago. 2018.

CIDREIRA, Amanda Correia; FAUSTINO, Ana Carolina. Vamos além no “era uma vez”: literatura infantil, matemática e questões étnico-raciais nos anos iniciais. **EM TEIA: Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana**, [s. l.], v. 12, n. 3, 23 p., 2021. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/32462/1/Cidreira2021Vamos.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

COSTA, Gustavo da Silva; SANTOS, Raydelane Grailea Silva; TORRES, Lucillia Rabelo de Oliveira. Educação para as relações étnico-raciais no município de Caxias - MA sob a perspectiva das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. **Formação Docente: Revista**

Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [s. l.], v. 9, n. 17, p. 163–176, 2017. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/157>. Acesso em: 6 set. 2023.

GONÇALVES, Fabiane Lucimar da Cunha. O papel da escola na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação: a fomentação profissional dos educadores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Presidente Castelo Branco. 2012. 9. p. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/papel-da-escola-na-desconstru%C3%A7%C3%A3o-do-racismo1.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

LIMA, Letícia Bezerra; SOUSA, Patrício Pereira Alves. Saravá, Dona Clementina! Reflexões sobre a prática da educação para as relações étnico-raciais na pós-graduação lato sensu. In: MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na educação básica: uma introdução**. Porto Alegre: Fi, 2021. p. 118-135.

MARQUES, Eugenia Portela; OLIVEIRA, Valeria Aparecida Mendonça de. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais: subversão à lógica da colonialidade no currículo escolar. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 12, n. 32, p. 97-119, mar./maio 2020. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2a08/67961487a87e076e087a2c5008d2fc0542ae.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

MOTA, Thiago Henrique. **Ensino antirracista na educação básica: uma introdução**. Porto Alegre: Fi, 2021.

OLIVEIRA, Bianca de; OLIVEIRA, Jamile de. Dimensões educacionais da equidade racial: um projeto interdisciplinar sobre relações étnico-raciais para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 1, jan./abr. 2022.

OLIVEIRA, Eliane Alves de. Como trabalhar o repertório cultural dos alunos e a comunicação conforme proposta da BNCC a partir da cultura afrodescendente? **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 457-473, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/6611/4843>. Acesso em: 6 set. 2023.

POMIN, Fabiana; DIAS, Lucimar Rosa. Educação das relações étnico-raciais em aulas de Educação Física: uma abordagem conceitual. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, Guarulhos, v. 7, n. 1, p. 81-94, maio 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/6836/6929>. Acesso em: 6 set. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2019.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; OLIVEIRA, Fabiana Luci de; SANTOS, Fernanda Vieira da Silva. Desafios da implementação da Lei nº 10.639/03: um estudo de caso de

municípios do Estado de São Paulo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 281-294, set./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3435/2362>. Acesso em: 6 set. 2023.

SANTOS, Rafaela da Silva; DIAS, Alfrancio Ferreira. Representações das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre a discriminação racial na escola. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo**, [s. l.], v. 2, n. 3, p. e233696-e233696, 2020.

SILVA, Francisco Thiago; CARNEIRO, Maria Helena da Silva; BORGES, Livia Freitas Fonseca. Educação e “raça” (etnia): percepções de educadores dos anos iniciais da rede pública de ensino do Distrito Federal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 8, n. 4, p. 836-855, out./dez. 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/6198/619866413006.pdf>. Acesso em: 6 set. 2023.

VÓVIO, Claudia Lemos; FIRMINO, Estevão Armada. A construção de identidades étnico-racial em eventos de letramento numa escola pública municipal de São Paulo. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 24, n. 2, p. 307-327, maio/ago. 2019. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO123-34322019000200307. Acesso em: 6 set. 2023.

Sobre os autores:

WILSON RODRIGUES BRAZ - Doutor em Ciências pela Universidade de Franca e pós-doutorando em Ciências Farmacêuticas pela Universidade Federal de Juiz de Fora. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4962-1927>. E-mail: wbraz@hotmail.com

REYSSILA RUTE DA SILVA BARROS: Graduanda em Pedagogia. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8873-293x> E-mai: wbraz@hotmail.com

DENISSE APARECIDA DOS SANTOS SOUSA: Mestra em Educação pelo CEFET e Docente no Centro Universitário UNA. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0145-8334> E-mail: denissesousa17@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 18/10/2023

Aprovado em: 28/11/2023

**PERFORMATIVIDADE E ALGUNS DOS SEUS EFEITOS
NA ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO
DOCENTE NO BRASIL****PERFORMATIVITY AND SOME OF IT'S EFFECTS IN BRAZIL
TEACHER TRAINING AND WORK**

Susana Scherer
Universidade Federal de Pelotas - UFPel

RESUMO

O presente texto se dedica a analisar a presença e alguns dos efeitos da performatividade, no contexto da construção de uma escola gerencial, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil. Com base na abordagem metodológica macro-global e micro-local da sociologia da educação, são aclaradas as vinculações entre as atuais estratégias neoliberais e a gestão gerencial e a performatividade, em que se observa que o gerencialismo e a performatividade se manifestam por políticas que visam infiltrar a lógica de mercado no setor público, através do foco em desempenhos. Os resultados da pesquisa sobre o Brasil indicam a construção de uma escola gerencial e de expressões da performatividade em propostas a partir dos anos 90, com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), seu aperfeiçoamento e desdobramentos na BNCC e propostas como a BNC Docente, Prova Nacional Docente, nova Política Nacional de Formação inicial e continuada de professores para a educação básica, Exame Nacional do Magistério na educação básica (ENAMEB). Dessa forma, conclui-se que a construção de uma escola gerencial se dá no país para inclinar a educação ao mercado, para o qual a performatividade tem papel chave para orientar a formação e o trabalho docente, deslegitimando o caráter social da educação, da escola e do professor.

Palavras-chaves: política educacional; formação e trabalho docente; gerencialismo e performatividade.

ABSTRACT

The present text is dedicated to analyzing the presence and some effects of performativity, in the context of the construction of a management school, in the orientation of teaching training and work in Brazil. Based on the macro-global and micro-local methodological approach of the sociology of education, the links between current neoliberal, and strategies of management and performativity are clarified pointed that they are manifested by policies that aim to infiltrate market logic in the public sector, through a focus on performance. The results of research on Brazil indicate the construction of a management school, like an enterprise, and expressions of performativity in proposals from the 1990s onwards, with polices as the Basic Education Assessment System (SAEB), its improvement and developments in the BNCC and

proposals such as the BNC Teacher, National Teacher Test, new National Policy for initial and continuing teacher training for basic education, National Teacher Examination in basic education (ENAMEB). The conclusions evidence that the construction of a management school takes place in the country to incline education to the market, for which performativity works as a key role in guiding the teaching training and work, delegitimizing the social character of education, school, and teacher.

Keywords: educational policy; formation and teaching work; managerialism and performativity.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto se dedica a analisar a construção de uma escola gerencial e o papel da performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil.

A reflexão se apoia na abordagem metodológica macro-micro, a partir dos horizontes de Ball (2009), que compreende a prática escolar e as atividades docentes como arena política envolvendo disputas entre vários campos de influência e estratégia política, de construção do texto e das propostas política, até, ao final, sua materialização no dia a dia escolar e aos seus efeitos diretos e àqueles mais amplos, gerados no campo da justiça social.

Assim, usa-se como base metodológica a abordagem de Ball (2009), considerando-se três partes para organizar a discussão. Na primeira parte, situa-se o contexto de influência estratégia política em que avança e se consolida a escola gerencial, com vista a inserir a forma de mercado no setor público, e com isso promover técnicas políticas, tal como a performatividade, para formar subjetividades e um dado perfil docente.

Na segunda parte se analisa a construção da escola gerencial no Brasil e a expressão da performatividade no contexto da produção de políticas educacionais, tais como: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a nova Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e a BNC Docente, e outros programas articulados a elas. Por fim, na sequência, analisam-se os efeitos gerados pelas políticas educacionais em voga no Brasil, voltadas à construção de uma escola gerencial e promovidas através da performatividade, na orientação da formação e do trabalho docente. Considera-se que

a performatividade, no contexto da promoção de uma escola gerencial, dissemina uma cultura de desempenhos e resultados, padronizando currículos, práticas pedagógicas e avaliações externas e em larga escala para legitimar um modelo de educação para atender ao trabalho e consumo capitalista, deslegitimando a autonomia e profissionalidade do professor, e reduzindo o sentido da escola e da educação pública.

2. EXPRESSÕES DA PERFORMATIVIDADE E UMA ESCOLA GERENCIAL

Grosso modo, estudos da política educacional evidenciam que existe uma Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) sendo promovida para efetivar os ideais economicistas em voga (DALE, 2004), e com isso romper e, ou ultrapassar as fronteiras nacionais e hegemonizar essa dada concepção universal de educação. Para sua efetivação, a AGEE propõe a construção de uma extensa base de dados, colhida ao longo do tempo em diversos países, a fim de consolidar padrões comuns de currículos, sistemas de avaliação, formação inicial e continuada de docente, formas didáticas e práticas pedagógicas capazes de promover o modelo de educação, escola e sociedade proposto.

Pode-se ver que tal agenda, está em consonância com as pretensões da proposta de globalização econômica, que supõe padrões comuns passíveis de comparação e transferibilidade para solucionar os problemas sociais, com os educacionais, à revelia dos contrastes e peculiaridades de cada país, o que traz impactos profundos para as práticas, relações e subjetividades na vida em sociedade como um todo.

Na perspectiva de Dale (2004) o projeto de educação da AGEE se opõe a um programa de educação socialmente referenciado, pois não se manifesta em uma concepção de educação ampliada e integral do ser humano, tampouco em processos democráticos de organização do projeto escolar, nem em uma prática pedagógica reflexiva e crítica, na qual a escola é dotada de função social e política. Para este autor, pode-se considerar que é evocada uma concepção utilitarista de preparação para o trabalho e para o consumo no mundo do mercado, já que a centralidade dada é aos fatores econômicos e há uma desconsideração da variedade de outros tantos fatores primordiais a serem considerados no âmbito da educação como direito subjetivo e bem público social. Ou seja, reconhece que se promove segundo um paradigma que descomplexifica e despolitiza o papel social da educação, no que tange a compromissos com justiça e igualdade social, face a padronização curricular, avaliativa, didática e da

prática pedagógica que, muitas vezes, são até elaboradas por segmentos e atores sem vínculos com a área educacional.

Ball (2001) explicita que o projeto global de educação infiltra os espaços cotidianos e locais em que a educação acontece, como o da escola, por meio da instalação de mecanismos políticos capazes de (re) construir novos valores e práticas resumidos em três pontos: a forma de mercado, a gestão gerencial e a performatividade.

A performatividade é um conceito que ocupa atenção central na obra de Ball (2002; 2010), sendo compreendida como técnica potencial para mudar e formar subjetividades, a respeito das formas de ser e agir os profissionais públicos, como são os professores, agindo através da promoção de uma lógica de desempenhos, como: indicadores, metas, ranking os quais se sustentam em resultados, viabilizados, especialmente, por avaliações educacionais, como sinal de qualidade educativa. Performatividade, nas palavras de Ball (2005), refere-se aos “terrores (soft e hard) de desempenho e eficiência” – o que significa: “seja operacional (ou seja, comensurável) ou desapareça” (p. 544).

Para Ball (2005), a performatividade é uma técnica poderosa capaz de dizer e falar pelas/os professoras/es a respeito do que, sobre o que e como devem lecionar. Permite, mesmo sem estar presente na escola e na sala de aula em si, direcionar as escolhas didáticas e as ações pedagógicas do professor para que estejam a serviço da melhoria dos resultados ao atuar por dentro das cabeças, ou seja, nas subjetividades do ser e estar, ao usar de auditorias, inspeções sobre as práticas pedagógicas, os currículos estabelecidos, com programas de formação de professores, instrumentos de gestão pelos profissionais gestores da escola e da educação, com uso de planos estratégicos, avaliações e autorrevisões para garantir o atendimento da qualidade pretendidas, provas de avaliações com estudantes, e até com professores e das escolas, indicadores de resultados, tabelas de classificação e rankings e uma série de estratégias adotadas para controlar os fins pretendidos. Seu propósito é, basicamente, o de produzir um indivíduo autogerenciado e proativo por seus próprios resultados, do grupo e da instituição, no sentido de buscar as metas estipuladas para serem atendidas, moldando os desempenhos e, conseqüentemente, os sujeitos e as relações sociais para que se orientem a tais critérios, fazendo-os se sentirem ampla e continuamente responsabilizados pelo sucesso da educação, mesmo que sem a contrapartida da atuação do Estado para garantir a qualificação da educação.

O gerencialismo é um conceito que se faz presente em estudos do campo da política educacional, sendo também chamado de cultura de desempenhos, Estado avaliador e competidor, gestão orientada por resultados, entre outros (CLARKE; NEWMANN, 2012; CÓSSIO, 2014; MAROY, 2013). Segundo Clarke e Newman (2012), o gerencialismo se expressa pela combinação de processos de gerencialização, organizando formas de constituir relações e formas de poder em um tipo de Estado misto e disperso, no qual a entidade estatal não abandona completamente seu papel de governo, mas se situa ele próprio como criador de mercados ao abrir espaços para a iniciativa privada e métodos baseados na ideia de custo-benefício, supostamente, compreendidos como sinal de modernização, de uma boa gestão e correto uso do dinheiro público.

Conforme Clarke e Newman (2012), para consolidar uma escola gerencial são desenvolvidas uma série de políticas para a “penetração de valores capitalistas e uma racionalidade capitalista no sistema de educação e um consequente distanciamento da ideia de escolarização como um meio de reparar padrões estruturais de injustiça social” (p. 367). Dito isso, de modo geral, métodos e práticas adotadas para consolidar uma escola gerencial se pautam em preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, aos mesmos moldes de qualquer empresa, ao invés de se orientam por um modelo de gestão pública que se organiza considerando fatores especialmente, acerca do papel político do Estado em atender demandas populares.

Para Cósio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando perfil comum das políticas educacionais, como instrumento para regular e controlar o processo educacional, sobretudo, com inferências incisivas sobre o trabalho docente, a partir da padronização de currículos, do direcionamento das práticas pedagógicas e da formação docente, da adoção de avaliação externas e em larga escala etc., consolidando, ao cabo, o que tem se reconhecido como Estado Avaliador.

Afonso (2009) chama de modelo de Estado Avaliador os sistemas educacionais que têm em vista estabelecer padrões – *standards* – do que os alunos devem aprender e que é medido em avaliações padronizadas e em larga escala para expressar a qualidade educativa, o que resulta no alinhamento de todo o processo educacional ao que é avaliado nos testes e na desvalorização do que não é foco deles. É evidente a presença e a disseminação do Estado Avaliador na educação com sistemas de avaliação baseados em ranking, metas e da qualidade derivada de resultados em provas externas em larga escala.

Maroy (2013) considera tal modelo educacional como um sistema de *accountability* de responsabilização, imputação e prestação de contas, que varia de acordo com os contextos sociais em que se inscrevem, com vistas, centralmente, subsidiar a retirada do Estado na provisão pública e, noutro sentido, responsabilizar os próprios sujeitos da educação pelo sucesso ou fracasso educacional. Nele, o uso da comparação com uso dos resultados de avaliação funciona como estratégia para mesclar modos de controle externo da educação, e interno, fazendo os sujeitos se autorregularem entre si e seus pares, também com uso de bonificações, exposição pública dos resultados, entre outros elementos acionados para atingir as subjetividades das pessoas e fazê-las se sentirem culpadas pelo insucesso, silenciando os verdadeiros fatores da má qualidade, como a decorrência da desresponsabilização do Estado.

Vale dizer que Afonso (2009) e Maroy (2013) vêm desenvolvendo a ideia de um sistema de *accountability* alternativo, em contraposição a este modelo vigente, no qual se valoriza a autonomia docente e escolar, a avaliação é formativa e expressa o conhecimento construído pelo aluno a partir da autoridade docente, e se baseia em relações coletivas e democráticas no interior escolar.

Assume-se, então, que a agenda globalmente estruturada para a educação se volta a mercantilizar a educação e é promovida em um momento particular de crise econômica, cujas estratégias são o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, os quais “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p. 1). É um movimento que ganha espaço no Brasil em fim de anos 1990 e impacta na construção da escola gerencial e na expressão da performatividade, sobretudo, no campo da formação e trabalho docente.

3. A PRESENÇA DA PERFORMATIVIDADE NO BRASIL

Analisa-se a manifestação da performatividade no Brasil na formação e do trabalho docente no contexto da construção de uma escola gerencial.

A construção de uma escola gerencial no Brasil tomou corpo quando o gerencialismo foi adotado como perspectiva pelo governo federal na década de 90 (PERONI, 2010), e inúmeras reformas de viés neoliberal foram organizadas, com a justificativa de modernizar o Estado, flexibilizando-o e abrindo-o a iniciativa privada,

tipicamente de viés empresarial, a qual em que pese a hibridações, não se observa que fora rompida nos governos presidenciais seguintes no país. Destaca-se que esse processo, conforme aponta Frigotto (2010), iniciou-se no contexto justamente em que a democracia nacional se impunha como perspectiva entre a década de 1970 e 80. Ou seja, muitas das lutas de universalização da educação e da profissionalização docente estavam sendo travadas, quando as estratégias neoliberais e a gestão gerencial foram assumidas como horizonte no lugar da gestão democrática, deliberada no texto constitucional a educação.

Este projeto, dedicado a reformar, mais do que privatizar o setor público, para além de modificá-lo em sua estrutura, implica a educação na completude cultural, subjetiva, política e ideológica das concepções do que se entende por entidade pública e no que se espera de suas atividades, envolvendo a escola e seus profissionais. É o que alguns autores chamam de mercantilização na educação, e apagamento das fronteiras entre público-privadas, mais do que privatização da educação, com implicações sensíveis e importantes em serem alertadas (ROBERTSON, 2013; PERONI, 2018).

O processo de construção da escola gerencial brasileira se envolveu à criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), reorganizado como metodologia de avaliação em larga escala e externa, marcado pela construção de rankings, metas, indicadores, e princípios de concorrência e meritocracia, em fins de 1990. Não obstante, na mesma época foram construídos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para servir de base aos conteúdos aferidos no SAEB, e foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), para preparar para o *Programme for International Student Assessment* (PISA), em português traduzido por Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, organizado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para promover a AGEE nos países, como o Brasil.

Vê-se que ao longo do tempo o SAEB, no quadro de políticas avaliativas externas e em larga escala, assume papel cada vez mais importante na educação nacional (CÓSSIO, 2014), ao ter seus resultados usados para representar a qualidade, sobretudo, no momento que seus escores passaram a ser incluídos no cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. É notório que, paulatinamente, o SAEB passou a ser aperfeiçoado, para abranger o maior número de alunos e etapas escolares (INEP, 2020), constituindo um sistema de várias avaliações para os diferentes níveis escolares, testados regularmente a cada dois anos.

Importante política, com inferência na formação e trabalho docente, atrelada ao SAEB e ao IDEB é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, BRASIL, 2018a), que entrou em cena a partir de 2014 no governo federal para definir um currículo mínimo para as escolas do país, homologada em 2018 e atualmente em materialização nas redes de ensino. A BNCC se expressa como política prescritiva e alinhada às avaliações externas do SAEB e ao ranqueamento via IDEB (ANPED, 2017; CÓSSIO, 2014), face à qualidade como sinônimo a bons resultados nas avaliações externas em larga escala, do currículo como conjunto padronizado de conteúdos aferidos em tais avaliações, de conteúdos curriculares como os conhecimentos básicos para a vida na economia globalizada etc. e que implica em maior responsabilização de docentes e escolas.

Precisa-se analisar, ainda, que sua página oficial diz que o processo de revisão curricular da BNCC (BRASIL, 2018a) é diretamente relacionado ao (re) alinhamento das políticas de avaliação educacional, dos materiais didáticos e, também das políticas de formação inicial e continuada de professores. Assim que conjuntamente, e principalmente, após sua homologação passou a ser organizar políticas para formar e preparar docentes, como:

I) Nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, homologada em 2016 (BRASIL, 2016). Sendo que uma ação já concretizada, no contexto desta política, é o Programa de Residência Pedagógica (PRP). Lançado em 2017 (CAPES, 2018), seu primeiro processo de adesão para candidaturas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) aconteceu via edital nº 06, de 2018, da CAPES. O PRP tem a pretensão de adequar os currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC, através da reformulação dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura de instituições públicas e privadas, com foco em atividades práticas, sequências didáticas, planos de aulas, avaliações e ações pedagógicas que tenham cerne nos conteúdos considerados importantes em ser aprendidos pelos futuros professor quando em sala de aula e abalizados nos testes. Por isso, ainda que as IES vejam nessa proposta uma iniciativa formativa para vivenciar a escola e desafios docentes, é um programa que, na direção da perspectiva da BNCC, fere a autonomia universitária e sonega projetos pedagógicos das IES, pois “propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora” (ANPED *et al*, 2018).

II) Também a proposição do que tem sido conhecida como Base Nacional Comum (BNC) Docente (BRASIL, 2018b). Ações previstas por tal BNC Docente são: a) A iniciativa de uma Prova Nacional Docente para selecionar professores já teve uma experiência em 2012, por meio de Portaria de nº. 03, de 02/03/2011, porém, após isso não teve mais aplicações. Essa avaliação aparece presente no site do INEP (2020) entre as ações que são desenvolvidas pelo instituto; b) A proposta de uma avaliação para testar professores em sala de aula, que conforme Freitas (2016) alerta, já existe em Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2009), em situação avançada de discussão com pareceres favoráveis dentro do congresso nacional, para instituir o Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB), e que pode ser adotado pelo governo para atender sua proposta. De tal forma, a Prova Docente recrutaria professores, enquanto o ENAMEB avaliaria aqueles já atuantes nas escolas, em conformidade à BNC Docente.

Entende-se que a perspectiva contida nessas políticas de formação e orientação profissional é a de uma docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e sem capacidade crítica para contemplar as diferentes realidades em que os processos pedagógicos tomam forma e legitimam o professor como profissional. Com isso, reconhecem-se que são manifestações performativas, com implicações em uma cadeia linear para orientar a formação e o trabalho docente, como representado na Figura 1, em que se inserem a construção do SAEB e as avaliações externas e em larga escala desdobradas dele a partir dos anos 1990 e em fortalecimento desde então, a nova Política de formação de profissionais da educação básica aprovada em 2016 e que apresenta propostas avaliativas para professores como a Prova Docente e o ENAMEB, e mais recentemente a proposta da BNC Docente como desdobramento da BNCC:

- A construção do SAEB ao final da década de 1990, com avaliações externas e em larga escala promovidas com estudantes, vinculado à lógica do ENEM, e em consonância da prova internacional do PISA desenvolvido pela OCDE. A execução do IDEB como indicador para aferir a qualidade escolar, estudantil e assim também da atividade docente e do sucesso-fracasso escolar, considerando-se, aqui ainda, sua vinculação a propostas de financiamento e gestão educacional, como aconteceu com o Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) que se vincularam ao IDEB como indicador para aprovação de propostas e iniciativas por parte das escolas. Já em fase mais recente, a consolidação da BNCC, como política curricular para orientar a

escola, e desse modo, o trabalho docente, em consonância do que é previsto atingir pelas avaliações externas do SAEB e pelo IDEB.

- A nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, conforme decreto de 2016 explicitou e que o PRP materializou, apresentando a preocupação de formar professores para atender ao currículo padronizado da BNCC, para atingir o IDEB, e atender aos resultados avaliados no SAEB, ou ainda, no caso docente, em testes como a Prova Docente e o ENAMEB, como sinal de qualidade educativa;

- A elaboração da BNC Docente, e a previsão de organização da Prova Docente, experimentada em 2010, e com propostas de novas etapas de promoção para selecionar e recrutar professores para atuar em escola. Unido a isso, a proposta em tramitação em esferas de debate no governo do ENAMEB, como exame para avaliar professores já atuantes em escolas. Dedicando-se a primeira a recrutar professores para as escolas, e a segunda a avaliar aqueles já atuantes nas escolas, em conformidade à BNCC.

É preciso analisar as implicações de tais políticas performativas, no esteio de construir uma escola gerencial o Brasil e a expressão da performatividade para formar e orientar o trabalho docente acerca dos reflexos para escola e a educação pública.

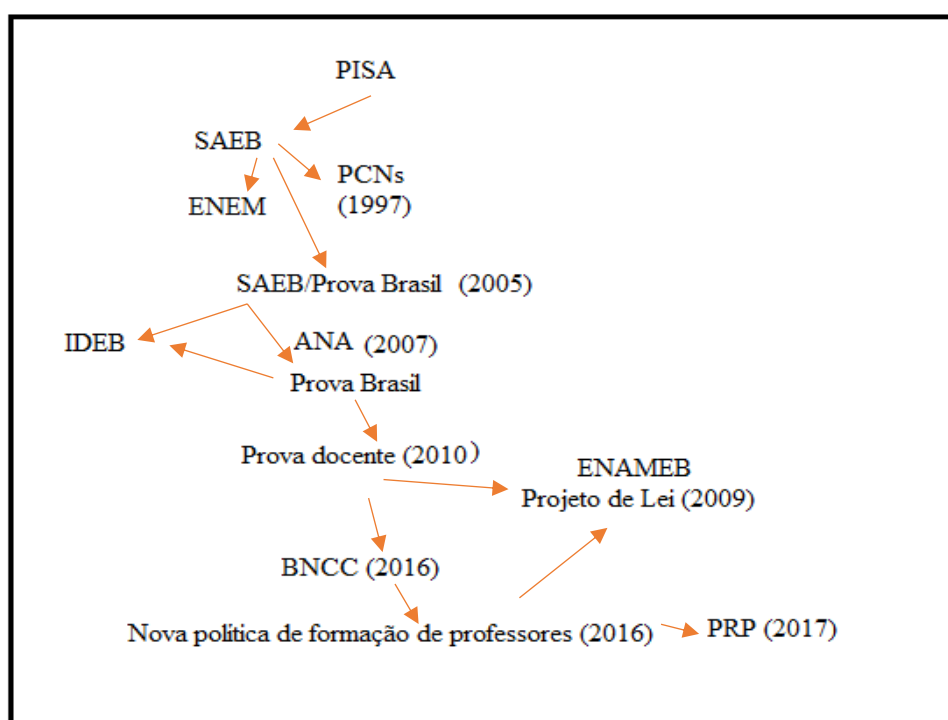


Figura 1: Mecanismos performativos presentes em políticas educacionais para a formação e o trabalho docente no Brasil.

Fonte: elaborada pela autora.

4. EFEITOS DA PERFORMATIVIDADE NA ORIENTAÇÃO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE

Compreende-se que a performatividade tem papel chave para a construção de uma escola gerencial, de viés mercantil. Podem-se observar vários mecanismos performativos presentes nas políticas educacionais brasileiras. Consideram-se como expressões de mecanismos da performatividade, no rol do fim de construir uma escola gerencial, expressa em avaliações externas como SAEB, IDEB, ENEM, PISA, e no campo da formação e do trabalho docente pela Prova Docente, ENAMEB, BNC Docente e a nova política profissional e o PRP, alinhadas à BNCC.

Entende-se que tal tipo de políticas constitui uma forma de orientada pela performatividade se sistematizou o quadro 1, e confronta-a com um paradigma de docência socialmente referenciada (SCHERER, 2020) para analisar suas implicações pedagógicas e educacionais.

Quadro 1 - Indicadores a serem observados no trabalho docente e na dimensão da escola e educação.

	TRABALHO SOCIALMENTE REFERENCIADO	TRABALHO DOCENTE ORIENTADO PELA PERFORMATIVIDADE
Concepção de educação	Educação como direito social.	Educação como privilégio e oportunidade para aqueles que souberem aproveitá-la.
Princípios educacionais	Cooperação; solidariedade.	Competitividade.
	Coletividade.	Individualismo.
	Justiça e igualdade social.	Meritocracia e desigualdade social.
Projeto de escola	Projeto educacional voltado à formação integral dos estudantes, articulando dimensões políticas, sociais e econômicas.	Projeto escolar focado na preparação para o trabalho e no desenvolvimento econômico.
Papel da escola	Delineado a partir das necessidades internas e locais.	Centrado em interesses externos e direcionados à preparação para o mercado.
Concepção de qualidade escolar	Compreende a qualidade como processo complexo em que estão envolvidos fatores subjetivos e objetivos.	Qualidade com base em resultados, desempenhos e na performance; compreensão racionalista e controlável do ato educativo.
Papel do Estado	Estado como um agente comprometido com a qualificação da educação.	Papel fraco do Estado na provisão da qualidade educacional.
Concepção de responsabilização educacional e docente	Responsabilidade com a educação participativa e negociada a partir da colaboração entre diferentes entes.	Responsabilização dos professores e sujeitos educacionais pelo sucesso ou fracasso educativo.
Papel dos professores e sujeitos educacionais	Dá voz aos atores educacionais emanando seu papel ativo e crítico nas decisões escolares. Alude uma	Papel passivo do professor e da comunidade escolar nos rumos

	autonomia efetiva da comunidade escolar.	educacionais. Enseja um tipo de autonomia relativa e controlada.

Fonte: Elaborado pela autora.

A performatividade se expressa como mecanismo político central para modificar sujeitos e relações (BALL, 2005; 2014), incidindo sobre o professor e suas práticas, o que consolida uma dada concepção de educação, de funções para a escola e para o professor nesse projeto. Fala-se de uma estratégia e técnica política que abrange o pensar, sentir e as relações cotidianas, seja entre professor e professor, professor e aluno, comunidade escolar e escola, entre outros, constituindo sujeitos responsabilizados, competitivos, individualistas, meritocráticos, entre outros princípios que se afastam de cidadãos críticos comprometidos com um projeto manifestado por justiça, igualdade e democracia social.

Trata-se de um perfil de docência preocupada com metas e resultados, que produz incertezas que trabalham poderosamente nas cabeças das pessoas, como diz Ball (2010), tencionando para que o sujeito trabalhe duro, cada vez mais rápido e com uma busca incessante por melhorar sua produtividade, como parte da valorização de si e dos outros como sinal de satisfação e bom resultado em seu trabalho. Os resultados e indicadores que são estipulados em serem atingidos por tal projeto visam melhorar a qualidade educacional para atender as necessidades econômicas e produtivas e, assim, resultar em melhorias na vida social ao tornar o país mais desenvolvido economicamente. Contudo, são perspectivas que reduzem as possibilidades reais de uma vida melhor, ao não considerar questões de desigualdade social e educacional que são resultado da própria distribuição econômica desigual capitalista. No caso da educação, por exemplo, o projeto educacional e escolar local é esvaziado, e as possibilidades criativas e autônomas dos docentes como profissionais, assim como da escola como locus potencial para organizar seu projeto pedagógico são reduzidos, na medida em que se promove um projeto global e padronizado de educação, com currículos, avaliação e práticas pedagógicas pré-definidas externamente à escola, e na qual a qualidade é atrelada a resultados do processo educacional e da formação humana como algo técnico e facilmente quantificável.

À medida em que se evocados critérios atrelados a ideia de melhorar o desenvolvimento econômico e produtivo para a competição global, torna-se foco o aumento da eficiência e da eficácia escolar, segundo uma ideia de diminuir ou controlar os custos e gastos para se ter melhores retornos. Disseminam-se princípios

de competição e individualização, além da combinação de vários elementos que promovem responsabilização escolar e docente pela qualidade educativa em contrapartida da desresponsabilização estatal para com condições objetivas de qualificação da educação. Assim, pode-se dizer que os resultados gerados podem dar uma falsa ideia de qualidade, já que não são considerados para essa concepção de qualidade outros fatores como condições históricas, socioeconômicas, ou mesmo culturais que implicam nos resultados.

Nesse esteio, corrobora-se com a visão de que,

O magistério parece estar sendo reconstruído como um trabalho que praticamente qualquer um pode fazer, uma combinação de habilidades e competências com pouca reflexão ou base teórica. Com relação às propostas atuais, isso pode tornar a força de trabalho do professorado cada vez mais fragmentada e estratificada. A sensação de alienação e de desvalorização moral quando os professores são chamados a se engajarem em atividades que consideram inapropriadas para as necessidades de seus alunos e filhos (por exemplo, alguns aspectos do Currículo Nacional) podem vir a bloquear as tentativas de reforma (MAGUIRE; BALL, 2007, p. 103).

Conforme Ball (2005) problematiza, há um permanente estado de alienação do eu docente, pessoal e profissional implicado na lógica performativa, e das premissas econômicas que a subjazem, em face ao descompromisso político e social com fatores democráticos e os quais se manifestam em coletivização das decisões e escolhas, e em participação ativa dos sujeitos nos seus interesses para em fato ser uma escola inclusiva, justa e comprometida com a sua comunidade. Com a perda de autonomia para a tomada de decisões e o deslocamento do julgamento para o critério de resultados, os professores são expostos ao controle de suas práticas, por meio de um currículo cada vez mais prescritivo, com metas de desempenho totalmente centralizadas e apuradas em diversas formas de exames. Ou seja, a performatividade se manifesta em um modelo de docência e educacional que desconsidera questões como melhoria do investimento escolar, valorização de condições de trabalho e salários adequados, garantia de estabilidade no emprego, espaço para formação continuada e para reflexão sobre as práticas.

5. CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi analisar a construção da escola gerencial e o papel da performatividade, no contexto das políticas educacionais em voga, na orientação da formação e do trabalho docente no Brasil. Para isso, baseou-se na abordagem macro-

micro para estabelecer os nexos entre a agenda política, políticas e ações educacionais nacionais e a prática escolar.

Contextualizou-se na primeira parte do escrito a consonância entre a globalização, o neoliberalismo e a reforma do Estado e o projeto capitalista contemporâneo, o qual propõe estratégias por dentro do Estado para torná-lo um ente de mercado. Assim, a forma mercantil, através da gestão gerencialista tem sido uma estratégia adotada para reformar o Estado, e com isso sua atividade, como são as políticas, e a educacional.

A forma gerencial se caracteriza pela incursão da lógica empresarial e mercantil, o que imprime um modelo de escola gerencial, que se expressa em políticas performativas preocupadas com resultados e desempenhos e tem se manifestado pela centralidade em padrões curriculares e avaliativos. Foi possível observar a presença deste tipo de políticas no Brasil, principalmente através do SAEB e seu aprofundamento em novas avaliações de alunos, com o IDEB, e até uma Prova Nacional Docente, experimentada em 2012 e com possibilidades de recentes.

Propostas para formar e orientar os docentes ganham espaço, como a previsão do ENAMEB, em projeto de lei já existente, em articulação a recentes políticas desdobradas da BNCC, e já alinhavadas em Nova Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica de 2016, materializada no PRP. Destaque nesse contexto é a BNC Docente, apresentada em 2018 (BRASIL, 2018b), para condensar e organizar a política formativa inicial, continuada e preparação docente para a educação básica.

Ressaltaram-se as especificidades, mas também as similitudes dessas políticas e das relações entre elas, seja direta seja indiretamente, voltadas aos docentes, em vista da presença de características gerenciais e performativas nelas e pelos fins comuns que as unem. Uma política impulsiona e favorece que a outra se oriente pelo mesmo ideal, naturalizando e tornando esse modelo como comum de formação docente, de avaliação do trabalho profissional e da qualidade da educação em si.

Compreende-se que padrões curriculares e avaliativos padronizados, bem como modelos únicos de prática pedagógica e de professor, envolvem uma dada concepção de escola, de educação, e de formação e trabalho docente. Observam-se diferentes impactos para a qualidade da educação à medida que o trabalho docente é reduzido à lógica da performatividade (AFONSO, 2009; CÓSSIO, 2014). As tarefas docentes se tornam individualizadas, atrelando-se a dimensões técnicas e sem cunho político,

pedagógico, com uma ampla desvalorização da subjetividade envolvendo o processo educativo. A atividade do professor se torna algo avaliado, mensurado, certificado e regulado, requerendo-lhe o domínio de habilidades, atitudes, modelos didáticos e capacidades, sem maiores graus de reflexividade (BALL, 2010; SCHERER, 2020). Em consequência, há um deslocamento da importância de o professor pensar sobre o que realmente importa, que é formar um aluno, ou mesmo sobre o projeto escolar e estudantil para formá-lo modelo, com a banalização da concepção do que se entende por qualidade educacional, do seu papel enquanto docente, da função social da escola e da educação como bem e direito público de todo ser humano (MÉSZÁROS, 2007).

Assim, é preciso destacar que se entende a concepção de qualidade da educação, como bem e direito social, como processo complexo e dinâmico, o qual não pode ser resumido a notas, sejam elas boas ou ruins, e menos ainda com um sistema externo e em larga escala sem considerar o interior da escola, seus sujeitos e realidade (AFONSO, 2009). Por isso, tampouco a formação e trabalho docente pode, também, resumir-se a tais fins. A educação é uma dimensão fundante para a realização do ser humano em suas múltiplas esferas social, cultural e política, e é claro, economicamente. A escola é um locus privilegiado para tal formação estudantil, e o professores é mediador para desenvolver o processo educacional, o que deixa claro que não pode se resumir a formas tecnicistas e rasas de objetificação educação, tal qual supõe a performatividade e o modelo de escola gerencial.

REFERÊNCIAS:

AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. São Luís do Maranhão, 04 out. 2017. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29 fev. 2018.

ANPED et al. **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Notícia em 06 mar. 2018. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 29 fev. 2018.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul/Dez, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, nº. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, nº, 106, p. 303-318, 2009.

BALL, Stephen. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.** Novas Redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>. Acesso em 20 mai. 2016.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum. Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20 jan. 2018a.

BRASIL. **Proposta de Base nacional comum da formação de professores da educação básica**. Brasília: MEC, 2018.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Publicado em 01 de março de 2018. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 01 dez. 2018.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, nº. 2, p. 353-381, 2012.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional. **Anais... III CONAVE**, Bauru, 2014.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos. **ENAMEB: alcance e situação atual**. Notícia em: 08 mai. 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>. Acesso em 20 mai. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: Desafios de conteúdo, método e forma. In: MONARIM, Antônio. **Educação do campo**. Reflexões e perspectivas. 1ª. ed. Florianópolis: Insular, 2010, p. 19-46.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Site oficial**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em 20 mai. 2020.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul/dez. 2007.

MAROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, 2013.

MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. **Theomai**, Buenos Aires, Argentina, Red Internacional de Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo, n. 15, p. 107-130, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/124/12401511.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2019.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Anais...** Congresso Sul-brasileiro da ANPAE, p. 1-17, 2010.

PERONI, Vera Maria. **A autonomia docente em tempos de Neoliberalismo e Terceira Via**. Disponível em: www.ufrgs.br/faced/peroni/docs/A%20autonomia%20docente.pdf. Acesso em 20 ago. 2018.

ROBERTSON, Susan. As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 34, p. 679-703, jul./set. 2013.

SCHERER, Susana. **A performatividade e o trabalho docente na escola pública: concepções e alguns de seus efeitos**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2020.

SOBRE OS AUTORES:

Susana Scherer: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel), Mestre e Licenciada em Educação Física UFPel. Realizou Estágio Doutoral na Universidade do Minho - Portugal com supervisão do Prof. Licínio Lima. É integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas e Políticas Educacionais. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1783-7846> E-mail: susana_scherer@hotmail.com

Tramitação:

Recebido em: 01/07/2023

Aprovado em: 19/09/2023

**EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO:
COMPETÊNCIAS EM ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E
INFORMACIONAL FRENTE Á (DES)INFORMAÇÃO*****SCIENTIFIC EDUCATION IN THE INFORMATION SOCIETY:
COMPETENCIES IN MEDIA AND INFORMATION LITERACY
FACING (MIS)INFORMATION***

Guilherme Henrique Correia Domingues
Universidade Estadual de Londrina

Paulo Sérgio de Camargo Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Carlos Eduardo Laburú
Universidade Estadual de Londrina

RESUMO

Os avanços científicos e tecnológicos têm afetado as atividades humanas, fornecendo novas tecnologias e multiplicando os meios e dispositivos de comunicação. Como resultado, as pessoas possuem acesso a uma vasta gama de informações, às quais, devido à sua ambivalência, podem contribuir ou desamparar na superação dos desafios inerentes à vivência humana e da atual sociedade da informação. Sendo assim, para além da alfabetização tradicional, outras alfabetizações são importantes na formação do aluno. Como buscamos apontar no presente trabalho, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI), proposta pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), logo, destacamos a educação científica para a formação de alunos visando a superação de tais desafios. Para tal, apontamos o desenvolvimento de competências pertinentes a essa sociedade, em especial, competências em AMI, que diz respeito às condições de o aluno mobilizar seus conhecimentos para além dos componentes conceituais, possui domínio das chamadas componentes procedimentais e atitudinais. Ademais, buscamos propor um quadro teórico que possibilite aferir o nível em AMI de alunos, para tanto, foi feita uma adaptação do quadro proposto pela UNESCO.

Palavras-chave: Alfabetização Midiática e Informacional. Competências. Sociedade da Informação.

ABSTRACT

Scientific and technological advances have impacted human activities, providing new technologies and multiplying the means and devices of communication. As a result, people have access to a vast range of information, which, due to its ambivalence, can

either contribute to or hinder the overcoming of challenges inherent to human experience and the current information society. Therefore, beyond traditional literacy, other literacies are important in shaping a student's education. As we seek to point out in this work, Media and Information Literacy (MIL), proposed by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), is highlighted, emphasizing scientific education for the development of students aiming to overcome such challenges. To achieve this, we highlight the development of skills relevant to this society, especially skills in MIL, which involve the student's ability to mobilize knowledge beyond conceptual components, demonstrating mastery of procedural and attitudinal components. Furthermore, we aim to propose a theoretical framework that allows assessing the level of MIL in students. To do so, an adaptation of the framework proposed by UNESCO was made.

Keywords: Midia and Information Literacy. Competences. Information Society.

1. INTRODUÇÃO

A capacidade de se tornar alfabetizado é um requisito fundamental para uma participação plena na sociedade contemporânea. Por plena, referimos àqueles indivíduos que transcendem uma postura passiva e submissa, assumindo um papel ativo, expressando suas opiniões e buscando ser ouvidos em decisões que impactam tanto suas vidas quanto as de outros, especialmente os mais vulneráveis que ainda não possuem voz nessa sociedade. Diante dos avanços da ciência, da tecnologia e da expansão dos meios de comunicação, a alfabetização tradicional, que engloba leitura, escrita e habilidades aritméticas, continua a ser tão crucial e indispensável quanto antes. No entanto, julga-se necessário outras alfabetizações para assegurar ao indivíduo uma participação plena e efetiva na sociedade.

Inicialmente, a disseminação de informações era liderada pelos jornais físicos, adquiridos em bancas ou entregues nas residências dos consumidores que pagavam por esse serviço, seguidos pelo rádio e pela televisão. O modelo de transmissão de informações caracterizava-se pela difusão de poucos para muitos, ou seja, as empresas de comunicação e editoras produziam e distribuíam informações para seus leitores. Nesse contexto, a responsabilidade de verificar a veracidade e a qualidade das informações estavam exclusivamente nas mãos daqueles que as publicavam.

Entretanto, os progressos tecnológicos têm impactado as atividades humanas, introduzindo novas tecnologias e multiplicando os meios e dispositivos de comunicação. Nessa sociedade em que vivemos, também chamada de sociedade da

informação (SI) ou sociedade do conhecimento (SC), as quantidades de informações provenientes das mais variadas mídias aumentaram exponencialmente. Com o advento da internet, surgiram – e ainda surgem – novas mídias como revistas e jornais online, blogs, redes sociais (Facebook, Twitter, Instagram), plataformas colaborativas de publicação, YouTube e aplicativos de mensagens.

Atualmente, diversas formas de mídia, tanto físicas quanto digitais, desempenham um papel fundamental na disseminação de informações, contribuindo para o aumento constante do fluxo e volume de dados em diversos formatos, chegando assim às pessoas. No entanto, é crucial não negligenciar suas origens, uma vez que são produzidas por indivíduos com objetivos distintos. De um lado, há aqueles que genuinamente buscam contribuir com o fornecimento de informações para o benefício coletivo. Por outro lado, existem aqueles cujo objetivo é o oposto, prejudicando a população por meio da disseminação de informações falsas, conhecidas como Fake News. A informação é marcada pela ambivalência, podendo ser utilizada tanto para a emancipação e melhoria na vida das pessoas quanto para a perpetuação da miséria entre os mais vulneráveis.

Frente às emergentes mídias, frequentemente controladas por um número reduzido de indivíduos, e considerando a persuasão como uma ferramenta poderosa (TAMURA, 2016), surgem inquietações pertinentes. Questões como a confiabilidade das fontes midiáticas e a maneira ética e crítica de participar na produção e disseminação de informações ganham destaque. Os estudantes contemporâneos, denominados nativos digitais e distintos da geração que testemunhou a criação do sistema educacional (PRENSKY, 2001), possuem a capacidade de avaliar de forma crítica tanto as mídias quanto as informações nelas veiculadas? Cabe à educação a responsabilidade de abordar e lidar com essas mídias? De que maneira a Educação Científica (EC), em particular, pode contribuir para capacitar os alunos a enfrentarem as novas mídias e as informações nelas contidas que constantemente os alcançam?

Ante tal cenário, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), atenta às transformações em curso e com o intuito de contribuir para enfrentar os desafios decorrentes da proliferação de canais midiáticos e, conseqüentemente, do aumento ao acesso à (des)informação, unificou a Alfabetização Midiática e a Alfabetização Informacional sob um conceito integrado, a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI). Nesse sentido, a organização elaborou inicialmente

o documento "Alfabetização Midiática e Informacional: Currículo para Formação de Professores" e posteriormente os documentos "Alfabetização Midiática e Informacional: Diretrizes para a Formulação de Políticas e Estratégias" e "Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País".

Diante da proposta de Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) pela UNESCO, este trabalho tem como objetivo explorar de que maneira a alfabetização pode contribuir para a Educação Científica (EC) considerando a sociedade atual, ou seja, a Sociedade da Informação (SI). Por meio de pesquisa bibliográfica, delineamos as características fundamentais da SI e recuperamos referenciais da EC. Destacamos, assim, que para enfrentar os desafios inerentes à sociedade contemporânea e ao crescente acesso à (des)informação, é crucial o desenvolvimento de competências em AMI alinhadas à SI.

Por fim, além de destacar como a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) pode contribuir para a Educação Científica (EC), nossa proposta inclui um quadro teórico destinado a aprimorar a avaliação da alfabetização, especialmente entre alunos da educação básica. Argumentamos que o quadro original, delineado pela UNESCO, não captura as nuances mais sutis do progresso dos alunos. Dessa forma, como detalhado na metodologia, expandimos o nível básico em AMI para três subníveis. Adicionalmente, adaptamos o quadro fundamentado nas chamadas componentes¹ conceituais (Cc), componentes procedimentais (Cp) e componentes atitudinais (Ca).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

No decorrer da história, a EC adotou diversos objetivos e facetas, cada um moldado por questões políticas, econômicas, sociais e culturais em seus respectivos países. A nível de exemplificação, aponta-se a Alemanha na década de 30, a qual substituiu os livros didáticos por aqueles alinhados ao nazismo, pois o principal conteúdo temático visava a preparação para a guerra. No que concerne às áreas das

¹ Na literatura, além de componente, encontramos também o termo conteúdo. Para este trabalho, adotamos o termo componente para evitar a confusão com os conteúdos escolares.

ciências naturais, elas foram articuladas pelo conteúdo temático militar, abrangendo a manipulação de armamentos, logística e estratégias de batalha; a disciplina de física foi nomeada como “Física da Defesa” (LOPEZ; ORTEGA; MATTOS, 2020). No cenário brasileiro, *a posteriori*, emergiu a pedagogia da liberdade (Pedagogia Libertadora) por Paulo Freire a qual visava as necessidades cotidianas dos educandos (FEITOSA; DOS SANTOS; DA SILVA, 2022). Em vistas do contexto socioeconômico, diversos movimentos sociais clamavam pela redução das desigualdades sociais, uma vez que os analfabetos representavam a metade da população brasileira e encontravam-se em situações de pobreza oriundas das disparidades sociais (PRADO, 2016).

Atualmente, devido ao progresso científico e tecnológico, estamos imersos na denominada sociedade da informação (SI) ou sociedade em rede (CASTELLS, 2003). Nessa era, as tecnologias de comunicação possibilitam a organização coerente e racional das informações, buscando sua disseminação de maneira democrática na sociedade. No entanto, é importante destacar os impactos adversos, como a exclusão social e o aumento da disparidade de renda, favorecendo uma minoria privilegiada (TAVARAYAMA; SILVA; MARTINS, 2012).

No que diz respeito à democratização do conhecimento, não se pode negligenciar a dimensão ideológica intrínseca a esse processo, uma vez que os meios de comunicação, em sua abrangência, também difundem interesses, culturas e ideologias (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012). Entre as ideologias disseminadas pelos meios de comunicação, como a internet, destacam-se os discursos de ódio que visam a eliminação de um grupo pelo outro (GEROTTO; DO AMARAL DANTAS, 2020).

Diante disso, torna-se evidente que a informação bem como o conhecimento assumem uma dimensão política e social significativa (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012), uma vez que a informação e o poder estão diretamente relacionados, pois, atualmente, “informação é fator de poder e mudança social” (ARAÚJO DA SILVA; GALVÃO COUTINHO CORREIA; FRANÇA DE LIMA, 2010, p. 215). Sendo assim, para a superação dos desafios diários e a melhoria na qualidade de vida por meio de decisões políticas, sociais, profissionais e pessoais, em especial daqueles mais vulneráveis, é crucial contar o melhor conhecimento possível construído a partir de informações coerentes e confiáveis.

Em um breve parêntese, resgatamos Valente (2005) para clarificar nosso entendimento acerca de informação e conhecimento. Informação diz respeito aos

fatos, ou seja, aquilo que encontramos em publicações, seja no meio virtual como em conversas entre pessoas. O conhecimento, por sua vez, refere-se ao que cada indivíduo constrói por meio da análise, interpretação e compreensão da informação, muito próprio de cada um e impossível de ser transferido. O que é transferido é “a informação que advém desse conhecimento, porém nunca o conhecimento em si (*Ibid.*, 2005, p. 4).

Quando se fala em democratização do conhecimento, assume-se ilusoriamente como algo que possui apenas pontos positivos, todavia, é observável que dentre essa vasta quantidade de informações que alcançam às pessoas diariamente, encontram-se muitas informações falsas que visam desinformar, uma vez que pessoas desinformadas ou com um repertório de informações falsas são mais suscetíveis à manipulação. Por exemplo, segundo Posetti e Bontcheva (2020) muitas pessoas foram enganadas na pandemia da COVID-19 por meio da desinformação, resultando em vidas perdidas devido a adoção de medicamentos falsos e ineficientes.

Isso ocorre, pois, a desinformação é intrínseca à informação, logo, torna-se possível desenvolver o mais refinado processo de imbecilização por meio do melhor conhecimento disponível (DEMO, 2000). Aqueles que buscam disseminar desinformação contam hoje com ferramentas e condições que facilitam tal prática. Diante da enorme quantidade de informações que circulam nos meios de comunicação, aliada à rapidez quase instantânea com que essas informações atingem o público-alvo, as pessoas muitas vezes as absorvem sem um devido senso crítico (BALADELI; BARROS; ALTOÉ, 2012).

Portanto, é essencial que os alunos possuam condições e competências para, diante das informações, apropriarem-se delas, contextualizando-as e gerando conhecimento. Além da Sociedade da Informação (SI), outra terminologia encontrada é a Sociedade do Conhecimento (SC), caracterizada pela produção de economias do conhecimento, fundamentadas principalmente na criatividade e inventividade (HARGREAVES, 2003). Contudo, a criatividade mencionada nessa sociedade, conforme destacado por Newton Duarte (2001), não está relacionada a transformações na realidade social ou à superação da sociedade capitalista, mas sim a uma melhor adaptação aos preceitos do capitalismo. Isso se deve ao fato de que o próprio termo "Sociedade do Conhecimento" é uma ideologia produzida por esse sistema.

A SC, enquanto uma ideologia produzida pelo capitalismo, apresenta algumas ilusões que visam a manutenção e perpetuação dessa ideologia, ou seja, enfraquecer as críticas radicais ao sistema, sendo a própria SC uma dessas ilusões (DUARTE, 2001). Dentre as ilusões, destaca-se a ideia de que “o conhecimento nunca esteve tão acessível como hoje, isto é, vivemos numa sociedade na qual o acesso ao conhecimento foi amplamente democratizado pelos meios de comunicação” (*Ibid.*, p. 39). Nessa ilusão, evidencia-se o termo “conhecimento”, dado que, como discutido anteriormente, houve, de fato, uma ampliação no acesso à informação e à desinformação (intrínseca a informação), mas não necessariamente ao conhecimento. Isso ocorre pois, vale lembrar, o conhecimento é construído individualmente por meio da interpretação e compreensão da informação (VALENTE, 2005).

No que diz respeito aos alunos, eles obtinham as informações por meio das escolas, no entanto, ela já não é mais a primeira fonte de conhecimento (POZO, 2004). Em consonância com Pozo, as autoras Coutinho e Lisbôa (2011, p. 5) afirmam que vivemos em uma era que oferece múltiplas oportunidades de aprendizado, de modo que “o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, [...], deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa”.

Diante disso, é possível afirmar que a escola contemporânea assume responsabilidades ainda maiores para com a formação dos alunos. Além de se concentrar na aprendizagem do conhecimento científico, a escola deve buscar o desenvolvimento de valores, atitudes e procedimentos em seus alunos. Dessa forma, eles podem construir seus conhecimentos de forma crítica, evitando cair na desinformação provenientes das diversas mídias, seja dentro assim como fora do ambiente escolar. Logo, apesar de a escola deixar de ser o local exclusivo segundo as autoras, ela ainda possui papel fundamental na formação das pessoas, uma vez que certas competências que se desenvolvem fora da escola necessitam de saberes escolares básicos (PERRENOUD, 1999).

No que se refere às competências, Perrenoud (1999, p. 3) as define como a capacidade de “afrontar regular e adequadamente uma família de tarefas e de situações, apelando para noções, conhecimentos, informações, procedimentos, métodos, técnicas ou ainda outras competências, mais específicas”. Segundo o autor, cabe à escola não apenas o ensino do conteúdo escolar, mas o desenvolvimento de

competências, permitindo que os alunos utilizem os conceitos aprendidos em situações concretas. No entanto, ressalta-se que a escola não desenvolverá todas as competências, da mesma forma que não se espera que ela abranja todos os saberes disponíveis (ROLDÃO, 2017).

Considerando a atual sociedade, a expansão dos canais midiáticos e a acessibilidade tanto à informação quanto à desinformação, salientamos a necessidade do desenvolvimento de competências que capacitem a superação dos desafios inerentes à SI.

Ao revisitar Pozo (2004), este aponta que, face à nova cultura da sociedade, são necessárias cinco competências fundamentais, a saber, competências para a aquisição, interpretação, análise, compreensão e para a comunicação da informação. Dadas as competências apresentadas por Pozo (2004), e para uma maior compreensão, destaca-se que competência, segundo Roldão (2009) não se refere à aplicação de um saber, mas sim, um saber em uso, ativo e atuante. Em outras palavras, ser um sujeito competente implica estar engajado e atuar por meio dos saberes adquiridos.

Assim sendo, a EC não pode ser reduzida, meramente, a munir os alunos de conhecimentos científicos visando unicamente os desafios do mercado de trabalho ou de questões técnicas. Essa perspectiva da EC alinha-se com as ilusões da SC e do mercado, ou seja, ela negligência os problemas da realidade social provenientes da sociedade capitalista, assim como a busca por possíveis soluções, superações e transformações dessa realidade.

Portanto, embora a formação para o trabalho seja importante e necessária, não deve ser o único objetivo da EC. A EC deve contribuir para que os alunos compreendam o mundo, tornando-os competentes em reconhecer e transformar a realidade na qual estão inseridos (DE GODOI BRANCO, 2018). Nesse sentido, salientamos que a EC não pode ser percebida apenas como acúmulo de informações de natureza científica, ou como relata Laburú (2014, p. 193) “à memorização sem sentido e efêmera, onde ocorram aprendizagens de informações meramente literais e automáticas”, mas ser compreendida como o desenvolvimento de capacidades na mobilização desses saberes, ou seja, o desenvolvimento e o aprimoramento de competências.

Um estudante competente nos dias de hoje difere do estudante competente de antes, caracterizado como aquele que era depositário de conhecimentos, ou melhor, de informações, uma vez que o sistema de ensino priorizava a transmissão massiva de

conteúdos (CHASSOT, 2003). Sendo assim, reforçamos que dentre os objetivos da EC na SI, deva ser considerado o desenvolvimento de competências para lidar com as mídias e as (des)informações delas providas.

2.2. ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL

A UNESCO foi pioneira ao abordar a Alfabetização Midiática e Informacional (AMI) como um conceito composto, integrando a Alfabetização Midiática e a Alfabetização Informacional. Além disso, esse conceito abrange elementos relacionados à liberdade de expressão e ao acesso à informação por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) (GRIZZLE, 2016). Os editores dos documentos, ao reconhecerem os termos Alfabetização e Letramento no Brasil, optaram por utilizar "Alfabetização" por estar mais alinhado à expressão utilizada na língua espanhola, praticada na Espanha e nos países da América (WILSON et al., 2013).

A Alfabetização Midiática tem como objetivo promover a compreensão do papel e das funções das mídias em sociedades democráticas. Isso inclui a compreensão das condições sob as quais as mídias podem desempenhar suas funções, a avaliação crítica do conteúdo midiático à luz dessas funções, o engajamento com as mídias para a autoexpressão e a participação democrática, bem como o desenvolvimento das habilidades, incluindo o uso das TICs, necessárias para a produção de conteúdo pelos usuários (Ibid., 2013).

A Alfabetização Informacional, por sua vez, visa a definição e articulação de necessidades informacionais, a localização e acesso à informação, a organização, o uso ético, a comunicação da informação, e o uso das habilidades de TICs no processamento da informação.

Assim, a Alfabetização Informacional destaca a importância do acesso à informação e a avaliação ética de seu uso, enquanto a Alfabetização Midiática destaca a capacidade de compreender as funções da mídia, avaliar como essas funções são desempenhadas e envolver-se racionalmente com as mídias para a autoexpressão. Dessa forma, a AMI representa a integração dessas duas alfabetizações em um conceito unificado, buscando resgatar a liberdade de expressão e incorporando as TICs.

No âmbito educacional, AMI é percebida como um processo de ensino e aprendizagem, não como uma disciplina isolada. Nesse sentido, é fundamental que os professores entendam a diferença entre ensinar sobre algo e ensinar sobre algo por meio da AMI (Ibid., 2013). No ensino de ciências, por exemplo, uma prática voltada para a divulgação científica pode contribuir para a compreensão de como ocorre a divulgação, abrangendo desde a coleta e tratamento de informações até a comunicação desses dados científicos por meio das diversas mídias disponíveis. Isso acontece de forma a apresentar as informações de maneira clara para todos, inclusive aqueles que não fazem parte do meio acadêmico ou científico.

Em suma, a AMI, segundo a UNESCO, pode ser definida como um conjunto de competências, que visa empoderar os cidadãos:

Permitindo que eles acessem, busquem, compreendam, avaliem e usem, criem e compartilhem informações e conteúdos midiáticos em todos os formatos, usando várias ferramentas, de forma crítica, ética e eficaz, com o objetivo de participar e de se engajar em atividades pessoais, profissionais e sociais (UNESCO, 2016, p. 17).

Uma vez que a AMI é um conjunto de competências, a UNESCO buscou auxiliar seus Estados-membros por meio de orientações metodológicas e um conjunto de ferramentas, visando possibilitar aos estados que façam sua própria avaliação da AMI, seja em âmbito nacional, institucional ou individual (Ibid., 2016).

O documento “Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional: Disposição e Competências do País”, apresenta uma abordagem de dois graus. O grau 1 diz respeito à disposição do país em AMI, ou seja, descreve a disposição do país para as iniciativas da AMI no âmbito nacional. O grau 2, por sua vez, relaciona-se às competências e ao nível de proficiência a serem adquiridos pelos cidadãos. Nesse grau, adotado neste trabalho, três componentes compõem às competências em AMI, sendo elas: a) acesso e recuperação; b) compreensão e avaliação; c) criação e compartilhamento (Ibid., 2016).

O primeiro componente diz respeito à capacidade de acessar e obter informações disponíveis em diversos meios, seja por meio de um livro em uma biblioteca ou de um site no ambiente digital. O segundo componente, por sua vez, está relacionado à capacidade crítica diante das informações recuperadas. Em outras palavras, os alunos realizarão uma análise mais aprofundada para obter uma compreensão mais completa

da informação, bem como avaliar sua veracidade. Por fim, o terceiro componente está associado à produção e comunicação de informações e conteúdos por meio das tecnologias disponíveis.

O Marco de Avaliação da AMI estabelece 12 competências principais relacionadas aos componentes, como pode ser observado no Quadro 1.

Quadro 1 – Componentes e competências em AMI.

Componente da AMI	Competências em AMI
	A pessoa com competências em AMI é capaz de:
1. Reconhecer a demanda, ser capaz de procurar, acessar e recuperar informações e conteúdos midiáticos.	1. Determinar e articular a natureza, o papel e o escopo da informação e da mídia (conteúdo) usando uma variedade de recursos.
	2. Pesquisar e localizar a informação e ao conteúdo midiático.
	3. Acessar a informação e o conteúdo midiático necessário de maneira eficaz, eficiente e ética, assim como os provedores de informação.
	4. Recuperar e reter temporariamente a informação e o conteúdo midiático, usando uma variedade de métodos e ferramentas.
2. Compreensão, avaliação e aferição das informações e da mídia.	5. Compreender a necessidade de provedores de informação na sociedade.
	6. Avaliar, analisar, comparar, articular e aplicar os critérios iniciais para a avaliação das informações recuperadas e suas fontes, além de avaliar os provedores de mídia e informação na sociedade.
	7. Avaliar e autenticar as informações e os conteúdos midiáticos coletados e suas fontes e provedores de mídia e informação na sociedade.
	8. Sintetizar e organizar as informações e os conteúdos midiáticos coletados.
3. Criação, utilização e monitoramento das informações e dos conteúdos midiáticos.	9. Criar e produzir novas informações, conteúdos midiáticos ou conhecimentos para um fim específico, de maneira inovadora, ética e criativa.
	10. Comunicar as informações, os conteúdos midiáticos e conhecimentos, de maneira ética, legal e eficaz, usando os canais e os recursos apropriados.
	11. Engajar-se com provedores de mídia e informação para autoexpressão, diálogo intercultural e participação democrática, usando vários meios de forma ética, eficaz e eficiente.
	12. Monitorar o impacto da informação, do conteúdo midiático e dos conhecimentos criados e distribuídos, bem como o uso da mídia existente e outros provedores de informação.

Fonte: Unesco, 2016.

Diante disso, relevante salientar que a UNESCO não estabelece um padrão único de competências aplicável a todos os países. Em vez disso, busca fornecer sugestões às instituições nacionais, ficando a critério delas a decisão sobre o padrão nacional de competências em AMI.

A organização aponta os critérios de desempenho, os quais são utilizados para orientar a avaliação das competências. No total, são 113 critérios, encontrados no documento Marco de Avaliação Global da AMI, sendo 36 critérios associados as 4 competências do Componente 1, 42 critérios associados as 4 competências do Componente 2 e 35 critérios associados as 4 competências do Componente 3.

2.3. COMPONENTES CONCEITUAIS, PROCEDIMENTAIS E ATITUDINAIS

A AMI, em especial as suas competências, foram concebidas como uma combinação de três elementos cognitivos, a saber, as atitudes, conhecimentos e habilidades. Para a UNESCO, a combinação de tais elementos possui maior relevância em um ambiente complexo, pois incluem fatores cognitivos, metacognitivos e não cognitivos (UNESCO, 2016).

Os autores Zabala e Arnau (2015, p. 42) destacam que a competência implica na "intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam componentes atitudinais, procedimentais e conceituais de maneira inter-relacionada". Para eles, "qualquer atuação competente sempre envolve o uso de conhecimentos inter-relacionados a habilidades e atitudes" (Ibid., p. 12). Isso remete à perspectiva de Perrenoud (1999), que define competência como a capacidade de lidar e superar as situações e desafios presentes na experiência humana, utilizando conhecimentos, informações, procedimentos, técnicas e outras competências.

Ao analisar o contexto escolar, especialmente no ensino de ciências, as competências conceituais são frequentemente priorizadas pelos professores em detrimento das demais, uma vez que são mais tangíveis para avaliação e atribuição de notas (POZO; CRESPO, 2009; GUIMARÃES; FALCOMER, 2013; XAVIER et al., 2017). Nesse cenário, há uma perda significativa no desenvolvimento das competências necessárias para a plena participação na sociedade. O acúmulo de conhecimentos, muitas vezes obtidos de forma memorística, tende a ser esquecido ou torna-se inutilizável.

A EC deveria, além de apresentar conceitos, proporcionar reflexões quanto às atitudes dos alunos, pois muitos deles manifestam algumas atitudes inadequadas com relação a ciência, entre elas, a posição passiva, ou seja, eles esperam pelas respostas

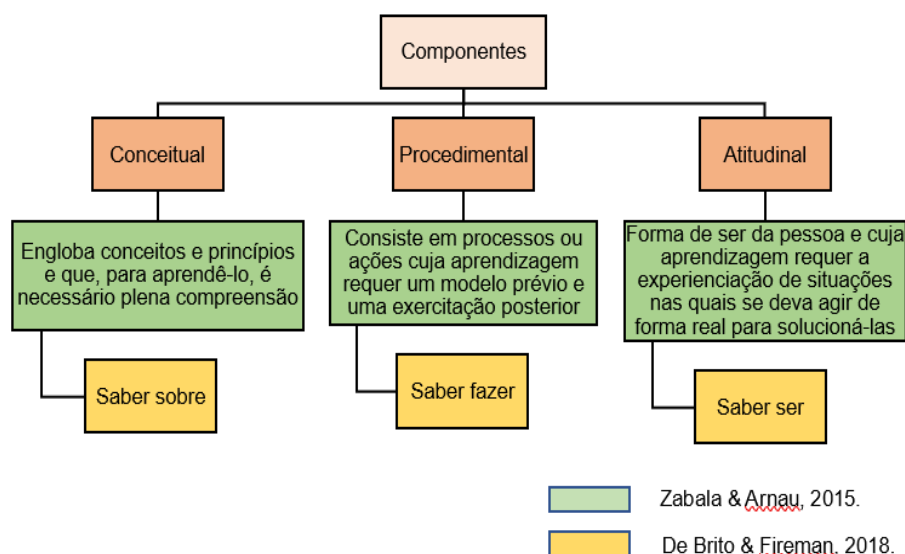
em vez de tentar buscá-las. Essa atitude, assim como outras, raramente são abordadas pelos professores para sua correção, uma vez que eles não as consideram como parte de seus objetivos (POZO; CRESPO, 2009). Um paralelo pode ser feito com a AMI, ou seja, uma atitude passiva em meio a tantas mídias e informações podem levar o aluno a simplesmente aceitar aquilo que é apresentado a ele, logo, a alfabetização busca promover as atitudes necessárias para que esse aluno adquira uma posição ativa e reflexiva na sociedade.

Os alunos da EC precisam, sobretudo, serem capazes de organizar e interpretar as informações e os conceitos para atribuir-lhes significado (*Ibid.*, 2009). Para tanto, o ensino de ciências não deve se limitar à aprendizagem de conceitos, mas deve buscar o desenvolvimento das Cp e Ca. Dessa forma, os alunos serão capazes de aplicar os conceitos aprendidos em diversas situações da sua vida.

Os conteúdos de ensino, conforme indicado por Libâneo (2013), não se limitam apenas a conhecimentos, ou seja, conceitos, mas também abrangem um conjunto de habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais. Esses elementos são organizados pelos professores de maneira pedagógica e didática, buscando a assimilação efetiva desses conceitos pelos alunos para aplicação em suas vidas. É importante afastar a ideia de conteúdo apenas como matéria a ser transmitida pelos professores e aprendida pelos alunos (FERNANDES et al., 2020). Assim, para enfrentar os desafios da sociedade atual, em particular da SI, é necessário formar alunos que possuam pensamento crítico e reflexivo (SEGURA; KALHIL, 2015).

Ante o exposto, destacamos na Figura 1 a compreensão acerca das três componentes mediante dois referenciais.

Figura 1 – Definições das componentes conceituais, procedimentais e atitudinais.



Fonte: adaptado de Zabala; Arnau, 2015; De Brito; Fireman, 2018.

Além das três componentes, Zabala e Arnau (2015, p. 234) apresentam a componente factual, que consiste no “tipo de conteúdo de aprendizagem teórico que engloba dados como fatos históricos, nomes, datas, etc., e que, para aprendê-lo, é preciso memorização”. Os autores destacam a importância do conteúdo factual, pois esses dados são fundamentais para a compreensão da maioria das informações e dos problemas que possam surgir tanto na vida cotidiana como na vida profissional (*Ibid.*, 2015). Para Pozo e Crespo (2009), os fatos/dados estão presentes na componente conceitual.

Quanto à aprendizagem das Cc, esta não se concretiza apenas quando o indivíduo domina a definição dos conceitos, sendo capaz de repeti-los, mas sim quando ele desenvolve a habilidade de utilizar esses conceitos para interpretar, compreender ou explicar um fenômeno (ZABALA; ARNAU, 2015). Um exemplo que abrange tanto o conhecimento científico quanto os meios midiáticos é a capacidade de evitar cair em falácias no mundo digital, discernindo entre o que é verdadeiro e o que é falso, especialmente aquelas que tentam se passar por conhecimento científico.

A Cp refere-se a "um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, ou seja, dirigidas à obtenção de um objetivo" (*Ibid.*, 2015, p. 120-121). A prática desses procedimentos não ocorre de maneira mecânica, ela deve ser acompanhada pela reflexão sobre a própria prática, permitindo ao aluno compreender as condições ideais para sua utilização, assim como a capacidade de transpor o aprendido para diferentes contextos,

considerando situações imprevistas que possam surgir (Ibid., 2015). Um exemplo seria a busca eficaz e segura por informações/conteúdos científicos no mundo digital.

As Ca, ou simplesmente as atitudes, são desenvolvidas por meio de experiências em contextos nos quais têm implicações afetivas para os alunos, como, por exemplo, adotar atitudes semelhantes às de um grupo do qual desejam fazer parte. Além disso, as atitudes são adquiridas por meio de processos de reflexão, ou seja, diante de uma situação conflitante, o sujeito desenvolve um posicionamento por meio da reflexão e do estabelecimento de normas comportamentais (Ibid., 2015). Por exemplo, atitude de verificar a veracidade de uma nova informação, avaliando tanto a veracidade quanto a fonte dessa informação.

Dessa forma, considerando a AMI, o aluno, por meio das informações disponíveis a ele e da reflexão diante de tais informações, assumirá uma posição por meio da valoração das mídias e das informações inerentes a ela presentes no seu cotidiano.

Por fim, destacamos o trabalho de Xavier *et al.* (2017), o qual analisaram as produções bibliográficas brasileiras no ensino de ciências entre os anos de 1998 e 2015, com enfoque nas Cp e Ca. Os autores concluíram que o desenvolvimento dessas componentes no ensino de ciências é muito restrito, dito isso, apontamos a AMI como uma possível abordagem para fortalecer o desenvolvimento dessas componentes no ensino de ciências.

3. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Este trabalho caracteriza-se como um trabalho teórico-empírico de nível exploratório, ou seja, buscamos propiciar maior familiaridade acerca do problema, visando torná-lo mais explícito bem como construir hipóteses (GIL, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A priori, conduzimos uma pesquisa bibliográfica explorando materiais já elaborados (GIL, 2008; GERHARDT; SILVEIRA, 2009). Nesse contexto, resgatamos referenciais da EC e da SI, com o objetivo de compreender a sociedade contemporânea, as interações entre informação e conhecimento e de que forma o ensino de ciências pode contribuir para a formação dos alunos, considerando diversas mídias que a permeiam. Destacam-se, nesta discussão, as diferentes denominações sob a ótica dos

autores da área, em especial, a SI e a SC. Pretende-se, com esta discussão, justificar a relevância e a importância da AMI na sociedade atual.

Em seguida, foi apresentado o conceito da AMI proposta pela UNESCO. Foi incluído uma seção a respeito das Cc, Cp e Ca, visando por meio dos referenciais apontar os procedimentos e as atitudes, para além dos conceitos, como importantes no ensino de ciências para o desenvolvimento do aluno.

Por fim, buscamos propor um quadro teórico baseado no já proposto pela UNESCO, no entanto, adaptado por meio das componentes mencionadas, considerando a relevância dos procedimentos e das atitudes na EC.

A elaboração do quadro envolveu um estudo dos documentos relacionados à AMI, caracterizando-se como uma pesquisa documental. Nesse tipo de pesquisa, utilizamos materiais que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2008). Além disso, realizamos um estudo das componentes já mencionadas, uma vez que o quadro, adaptado para o cenário brasileiro, busca ampliar o já fornecido pela UNESCO. Selecionamos 74 dos 113 critérios de desempenho apresentados no documento "Marco de Avaliação Global da AMI" para atribuição de acordo com as componentes. Esse processo de atribuição passou por uma validação por pares, envolvendo pesquisadores com níveis de Mestrado e Doutorado que atuam na área de ensino de ciências.

Conforme mencionado, os níveis de AMI apresentados no quadro da UNESCO referem-se à sociedade como um todo. No entanto, ao considerar os alunos da educação básica, os resultados desse quadro podem não refletir a progressão no desenvolvimento do aluno. Diante disso, julgamos necessário expandir o nível básico em AMI para três subníveis, visando verificar de forma mais precisa o nível em AMI dos alunos, bem como sua evolução. Assim, mesmo que o aluno da educação básica não alcance o nível intermediário após o desenvolvimento da disciplina, projeto ou atividade, será possível visualizar se houve alguma evolução ou regressão, como, por exemplo, se esse aluno saiu do subnível 1 e alcançou o subnível 2 ou 3.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1. ATRIBUIÇÃO E VALIDAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE DESEMPENHO

Como já mencionado, são 113 critérios de desempenhos apresentados pela UNESCO, os quais são utilizados para estabelecer níveis de proficiência em AMI. Para o aprofundamento teórico do quadro aqui proposto, foi realizado uma leitura de cada um desses critérios, dentre os quais 74 foram selecionados e atribuídos nas três componentes, ou seja, a Cc, Cp e a Ca. Nota-se, no Quadro 2, que os critérios de desempenho são apresentados por meio de números, logo, o critério de desempenho de número 1.1, atribuído a Ca da primeira competência do elemento de competência 1, refere-se ao primeiro critério de desempenho, ou seja, “reconhece a necessidade da informação e conteúdo midiático”. Optou-se por referir ao critério de desempenho 1 do elemento de competência 1 como 1.1, assim como 2.1 e 3.1 para o critério de desempenho 1 dos elementos de competência 2 e 3, visto que tais critérios diferem entre si, apesar de possuírem a mesma numeração. Utilizou-se o termo “Não se aplica” nas componentes em que não foram atribuídas aos critérios de desempenho.

Quadro 2 – Critérios de desempenho utilizados na elaboração do instrumento.

Elemento de competência	Competência	Critérios de desempenho		
		Componente conceitual	Componente procedimental	Componente atitudinal
1	A pessoa com competências em AMI é capaz de determinar e articular a natureza, o papel e o escopo da informação e do conteúdo midiático ao utilizar uma variedade de recursos.	• 1.5 • 1.6	NÃO SE APLICA	• 1.1 • 1.3 • 1.4 • 1.7 • 1.8
	A pessoa com competências em AMI é capaz de buscar e localizar informações e conteúdos midiáticos.	• 1.10	• 1.9 • 1.11 • 1.14 • 1.21	• 1.12 • 1.15 • 1.16 • 1.17 • 1.18 • 1.19
	A pessoa com competência em AMI é capaz de acessar as informações e os conteúdos midiáticos necessários com eficácias, eficiências e ética, assim como os provedores de mídia e informação.	• 1.26	• 1.22 • 1.23 • 1.27	• 1.24 • 1.25 • 1.28 • 1.29

	A pessoa com competência em AMI é capaz de recuperar e temporariamente reter informações e conteúdos midiáticos por meio de uma variedade de métodos e ferramentas.	NÃO SE APLICA	• 1.30 • 1.33	• 1.35
2	A pessoa com competência em AMI compreende a necessidade dos provedores de mídia e informação na sociedade.	• 2.1 • 2.2 • 2.3 • 2.4 • 2.7 • 2.9 • 2.11 • 2.12 • 2.13 • 2.16	NÃO SE APLICA	• 2.10 • 2.14
	A pessoa com competências em AMI é capaz de avaliar, analisar, comparar, articular e aplicar os critérios iniciais para avaliar as informações recuperadas e suas fontes, assim como avaliar os provedores de informação e mídia na sociedade.	• 2.20 • 2.22	• 2.25	• 2.17 • 2.19 • 2.21
	A pessoa com competências em AMI é capaz de avaliar e autenticar as informações e os conteúdos midiáticos coletados e suas fontes, assim como os provedores de informação e mídia na sociedade.	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA	• 2.26 • 2.29 • 2.30 • 2.31 • 2.33
	A pessoa com competências em AMI é capaz de sintetizar e organizar as informações e os conteúdos midiáticos coletados.	NÃO SE APLICA	• 2.35 • 2.37 • 2.39	NÃO SE APLICA
3	A pessoa com competências em AMI é capaz de criar / produzir novas informações, conteúdos midiáticos e conhecimentos para uma finalidade específica de maneira inovadora, ética e criativa.	• 3.7 • 3.10	• 3.9	• 3.3 • 3.4 • 3.5
	A pessoa com competências em AMI comunica a informação, o conteúdo midiático e conhecimento de maneira ética, legal e eficaz, usando canais e ferramentas apropriados.	• 3.11 • 3.17 • 3.18	• 3.13 • 3.20	• 3.15 • 3.16
	A pessoa com competências em AMI é capaz de se engajar com provedores de mídia e informação para	• 3.21 • 3.22	NÃO SE APLICA	• 3.23 • 3.24

	autoexpressão, diálogo intercultural e participação democrática por vários meios, de maneira ética, eficaz e eficiente.			
	A pessoa com competências em AMI é capaz de monitorar o impacto da informação, do conteúdo midiático e do conhecimento criados e distribuídos, assim como das mídias existentes e outros provedores de informação.	• 3.25	NÃO SE APLICA	• 3.28

Fonte: adaptado de Unesco (2016).

Os critérios acima foram utilizados para a elaboração do quadro, o qual poderá ser empregado na avaliação da AMI dos alunos. Houve uma redução dos critérios de desempenho em relação aos 113 iniciais, pois alguns critérios são semelhantes entre si. Por exemplo, “Reconhece a necessidade de informação e conteúdo midiático” e “Define a necessidade de informação e conteúdo midiático” referem-se aos critérios de desempenho 1.1 e 1.2, respectivamente.

Para a validação dos critérios, foi elaborado um questionário por meio da ferramenta *Google Forms*, com 74 questões referentes a cada um dos critérios. A escolha dessa ferramenta se deu pela sua praticidade, visto que os respondentes poderiam acessar o formulário por um dispositivo móvel, como o celular.

Os respondentes, sendo pesquisadores de nível de Mestrado e Doutorado na área de ensino de ciências, puderam indicar concordância ou discordância com as atribuições feitas ou propor alterações. Como os respondentes concordaram com as atribuições, não foi necessário realizar ajustes. Após a validação, o quadro apresenta 24 critérios de desempenho para Cc, 16 para Cp e 34 para Ca.

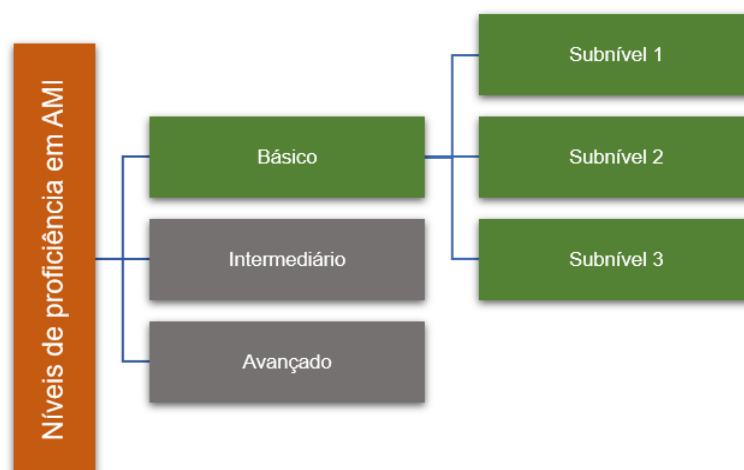
4.2. DEFINIÇÃO DOS SUBNÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO MIDIÁTICA E INFORMACIONAL

A UNESCO, por meio de todos esses critérios, fornece orientações para a elaboração de um perfil referente a AMI dos indivíduos, podendo ser estabelecidos níveis de proficiência, ou seja, o nível básico, intermediário e avançado. No entanto, apesar de o quadro da UNESCO permitir a elaboração de um perfil em relação à AMI dos indivíduos, quando aplicado a um grupo de alunos do ensino médio ou fundamental, o mais provável seja que a maioria esteja no nível básico. Dessa forma, o

perfil desses alunos pode mostrar apenas o esperado, ou seja, que eles estão no nível básico. Em um segundo cenário, mesmo que um aluno A tenha poucos critérios de desempenho e um aluno B tenha vários, mas não o suficiente para atingir o nível intermediário, ambos são classificados no mesmo nível. Além disso, se, após a implementação de uma prática, novos critérios forem identificados no aluno A, indicando sua evolução, o quadro da UNESCO ainda mostrará que ele permanece no nível básico se não atingir o nível intermediário.

Dessa forma, visando identificar o progresso do aluno, mesmo que de forma sutil, pretende-se por meio do quadro aqui proposto desenvolver subníveis de proficiência em relação ao nível básico, de forma que por meio desses subníveis, é possível verificar se houve uma evolução positiva ou negativa nos níveis de proficiência em AMI pelos alunos (Figura 2).

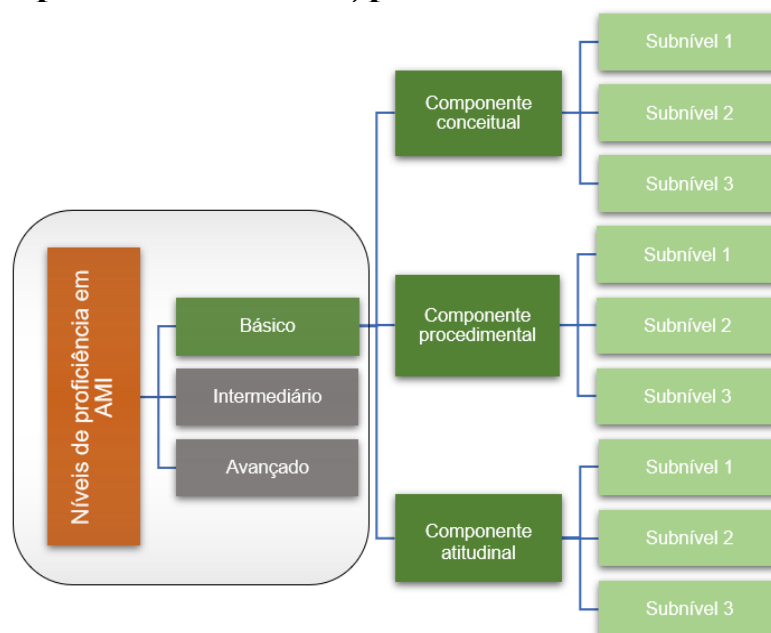
Figura 2 – Níveis e subníveis básicos de proficiência em AMI.



Fonte: o autor.

Assim sendo, por meio dos subníveis básicos de proficiência em AMI, será possível obter um maior aprofundamento na compreensão dos níveis de proficiência do aluno, pois será possível visualizar, por exemplo, se o aluno alcançou o subnível 2 ou 3 a partir do 1, o que não era possível considerando apenas o nível básico até então, dado que o aluno poderia evoluir positivamente, mas de forma sutil, não alcançando o nível intermediário. Além disso, os subníveis serão determinados de acordo com as Cc, Cp e Ca (Figura 3).

Figura 3 – Níveis e subníveis básicos de proficiência em AMI em relação a componente conceitual, procedimental e atitudinal.



Fonte: o autor.

Dessa maneira, estabelecemos um quadro para a avaliação da AMI em alunos da rede básica de ensino, o qual foi elaborado por meio das componentes. A área destacada em cinza da figura refere-se ao que já foi desenvolvido pela UNESCO, e o que consta fora dessa área refere-se à proposta do presente trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos a AMI como contribuinte para a EC considerando a atual sociedade, ou seja, a SI. Nessa sociedade, os alunos estão imersos nas novas mídias e na vasta gama de (des)informações delas provenientes, como exemplo mencionado, as *Fake News*. Assim sendo, o ensino de ciências voltado ao conteudismo de forma memorística não garante a superação dos desafios inerentes dessa sociedade e que os alunos irão se deparar. Por desafios, referimos àqueles que vão ao encontro da melhoria na qualidade de vida das pessoas por meio do desenvolvimento sustentável, e não aos referentes a SC, ou seja, os desafios tecnicistas do mercado de trabalho. Salientamos que não desconsideramos tais desafios, visto que a superação deles implica na melhoria da qualidade de vida, no entanto, apontamos que esse desafio não pode ser o único a ser superado pela EC.

Portanto, apontamos o desenvolvimento de competências pertinentes a SI, nesse caso, competências em AMI. Destacamos que o aluno competente não é aquele que apenas detém o conhecimento, ou seja, a Cc, mas aquele que sabe mobilizar esses saberes por meio das Cp e Ca. Logo, resgatamos os referenciais acerca das componentes, de forma a apontar o grau de importância dos procedimentos e das atitudes, visto que no ensino de ciências predomina a conceitual. Para além dos conceitos, os procedimentos e as atitudes são de grande valia na EC, pois tais componentes, em forma de competências, possibilita a mobilização dos saberes científicos adquiridos na forma de informação, ou construídos na forma de conhecimento.

Por fim, para além de apontar a AMI como contribuinte para a EC, objetivamos propor um quadro teórico para contribuir com a avaliação da alfabetização em alunos. Para tanto, o quadro foi composto por meio da atribuição dos critérios de desempenho elencados pela UNESCO em cada uma das três componentes. Além disso, o quadro proposto pela organização apresenta três níveis, o básico, intermediário e o avançado, todavia, visando maior profundidade, foi realizado a divisão do nível básico em três subníveis. Diante dos subníveis, buscamos tornar possível a avaliação em AMI dos alunos, em especial aqueles que experimentaram um avanço sutil após a conclusão de um projeto, como um projeto científico, ao longo de um bimestre em uma disciplina específica. Essa avaliação também pode ser realizada a critério do professor que busca mensurar o nível em AMI de seus alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO DA SILVA, A. K.; GALVÃO COUTINHO CORREIA, A. E.; FRANÇA DE LIMA, I. O conhecimento e as tecnologias na sociedade da informação. **Revista Interamericana de Bibliotecología**, v. 33, n. 1, p. 213-239, 2010.

BALADELI, A. P. D.; BARROS, M. S. F.; ALTOÉ, A. Desafios para o professor na sociedade da informação. **Educar em Revista**, n. 45, p. 155-165, 2012.

CASTELLS, M.. **A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, negócios e a sociedade**. Zahar, 2003.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista brasileira de educação**, n. 22, p. 89-100, 2003.

DE BRITO, L. O.; FIREMAN, E. C. Ensino de ciências por investigação: uma proposta didática “para além” de conteúdos conceituais. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, p. 462-479, 2018.

DEMO, P. Ambivalências da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, v. 29, n. 2, p. 37-42, 2000.

DUARTE, N. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, 2001.

FEITOSA, D. S.; DOS SANTOS, G. F.; DA SILVA, S. R. P. Paulo Freire e a Pedagogia Libertadora: uma ameaça à perspectiva de educação neoliberal da (extrema) direita no Brasil. **Filosofia e Educação**, v. 14, n. 1, p. 201-221, 2022.

FERNANDES, S. A.; FERREIRA DA SILVA, P.; AURÉLIO DA SILVA, A.; COSTA, E. C.; SOUZA, L. F.; SEARES, A. L. Conceitos, Procedimentos e Atitudes no Ensino de Ciências: avaliando uma aula sobre fungos no Ensino Fundamental. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 1, n. 1, p. 69-82, 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Plageder, 2009.

GEROTTO, J. B.; DO AMARAL DANTAS, B. S. NA CONTRAMÃO DA DEMOCRACIA: difusão de fake news e discursos de ódio nas mídias sociais. **XVI Jornada de Iniciação Científica e X Mostra de Iniciação Tecnológica**, Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas AS, 2008.

GRIZZLE, A.; MOORE, P.; DEZUANNI, M.; ASTHANA, S.; WILSON, C.; BANDA, F.; ONUMAH, C. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias**. Brasília/DF: Unesco, 2016.

GUIMARÃES, E. M.; FALCOMER, V. AS. Conteúdos atitudinais e procedimentais no ensino da metamorfose de borboletas. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 2292-2296, 2023.

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a educação na era da insegurança**. Porto: Porto Editora, 2003.

LABURÚ, Carlos Eduardo. NÍVEIS DE SIGNIFICADOS DA APRENDIZAGEM CIENTÍFICA DO ESTUDANTE: EM DIREÇÃO À ELABORAÇÃO DE UM INSTRUMENTO ANALÍTICO INSPIRADO EM UMA LEITURA PEIRCEANA. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 4, n. 01, p. 192-222, 2014.

Libâneo, J. C. **Didática** / José Carlos Libâneo. – 2. ed. – São Paulo : Cortez, 2013.

LOPEZ, F. S.; ORTEGA, J. L. N. A.; MATTOS, C. Ensino de Ciências como Controle do Estado: o Caso da Alemanha Nazista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)**, v. 22, 2020.

PERRENOUD, P. Construir competências é virar as costas aos saberes. **Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED**, ano, v. 3, p. 15-19, 1999.

POSETTI, J.; BONTCHEVA, K. Desinfodemia: Decifrar a desinformação sobre a COVID-19. **Panorama Setorial da Internet**, v. 13, n. 3, 2020.

POZO, J. I. 9 - **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pátio, 2004.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. **Porto Alegre: Artmed**, v. 5, n. 5, 2009.

PRADO, M. **Dos elementos da obra freireana e da teologia da libertação nas décadas de 1950 a 1970: uma análise combinada de sua gênese e identidade**. [Dissertação de Mestrado]. Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

PRENSKY, M. Nativos digitais, imigrantes digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

ROLDÃO, M. C. O lugar das competências no currículo—ou o currículo enquanto lugar das competências?. **Educação Matemática Pesquisa: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, v. 11, n. 3, 2009.

ROLDÃO, M. C. Currículo e aprendizagem efetiva e significativa. Eixos da investigação curricular dos nossos dias. **Construir a autonomia e flexibilização curricular**, p. 15-24, 2017.

SEGURA, E.; KALHIL, J. B. A metodologia ativa como proposta para o ensino de ciências. **REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, n. 1, p. 87-98, 2015.

TAMURA, S. T. Entre significantes e significados: figuras de linguagem e retórica, literatura e ensino. **Diálogo das Letras**, v. 5, n. 2, p. 305-309, 2016.

TAVARAYAMA, R.; SILVA, R. C. M. F.; MARTINS, J. R. A sociedade da informação: possibilidades e desafios. **Nucleus**, v. 9, n. 1, p. 253-262, 2012.

UNESCO. Marco de Avaliação Global da Alfabetização Midiática e Informacional (AMI): disposição e competências do país. – Brasília : **UNESCO**, Cetic.br, 2016. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246398>>. Acesso: 01 fev. 2021.

VALENTE, J. A. Pesquisa, comunicação e aprendizagem com o computador. **O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, MEB**, p. 22-31, 2005.

Wilson, C.; Grizzle, A.; Tuazon, R.; Akyempong, K.; Cheung, C. Alfabetização midiática e informacional: currículo para formação de professores. **Brasília, DF: Unesco: UFTM**, 2013.

XAVIER, R. A.; ARRAIS, A. A. M.; GUIMARÃES, E. M.; SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. AS. Conteúdos procedimentais e atitudinais no ensino de ciências: uma revisão de literatura em publicações brasileiras (1998-2015). **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v. 7, n. 2, 2017.

ZABALA, A.; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências**. Penso Editora, 2015.

Sobre os autores

Guilherme Henrique Correia Domingues – Licenciado em Ciências Exatas - Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4897-4600>
guilhermecorreia.gh@gmail.com

Paulo Sérgio de Camargo Filho – Bacharelado em Física pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2407-4878> E-mail: paulocamargo@utfpr.edu.br

Carlos Eduardo Laburú – Doutor em Educação, Área de Concentração: Didática, Faculdade de Educação USP; Mestre em Ciências: Ensino de Física, Instituto de Física USP e Faculdade de Educação USP; Bacharel em Física pelo Instituto de Física USP; Licenciado em Física pela Faculdade de Educação da USP. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1985-9213> E-mail: laburu@uel.br

Tramitação:

Recebido em: 17/11/2023

Aprovado em: 30/11/2023

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A
GESTÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO SISTEMÁTICAINCLUSIVE EDUCATION IN EARLY EDUCATION AND SCHOOL
MANAGEMENT: A SYSTEMATIC REVIEW

Renata Lima Durães Reis
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

Leonardo Felipe Gonçalves Duarte
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Ida Carneiro Martins
Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)

RESUMO

Um dos desafios da gestão educacional é oferecer subsídios para a oferta da educação inclusiva nas escolas regulares. Impeditivos como falta de infraestrutura, formação de professores e recursos financeiros são evidentes, dificuldades diante de um cenário que anseia pela inclusão. Observando tal condição, a pesquisa teve por objetivo realizar uma revisão de literatura para verificar o estado atual do conhecimento sobre o tema de educação inclusiva e a gestão escolar. Para tanto realizou-se a busca por artigos em na *Scientific Electronic Library Online* – Scielo, uma das principais bases de dados para o campo educacional, e por dissertações e teses na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, por meio de descritores previamente estabelecidos. Como resultados que emergiram da pesquisa identificou-se que as produções encontradas davam maior destaque às necessidades formativas dos gestores para a implementação de escolas inclusivas para bebês e crianças pequenas com deficiência em instituições de Educação Infantil, bem como a urgência na compreensão dos documentos para a oferta uma educação inclusiva de qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Gestão escolar; Educação infantil.

ABSTRACT

One of the challenges for educational management is to provide support for inclusive education in mainstream schools. Impediments such as lack of infrastructure, teacher training and financial resources are evident, difficulties in the face of a scenario that yearns for inclusion. The aim of this research was to carry out a literature review to verify the current state of knowledge about inclusive education and school management. To this end, a search was made for articles in the *Scientific Electronic Library Online - Scielo*, one of the main databases for the educational field, and for dissertations and theses in the Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD, using previously established descriptors. The results that emerged from the research identified that the productions found gave greater prominence to the training needs of managers for the implementation of inclusive schools for babies and young children with disabilities in Early Childhood Education institutions, as well as the urgency of understanding the documents for the provision of quality inclusive education.

Keywords: Inclusive education; School management; Early childhood education.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva concebe que todos os cidadãos tenham o direito a acessar o sistema de ensino, sem que haja segregação ou qualquer discriminação, mais do que isso, é necessário que ela garanta a permanência na escola e a aprendizagem de todos (MANTOAN, 2015).

É necessário o olhar para as condições de ensino e aprendizado para que crianças permaneçam na escola e aprendam significativamente: “os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação” (MANTOAN, 2015, p. 21), pois uma educação inclusiva não é só receber a criança e não saber o que fazer com ela.

Neste trabalho adota-se como pressuposto que a Educação inclusiva é um direito incondicional e alienável. Nesse sentido, assim como aborda a legislação que aponta os fundamentos legais da Educação Especial, na definição do que viria a ser o atendimento educacional especializado, a gestão escolar tem um papel preponderante de criar condições e espaços para que a educação inclusiva possa acontecer.

Observando tal condição, estabeleceu-se como questão para o desenvolvimento da pesquisa: o que diz a literatura sobre a inclusão e a gestão escolar? Assim, se determinou como objetivo realizar uma revisão de literatura para verificar o estado atual do

conhecimento sobre o tema de educação inclusiva e a gestão escolar.

Para tanto, se encaminhou buscas de artigos produzidos nos últimos cinco anos relacionados ao objeto de pesquisa. A intenção foi identificar abordagens que se aproximem, diferenciem ou avancem na discussão do tema.

Foram escolhidos como descritores para a composição das equações de pesquisa as seguintes palavras-chave: Gestão Escolar, Inclusão, Educação Inclusiva, Educação Infantil e Criança, observando as combinações: Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Educação Infantil; Gestão Escolar + Inclusão + Educação Infantil; Gestão Escolar + Inclusão + Criança; Gestão Escolar + Inclusão + Criança.

As pesquisas foram realizadas na *Scientific Electronic Library – Scielo* e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Depois de obtidos os resultados, procedeu-se a leitura do título para uma primeira seleção dos trabalhos. Em seguida, se empreendeu a leitura dos resumos que estavam em consonância com a pesquisa, o que consolidou seleção final. Depois de excluídos os duplicados, em duas ou mais equações, se obteve cinco artigos na pesquisa da *Scielo*, na BDTD foram encontrados sete trabalhos.

A relevância deste trabalho encontra-se em entender como a literatura percebe a temática, de maneira que possa se consolidar um conhecimento que possa ser socializado com outros pesquisadores.

Para o seu desenvolvimento dividimos este artigo em quatro partes: sendo a primeira a introdução, em seguida a apresentação do levantamento, discussão dos resultados e considerações finais da pesquisa.

APRESENTAÇÃO DO LEVANTAMENTO

Os resultados que emergiram da literatura apontam para a seguinte síntese que estarão descritos no Quadro 1 como forma ilustrativa:

Quadro 1 – Resultados segundo as equações utilizadas

Palavras-Chave	SCIELO	BDTD
Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Educação Infantil	10 / 4	21 / 5
Gestão Escolar + Inclusão + Educação Infantil	5 / 0	6 / 1

Gestão Escolar + Inclusão + Criança	4 / 1	4 / 1
Gestão Escolar + Educação Inclusiva + Criança	5 / 0	4 / 0

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Na *Scielo* encontrou-se, inicialmente, 24 artigos, depois da leitura dos títulos e resumos foram selecionados cinco. Já na BDTD obteve-se 35 trabalhos, dos quais foram selecionados sete, tais resultados excluíram os trabalhos que se repetiram.

Para estabelecer um panorama do conhecimento sobre os artigos, teses e dissertações, seguem-se os estudos elencados, com o intuito de construir o estado de conhecimento relacionado à pesquisa, a fim de consolidar uma base sólida para a investigação.

Quadro 2 - Artigos publicados em periódicos

	Autor	Título	Ano
1	Mércia Marques de Mesquita Reinehr; Roselaine Ripa	O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva.	2022
2	Patrícia Cristina Rosalen; Laura Noemi Chaluh	O trabalho em parceria na educação inclusiva: experiências na Educação Infantil.	2020
3	Carla Mauch	A gestão de uma escola pública de educação infantil inclusiva – ampliando olhares	2017
4	Paulo Henrique Alves; Débora Ferrazzo	Gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva: o que consta nos documentos oficiais	2017
5	Anna Augusta Sampaio de Oliveira; Silvana Lucena dos Santos Drago	A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o programa INCLUI.	2012

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Observando o Quadro 2, destaca-se o trabalho de Reinehr e Ripa (2022), que abordam em seu artigo a importância da participação da gestão escolar no processo de construção da Educação Inclusiva, com ênfase na justiça e equidade para os estudantes da Educação Infantil. Para alcançar esse objetivo, realizaram um estudo bibliográfico que investigou a atuação da gestão escolar nas dimensões administrativa e pedagógica, levando em consideração a fundamentação histórico-legal da Educação Inclusiva como um direito na Educação Básica. Os resultados da análise revelaram que as contribuições da gestão escolar estão atualmente ancoradas no modelo de gestão democrática e buscam evidenciar a necessidade de mudança de paradigma, para se promover a cultura inclusiva,

na construção de um ambiente escolar que valorize a criança como ser social, ético, histórico e singular. Tais apontamentos são essenciais para garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade para todos, independentemente das diferenças e necessidades específicas.

Rosalen e Chaluh (2020) apresentam um recorte de pesquisa, cujo objetivo principal foi compreender como a estrutura organizacional de uma escola pública que possibilitou o trabalho com crianças do público-alvo da Educação Especial – PAEE, visando efetivar uma proposta de educação verdadeiramente inclusiva. Neste estudo, discute-se a colaboração e parceria entre os diversos profissionais da escola, processos colaborativos estabelecidos entre a professora regente, a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE e o agente educacional, que se responsabilizaram por elaborar e desenvolver projetos, atividades e materiais pedagógicos para atender às necessidades da criança em questão. Destacaram, também, a importância da participação da família para alcançar os objetivos propostos em relação às crianças.

Carla Mauch (2017) se propõe, em seu trabalho, trazer uma reflexão na perspectiva de um olhar investigativo e de experimentação sobre o brincar inclusivo, as infâncias e seus transbordamentos. Inspirada na leitura e na escrita do poeta Manoel de Barros, apresenta questionamentos em relação ao brincar e à gestão nas Unidades Educacionais. Enfatiza as ações que caracterizam a gestão das escolas, os comportamentos de adultos que se envolvem com as brincadeiras, as atitudes que demonstram acolhimento, as condutas que existem em uma escola inclusiva, que acolhe crianças com diferentes deficiências e corporeidades.

Os autores Alves e Ferrazzo (2021) analisam o papel do gestor escolar na construção de uma escola inclusiva. A pesquisa identificou certa escassez de documentos que tratam de forma clara e específica o tema, abordando tanto o papel do gestor escolar quanto a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais. O objetivo foi mapear as diretrizes presentes nos documentos oficiais para compreender o papel do gestor na integração e permanência escolar. Conclui-se que a atuação do gestor é fundamental para construir uma escola inclusiva, priorizando a formação de recursos humanos e a prática pedagógica.

O estudo não se propôs a apontar falhas ou perfeições, mas sim a trazer reflexões sobre possíveis caminhos que a gestão escolar pode seguir para promover a inclusão na

escola. Os autores ressaltam que a atuação do gestor escolar é fundamental para que se possa construir uma escola para todos e todas, observando as adaptações necessárias que deem prioridade à formação de recursos humanos, financeiros e materiais, e uma atenção especial ao processo pedagógico.

O trabalho das autoras Oliveira e Drago (2012) trata do “Programa Inclui”, que em parceria com a rede municipal de ensino de São Paulo, tem como foco o público-alvo da Educação Especial e busca promover a inclusão escolar por meio de respostas educativas para crianças com deficiência. O programa visa estabelecer um sistema inclusivo que englobe desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, concentrando-se nas ações imprescindíveis para atender às necessidades desses alunos e garantir uma relação adequada entre educação regular e especial. O estudo buscou alinhar os princípios teóricos e legais à realidade cotidiana escolar. A proposta de inclusão escolar requer transformações políticas, administrativas e pedagógicas significativas e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo demonstrou a intenção de alcançar essas metas por meio da implementação do programa. Mas, apesar das diretrizes nacionais que apontam os caminhos para práticas inclusivas, há diferenças profundas na forma como os sistemas educacionais compreendem o significado de cada uma delas e, conseqüentemente, na forma como incorporam esse novo paradigma na prática cotidiana, seja na instância administrativa, formativa, organizacional ou pedagógica.

Ao final o estudo aponta que o trabalho com as diferenças apresenta contradições relevantes que precisam ser consideradas. A concepção de inclusão muitas vezes se limita ao atendimento de crianças com deficiência, deixando de lado as necessidades das demais crianças e dos profissionais que trabalham na escola. O isolamento e a falta de envolvimento em questões essenciais do trabalho pedagógico são aspectos centrais a serem abordados para superar as barreiras atitudinais e promover a construção de um ambiente inclusivo.

Ambientes escolares inclusivos são fundamentados em uma concepção de identidade e diferenças, em que as relações entre ambas não se ordenam em torno de oposições binárias (normal/especial, branco/negro, masculino/feminino, pobre/rico). Neles não se elege uma identidade como norma privilegiada em relação às demais.

O ambiente educacional inclusivo foi preconizado no documento Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas

Especiais, produzido na conferência mundial realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1994, na Espanha. Esse documento postula o direito fundamental de toda de uma construção coletiva, na qual o diretor escolar exercerá um papel decisivo. De acordo com o documento,

o princípio fundamental da escola inclusiva recomendado é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas devem, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas à criança com habilidades e interesses diferentes (UNESCO, 1994, p.28).

Portanto, é preciso conhecer melhor o papel do trio gestor dentro da organização escolar para entender e pensar junto sobre as possibilidades de espaços e tempo que promovam práticas pedagógicas que agreguem e potencializem o desenvolvimento integral de todas as crianças dentro de um ambiente educacional inclusivo. Destaca-se que ambientes inclusivos devem perpassar os muros da escola, pois a sociedade precisa ser inclusiva, abranger todos os âmbitos e assim combater todas barreiras.

Após feita a análise dos artigos passamos a examinar as dissertações e teses, cujo a síntese está descrita no Quadro 3.

Quadro 3 – Dissertações e Teses

	Autor	Título	Ano
1	Relma Urel Carbone Mendes Carneiro	Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil.	2006
2	Marilusa Gonçalves da Silva	O papel da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência na educação infantil: um estudo da rede municipal de Novo Hamburgo	2018
3	Ana Lúcia Borges	Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação especial	2022
4	Márcia Aparecida Colber de Lima	A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede	2016
5	Jacy Alice Grande Odani	Educação inclusiva na primeira infância em creches públicas	2019
6	Ana Duartina Dias	Inclusão da criança com deficiência na educação infantil: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	2019

Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Com o intuito de aprofundar a nossa compreensão sobre o assunto em questão, prosseguiremos com a construção do estado do conhecimento do tema sobre a pesquisa.

O estudo conduzido por Carneiro (2006) teve como objetivo desenvolver, implementar e avaliar um programa de formação para diretores de escolas infantis com foco na inclusão escolar. A autora se baseou nos princípios da gestão democrática e compartilhada para destacar o papel do diretor como um líder fundamental na construção de escolas mais inclusivas.

Inicialmente, a autora realizou um estudo sobre o perfil profissional dos diretores de escolas e suas necessidades, por meio da observação da rotina de trabalho de um diretor durante quatro meses, com 21 visitas para análise dos registros escolares. Posteriormente, efetuou entrevistas com os participantes, incluindo o diretor e o professor de uma criança. Com base nos dados e conceitos coletados, provenientes de autores especializados em gestão e inclusão escolar, elaborou um questionário fechado, enviado a todos os 60 diretores das escolas infantis municipais da cidade de Bauru, para obter mais informações sobre as necessidades de formação desses profissionais, a fim de capacitá-los como gestores de escolas inclusivas.

Os resultados indicaram que, embora os diretores possuíssem conhecimento jurídico sobre as políticas de inclusão escolar, na prática, o papel desempenhado por eles parecia ser caracterizado pela ênfase nas questões burocráticas da escola, centralização de decisões e falta de conhecimento sobre como responder às demandas de indivíduos com necessidades especiais. Os resultados, também, mostraram que o programa de formação produziu os resultados esperados em termos das percepções e atitudes dos diretores, pelo menos de acordo com seus relatórios. Isso sugere que a formação deve garantir o acompanhamento por meio do trabalho coletivo e estabelecer uma cultura de colaboração e valorização da diversidade humana. Em última análise, o caminho para a mudança parece estar focado no desafiador papel do diretor, que deve exercer uma liderança sólida e, ao mesmo tempo, promover processos coletivos de planejamento, organização e desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola.

Silva (2018) desenvolveu um estudo para contribuir à reflexão sobre o papel do gestor escolar em relação ao processo de inclusão de uma escola de Educação Infantil, do município de Novo Hamburgo. Para o desenvolvimento do trabalho se utilizou de entrevistas semiestruturadas com professores e gestores, para verificar o processo de inclusão neste contexto. Os resultados permitiram verificar que o processo de inclusão tem, ainda, muitos desafios, necessita de nossas perspectivas e de uma construção

coletiva do processo sobre a liderança do gestor. Esse trabalho apresenta muitas similaridades com a nossa pesquisa, tanto em intenção como em metodologia.

Borges (2022), faz incursões sobre a formação continuada de gestores escolares, incluindo diretores e coordenadores pedagógicos, considerando-os como líderes pedagógicos e responsáveis pela organização dos processos de formação nas escolas. O objetivo do trabalho foi analisar as percepções desses profissionais sobre os desafios enfrentados na gestão das escolas e na organização dos processos de formação, incluindo as consequências do trabalho alienado e os obstáculos relacionados ao não saber e ao senso comum na atividade pedagógica. A pesquisa revelou que a atividade coletiva de autoformação, que envolvem as relações com o patrimônio cultural da humanidade, tais como a arte, a ciência e a filosofia, provocam transformações. Como sujeitos no processo de autoformação, as gestoras participantes da pesquisa ampliaram sua compreensão dos processos educacionais em uma perspectiva de totalidade, o que é necessário para ser um gestor de unidades escolares de educação infantil, uma prática social complexa.

A pesquisa realizada por Lima (2016) tem como foco a formação continuada oferecida aos gestores das redes públicas e a coerência entre os conteúdos abordados nessa formação e suas práticas de gestão. O objetivo do estudo foi analisar as ações formativas do programa chamado "A Rede em Rede - a formação continuada na Educação Infantil" e investigar como os gestores apropriam-se dos conceitos de gestão pedagógica e compartilhada nos Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Utilizando uma abordagem qualitativa, com foco na educação infantil e tendo como ponto de partida a publicação da Constituição de 1988, foram realizadas pesquisas documentais no arquivo da Memória Técnica Documental da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a fim de compreender os princípios que orientaram as ações de formação dos gestores escolares.

Além disso, foram conduzidas entrevistas semiestruturadas com gestores em exercício na rede municipal de São Paulo, especificamente em escolas de educação infantil, para analisar como eles se apropriam dos conteúdos abordados no programa de formação. Dessa forma, o estudo aborda a formação continuada dos gestores escolares, investigando a relação entre os conteúdos tratados nessa formação e as práticas de gestão, por meio de pesquisa documental e entrevistas com gestores atuantes na rede municipal de educação infantil de São Paulo.

A pesquisa conduzida por Odani (2019) destaca que nas creches públicas municipais de Manaus, a quarta maior rede de ensino do Brasil, menos de 1% das crianças com deficiência são atendidas. Essa realidade levanta questionamentos sobre o que está ocorrendo nesse contexto. É amplamente conhecido que, na faixa etária de 0 a 3 anos, quanto maior for a estimulação, maior será o desenvolvimento cerebral, fomentando a capacidade de criar e recriar. Portanto, quando uma criança não tem acesso a essas oportunidades, isso contribui para uma exclusão profundamente prejudicial. O objetivo principal da pesquisa foi analisar e compreender como a Política de Educação Especial, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, pode levar à exclusão do atendimento educacional voltado para a primeiríssima infância (0 a 3 anos) das crianças com deficiência em creches públicas.

Os procedimentos metodológicos adotados envolveram técnicas documentais, incluindo a análise de leis, decretos, declarações, relatórios e dados estatísticos coletados ao longo de um período de 10 anos de atendimento às crianças nas creches públicas municipais de Manaus. A abordagem utilizada foi fundamentada no método hermenêutico-dialético, que buscou compreender os significados dos dados apresentados. Em suma, a pesquisa revelou a falta de atendimento adequado às crianças com deficiência nas creches públicas municipais de Manaus.

Dias (2019) traz um processo reflexivo sobre a análise da Base Nacional Comum Curricular – BNCC em relação à inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil e levanta questões importantes. A sistematização das competências gerais na terceira versão do documento busca que os indivíduos atendam a essas competências, sendo capazes de lidar com demandas complexas da vida cotidiana, cidadania e mundo do trabalho. No entanto, surge a preocupação de que a própria BNCC possa ser excludente ao não contemplar as pessoas que não atendem a essas competências.

Além disso, a análise comparativa das versões da BNCC indica que sua criação está relacionada a pressões de agências internacionais de investimento, visando a melhoria dos resultados em avaliações externas. Diante dessas questões, surgem indagações sobre a necessidade do documento, a quem ela beneficia e se as políticas públicas estão comprometidas com uma educação inclusiva desde a Educação Infantil. É importante considerar o papel da psicologia escolar na construção de políticas públicas educacionais inclusivas e se as pessoas com deficiência estão sendo envolvidas nesse processo.

Por fim, pretendemos fazer a discussão por meio de núcleos temáticos, analisando-os com relação aos estudos presentes nesta revisão, assim como à fundamentação legal e aos conceitos teóricos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Diante dos dados aqui apontados destaca-se a importância de o gestor educacional em conjunto com as secretarias de educação e a comunidade escolar oferecer um ambiente inclusivo para os bebês e as crianças em instituições de Educação Infantil, de acordo com o ritmo individual, encorajando suas potencialidades e respeitando suas limitações para que os mesmos sejam acolhidos em suas singularidades, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não, pois entendemos que a inclusão, muito mais do que apenas colocar uma criança com deficiência em uma sala de aula e acolher sua família, a inclusão escolar é fazer com os bebês e criança com deficiência estejam integrados, participando e aprendendo, construindo conhecimentos como cidadãos de direito, conforme assevera Mantoan (2015, p. 35) quando diz que “as ações educativas têm como eixos o convívio com a diferença e a aprendizagem como experiência relacional, participativa, que produz sentido para o aluno, pois contempla sua subjetividade”.

Todavia é importante salientar que a educação inclusiva se faz em conjunto, conhecendo, ouvindo, buscando estratégias pedagógicas, garantindo os direitos de todas as crianças de estar no ensino regular aprendendo significativamente. Silva e Facion (2009), ressaltam que a inclusão estabelece, para o sistema educacional, muitos desafios como: conscientização da sociedade em geral; investimento em formação continuada de professores; estruturação de métodos, estratégias, técnicas e recursos; envolvimento da família e da comunidade, além da articulação Intersetorial.

Para se tornar parte de uma sociedade é necessário primeiro estar inserido nela, com suas condições básicas de saúde, moradia, alimentação, educação. Portanto, não se pode pensar em indivíduo social sem que sejam supridas suas necessidades básicas.

Padilha (2019) argumenta que as desigualdades existentes na sociedade colocam em risco esse pertencimento e construção do sujeito social e para que de fato a inclusão aconteça, é necessário que pensemos nos mais diversos aspectos, como um projeto de

sociedade.

Conforme destacam as pesquisas (MAUCH, 2017; ALVES; FERRAZZO, 2017; OLIVEIRA; DRAGO, 2012) há de se prever o atendimento educacional especializado como um serviço que identifica, elabora organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que elimina as barreiras, para a plena participação dos estudantes considerando suas necessidades específicas. Contudo, as pesquisas entendem que o AEE na educação infantil é fundamental para que as crianças, de seus primeiros anos de vida, usufruam de acessibilidade física e pedagógica, dos brinquedos, aos imobiliários, as comunicações as informações, utilizando-se da tecnologia assistiva como uma área que agrega recursos e estratégias de acessibilidade. Assim como destacam os documentos oficiais as pesquisas buscam salientar a superação de visões como o capacitem de maneira que os docentes e gestores possam atender seus alunos dentro de suas necessidades.

Neste sentido, considera-se com base nos trabalhos analisados (REINHER; RIPA, 2022; ROSALEN; CHALUH, 2020) que a educação constitui um direito humano incondicional e inalienável, sendo fundamental assegurar os bebês e às crianças com deficiência ao acesso à educação infantil inclusiva bem como atendimento educacional especializado nas redes públicas e privadas de ensino conforme preconiza o Plano Nacional de Educação (PNE) que passou a vigorar com a promulgação da Lei nº 13.005/2014. De maneira que se promova uma formação adequada aos profissionais gestores e aos educadores para que os processos educativos inclusivos aconteçam de maneira a atender as necessidades do estudante.

Todavia, um verdadeiro processo inclusivo depende da participação efetiva dos gestores educacionais (CARNEIRO, 2006; BORGES, 2022; LIMA (2016) e a formação da equipe gestora é de fundamental importância, pois ela é um elemento chave na coordenação do processo.

A partir dos documentos orientadores e legislação acredita-se que as instituições de educação infantil precisam ser inclusivas, caso contrário, não cumprirão o seu papel social e não garantirão os direitos fundamentais para todas as crianças (DIAS, 2019). Para assegurar uma educação inclusiva o projeto político pedagógico conforme estabelece na Resolução CNE/CEB 040/2009, quando instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica,

modalidade Educação Especial, necessita estar integrado a uma concepção de desenvolvimento inclusivo da Educação Infantil, assim como os demais serviços de Educação Especial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão de literatura para verificar o estado atual do conhecimento sobre o tema de educação inclusiva e a gestão escolar. Para tanto estabeleceu-se a busca por artigos na Scielo e por dissertações e teses na BDTD, por meio de descritores previamente estabelecidos.

Foi possível identificar que as produções selecionadas enfatizam as necessidades formativas dos gestores para a implementação de escolas inclusivas para bebês e crianças com deficiência em instituições de Educação Infantil, bem como a necessidade de haver maior compreensão dos documentos para que seja ofertada uma educação inclusiva de qualidade.

Também é possível identificar na revisão realizada a necessidade de estudos dos documentos oficiais, bem como a formação por parte de gestores e professores para que aconteça a promoção de um espaço inclusivo.

A literatura salienta que a inclusão para que aconteça de forma verdadeira, só poderá ser estabelecida por meio de um atendimento que vise superar as dificuldades e mais do que isso atender aos estudantes nas suas necessidades.

Os trabalhos aqui analisados são unânimes em ressaltar a educação inclusiva como meio que visa implementar uma educação inovadora capaz de promover no estudante a aprendizagem de maneira que seja feito o pleno desenvolvimento das qualidades humanas.

Para efetivar uma visão inclusiva da escola, é essencial que gestores e professores recebam formação adequada. Além disso, é crucial observar e ouvir aqueles que estão envolvidos no cotidiano escolar, identificando suas necessidades e preocupações relacionadas à implementação da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS:

ALVES, P. H.; FERRAZZO, D. Gestão escolar e a proposta de uma escola inclusiva: o que consta nos documentos oficiais. **Saberes Pedagógicos**, v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.18616/rsp.v5i2.6285>>. Acesso em: 05 set. 2022.

BORGES, A. L. **Formação continuada de gestores na educação infantil na perspectiva da educação desenvolvente**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/234519>>. Acesso em: 05 set. 2022.

BRASIL. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 jun. 2014 – Edição Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 09 ago. 2022

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília/DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 maio 2023.

CARNEIRO, R. U. C. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2826>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

DIAS, D. A. **Inclusão da criança com deficiência na Educação Infantil**: uma análise da Base Nacional Comum Curricular. 2019. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

LIMA, M. A. C. de. **A formação continuada de gestores da educação infantil**: possibilidades e limites do programa de formação "A Rede em rede" – a formação continuada na educação infantil. 2016. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39229>>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: O Que Dizem os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, V.2 N.1, 23- 42, 2015.

MAUCH, C. **A gestão de uma escola pública de educação infantil inclusiva– ampliando olhares**. [Online]. 2017. Disponível em: <https://fundacaogrupovw.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Artigo_GestaoEscolar.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2022.

MESQUITA REINEHR, M. M. de; RIPA, R. O papel da gestão escolar na construção da educação infantil inclusiva. v. 7, n. 13, 2022. **Revista Estudos Aplicados em Educação – REAe**. Disponível em: <<https://doi.org/10.13037/rea-e.vol7n13.8580>>. Acesso em: 03 de ago. 2022.

ODANI, J. A. G. **Educação inclusiva na primeira infância em creches públicas**. 2019. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

OLIVEIRA, A. A. S.; DRAGO, S. L. S. A gestão da inclusão escolar na rede municipal de São Paulo: algumas considerações sobre o Programa Incluir. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Fundação CESGRANRIO, v. 20, n. 75, p. 347-372, 2012.

PADILHA, E. S. **A Implementação de políticas públicas de inclusão escolar no ensino municipal de Santana do Livramento: integração ou inclusão?**. Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Tecnologia em Gestão Pública. Santana do Livramento: Unipampa, 2019.

ROSALEN, P. C.; CHALUH, L. N. O trabalho em parceria na educação inclusiva: experiências na Educação Infantil. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e3579065, 2020.

SILVA, M. F. M. C.; FACION, J. R. Perspectivas da inclusão escolar e sua efetivação. In: Facion, José Raimundo (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**, 2. ed. rev. e atual. Curitiba, Ibpex, 2009. p. 185-216

SILVA, W. A. **O papel da gestão no cotidiano escolar na perspectiva inclusiva**. 2018. 63f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2018. Disponível em: <<http://bdm.ufpa.br/jspui/handle/prefix/1095>>. Acesso em: 24 de abr. 2023.

UNESCO. **Declaração De Salamanca Sobre Princípios, Políticas E Práticas Na Área Das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

SOBRE OS AUTORES

RENATA LIMA DURÃES REIS: Mestra em Formação de Gestores Educacionais pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Graduada em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Artes Visuais (UNIMES) e História (UNIJALES). Professora efetiva da rede municipal de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0001-9984-645X> E-mail: renata.limaduraes@gmail.com

LEONARDO FELIPE GONÇALVES DUARTE: Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Graduado em Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (UNISA), Geografia pelo Centro Universitário ETEP e em Ciências Sociais (CPNV/UFMS). Professor de ensino fundamental e médio da rede estadual de São Paulo. <https://orcid.org/0000-0003-4161-3009> E-mail: leonardofelipe900@gmail.com

IDA CARNEIRO MARTINS: Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestra em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Graduada em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCamp). Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e do Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais PPGe-GE da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID. Vice-Líder do Grupo de Estudos sobre Aprendizagem, Desenvolvimento Motor e Inclusão na Educação Básica-GEPADIEB. <https://orcid.org/0000-0001-7140-1598> E-mail: tita.carneiromartins@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 14/09/2023

Aprovado em: 25/11/2023

**DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE EVASÃO E PERMANÊNCIA
ESCOLAR A PARTIR DAS PESQUISAS E DOS DOCUMENTOS
NORMATIVOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
REDE FEDERAL**

**POSSIBLE DIALOGUES BETWEEN EVASION AND STAYING AT
SCHOOL BASED ON RESEARCH AND REGULATORY
DOCUMENTS ON INTEGRATED HIGH EDUCATION IN THE
FEDERAL NETWORK**



Jonis Manhães Sales Felipe
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense

Sandra Helena de Araujo Lima
Instituto Federal Fluminense - IFFluminense

RESUMO

Os desafios para o enfrentamento da evasão escolar permeiam as discussões sobre a educação brasileira em diferentes contextos históricos e políticos, constituindo-se em uma preocupação não apenas para educadores, mas para toda a sociedade. Visando ampliar a compreensão do fenômeno da evasão, este trabalho promove a sua articulação com o conceito de permanência escolar, que vem ganhando destaque nas produções acadêmicas recentes e nos documentos norteadores da educação no país atualmente. Desse modo, o artigo se apresenta como o resultado de pesquisas documentais e bibliográficas sobre os conceitos de evasão escolar e permanência escolar, com destaque para as suas manifestações no ensino médio integrado da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica. Tais pesquisas evidenciaram diferentes percepções conceituais que, não sendo mutuamente excludentes, demonstram que fenômenos da evasão escolar e da permanência escolar, embora diferentes, precisam ser investigados de maneira complementar, tendo como foco a efetiva garantia do direito social à educação.

Palavras-chave: Evasão escolar; Permanência escolar; Educação Profissional e Tecnológica; Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

The challenges in addressing school dropout are present in discussions about Brazilian education in various historical and political contexts, constituting a concern not only for educators but for society as a whole. With the aim of enhancing the understanding of the phenomenon of dropout, this work promotes its connection with the concept of student retention, which has been gaining prominence in recent academic productions and guiding documents in the country's education system. Thus, the article presents itself as the result of documentary and bibliographic research on the concepts of school dropout and student retention, with a focus on their manifestations in the integrated high school education of the Federal Network of Scientific, Professional, and Technological Education. Such research has revealed different conceptual perceptions that, not being mutually exclusive, demonstrate that the phenomena of school dropout and student retention, although different, need to be investigated in a complementary manner, with a focus on the effective guarantee of the social right to education.

Keywords: School dropout; School Stay; Professional and Technological Education; Integrated High School.

INTRODUÇÃO

Os desafios para o enfrentamento da evasão escolar enquanto fenômeno que marca a educação brasileira permeiam discussões em diferentes contextos históricos e políticos, constituindo-se em uma preocupação não apenas para educadores, mas para toda a sociedade. Entretanto, especialmente após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, ficou evidenciada uma tendência à mudança de enfoque para a questão da permanência escolar.

Os debates a respeito da evasão escolar eram habitualmente pautados em índices e causas, atribuindo-se responsabilidades aos estudantes e a dimensões externas às instituições de ensino. Por sua vez, ao abordar a permanência escolar é praxe buscar o conhecimento dos motivos que lhe são favoráveis, os quais não necessariamente mantêm relação de oposição com as causas geradoras da evasão.

Nesse sentido, o presente trabalho visa discutir as diferentes noções de evasão, problematizar as dimensões material e simbólica da permanência e, ainda, a relevância das práticas institucionais para que esta seja facilitada ou alcançada. A fim de atingir objetivos traçados, foram realizadas pesquisas documentais, especialmente em normativas que abordem o tema correlacionando-o ao ensino médio integrado da Rede Federal de Educação Científica, Profissional e Tecnológica (RFECPT) e mais

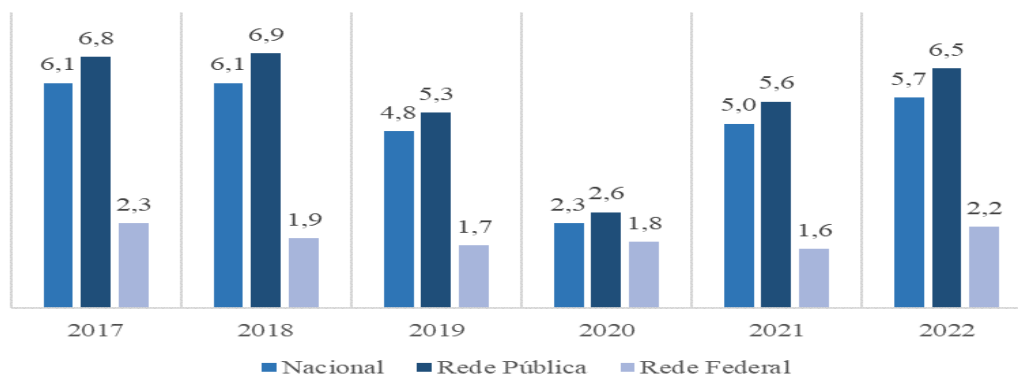
especificamente os alusivos ao Instituto Federal Fluminense (IFF), por se tratar da instituição pesquisada para a elaboração da dissertação de mestrado que originou o presente artigo. Foram realizadas ainda pesquisas bibliográficas no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com a identificação de produções que contribuíram para uma maior compreensão dos fenômenos analisados.

1 DIFERENTES OLHARES SOBRE EVASÃO ESCOLAR: UM MOMENTO OU UM PROCESSO?

Em muitos contextos educacionais e, mais especificamente, a partir da última metade do século XX, a evasão escolar tem sido uma preocupação não apenas para educadores, mas para toda a sociedade, engendrando uma procura por maior conhecimento desse fenômeno. Nessa busca, os dados estatísticos vêm ocupando um lugar relevante, pois acabam servindo, muitas vezes, como principal recurso para o entendimento e a abordagem da problemática ora apresentada.

As taxas de abandono referentes ao ensino médio, etapa da educação básica abordada nesse texto, apontam uma queda nos números nacionais de 2022 em relação a 2017 - conforme aponta o quadro abaixo (Gráfico 1), elaborado a partir de dados secundários do Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Gráfico 1 — Taxa de abandono escolar do Ensino Médio no Brasil entre os anos de 2017 e 2022 (%)



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados referentes às taxas de rendimento escolar (2017, 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022/INEP), 2023.

Entretanto, destaque-se que a redução apontada, além de não linear, é mínima, indicando a necessidade de uma agenda que vislumbre a redução consistente desse índice. Para além da objetividade fria dos números, os dados refletem vidas que tiveram o direito social à educação negado em algum momento de sua trajetória escolar.

No mesmo gráfico, desperta atenção ainda o fato de os índices concernentes ao ensino médio da rede pública serem, nos anos analisados, superiores aos índices gerais apresentados. Outro ponto relevante diz respeito à diferença significativa entre os números nacionais da evasão e os das escolas de ensino médio da rede federal em todos os anos levantados.

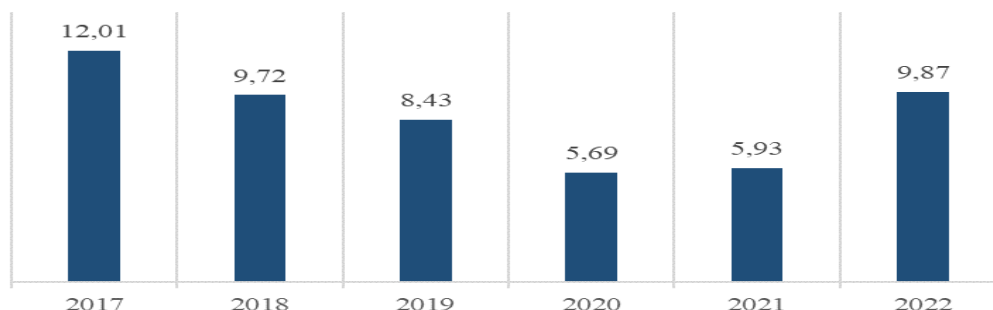
Aqui, interessa delimitar o conceito de evasão adotado pelo INEP, uma vez que há definições distintas. Em documento elaborado a fim de esclarecer a metodologia de cálculo dos indicadores, o referido instituto conceitua evasão como:

saída antecipada, antes da conclusão do ano, série ou ciclo, por desistência (independentemente do motivo), representando, portanto, condição terminativa de insucesso em relação ao objetivo de promover o aluno a uma condição superior à de ingresso, no que diz respeito à ampliação do conhecimento, ao desenvolvimento cognitivo, de habilidades e de competências almejadas para o respectivo nível de ensino. [...] a interrupção do programa em decorrência de falecimento do discente não pode ser atribuída como insucesso (BRASIL, 2017.p. 9).

Ao refinar a pesquisa para dados relativos aos cursos de ensino médio integrado (EMI) ofertados no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), observa-se que as taxas de evasão disponibilizadas na Plataforma Nilo Peçanha¹ (PNP) se comportaram de maneira similar às do ensino médio nacional, evidenciando uma queda entre o primeiro e o último ano analisado (2017 e 2022). Entretanto, é observado um decréscimo mais expressivo na rede federal de EPT, conforme o gráfico a seguir:

Gráfico 2 — Taxa de evasão nos cursos de Ensino Médio Integrado da Rede Federal de EPT, entre 2017 e 2022 (%)

¹ Trata-se de “um ambiente virtual de coleta, validação e disseminação das estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (MEC, 2023).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, 2023.

A mesma plataforma permite a utilização de filtros que, entre outros recursos, propicia a estratificação de dados por instituição. Assim, possibilita o acesso a dados exclusivos do IFF, instituição a qual pertence o *Campus Macaé*, *locus* de realização da pesquisa que originou o presente artigo. Os números encontrados evidenciam uma repetição no padrão de comportamento dos índices, destacando-se a redução ainda maior na comparação entre os anos de 2017 e 2022, no contexto do IFF.

Importa aqui, ainda, compreender a definição de evasão utilizada na referida plataforma, uma vez que segundo o Guia de Referência Metodológica da Plataforma Nilo Peçanha, o estudante evadido é aquele que “perdeu o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso” (BRASIL, 2018, p. 19). Por conseguinte, infere-se que os índices divulgados digam respeito a alunos que perderam o vínculo devido aos seguintes motivos: “Abandono; Cancelado; Desligado; Reprovado; Transferência interna e Transferência externa” (BRASIL, 2018, p. 52).

Não havendo consenso sobre os significados do termo evasão nos documentos, assim como na maior parte da produção acadêmica que compõe as referências bibliográficas ora utilizadas, foram evidenciados diversos conceitos de evasão. O mais comum é aquele associado à ideia de abandono, como o adotado pelo Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2014, p. 21), o qual explicita que o aluno considerado evadido “abandonou o curso, não realizando a renovação da matrícula ou formalizando o desligamento/desistência do curso”.

O referido Documento Orientador foi elaborado por um grupo de trabalho composto por representantes da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

(SETEC) e da Rede Federal, em resposta ao Acórdão nº 506², de 2013, emanado do Tribunal de Contas da União (TCU), e propõe-se a oferecer “subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção” (BRASIL, 2014, p. 4). Desperta atenção o fato deste Documento (2014, p. 28) definir evasão como o momento do abandono e, concomitantemente, explicitar a necessidade de se reconhecer a complexidade deste fenômeno como um processo, de modo que sejam adotadas medidas institucionais que visem à sua solução.

Autores como Ferreira e Oliveira (2020) corroboram com o pensamento de que “a evasão escolar acontece quando o aluno deixa de frequentar as aulas, caracterizando o abandono escolar” (Ferreira e Oliveira, 2020, p. 40). Essa mesma ideia está presente na produção de Costa e Borges (2019, p. 367) ao afirmarem que a evasão “pode ser entendida como os alunos que perderam o vínculo com a instituição antes da conclusão do curso”.

As abordagens defendidas por Tinto (1975), Dore e Luscher (2011) e Felipe (2018a) apresentam-se como um contraponto, uma vez que partem da compreensão da evasão enquanto processo. Para Tinto (1975, p. 13), o abandono é o “resultado de um processo multidimensional envolvendo a interação entre o indivíduo e a instituição”. Felipe (2018a, p. 165), aponta que a “sequência de reprovações e obstáculos” enfrentada pelos discentes tem seu término, muitas vezes, apenas quando o aluno deixa a escola.

Convergindo com este entendimento, Almeida e Lyra-Silva (2021, p. 338) apresentam características relacionadas ao perfil identitário dos alunos que concluem os cursos de EMI, sendo uma delas “estar dentro da idade prevista para a conclusão do ensino médio (17 anos)” - mais de 90% dos estudantes concluintes entrevistados não foram reprovados nas séries do EMI, o que reforça o pensamento expresso por Felipe (2018): a sequência de reprovações, muitas vezes, faz parte do processo que culmina com a saída do aluno da escola, uma vez que a ausência da distorção idade/série pode significar que o estudante ingressou no curso na idade apropriada e obteve regularidade em suas aprovações.

² Firmado após “Auditoria Operacional, realizada com vistas a avaliar as ações de estruturação e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (TCU, 2013).

A percepção da evasão enquanto processo também se coaduna com a concepção de Dore e Lusher (2011, p. 152), segundo a qual a saída do estudante da escola é apenas o estágio final de um processo de desengajamento da vida escolar. Ante tal pressuposto, importa identificar antecipadamente os estudantes em risco de evasão para minimizar as possibilidades de seu desengajamento mediante acompanhamento social e psicopedagógico sistemáticos.

Além desta pluralidade de situações consideradas como evasão, o estudo deste fenômeno exige a compreensão da perspectiva pela qual se pretende investigá-lo: individual, institucional ou do sistema de ensino. No tocante a este assunto, Silva (2021, p. 11), ao realizar revisão bibliométrica sobre a evasão escolar no Ensino Médio, entre 2014 e 2018, selecionou 67 trabalhos para explorar. Um dos resultados obtidos a partir dessas análises revela que em 46 dos 67 artigos, o estudante é apontado como o responsável pela evasão escolar, conferindo à maior parte das investigações destaque ao papel do indivíduo, embora as demais perspectivas de análise das investigações, citadas por Dore e Lusher (2011), também tenham sido identificadas nos artigos selecionados.

Buscando aprofundar a compreensão a respeito do fenômeno da evasão, uma consulta à base de dados do Portal de Periódicos da CAPES foi realizada em 11 de março de 2023. Inicialmente, foram utilizados os marcadores “Evasão” e “Ensino Médio Integrado”, sendo localizados 12 artigos produzidos entre os anos de 2017 e 2022.

Entre estes 12 artigos, dois deles, “Rolê no IF: um aplicativo em favor da inclusão e contra a evasão no Ensino Médio Integrado” (Almeida, Miranda, e Machado, 2019) e “Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado” (Almeida e Miranda, 2020), possuem como objetivo apresentar um estudo que buscou a validação da hipótese, posteriormente confirmada, de que a utilização de um aplicativo instalado em telefone celular seria um aliado na prevenção da evasão escolar, no *Campus* Rio Pomba - IF Sudeste MG.

O artigo intitulado “Ensino Médio Integrado: diálogos entre a implementação e as pesquisas” (Maraschin *et al*, 2020) não explora o tema evasão, citando-o apenas quando descreve levantamentos sobre os cursos de EMI e as pesquisas realizadas acerca deste tema por alunos de pós-graduação das instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul. No referido estudo, a evasão aparece integrando uma das três categorias temáticas em que as 28 pesquisas encontradas pelos autores foram organizadas. A título

de esclarecimento, essas categorias foram: Políticas Públicas e Gestão, Acesso, Evasão e Permanência e Práticas Pedagógicas.

Acerca da visão predominante quanto a percepção de evasão apresentada nestes 12 artigos, nove a compreendem como um processo (Almeida, Miranda e Machado, 2019; Almeida e Miranda, 2020; Marinho e França, 2020; Evangelista, Cruz e Almeida, 2022; Gontijo *et al*, 2019; Cotrim-Guimarães e Fidalgo, 2021; Galasso e Santos, 2021; Costa e Borges, 2019; Silva e Borges, 2019), dois associam-na, mais frequentemente, à ideia de abandono: Lopes e Silva (2021) e Brito *et al* (2020), embora estes últimos reconheçam que muitos estudantes abandonam a escola, mesmo ainda mantendo as matrículas nas instituições de ensino. Há ainda um trabalho que, conforme citado anteriormente, não objetiva tratar diretamente da temática da evasão (Maraschin *et al*, 2020).

Na sequência da busca no Portal de Periódicos da CAPES, foi adicionado o marcador “Educação Profissional e Tecnológica”. Nesta fase, nenhum novo artigo foi encontrado. Os quatro artigos, agora localizados, haviam aparecido, anteriormente, na busca realizada sem o novo marcador.

Ao comparar as duas etapas da pesquisa, dois aspectos despertaram a atenção: o primeiro é que a maior parte dos artigos analisados, nas duas buscas realizadas, demonstram uma compreensão da evasão enquanto processo. O segundo refere-se à escassez de trabalhos publicados acerca do tema, principalmente no que tange à evasão na EPT.

Essa quantidade reduzida de trabalhos publicados encontrados, diante da relevância do tema, reforça o pensamento de que

A pesquisa sobre evasão escolar no ensino técnico no Brasil encontra um de seus maiores problemas e um grande desafio na escassez de informações sobre o assunto. A falta de informações abrange tanto o referencial teórico quanto o empírico e cria dificuldades adicionais à pesquisa para a construção de indicadores adequados à investigação do problema (Dore e Lüscher, 2011, p. 782).

Sobre este assunto, Oliveira e Oliveira (2019, p. 381) apontam que os cursos de Mestrado e Doutorado têm resultado “em artigos, dissertações e teses que trouxeram maior conhecimento sobre essa problemática”. Entretanto, concordam com Dore e Lusher (2011), ao reforçarem que mesmo diante dessas produções acadêmicas, ainda há

necessidade de se fomentar os debates sobre a evasão escolar com recorte específico para a EPT.

Neste trabalho, a evasão é reconhecida como um processo de desengajamento do estudante que culmina com a saída da instituição, apoiando-se nos estudos realizados, e anteriormente citados, de Tinto (1975), Dore e Luscher (2011) e Felipe (2018a).

A opção por esta concepção deve-se ao entendimento de que se faz necessário acompanhar o processo desde o seu início, por meio de ações que contribuam para que o estudante não seja excluído do espaço escolar nas suas diversas dimensões (materiais, interpessoais, institucionais, identitárias), o que culmina, frequentemente, na reafirmação de processos de exclusão social também presentes em outras esferas da vida do sujeito.

As marcas da evasão advêm da permanente e histórica desigualdade social brasileira. Quando um estudante não conclui sua travessia escolar, todos perdem, ocasionando prejuízos para o indivíduo e para o social (família, instituição, sociedade), potencializando o trabalho informal, o subemprego, a desvalorização e a exploração humana (Galasso e Santos, 2021, p. 8).

Dessarte, aprofundar os conhecimentos acerca da evasão e compreendê-la enquanto um processo de desengajamento do estudante da vida escolar objetiva ampliar as possibilidades da permanência dos estudantes nas instituições nas quais são matriculados. Mais do que um problema a ser pesquisado, entende-se o enfrentamento da evasão como uma responsabilidade que cabe a toda a sociedade, visando à garantia do direito social à Educação.

2 PERMANÊNCIA ESCOLAR E PRÁTICAS INSTITUCIONAIS

A discussão efetuada na seção anterior ratifica o entendimento de que a evasão é um dos maiores desafios da educação brasileira e, mais especificamente, da EPT - modalidade sobre a qual esta pesquisa se debruça. Para Marinho e França (2020, p. 147), a fim de que a EPT se efetive enquanto política pública, urge que sejam criadas estratégias para seu fortalecimento. Uma dessas estratégias envolve a estruturação de uma política de permanência e êxito dos estudantes que vise “atacar o problema da evasão”, entendendo que as discussões entre evasão e permanência são complementares.

Na busca por documentos oficiais que versem acerca da permanência escolar, é recorrente deparar-se com informações que remetem ao Artigo 206 da CF de 1988, o qual legitima e institucionaliza o termo permanência escolar ao estabelecer que o ensino no Brasil deve ser ministrado com base em nove princípios, sendo o primeiro deles a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 170). Em 1996, este princípio é ratificado no artigo 3º da LDBEN nº 9.394/96, que norteia e estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, legitimando a relevância do termo e, conseqüentemente, do fenômeno da permanência.

Esta constatação impele a uma busca pelo significado objetivo da permanência; tarefa nada simples, ante a complexidade do fenômeno. De acordo com autores como Carmo e Carmo (2014) e Felipe (2018^a) a ideia de permanecer se aproxima das noções de “persistência” e “insistência”. Essa definição parece apropriada principalmente no contexto da EPT, mediante os múltiplos desafios vivenciados pelos estudantes desde o momento em que ingressam nas instituições escolares até a conclusão do curso escolhido.

Ao analisarem semanticamente a palavra permanência, Carmo e Carmo (2014) sustentam que “atribuir à permanência escolar os significados de resistência, insistência ou sobrevivência é muito mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola” (Carmo e Carmo, 2014, p. 9). Embora aqui haja alusão a estudantes de uma modalidade específica (Educação de Jovens e Adultos - EJA), é plausível inferir que a ideia apresentada é condizente com a realidade de grande parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras, mesmo em outras etapas e modalidades de ensino.

Ainda neste sentido, Felipe (2021b), reafirma a adequação da noção de resistência, ao apontar que

a ideia de permanência envolve a continuidade, em condições materiais e simbólicas de estudo, da frequência do estudante no curso em que se encontra matriculado, muitas vezes resistindo a diversos obstáculos que o empurram para a interrupção da sua trajetória escolar ou mesmo para a sua exclusão do sistema educacional (Felipe, 2021b, p. 3)

Problematizar estes obstáculos impõe a necessidade de se atentar para que a responsabilidade pela superação dos mesmos não seja tratada como exclusiva dos estudantes. Sobre este assunto, Dore e Lusher (2011), em pesquisa sobre fatores para

permanência ou evasão dos estudantes da educação profissional e técnica de nível médio em Minas Gerais, apontam a importância de, ao contrário de se individualizar as causas da evasão, pensar-se em estratégias institucionais a fim de fortalecer a permanência.

No que tange às estratégias e/ou práticas institucionais, Carmo, Manhães e Cola (2018) destacam, a partir de estudos de Vincent Tinto³, três pontos-chave que contribuem para que os estudantes permaneçam nas instituições de ensino. O primeiro é a “centralidade do aluno na sala de aula” (Carmo; Manhães; Cola, 2018, p. 61), uma vez que é este o *locus* em que geralmente o discente fica a maior parte do tempo em que está na escola. Este ponto-chave remete ao importante papel dos professores e de toda equipe técnico-pedagógica.

A diversidade de fatores que contribuem para a evasão ou para o fortalecimento da permanência escolar e a relevância de se criar estratégias institucionais remetem aos outros dois pontos-chave descritos pelos pesquisadores, que podem contribuir para a permanência dos estudantes: “a centralidade no primeiro ano crítico” e a “centralidade da noção de envolvimento”.

Sobre o “primeiro ano crítico”, o trio de autores atribui às instituições de ensino papel fundamental na recepção dos estudantes e no suporte que estes recebem para superação dessa etapa inicial. Cabe enfatizar que ao ingressarem nas escolas de ensino médio, os estudantes se deparam com um mundo novo e levam para o mesmo, além das suas expectativas, incertezas e marcas das rupturas com ciclos de relacionamentos e com espaços escolares onde, possivelmente, sentiam-se confortáveis.

De acordo com Almeida e Lyra-Silva (2021, p. 334), em pesquisa realizada com estudantes concluintes do EMI, em um dos *campi* do Instituto Federal de Goiás em 2017, 61% não tiveram desejo de abandonar o curso em nenhuma das séries, porém, entre os cerca de 33% que indicaram esta intenção, o fato ocorreu no primeiro ano na instituição. Este resultado aponta para a importância deste momento na vida dos estudantes,

³ Vincent Tinto, Professor da Universidade de Syracuse, é um dos maiores e mais conceituados estudiosos sobre retenção, evasão e permanência do mundo. Seu primeiro trabalho sobre retenção de alunos data de 1975, posteriormente, lançou dois livros sobre o tema: *Leaving College* (Repensando as causas e curas da evasão estudantil) (1983) e *Completing College* (Repensando a ação institucional) (1993), com os quais aperfeiçoou o seu modelo de retenção.

confirmando a necessidade de apoio institucional para superação dos desafios do “primeiro ano crítico”.

Quanto à “centralidade da noção de envolvimento”, terceiro ponto-chave destacado por Carmo, Manhães e Cola (2018, p. 60), os autores reforçam o pensamento de Felipe (2018a) e de Dore e Luscher (2011) ao referirem-se à saída do aluno como um processo de desengajamento construído de forma lenta, porém constante, até o desligamento, por não se sentir mais envolvido com a instituição. Para os autores, esse envolvimento ocupa lugar central, por fortalecer a integração do estudante com a instituição, possibilitando que o mesmo não se sinta desamparado e saiba que terá com quem contar e a quem recorrer nos muitos e diferentes momentos que terão ao longo de sua trajetória acadêmica.

Sobre o envolvimento do estudante com a escola, no contexto da Rede Federal de EPT, os alunos matriculados nos cursos do Ensino Médio Integrado são, em sua maioria, adolescentes ou jovens⁴, sujeitos que possuem características, desafios, sonhos e perspectivas de vida que, embora diversas, são paradoxalmente próprias deste momento da vida.

A compreensão desse aspecto é fundamental, uma vez que, ao se tratar da permanência de estudantes jovens no espaço escolar, importa conhecer como são constituídas essas juventudes, de modo que as ações propositivas na perspectiva do fortalecimento dessa permanência apresentem o êxito esperado: “É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social” (Dayrell, 2003, p. 42).

Assim como ocorreu em relação ao fenômeno da evasão, foi realizada em 11 de março de 2023 pesquisa bibliográfica a respeito de produções acadêmicas que tratassem da permanência escolar. A base de dados utilizada foi o Portal de Periódicos da CAPES. Em um primeiro momento, optou-se pelos marcadores “Permanência” e “Ensino Médio Integrado”, sendo localizados 18 artigos publicados entre 2017 a 2022. Entretanto, 02 destes artigos estavam repetidos, reduzindo o número de artigos localizados para 16.

⁴De acordo com a Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, que institui o Estatuto da Juventude, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

Ao adicionar o marcador “Educação Profissional e Tecnológica”, foram encontradas 07 publicações. Ressalte-se que essas 07 publicações estão contidas nos 16 artigos anteriormente citados, localizados quando este marcador não foi utilizado. Para atender as finalidades e possibilidades do presente artigo, a análise mais detalhada ficou restrita aos trabalhos que foram identificados a partir da utilização dos dois marcadores.

Desses sete trabalhos, três apresentam caráter descritivo, dedicando-se a detalhar e explicar fenômenos de uma realidade específica. A publicação de Silva (2021) aponta as motivações dos estudantes para inserção no curso técnico integrado em agropecuária, do Instituto Federal de Farroupilha – *campus* São Vicente do Sul. O segundo artigo, de autoria de Maraschin *et al* (2020), é o mesmo localizado nas pesquisas realizadas sobre evasão escolar e, conforme explicitado anteriormente, não tem como objetivo a discussão da evasão ou da permanência, mas sim descrever levantamentos sobre os cursos de EMI e as pesquisas realizadas acerca deste tema por alunos de pós-graduação das instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul.

O terceiro dos trabalhos foi formulado pelas pesquisadoras Almeida e Lyra-Silva (2021) e trata de forma mais contundente da permanência na EPT, trazendo contribuições relevantes ao enumerar e discorrer sobre características dos alunos que concluíram, no ano de 2017, a educação técnica de nível médio, no Instituto Federal de Goiás - *campus* Uruaçu. Estas informações podem subsidiar a elaboração de propostas que visem à permanência escolar, pois “conhecer as características do aluno que permanece e os principais motivos que contribuem para esta decisão pode auxiliar nas estratégias envidadas para que o êxito seja a realidade dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino” (Almeida; Lyra-Silva, 2021, p. 319).

Quanto aos 04 outros artigos, dos 07 localizados, é possível afirmar que se tratam de publicações de caráter propositivo. A dupla Marquetti e Cesaro (2020) propõe a utilização de materiais acessíveis para alunos surdos, aumentando as possibilidades de acesso, permanência e êxito. Este mesmo caráter propositivo é percebido no artigo de Gemaque, Cavalcanti e Jesus (2021), pois os autores, embora descrevam a visão de estudantes e professores a respeito das questões de gênero e diversidade, propõem práticas educativas sobre esta temática na EPT.

Os autores Kleiman e Marques (2018) apresentam o trabalho desenvolvido com as tecnologias digitais junto aos alunos da EPT, com foco no letramento digital, não

tratando diretamente da temática da permanência escolar. Por último, o artigo de Almeida e Miranda (2020, p. 103) propõe o desenvolvimento de um aplicativo que, ao ser utilizado por potenciais estudantes, forneça informações sobre currículo, fotos e vídeos, além de outros recursos referentes aos cursos ofertados pela instituição pesquisada. Essa proposição parte da afirmação, feita pelos autores, de que a principal causa da evasão no *campus* do IF Sudeste MG é “a falta de conhecimento quanto à identidade dos cursos”, sendo o aplicativo capaz de favorecer uma espécie de “engajamento antecipado”, favorecendo assim a permanência escolar.

Ao analisar os artigos citados, é possível inferir que embora haja um crescente volume de produções a respeito da permanência escolar na EPT, essas publicações apresentam um caráter bastante descritivo. Nota-se a necessidade de se elaborarem propostas viáveis, no campo institucional, que visem ao fortalecimento da permanência escolar. Percebe-se ainda que as pesquisas abordam aspectos da chamada permanência simbólica, que segundo Felipe (2018a, p. 91) “diz respeito ao pertencimento, ao se sentir parte de um grupo, da própria instituição educacional”.

Em sua tese, Santos (2009) refere-se a duas perspectivas para a permanência: a material e a simbólica. A autora, que entende a permanência como “a possibilidade de o estudante manter os seus estudos até o final do curso”, defende a oferta de condições materiais de subsistência, pois para estar na escola “é necessário comprar livros, almoçar, lanche, pagar o transporte etc. Mas é necessário também o apoio pedagógico, a valorização da autoestima, os referenciais docentes etc.” (Santos, 2009, p. 70).

No levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) durante a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), de 2022, foi constatado que 40,2% dos jovens entre 14 e 29 anos abandonaram a escola por necessidade de trabalhar (IBGE, 2022). Embora a pesquisa de Santos (2009) trate da permanência no ensino superior, sua afirmação acerca da dimensão material é apropriada também quando se trata de estudantes do EMI, pertencentes às camadas mais pobres da população brasileira e que se veem obrigados a cada vez mais cedo abandonar os estudos para contribuir para o sustento financeiro de suas famílias.

A discussão propiciada pela autora aponta para a possibilidade de a falta de condições para a permanência material contribuir para a redução das condições de que

os estudantes precisam para persistir e resistir aos obstáculos impostos pelo contexto social e pelo sistema de ensino, impactando também em aspectos que dizem respeito à permanência simbólica.

As informações apresentadas, bem como as reflexões aqui propostas, ratificam a urgência de se ampliar e aprofundar os debates e os estudos acerca das ações que se encontram sob responsabilidade das instituições de ensino. Entende-se não ser tarefa fácil, por frequentemente demandar políticas públicas eficientes, financiamento e pessoal adequado para sua efetivação.

3 MUDANÇA DE FOCO DA EVASÃO PARA A PERMANÊNCIA: HISTÓRICO, MOTIVAÇÕES E RELAÇÕES EXISTENTES

Por abordarem a permanência como um dos princípios a serem observados, a Constituição de 1988, a LDBEN de 1996 e o Plano Nacional de Educação - PNE, para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005 de 2014, impulsionam os debates e as pesquisas relativas a esta temática no contexto nacional.

Uma busca simples na LDBEN revela que o termo “evasão” não aparece nenhuma vez. Em contrapartida, a palavra “permanência” aparece em cinco passagens, das quais quatro associada à ideia sugerida em seu Artigo 3º, que a estabelece como um princípio. No PNE, das 13 vezes em que o termo “permanência” aparece no texto, 11 estão relacionadas ao ato de o estudante permanecer na instituição até concluir, com sucesso, o curso no qual foi matriculado; nas outras, é associado à jornada diária do discente na instituição. O termo evasão é citado apenas duas vezes.

Esta disparidade observada em dois dos documentos que norteiam e servem de base para a educação nacional sugerem uma mudança do foco da evasão para a permanência no âmbito das políticas públicas. A questão que se apresenta é a razão dessa alteração.

Tal mudança também foi percebida ao se explorar os artigos localizados no portal da CAPES, em busca realizada no dia 11 de março de 2023, quando foi encontrado um número maior de artigos tratando da permanência. Ao discorrerem sobre o crescente número de publicações a respeito da permanência escolar ou estudantil, especialmente

a partir de 2007⁵, Carmo e Carmo (2014, p. 6 e 7), haviam levantado “pistas” sobre possíveis razões para esta evolução numérica, entre elas a possível “saturação dos modelos teóricos e metodológicos das pesquisas que investigam a evasão escolar”. Os pesquisadores referem-se ainda à “quase universalização do acesso à escola” como outro provável motivo para essa “virada epistemológica”, pois ao cumprir a etapa do acesso, o Estado poderia concentrar os esforços na qualidade da educação, que pressupõe a permanência dos estudantes na escola.

Também é possível encontrar ênfase na temática da permanência no Plano Estratégico para a Permanência e Êxito dos Estudantes, elaborado a partir de subsídios emanados do Documento Orientador para Superação da Evasão e Retenção da RFEPCT, de 2014, em resposta ao Acórdão 506/2013, do TCU. No caso do IFF, o a versão local do Plano está vigente desde 06 de outubro de 2017, tendo sido publicada por meio da Resolução nº 23/2017.

A respeito da ênfase na permanência e não na evasão, o documento esclarece que “a ideia central é romper com o paradigma, cujo foco era trabalhar com a evasão e o fracasso escolar” (IFF, 2017, p. 25) e ainda que as estratégias que compõem o Plano “mais do que se voltarem para o abandono ou a evasão, estarão centradas no que, como e em que condições se aprende - na permanência” (IFF, 2017, p. 26).

Carmo, Silva e Juvêncio (2016) apontam a possibilidade de vínculo entre as noções de evasão e permanência, embora defendam a realização de pesquisas sobre a permanência. Os autores asseveram que “esses dois objetos podem ser indissociáveis, entretanto conservam especificidades que os diferenciam”. Para o trio, refletir sobre a permanência envolve “pensar não no que falta à educação, mas no que acontece entre alunos, professores, gestores e famílias que perseveram por êxito, qualidade, sucesso e outros tantos termos que promovem a inclusão de milhares de pessoas [...]” (Carmo, Silva e Juvêncio, 2016, p. 11).

A mudança de enfoque ora sugerida traz em seu bojo a reflexão sobre a necessidade ou não de se dar ênfase a um fenômeno em detrimento de outro. Sobre esse assunto,

⁵ Segundo Carmo, Silva e Juvêncio, em publicação intitulada “Na contramão da evasão: a noção de permanência na educação como objeto de pesquisa contemporâneo”, publicada no ano de 2016, houve uma ampliação na quantidade de vezes em que o termo permanência é mencionado nos títulos das publicações pesquisadas a partir do ano de 2007.

Saber porquê os alunos saem não nos diz, pelo menos não diretamente, porque os estudantes persistem. Saber porquê o aluno sai não diz às instituições, pelo menos não diretamente, o que elas podem fazer para ajudar os alunos a ficarem e a terem sucesso. No mundo da ação, o que importa não são as nossas teorias em si, mas como essas teorias ajudam as instituições a implementarem questões práticas de persistência. Infelizmente, as teorias atuais de abandono estudantil não são bem adaptadas a essa tarefa. Isso explica, por exemplo, o fato de que as teorias atuais de abandono/evasão estudantil normalmente utilizam abstrações e variáveis que são, por um lado, muitas vezes difíceis de operacionalizar e traduzir em formas de prática institucional e, por outro, focam em assuntos que não estão diretamente sob a influência imediata das instituições (Tinto, 2006, p. 6).

Ante esta discussão, seria pertinente que a ênfase concedida a um dos fenômenos - a permanência - invalidasse as contribuições do outro (evasão)? Há discussões mais recentes que vêm apontando para uma resposta negativa para tal questionamento. Felipe e Ortiz (2021b, p. 3) defendem “a impossibilidade dessas perspectivas serem abordadas como simples antônimos”. Ressalte-se aqui o caráter coextensivo, e não excludente, destas noções - postulado com o qual convergimos.

Também no âmbito dos documentos oficiais emitidos por órgãos governamentais responsáveis pela educação, é possível encontrar possibilidades de articulação entre tais discussões. É o caso da Nota Informativa nº 138/2015/DEP/DDR/SETEC/MEC, de 15 de julho de 2015, que informa e orienta as instituições da RFEPCT sobre a construção de planos estratégicos institucionais para a permanência e êxito dos estudantes, elaborada em atendimento a Nota Técnica nº 282/SETEC/MEC, de 09 de julho do mesmo ano, que cita, logo em suas palavras iniciais, que os referidos planos devem contemplar o

diagnóstico das causas de evasão e retenção e a implementação de políticas e ações administrativas e pedagógicas de modo a ampliar as possibilidades de permanência e êxito dos estudantes, no processo educativo nas instituições da Rede Federal. (SETEC, 2015. p. 1).

Infere-se aqui, e a partir das fases contidas na metodologia apresentada nesta nota técnica, que os conhecimentos acerca da evasão deveriam ser utilizados para a definição dos planos estratégicos a serem elaborados por cada instituição da RFEPCT. A compreensão da evasão como um processo reforça essa noção expressa na Nota Técnica nº 282/SETEC/MEC, pois a identificação dos fatores que causam o constante desengajamento dos estudantes nos cursos e, conseqüentemente, a formulação de soluções para tais determinantes (como as reprovações ou a necessidade de trabalhar e

estudar, por exemplo) podem auxiliar na construção de estratégias de permanência (reforço escolar, capacitação dos professores, mudanças nos processos didáticos e assistência estudantil).

CONCLUSÃO

À luz da produção acadêmica e dos instrumentos normativos que abordam a temática em discussão, entende-se que a identificação e a atuação sobre as causas da evasão, aliadas a ações e estratégias institucionais tendentes ao fortalecimento da permanência escolar são capazes de contribuir de forma relevante ao cumprimento do direito social à educação.

Se a abordagem exclusiva nas questões quantitativas e qualitativas relativas à evasão são insuficientes para o alcance deste objetivo, tampouco pensar a permanência escolar desconsiderando os estudos e dados disponíveis sobre a evasão parece uma estratégia adequada.

Entende-se que ignorar o conhecimento historicamente acumulado não é o melhor caminho, dado o longo percurso de estudos consistentes sobre evasão percorrido no Brasil. No lugar de ignorar, talvez o caminho esteja na incorporação dos estudos sobre permanência escolar mediante a síntese superadora da produção existente sobre evasão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. C. F. de; MIRANDA, P.R. de; MACHADO, A. F. da.V. Rolê no IF: um aplicativo em favor da inclusão e contra a evasão no Ensino Médio Integrado. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, v. 5, n. 12, p. 100-116, 2019.
- ALMEIDA, E. C. F.; MIRANDA, P. R. de. Comunicação pública na prevenção da evasão: a experiência de um aplicativo sobre Ensino Médio Integrado. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 20, n. 64, p. 170-200, 2020.
- ALMEIDA, M. D. B. de; LYRA-SILVA, G. M. V. Perfil dos estudantes que concluem o ensino médio integrado e suas relações com o êxito. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 319-341, 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília,DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília,DF, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília,DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília,DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. DDR/SETEC/MEC. Plataforma Nilo Peçanha. **Guia de Referência Metodológica.** Brasília,DF, Editora Evobiz, 2018 101 p. ; PDF. Disponível em: <http://dadosabertos.mec.gov.br/images/conteudo/pnp/2018/guia-referencia-2018.pdf>. Acesso em 27 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Metodologia de cálculo dos indicadores de fluxo da educação superior.** Brasília, DF,. 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2017/metodologia_indicadores_trajetoria_curso.pdf Acesso 08 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) . **Taxa de Rendimento Escolar.** Brasília,DF. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento-escolar>. Acesso em 04 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.** Brasília, DF. 2014.Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal/file>. Acesso em: 04 jul.2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013** – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013. Brasília, DF: 2013d. Disponível em: https://pesquisa.apps.tcu.gov.br/#/documento/acordao-completo/*/KEY%253AACORDAO-COMPLETO-1250021/DTRELEVANCIA%2520desc%252C%2520NUMACORDAOINT%2520desc/o/sinonimos%253Dfalse. Acesso em: 05 abr. 2023.

BRITO, L. L. de. et al. O PROEJA no Colégio Pedro II: trajetória e possibilidades para o êxito de uma educação profissional politécnica e integral. **Revista LABOR**, Fortaleza, v. 1, n. 24, p. 123-148, 2020.

CARMO, G. T. do; CARMO, C.T. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 22, p. 63-63, 2014.

CARMO, G. T. do; SILVA, C. B. da; JUVÊNCIO, E. R. de A. Na contramão da evasão: a noção de permanência na educação como objeto de pesquisa contemporâneo. X Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. **Educon**, Aracaju, v. 10, n. 01, p.1-14, 2016. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/8912>. Acesso em: 01 maio.2023.

CARMO, G. T. do; MANHÃES, E. K.; COLA, M. L. T. Pistas sobre a permanência escolar como virada epistemológica: iniciativas de um núcleo de pesquisa por uma sociologia da permanência na educação a partir de Vincent Tinto. **(SYN) THESIS**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 54-63, 2018.

COSTA, J. B.; BORGES, A. P. F. Evasão escolar no curso de Eletrotécnica do Ensino Médio Integrado do IF Sertão Pernambucano. **Revista Semiárido De Visu**, Petrolina, v. 7, n. 3, p. 366-379, 2019

COTRIM-GUIMARÃES, I.M.A.; FIDALGO, F.S.R. Programas institucionais de assistência aos estudantes no IFNMG/*Campus* Januária: contribuições para a permanência estudantil. **Revista Labor**, Fortaleza, v.1, n.26, p. 120-145, 2021.

DAYRELL, J. T. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40- 52, 2003.

DORE, R.; LUSHER, A. Z. Permanência e Evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 4. n. 144, p. 772- 789, 2011.

EVANGELISTA, M. de P.; CRUZ, M. do C. M. T.; ALMEIDA, J. G. Percepções de alunos que abandonaram uma escola de ensino médio integrado no município de São Paulo. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 38–50, 2022.

FELIPPE, J. M. S. **Assistência estudantil e tendências da política social no Brasil**: resultados na permanência dos estudantes do Instituto Federal Fluminense.

Campos dos Goytacazes, 2018. 224 f. Tese (Doutorado em Políticas Sociais) - Universidade Estadual do Norte Fluminense.

FELIPPE, J. M. S.; ORTIZ, L. F. Permanência e conclusão do curso na Licenciatura em Letras do IFF: análise da trajetória acadêmica dos estudantes no ciclo 2016-2019: **Revista Cocar**, Belém, v. 15, n. 31, 2021.

FERREIRA, E. C. da S.; OLIVEIRA, N. M. de. Evasão Escolar no Ensino Médio: causas e consequências. **Scientia Generalis**, Patos de Minas, v. 1, n. 2, p. 39-48, 2020.

GALASSO, B.; SANTOS, D. V. dos. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-20, 2021.

GEMAQUE, R. dos S.; CAVALCANTI, N. C. S. B.; JESUS, J. G. de. Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, 2021.

GONTIJO, S. B. F., *et al.* Permanência escolar no ensino médio integrado. **Revista Nova Paideia-Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 51-72, 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso: 10 ago. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - **Plano de Integridade do IBGE 2021-2022**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/np_download/novoportal/documentos_institucionais/Plano_Integridade_IBGE_2021_2022.pdf. Acesso: 08 jul.2023.

IFF. **Resolução nº 23, de 06 de outubro de 2017**. Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019. Campos dos Goytacazes, 2017. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-40>. Acesso em: 01 maio. 2023.

KLEIMAN, A. B.; MARQUES, I. B. de A. S. Letramentos e tecnologias digitais na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 15, p. e7514-e7514, 2018.

LOPES, H. A.; SILVA, A. L. da. Desafios para a implantação de um curso EPT/EJA no IFPR-Campus Umuarama. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 16, n. 40, p. 83-110, 2021.

MARASCHIN, M. S. *et al.* Ensino Médio Integrado-diálogos entre a implementação e pesquisas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 19, p. e11265-e11265, 2020.

MARINHO, M. da G. S.; FRANÇA, M. C. C. de C. Evasão escolar: uma proposta de intervenção por meio de um modelo de plano estratégico de permanência e êxito. **Scientia Tec**, Porto Alegre, v. 7, n. 1, 2020.

MARQUETTI, C.A.; CESARO, H.L.de. Materiais didáticos acessíveis para alunos surdos: Respeito linguístico no ensino médio integrado em modelagem do vestuário no IFSC - Jaraguá do Sul. **Metodologias e Aprendizado**, Blumenau, v. 1, p. 72-79, 2020.

OLIVEIRA, R. E. de; OLIVEIRA, V. de P. S. de. Evasão escolar no *Campus Arraial do Cabo*-IFRJ: a influência das dimensões socioeconômica e acadêmica. **Vértices**. Campos dos Goitacazes, v. 21, n. 3, p. 379-405, 2019.

SANTOS, D. B. R. **Para além das cotas**: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Salvador, 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

SILVA, C. B. da. Evasão Escolar e Ensino Médio: Uma Revisão Bibliométrica. **Brazilian Journal of Policy and Development**, São José dos Pinhais, v. 3, n. 2, p. 4-15, 2021.

SILVA, J. R. da; BORGES, L.F. F. Políticas de acesso nos processos seletivos da rede de educação profissional no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté, v.12, n.3, 2019.

SILVA, T. R. da. Perspectivas dos estudantes do curso técnico integrado em agropecuária do Instituto Federal Farroupilha *Campus São Vicente do Sul* sobre o Ensino Médio Integrado no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, p. e10713, 2021.

TINTO, V. Abandono do ensino superior: uma síntese teórica de pesquisas recentes. **Revisão de pesquisa educacional**, Washington, v. 45, n.1, p. 89-125, 1975.

TINTO, V. Pesquisa e prática de retenção de alunos: o que vem a seguir? **Journal of College Student Retention: Pesquisa, Teoria e Prática**, v.8, p. 1-19, 2006.

Sobre os autores

Jonis Manhães Sales Felipe: Professor da área de Educação no Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), com atuação nos cursos de graduação e pós-graduação lato e stricto sensu (Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica). Doutor em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy

Ribeiro (UENF). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1175-7637> E-mail: jonisfelippe@gmail.com

Sandra Helena de Araujo Lima: Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Fluminense. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2003). Atualmente é Pedagoga do Instituto Federal Fluminense. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1563-7018> E-mail: dearaujolima.sandra@gmail.com

Tramitação:

Recebido em: 04/12/2023

Aprovado em: 15/11/2023

**ESTUDOS SOBRE PUBLICAÇÕES NO PERÍODO DE 2011
A 2021 SOBRE A INCLUSÃO DO OUTRO NO ENSINO DE
MATEMÁTICA*****STUDIES ON PUBLICATIONS FROM 2011 TO 2021 ON
THE INCLUSION OF THE OTHER IN MATHEMATICS
TEACHING***Yara Patrícia Barral de Queiroz Guimarães Wagner Barbosa de Lima Palanch **RESUMO**

Esse trabalho apresenta um estudo sobre o tema Inclusão do Outro no ensino de matemática, cuja busca aconteceu no Catálogo de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e nas publicações dos Anais de três eventos do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e nos Anais de três eventos do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), no período de 2011 a 2021. Essa construção trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia adotada foi o mapeamento. O objetivo dessa pesquisa foi conhecer o que foi publicado durante o período mencionado a respeito do tema Inclusão do Outro no Ensino de Matemática; para isso, usamos algumas palavras para as buscas. Dentre os resultados encontrados, observamos que a comunidade acadêmica da Educação Matemática está cada vez mais interessada em debater o assunto. Relacionamos os autores das teses encontradas com os autores das publicações nos Anais, de modo a encontrar intersecções entre os trabalhos e constatar a continuidade de pesquisas. Uma vez que as teses correspondem a pesquisas já concluídas, fizemos uma leitura diagonal e organizamos os trabalhos conforme as categorias: pessoas com deficiência e/ou transtornos e abordagem da Educação Matemática Inclusiva de forma geral.

Palavras-chave: *Educação Matemática Inclusiva. Inclusão. Inclusão do Outro. Inclusão no Ensino de Matemática. Mapeamento.*

ABSTRACT

This work presents a study on the theme Inclusion of the Other in mathematics teaching, whose search took place in the Catalog of Theses of Capes, Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations - BDTD and in the publications of the Annals of three events of the National Meeting of Mathematics Education (ENEM) and in the Annals of three events of the International Seminar on Research in Mathematics Education (SIPEM), from 2011 to 2021. This construction is qualitative research, whose methodology adopted was mapping. The objective of this research was to know what was published during the mentioned period regarding the theme Inclusion of the Other in Mathematics Teaching; for this, we use some words for searches. Among the results found, we observed that the academic community of Mathematics Education is increasingly interested in debating the subject. We linked the authors of the theses found with the authors of the publications in the Annals, to find intersections between the works and verify the continuity of research. Since the theses correspond to already completed research, we did a

diagonal reading and organized the works according to categories: people with disabilities and/or disorders and approach to Inclusive Mathematics Education in general.

Keywords: *Inclusive Mathematics Education. Inclusion. Inclusion of the Other. Inclusion in Mathematics Teaching. Mapping.*

INTRODUÇÃO

Ao longo da carreira docente devemos sempre buscar por novas estratégias didáticas que tornem nossas aulas mais atraentes, saindo do tradicional, e que possam promover um melhor aprendizado para os alunos. O profissional precisa ter consciência de que isso pode exigir, muitas vezes, mudança de comportamento em sala de aula e quebra de paradigmas.

Mas, com o passar do tempo e com a experiência do dia a dia de sala de aula, percebemos que a preocupação maior era com o fato de que alguns alunos aprendem os conteúdos matemáticos mais rapidamente que outros. Ao observar os estudantes com dificuldades, presenciamos vários motivos para isso que vão desde a presença de algum tipo de transtorno de aprendizagem até problemas sociais (vítimas de violência física ou psicológica, fome, problemas com autoestima, tempo para estudar etc.).

Assim, chegamos ao entendimento de que nosso foco de interesse para pesquisa seria a inclusão e não, especificamente, o estudo de práticas de ensino. A partir dessa compreensão, e da assimilação dessa ideia, passamos para a etapa seguinte, que é a de pesquisa e estudo.

O estudo de pessoas com alguma Necessidade Educacional Especial – NEE deve ser uma realidade para o docente, uma vez que a legislação garante o ensino regular para todos os estudantes. Mas, compreendendo que esses não são conhecimentos simples para pesquisadores que não sejam da área de Psicologia, Psiquiatria, Neurociência etc., optamos por pesquisar a inclusão como um todo, principalmente porque nosso foco sempre foi um ensino de qualidade e acessível a todos.

Assim, com intenção de voltar o olhar para os alunos que apresentam algum tipo de obstáculo para seu bom desenvolvimento escolar, priorizamos a Inclusão do Outro no Ensino de Matemática.

1 CONSTRUÇÃO DE NOSSO ESTUDO

Esse artigo apresenta uma pesquisa qualitativa do tipo mapeamento. O objetivo aqui foi conhecer quanto e o que se tem publicado a respeito do tema inclusão nos últimos anos, especificamente na área de Educação Matemática.

Segundo Biembengut (2007), realizamos aqui um mapeamento que “significa, principalmente, a compreensão da estrutura e dos entes nela inseridos, a organização e a representação ou mapa dos dados em um contexto, de forma dinâmica, (permitindo) a compreensão clara de um fenômeno ou ente em tempo curto de busca” (BIEMBENGUT 2007, p. 293). O mesmo autor afirma que o pesquisador deve, ao optar por um mapeamento, identificar os dados de seu interesse em cada objeto, reconhecendo “padrões, evidências, traços comuns ou peculiares, ou ainda, características indicadoras de relações genéricas” (BIEMBENGUT 2007, p. 298).

Ao buscar por resultados que abordassem o ensino de matemática sob a perspectiva da inclusão, salientamos que não foi simples a definição dos filtros. Encontramos trabalhos que não continham a palavra-chave que consideramos como principal, ou seja, inclusão/inclusiva/inclusivo como decidimos procurar, mas cuja temática sugeria a abordagem do tema. Por exemplo, trabalhos que abordavam questões de gênero, educação de jovens e adultos, educação do campo etc., que sugerem que a inclusão estaria sendo promovida, mas essa informação não apareceu no título, resumo ou palavras-chave do trabalho.

Percebemos, assim, que deveríamos direcionar nosso olhar, para que essa pesquisa fosse possível. A partir do raciocínio construído para as buscas, mostrado logo mais na Tabela 1, inspiramo-nos no artigo de Lima, Nogueira e Boscarioli (2022) que optaram por não apresentar um referencial teórico. Os autores realizaram uma pesquisa semelhante a esta, mas cujo foco foi a Educação Matemática Inclusiva com olhar voltado para as práticas pedagógicas que utilizavam tecnologias digitais. Optaram, então, por realizar a

fundamentação teórica “em especial no decorrer da própria análise de dados” (LIMA; NOGUEIRA; BOSCAROLI 2022, p. 618).

Lima, Nogueira e Boscarioli (2022) apresentaram o percurso metodológico e os trabalhos selecionados. Ainda inspirados por esses autores, chegamos a dois objetivos específicos entrelaçados ao objetivo geral: i) estudar as publicações referentes ao tema definido; ii) identificar e caracterizar os trabalhos publicados a partir da sugestão de público-alvo da educação inclusiva (partindo da sugestão do GT 13).

Em todas as bases buscamos pelas mesmas palavras-chave: “Educação Matemática Inclusiva”, Educação Matemática Inclusiva, “Matemática Inclusiva”, “Inclusão no ensino de Matemática”, “Inclusão do Outro”, Inclusão no ensino de Matemática, considerando o período de 2011 a 2021. Tentamos utilizar as palavras “Educação Matemática” e “Inclusão”, digitando dessa forma no campo de busca, mas percebemos que as publicações eram nas diversas áreas e não apenas na Educação Matemática; nova tentativa foi realizada no uso de filtros, mesmo assim o refinamento não foi satisfatório.

Os bancos de dados a que recorremos foram o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, os Anais do V ao VII SIPEM e do XI ao XIII ENEM.

A Tabela 1 mostra o percurso que foi delineado:

Ação	Foco
Problemática de pesquisa	O que tem sido publicado sobre o tema inclusão em alguns bancos de dados disponíveis gratuitamente na Internet, no período de janeiro/2011 a outubro/2021.
Variáveis	Palavras-chave que foram digitadas nas diferentes bases de dados digitais: “Educação Matemática Inclusiva”, “Educação Matemática” e “Inclusiva”, “Matemática Inclusiva”, “Inclusão no ensino de Matemática”, “Inclusão” e “ensino de Matemática”, “Inclusão do Outro”, Educação Matemática Inclusiva, Inclusão no ensino de Matemática.
Âmbito da pesquisa	Foram pesquisadas teses no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD; artigos nos Anais do XI ao XIII ENEM e do V ao VII SIPEM.
Critérios de inclusão	Foram incluídos trabalhos de 2011 a 2021, que apresentaram a palavra inclusão, inclusivo ou inclusiva no título, palavras-chave ou resumo.
Critérios de exclusão	Os trabalhos que continham a palavra Inclusão ou Inclusiva/Inclusivo no título, resumo ou palavras-chave, mas que

	não envolveram o ensino de matemática foram excluídos, bem como aqueles que traziam Educação Matemática ou Ensino de Matemática, mas não sob a perspectiva inclusiva.
Resultados	Os resumos de todos os trabalhos foram lidos e selecionados por tipo de trabalho (tese ou artigo nos Anais). Em seguida, separamos os trabalhos por tipo de público priorizado: pessoas com deficiência, pessoas com transtornos, pessoas com altas habilidades/superdotação e pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade social.

Tabela 1 - Protocolo para o mapeamento
Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

A Tabela 1 detalha cada uma das etapas que foram desenvolvidas para a construção deste mapeamento. Inicialmente, acessamos o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes¹ e no campo de Busca, digitamos cada uma das palavras-chave que são de nosso interesse e anotamos os resultados. Para todas as palavras-chave, os resultados foram refinados para a escrita inicial de uma tese de doutorado, uma vez que esse mapeamento é o início de uma pesquisa sobre o tema Inclusão do Outro no Ensino de Matemática. Quando as palavras-chave estavam com aspas, ou seja, “Educação Matemática Inclusiva”, “Inclusão no Ensino de Matemática” ou “Matemática Inclusiva”, as áreas de Conhecimento e de Concentração já eram definidas para Ensino de Ciências e Matemática ou Educação Matemática.

O fato de não haver teses disponibilizadas no período de 2019 a 2021 no Catálogo da Capes nos levou a uma investigação mais detalhada. Para maior segurança quanto a essas informações, optamos por procurar também na BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e, então, conseguimos resultados mais confiáveis uma vez que apareceram teses publicadas nesse período.

Diante do pequeno número de teses encontradas no período considerado, optamos por procurar também artigos apresentados em eventos, para ter maior conhecimento a respeito do que se tem discutido a respeito.

A próxima etapa para as buscas foi analisar os Anais do SIPEM; começamos pelo último evento, ou seja, o VII SIPEM que aconteceu em 2018, depois passamos para o VI SIPEM, de 2015, e por fim o V SIPEM, de 2012. Na

¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>

análise dos Anais disponíveis, dedicamos nossa atenção para as comunicações científicas e relatos de experiências.

Sobre o SIPEM observamos que, em 2015, o grupo GT 13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática foi apresentado para a comunidade acadêmica durante a mesa redonda “Diferença, Inclusão e Educação Matemática”, que contou com a participação dos professores Dra. Lourdes Figueiras Ocana, da Universidad Autónoma de Barcelona, Dr. Ole Skovsmose, da Universidade Estadual de São Paulo, e Dra. Lulu Healy, da Universidade Anhanguera de São Paulo.

A criação desse grupo de trabalho na SBEM possibilitou que no evento seguinte, ou seja, no VII SIPEM, os trabalhos que abordassem o tema inclusão teriam um eixo temático específico para serem debatidos e publicados. Nesse momento, o tema Educação Matemática e Inclusão ganhou um grande enfoque.

No resumo disponibilizado pela professora Dra. Lulu Healy durante a mesa redonda, ela explicou a criação do grupo:

O GT 13, Diferença, Inclusão e Educação Matemática, foi oficialmente criado no dia 13 de outubro de 2013 e parece adequado e apropriado que, no evento durante o qual ocorrerão suas primeiras sessões de trabalho, o grupo também esteja sendo lançado no cenário internacional durante a discussão da mesa redonda. (HEALY p. 01, 2015)

Para a análise dos trabalhos apresentados no VII SIPEM, acessamos as publicações do GT13, e não procuramos trabalhos sobre o tema nos outros grupos de trabalhos.

Após o passeio pelos Anais do SIPEM, analisamos os Anais do XI ao XIII ENEM. Diante da experiência vivenciada com a busca nos Anais do SIPEM, optamos por analisar também as palestras e mesas redondas desse evento.

Durante os três encontros do ENEM, foram oferecidas palestras e mesas redondas onde o tema inclusão foi abordado, sendo que o número aumentou potencialmente em cada um dos eventos. Foi criado o Subeixo 5: Práticas inclusivas em Educação Matemática, para abrigar trabalhos com essa temática.

Uma vez que esse mapeamento servirá como um norte para um projeto de pesquisa maior na área, vinculado a um programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, optamos por consultar também a base de dados da Instituição onde o curso de doutorado está abrigado. Encontramos

livros e dissertações, mas nenhuma tese ainda publicada, mas temos conhecimento de pesquisas em andamento e teses já defendidas.

Também temos conhecimento de que já existem linhas de pesquisa em várias Instituições no Brasil e no mundo, que se dedicam a aprofundar estudos e aumentar o número de publicações na área de Inclusão na Educação Matemática, de modo a promover o crescimento do debate sobre o tema. Entendemos que há grande importância nisso, pois o ensino de Matemática precisa a cada dia ser tratado de forma inclusiva, e não só com atenção especial para pessoas com deficiência, mas também com estudantes que estejam em vulnerabilidade social e, por isso, estão em condições desiguais de aprendizagem com tantos outros, ou mesmo aqueles que apresentam uma dificuldade maior no aprendizado e precisam de um pouco mais de atenção dos professores.

2 INCLUSÃO DO OUTRO NO ENSINO DE MATEMÁTICA: A TEORIA DA INCLUSÃO DO OUTRO INCORPORADA À EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA

Uma vez que este é um recorte de uma pesquisa de doutorado, sua maior contribuição foi para a construção da questão norteadora a ser respondida.

A nossa pesquisa foca na inclusão do Outro² no ensino de matemática e como referencial teórico adotamos autores conhecidos da Educação Matemática Inclusiva, como Borges e Nogueira (2018), Rosa e Baraldi (2018), Fernandes e Healy (2016), Manrique (2019), Skovsmose (2014) e alguns outros, além de Habermas (2018) que defende a Teoria da Inclusão do Outro e estudos sobre Políticas Públicas.

Diante das teses que estudamos e cujos resultados apresentamos neste artigo, constatamos que nenhuma abordou a inclusão no ensino de matemática, considerando grupos de estudantes com deficiência(s), transtornos, dificuldades específicas de aprendizagem ou altas habilidades, a partir do que consta no projeto curricular da respectiva instituição escolar. Se considerarmos a Inclusão do Outro de Habermas (2018), que compõe nosso referencial teórico, não

² Habermas (2018) adota a palavra Outro com letra maiúscula.

encontramos nenhum trabalho que utilizou essa referência em sua construção teórica.

Acreditamos no potencial que a Inclusão do Outro (HABERMAS 2018) e a Ação Comunicativa (HABERMAS 2019) apresentam para promover a inclusão no ensino de matemática em conjunto com o que a Educação Matemática Inclusiva nos ensina; além disso, defendemos a inclusão no ensino de matemática de pessoas com deficiência, transtornos, altas habilidades e/ou dificuldades específicas de aprendizagem, de modo que nosso foco não é um determinado público em particular. Guimarães e Palanch (2023) defenderam que “as ideias habermasianas podem contribuir com a Educação Matemática Inclusiva pois apresentam conceitos sobre quem é o Outro” e que a comunicação ética pode contribuir para a resolução de problemas sociais (GUIMARÃES; PALANCH 2023).

Inicialmente, abordaremos um pouco sobre a Educação Matemática como linha de pesquisa. Miguel, Garnica, Iglioni e D’Ambrósio (2004) afirmaram que a educação matemática passou a ser vista como área de estudo na educação na transição do século XIX para o XX. Uma das principais ideias da educação matemática foi defendida por Felix Klein em 1908:

Diz que o professor deve, por assim dizer, ser um diplomata, levando em conta o processo psíquico do aluno, para poder agarrar seu interesse. Afirma que o professor só terá sucesso se apresentar as coisas de uma forma intuitivamente compreensível. (MIGUEL; GARNICA; IGLIONI; D’AMBROSIO 2004)

A partir desse entendimento, em 1988 foi fundada a SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática que, conforme consta no Art. 4º seu Estatuto, tem como um dos objetivos o inciso “V – Promover o desenvolvimento de pesquisas na área de Educação Matemática em diferentes contextos” (SBEM 2021). Da Educação Matemática várias tendências surgiram, como a Educação Matemática Inclusiva; como dissemos na seção anterior desse artigo, o GT 13 oportunizou a organização de pesquisas na área de inclusão, com o entendimento de que:

a discussão das práticas escolares e culturais, políticas educacionais, formação de professores, desempenho acadêmico e experiência com a matemática fora do contexto escolar de pessoas historicamente marginalizadas, em particular pessoas:

- Com deficiências e/ou transtornos;
- Com altas habilidades;

- Com dificuldades específicas de aprendizagem de matemática;
- Em situação de risco ou vulnerabilidade social. (Ementa do GT13, site da SBEM).

Em nossa pesquisa, buscamos a inclusão no ensino de matemática, assunto que está inserido na temática Educação Matemática Inclusiva, mas com enfoque na Inclusão do Outro no ensino de matemática. Ao considerar a Inclusão do Outro fazemos referência às ideias de Jurgen Habermas que afirma que “a Inclusão do Outro significa que as fronteiras da comunidade estão abertas para todos – e precisamente também para aqueles que são estranhos uns aos outros e que querem permanecer estranhos” (HABERMAS 2018, p. 15).

O autor analisa a perspectiva política para se promover a inclusão, partindo do princípio de que cada um e todos precisam ter garantia de direitos. Para isso, Habermas (2019) defende que aconteça uma comunicação pautada na ética discursiva para se chegar ao consenso e busca de soluções para problemas sociais.

De acordo com estudos de Guimarães e Palanch (2023)

Habermas (2018) defende que a Ação Comunicativa é o meio mais eficaz para se estabelecer um diálogo de modo a se alcançar maior sucesso com a busca de soluções para os problemas sociais. A inclusão no ensino é um dos elementos que está contido nesse conjunto. (GUIMARÃES; PALANCH 2023, p. 183)

Assim, entendemos que nossa pesquisa se insere na tendência Educação Matemática Inclusiva, como subconjunto da área Educação Matemática. Ao considerar a Educação Matemática Inclusiva, nosso foco é a Inclusão do Outro no ensino de matemática, a partir das ideias de Habermas (2018; 2019).

3 APRESENTAÇÃO DO ESTUDO DOS DADOS

Como foi possível perceber pelo que já foi exposto, essa pesquisa conduziu o próprio caminho. A partir dos resultados obtidos com a primeira busca, no Catálogo de Teses da Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD, surgiu a necessidade de outros tipos de publicações, como comunicações científicas e relatos de experiências em Anais de eventos organizados pela SBEM.

Inicialmente serão apresentados os resultados obtidos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Ao digitar “Inclusão no ensino de matemática” (com aspas) não encontramos nenhuma publicação disponível, mas ao retirar as aspas encontramos mais de 1 milhão de resultados; porém, ao passear pelos títulos das primeiras páginas, percebemos que as publicações compunham as mais diversas áreas e não apenas na área de conhecimento da Educação Matemática.

A escolha por essa palavra-chave se deve ao fato de que esse é o tema do projeto de pesquisa que originou esse artigo. Nossa pesquisa é sobre a Inclusão do Outro (HABERMAS 2018) no Ensino de Matemática, por isso buscamos também por “Inclusão do Outro no Ensino de Matemática”.

Após observar os resultados encontrados, sentimos a necessidade de buscar por outras palavras-chave e expressões que também indiquem pesquisas na área de inclusão; optamos, então, por buscar resultados com “Educação Matemática Inclusiva” (com e sem aspas).

Ao utilizar “Educação Matemática Inclusiva” (com aspas) encontramos 63 teses e essa mesma palavra-chave sem aspas mostrou 205.751 teses. Ao refinar o período para 2011 a 2021 e marcar a opção Doutorado (Tese), os resultados foram reduzidos para 11.

A Tabela 2 abaixo apresenta todas as teses disponibilizadas nesse período. Vimos que o GT13 – Diferença, Inclusão e Educação Matemática foi criado em 2013, com a apresentação no SIPEM de 2015, e talvez isso justifique o aumento de pesquisas na área, cujo incentivo e estímulo por parte de orientadores possivelmente contribuiu para o crescimento de publicações.

Título da tese	Autor	Ano de publicação	Instituição
Formando professores de matemática: cenários para reflexão sobre educação matemática inclusiva.	Leiliane Coutinho da Silva Ramos	2018	Universidade Anhanguera de São Paulo
Experiências Matemáticas Multimodais no processo de aprender a ensinar matemática sob a perspectiva inclusiva: Uma experiência com licenciandos em	Erika Silos de Castro Batista	2017	Universidade Anhanguera de São Paulo

Pedagogia.				
Uma jornada dos números naturais aos racionais com uma aluna com deficiência visual.	Paulo Cesar Freire		2017	Universidade Anhanguera de São Paulo
Educação Matemática Inclusiva: musicalidade, modificabilidade cognitiva estrutural e medição docente.	Herica Gomes	Cambraia	2017	PUC-SP
Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães: um estudo em Educação Matemática Inclusiva.	Fernanda Coelho da Rosa	Malinosky	2017	UNESP/Rio Claro
Um olhar para o discurso do aluno surdo interagindo em tarefas sobre medidas no sistema métrico decimal.	Maria Cristina de Castro	Polito	2016	Universidade Anhanguera de São Paulo
Ensino de Matemática em libras: reflexões sobre minha experiência numa escola especializada.	Enio Gomes Araújo		2015	Universidade Anhanguera de São Paulo
Os sentidos do zero: as metáforas nas expressões de alunos surdos e professores de matemática.	Fabiane Vieira	Guimarães Marcondes	2014	Universidade Anhanguera de São Paulo
Trabalho com projetos na formação inicial de professores de matemática na perspectiva da educação inclusiva.	Vanessa Cintra	de Paula	2014	UNESP/Rio Claro
Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática inclusiva.	Claudia Rosana Kranz		2014	UFRN
Uma abordagem multissensorial para o desenvolvimento do conceito de número natural em indivíduos com Síndrome de Down.	Leo Akio Yokoyama		2012	Universidade Anhanguera de São Paulo

Tabela 2 - Teses encontradas no Catálogo de Teses da Capes no período de 2011 a 2021, para a palavra-chave “Educação Matemática Inclusiva”.

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>, acesso em 13/10/2021.

Houve uma discordância entre o número de teses encontradas e o número apresentado na página desse banco de dados. Na tentativa de resolver o

problema, ou seja, de encontrar quais eram os trabalhos que apareceram como diferença entre a soma das publicações em cada ano e o número exposto pela plataforma, mudamos a palavra-chave para “Matemática Inclusiva”, mantendo os filtros. O único resultado diferente dos demais que apareceu foi uma tese publicada em 2010 e, por estar fora do período considerado, ela foi excluída dos dados.

Tentamos outras palavras ou filtros e analisamos uma por uma das teses em cada ano e não encontramos os trabalhos que completassem os 16 que representava a soma. Descobrimos que três teses constam no Catálogo de Teses da Capes no ano de 2018, mas ao filtrar por esse ano, o número de trabalhos se reduz para 01 apenas. Assim, mudamos a palavra-chave, fazendo outras tentativas, mas todas foram infrutíferas, pois apareceram teses em outras linhas de pesquisa da Educação Matemática. Por fim, aceitamos que esse é um erro da página e fixamos o número de teses em 11 mesmo.

Mas o fato de não aparecerem teses no período entre 2019 e 2021 nos conduziu para busca de outra Base de Dados, e escolhemos a BDTD que, de fato, apresentou resultados não encontrados no Catálogo de Teses da Capes. Buscamos pela palavra-chave “Educação Matemática Inclusiva” e não encontramos resultados diferentes dos que foram apresentados na Tabela 2, então buscamos por “Educação Matemática” e “Inclusão”, e outros resultados surgiram.

A Tabela 3 traz os resultados que não foram disponibilizados pelo Catálogo de Teses da Capes:

Título	Autoria	Ano de publicação	Instituição
O encontro entre surdos e ouvintes em cenários para investigação: das incertezas às possibilidades nas aulas de Matemática.	Amanda Queiroz Moura	2020	UNESP/Rio Claro
O ensino de matemática: sentidos de uma experiência.	José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti	2019	Unicamp
Educação inclusiva: ensino de matemática para estudantes com síndrome de	Renata Karoline Fernandes	2019	Universidade Estadual de Londrina

Down na escola regular.			
Escolas inovadoras e criativas e inclusão escolar: um estudo em Educação Matemática.	Erica Aparecida Capasio Rosa	2019	UNESP/Rio Claro
A constituição do sujeito deficiente visual a partir do movimento de inclusão escolar: uma análise na perspectiva foucaultiana.	Débora Ferreira da Silva	2017	Universidade Estadual de Londrina
Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da Educação Matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados.	Guilherme Henrique Gomes da Silva	2016	UNESP/Rio Claro
Potencialidades do Jogo Africano Mancala IV para o campo da educação matemática, história e cultura africana	Rinaldo Pevidor Pereira	2016	UFC
Do imprevisto às possibilidades de ensino: estudo de caso de uma professora de matemática no contexto da inclusão de estudantes cegos.	Lessandra Marcelly Souza da Silva	2015	UNESP/Rio Claro
Deficiencialismo: a invenção da deficiência pela normalidade.	Renato Marcone José de Souza	2015	UNESP/Rio Claro
A visualização de objetos geométricos por alunos cegos: um estudo sob a ótica de Duval.	Elisabete Marcon Mello	2015	PUC SP
Estudo da emancipação de sinais matemáticos em língua brasileira de sinais e língua gestual portuguesa: inquietações sobre uma EREBAS brasileira	Henrique Arnaldo Junior	2014	ULBRA
A educação inclusiva para surdos: uma análise do saber matemático intermediado pelo intérprete de Libras	Fábio Alexandre Borges	2013	Universidade Estadual de Maringá
A visualização no ensino de matemática: uma experiência com alunos surdos	Elielson Ribeiro Sales	2013	UNESP/Rio Claro
Aprender matemática na	Adriana Aparecida	2012	Unicamp

educação de jovens e adultos: Molina Gomes
a arte de sentir e dos
sentidos.

Tabela 3 - Teses disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que não apareceram no Catálogo de Teses da Capes.

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor%5B%5D=%22Educa%C3%A7%C3%A3o+Matem%C3%A1tica%22+and+%22Inclus%C3%A3o%22&tipo%5B%5D=AllFields&boolo%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22doctoralThesis%22&illustration=-1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2011&publishDateto=2021>, acesso em 12/11/2021.

Agora, temos mais 14 teses e diante desse resultado, partimos para as palavras-chave: “Inclusão no ensino de Matemática” e “Inclusão” e “Ensino de Matemática”. Por meio dessa nova busca, encontramos alguns trabalhos que coincidiram com os resultados anteriores, mas também encontramos outras publicações que abordaram o ensino de matemática sob a perspectiva inclusiva e apresentaremos os novos resultados na Tabela 4.

Título	Autoria	Ano de publicação	Instituição
Uma proposta de formação de professores de Matemática e de Ciências na UEG: Anápolis para a escola inclusiva.	Rosalina Maria de Lima Leite do Nascimento	2020	UnB
Nada é cem por cento: usos de conhecimentos matemáticos como táticas retóricas nas práticas discursivas de adolescentes atendidos pelo Centro de Referência de Assistência Social CRAS.	Viviane Ribeiro de Souza Cabral	2015	UFMG
Estratégias de mediação para o ensino de matemática com objetos de aprendizagem acessíveis: um estudo de caso com alunos com deficiência visual.	Arilise Moraes de Almeida Lopes	2012	UFRS

Tabela 4 - Teses disponibilizadas na página da BDTD, período de 2011 a 2021, para as palavras-chave “Inclusão” and “ensino de matemática” e “inclusão no ensino de matemática”.

Fonte: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?sort=relevance&join=AND&lookfor%5B%5D=%22inclus%C3%A3o%22+and+%22ensino+de+matem%C3%A1tica%22&tipo%5B%5D=AllFields&boolo%5B%5D=AND&filter%5B%5D=%7Eformat%3A%22doctoralThesis%22&illustration=->

1&daterange%5B%5D=publishDate&publishDatefrom=2011&publishDateto=2021, acesso em 12/11/2021.

A Tabela 4 traz mais 03 teses, o que completam 17 pesquisas encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. A partir dos resultados obtidos nos dois bancos de dados, organizamos todas as teses encontradas num mesmo grupo, pois as palavras-chave utilizadas foram as mesmas. Desse modo, apresentamos na Figura 1 o compilado de todos os resultados encontrados sobre o tema inclusão, de modo a tornar mais lúdica a visualização do panorama do período considerado:

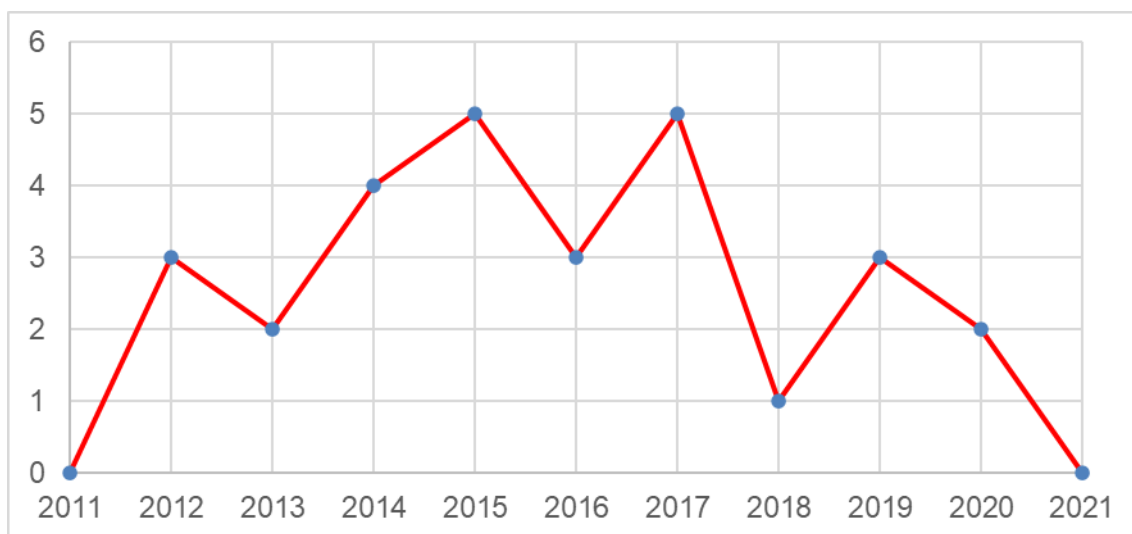


Figura 1 - Gráfico ilustrativo do número de teses publicadas no período de 2011 a 2021 sobre o tema Inclusão no Ensino de Matemática.

Fonte: elaborado pelos autores.

O gráfico nos mostra que o maior número de publicações nas bases pesquisadas aconteceu nos anos de 2015 e 2017. Como 2020-2021 foi o período de pandemia, ao pensar nos pesquisadores que iniciaram suas pesquisas em 2018 e/ou 2019 possivelmente precisaram alterar alguns de seus objetivos em função do isolamento social e das dificuldades que o período ocasionou. Esperamos, então, que surjam mais interessados em divulgar e debater o tema em suas instituições de origem, para que a partir de agora mais teses na área sejam publicadas.

4 OUTROS RESULTADOS

Após a experiência com o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e com a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e dando continuidade

aos nossos estudos, mostraremos agora os resultados obtidos em três encontros do Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – SIPEM, como sendo do V ao VII SIPEM, e três eventos do Encontro Nacional de Educação Matemática – ENEM, sendo do XI ao XIII ENEM.

O estudo desses eventos aconteceu de forma um pouco diferente do comportamento adotado no Catálogo da Capes e na BDTD. Aqui, nós optamos por analisar os Anais disponíveis na página da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática e, para isso, recorreremos a mecanismos de busca nesses documentos, página por página.

Como já mencionamos, no VI SIPEM (2015) aconteceu a apresentação e divulgação do GT13 – Grupo de Trabalho em Diferença, Inclusão e Educação Matemática, e a partir daí os trabalhos que tiveram foco na inclusão poderiam ser apresentados e publicados nesse eixo específico. Para melhor análise dos resultados do SIPEM, optamos também por analisar os Relatórios dos vários GT, que são disponibilizados na página da SBEM (ver Anais – SIPEM).

O V SIPEM (2012) só teve um trabalho que envolveu a inclusão e foi apresentado no GT12 – Ensino de Probabilidade e Estatística. Particularmente nesse caso, optamos por buscar também, tanto no Relatório do evento como nos Anais por outras palavras-chave, como deficientes, pessoas com deficiência, deficiência e pela palavra “inclus”, esperando que aparecesse inclusão/inclusivo/inclusiva; foi assim que encontramos o trabalho apresentado no GT12, que abordou a inclusão de estudantes cegos. Nesse evento, não aconteceram palestras ou mesas redondas que abordaram o tema inclusão, mas esse também não era um dos objetivos do evento, naquele momento.

No VI SIPEM, de 2015, encontramos 14 artigos que contemplaram o tema inclusão e no VII SIPEM, de 2018, foram 24 artigos. Devemos mencionar que consideramos comunicações científicas e relatos de experiências para esse registro. Ou seja, o evento de 2018 teve um aumento de 72% de publicações na área com relação ao evento de 2015.

Quanto às palestras e mesas redondas oferecidas, no VI SIPEM só aconteceu a mesa redonda Diferença, Inclusão e Educação Matemática, oferecida pelos professores Dra. Lourdes Figueiras Ocana, Dr. Ole Skovsmose e Dra. Lulu Healy.

Para verificar sobre o que foi oferecido no VII SIPEM que abordou o tema inclusão, acessamos a página do evento por meio do site da SBEM e analisamos a programação de todos os grupos de trabalhos.

Com essa busca, encontramos um trabalho que abordou a inclusão de pessoas com Síndrome de Down no GT09 – Processos Cognitivos e Linguísticos em Educação Matemática e um trabalho sobre educação inclusiva no GT15 – História da Educação Matemática, o que consideramos de forma positiva, pois significa que o tema também é debatido em outros grupos e não apenas no GT13, que aborda, especificamente, trabalhos nessa temática.

A programação do GT13 foi dividida em 5 partes: 1. Conteúdo e currículo, 2. Comunicação e mediação, 3. Tecnologia e o processo de inclusão, 4. Professores, saberes docentes e práticas pedagógicas, e 5. Perspectivas sobre inclusão. O GT contou com 24 trabalhos apresentados e publicados nos Anais.

O estudo dos Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática, especificamente dos eventos que aconteceram em 2013, 2015 e 2019 compôs a última etapa da construção desse raciocínio.

O XI ENEM, que aconteceu em 2013, teve uma mesa redonda e uma palestra, como mostra a Figura 2:

Mesa redonda:			
ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E O ENSINO DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	1 - ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO MATEMATICAMENTE TALENTOSO: UM DESAFIO AO PROFESSOR	1 - Práticas Escolares	1 - Tania Stoltz
	2 - ESTRATÉGIAS MENTAIS USADAS POR ALUNO SUPERDOTADO MATEMATICAMENTE TALENTOSO NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE MATEMÁTICA	2 - Práticas Escolares	2 - Jârci Maria Machado - UFPR
	3 - EPISTEMOLOGIA GENÉTICA E CRIANÇA SUPERDOTADA	3 - Práticas Escolares	3 - Fernando Becker
Palestra:			
EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DIVERSIDADE OU DESIGUALDADE? EDUCAÇÃO E TRABALHO DOCENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO- CULTURAL		Anna Maria Lunardi Padilha	

Figura 2 - Mesa redonda e palestra apresentadas no XI ENEM.

Fonte: Anais do XI ENEM.

Nesse evento, foram apresentados 14 trabalhos dentre comunicações científicas e relatos de experiências, além de 09 pôsteres, que abordaram a temática inclusão.

No XII ENEM, de 2016, foram oferecidas duas palestras que abordaram o tema, que foram “Todos juntos e misturados: buscando práticas inclusivas”, ministrada por Solange Hassan Ahmed Ali Fernandes e “Contribuições da neuropsicologia para identificação e intervenção em transtornos de aprendizagem da matemática”, ministrada por Izabel Augusta Hazin Pires.

Além dessas duas palestras no XII ENEM, 16 trabalhos abordaram o tema, dentre comunicações científicas e relatos de experiências. O XIII ENEM, ocorrido em 2019, já contava com um sub-eixo específico para acolher os trabalhos sobre inclusão, que era o Sub-eixo 05: Práticas inclusivas em Educação Matemática, que contou com 59 trabalhos aceitos.

Esse último ENEM ofereceu 02 palestras e 02 mesas redondas que abordaram o tema. O Quadro 1 mostra as palestras e mesas redondas, com seus respectivos autores:

Mesa redonda	Palestra
Educação Matemática e a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: um diálogo sobre a formação docente. (Fernanda Malinosky Coelho da Rosa)	Inclusão: desafios e possibilidades em aulas de Matemática. (Jaqueline Lixandrão Santos)
Educação Matemática e Educação Especial na perspectiva inclusiva: educação matemática inclusiva? (Célia Maria Ignatius Nogueira)	Microexclusões na Educação Matemática: alguns apontamentos. (Guilherme Henrique Gomes da Silva)

Quadro 1 - Palestras e mesas redondas oferecidas no XIII ENEM.

Fonte: Anais do XIII ENEM (2019).

No XIII ENEM tivemos um número de palestras e mesas redondas (04) que corresponde à soma do que foi oferecido no XI (02) e XII ENEM (02), o que mostra o reconhecimento de que o tema precisa ser debatido e os professores de Matemática precisam de capacitação para lidar com esse público de forma adequada. A inclusão vai muito além de apenas oferecer acessibilidade para pessoas com dificuldades motoras, auditivas ou visuais; é preciso compreender que aprender Matemática é um direito de todos, independente se o estudante

possui algum transtorno que limite sua capacidade, ou vivencia alguma situação social que prejudique seu empenho e dedicação.

Uma vez que estamos em fase de construção de uma tese de doutoramento, optamos por ler as 28 teses publicados nas bases de dados aqui pesquisadas, e conseguimos categorizar as publicações do seguinte modo:

- a) Pessoas com deficiências e/ou transtornos: 20 teses.
- b) Abordagem da Educação Matemática Inclusiva em geral: 08 teses.

Não identificamos nenhuma pesquisa que tenha focado em pessoas com altas habilidades/superdotação. Quanto às pessoas em situação de risco ou vulnerabilidade social, percebemos que esse é um assunto que requer mais estudos de nossa parte, uma vez que pessoas com deficiência e/ou transtornos também podem, muitas vezes, encontrar-se em situação de risco ou vulnerabilidade.

Assim, teses como “Equidade no acesso e permanência no ensino superior: o papel da Educação Matemática frente às políticas de ações afirmativas para grupos sub-representados”, de Silva (2016), foram incluídas na categoria b) Abordagem da Educação Matemática Inclusiva em geral. Pessoas com dificuldades específicas de aprendizagem, como é o caso da tese intitulada “Uma abordagem multissensorial para o desenvolvimento do conceito de número natural em indivíduos com Síndrome de Down”, de Yokoyama (2012), foram incluídos na categoria a) Pessoas com deficiências e/ou transtornos.

Não encontramos nenhuma pesquisa ou artigo publicado, especificamente sobre a Inclusão do Outro no Ensino de Matemática. Nossa intenção é explicar quem é o Outro sob a perspectiva de Habermas (2018) e estudar como ocorre a Inclusão no Ensino de Matemática, em uma determinada Instituição pública de ensino.

A Educação Matemática mostra o quão importante é esse debate e, muito mais do que oferecer oportunidades de debates, está o fato de despertar o interesse para que essa discussão aconteça. Oportunizar a conscientização e a vivência de experiências inclusivas é o caminho para a real promoção da inclusão.

5 Um pouco sobre os autores dos trabalhos encontrados

Diante de todos os resultados encontrados no levantamento aqui descrito, organizamos um quadro com os autores das teses do Catálogo de Teses da Capes e da BDTD, e relacionamos com os autores encontrados nos Anais do XI ao XIII ENEM e do V ao VII SIPEM.

Como os autores de trabalhos publicados nos Anais do ENEM e SIPEM, período 2011 a 2021, é em número muito maior do que o número de teses, optamos por não apresentar aqui todos os nomes; fizemos uma busca nesses Anais quanto aos autores para verificar se tiveram artigos publicados nesses eventos. Muitos autores participaram de vários desses eventos não só com trabalhos na área de inclusão, mas apresentaram artigos com outros temas também.

Dos 28 pesquisadores cujas teses foram encontradas por meio do mapeamento aqui realizado, apenas 04 participaram desses eventos com trabalhos na área aqui estudada; alguns outros pesquisadores apresentaram trabalhos com outros temas. Mas 12 desses autores não apresentaram nenhum trabalho no ENEM ou SIPEM desse período ou apresentaram trabalhos em outras áreas de pesquisa. Claro que os motivos podem ser vários: desde problemas pessoais até a mudança de área de pesquisa, ou mesmo, problemas em participar dos eventos.

Particularmente quanto ao SIPEM, que é um importante evento para a pesquisa em Educação Matemática, o compromisso pessoal de participar e, mais do que isso, apresentar trabalhos de modo a ter publicações nos Anais, constrói um histórico para cada linha de pesquisa e contribui para as novas pesquisas que surgem. Dos 28 pesquisadores que publicaram teses sobre a Educação Inclusiva, particularmente voltadas para a Matemática no período considerado nesse artigo, aproximadamente 25,8% participaram de três ou mais dos eventos estudados. Precisamos de mais professores envolvidos com pesquisa e dispostos a divulgarem seus resultados e, talvez, mais incentivos para essa participação sejam necessários.

Salientamos que não estamos aqui emitindo juízo de valor a respeito de quem participou ou não dos eventos; pelo contrário, estamos apenas entrelaçando os resultados obtidos nesse mapeamento. Diante do número de

publicações nos Anais e do número de teses publicadas nos dois bancos que consultamos, podemos inferir que muitos pesquisadores na área ainda surgirão.

Considerações finais

A partir de um lugar de observadores nos ocupamos de procurar em bancos de dados disponíveis gratuitamente na Internet publicações na área de Educação Matemática sob a perspectiva inclusiva. Como esse mapeamento é um recorte de uma pesquisa de doutoramento, priorizamos as teses de doutorado, publicadas entre 2011 e 2021 (o fechamento dos dados se deu no início do mês de novembro, então consideramos as teses publicadas até o mês de outubro de 2021).

O percurso do mapeamento nos levou à necessidade de procurar também por artigos publicados nos Anais dos dois maiores eventos brasileiros da Educação Matemática: o Encontro Nacional de Educação Matemática e o Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Nesse caso, por uma questão de organização, filtramos os resultados encontrados para o período de 2011 a 2021.

Sendo esta uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como metodologia o mapeamento, consideramos, em primeiro lugar, que essa é uma experiência importante a ser vivenciada por todo pesquisador, de modo a conhecer o panorama da área que deseja pesquisar. Os resultados mostraram que o campo da Inclusão na Educação Matemática vem crescendo, devagar, nos últimos onze anos, com um considerável aumento no número de trabalhos publicados no XIII ENEM e no VII SIPEM.

Ao final do mês de novembro de 2021 aconteceu o VIII SIPEM e no mês de julho de 2022 aconteceu o XIV ENEM. Esperamos que este estudo contribua para pesquisas futuras, envolvendo, inclusive, os resultados do VIII SIPEM e do XIV ENEM.

Por meio dos objetivos propostos neste trabalho, consideramos que tais conhecimentos obtidos muito enriquecerão nossa pesquisa. Ao ler os resumos e, em alguns casos, artigos e teses completos, surgiu o interesse em conhecer melhor o que está sendo pesquisado sobre cada categoria que representa uma preocupação apontada pelo GT 13: pessoas com deficiências e/ou transtornos,

peessoas com dificuldades específicas de aprendizagem, pessoas com altas habilidades/superdotação e pessoas em situação de risco e/ou vulnerabilidade social.

Para nossa pesquisa de doutoramento, entendemos que devemos estudar e compreender mais sobre cada uma dessas categorias assistidas pela Educação Matemática Inclusiva, pois para que aconteça a Inclusão do Outro, o docente precisa ter um olhar sensível para as diferentes características possíveis em sala de aula. Esse é, então, um dos nossos objetivos para trabalhos futuros.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).

REFERÊNCIAS

ALLEVATO, N. S. G.; POSSAMAI, J. P. Proposição pela reformulação de problemas na Educação Matemática: possibilidades e potencialidades. *In*: ASSEMAN, D.; BRIÃO, G. (org.). **Tendências na Educação Matemática para a Formação de Professores**, 2022.

BIEMBENGUT, M. S. Mapeamento como princípio metodológico para a pesquisa educacional. *In*: MACHADO, N. J; CUNHA, M. O. da. **Linguagem, conhecimento, ação: ensaios de epistemologia e didática**. Escrituras Editora, 2007, p. 289-312.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudo de teoria política**. Tradução de Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de P. A. Soethe. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019.

HEALY, Lulu. Diferença, Inclusão e Educação Matemática: Desconstruindo noções de normalidade. **Anais do VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática – VI SIPEM**, Pirenópolis/Goiás, 2015.

LIMA, Reinaldo Feio; NOGUEIRA, Clélia Maria Ignatius; BOSCARIOLI, Clodis. Práticas Pedagógicas Mediadas por Tecnologias Digitais na Educação Matemática Inclusiva: Um Estudo Exploratório. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, v. 24, n. 1, p. 611-637. São Paulo, 2022.

MIGUEL, Antonio; GARNICA, Antonio Vicente Marafioti; IGLIORI, Sonia Barbosa Camargo; D'AMBRÓSIO, Ubiratan. A educação matemática: breve histórico, ações implementadas e questões sobre sua disciplinarização. **Revista Brasileira de Educação**, nº 27, set/out/nov/dez. São Paulo: 2004.

SBEM, Sociedade Brasileira de Educação Matemática. **Estatuto da Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Brasília: 2021. https://www.sbembrasil.org.br/files/estatuto_sbem.pdf, acesso em 13/12/2023.

RAMOS, A.; FARIA, P. M.; FARIA, A. Revisão sistemática de literatura: contributo à inovação na investigação em ciências da educação. **Revista Diálogo Educação**, v. 14, n. 41, p. 17-36, 2014. DOI: <http://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS01>

ANAIS DO V SIPEM (sbemrevista.com.br): Anais do V SIPEM – V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Petrópolis, 2012.

VI - SIPEM (sbemrevista.com.br): Anais do VI SIPEM – VI Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Pirenópolis, 2015.

VII SIPEM (sbemparana.com.br): Anais do VII SIPEM – VII Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática. Foz do Iguaçu, 2018.

<http://www.sbembrasil.org.br/sbembrasil/index.php/grupo-de-trabalho/gt/gt-13>: **página do GT 13 da SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática**. Acesso em: 10/11/2021.

XI ENEM - Educação Matemática: Retrospectivas e Perspectivas (sbemrevista.com.br): Anais do XI ENEM – XI Encontro Nacional de Educação Matemática. Curitiba, 2013.

XII ENEM (sbembrasil.org.br): Anais do XII ENEM – XII Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo, 2016.

XIII ENEM (sbemmatogrosso.com.br): Anais do XIII ENEM – XIII Encontro Nacional de Educação Matemática. Mato Grosso, 2019.

GUIMARÃES, Yara Patrícia Barral de Queiroz; PALANCH, Wagner Barbosa de Lima. Contribuições da Teoria da Inclusão do Outro para a Educação Matemática Inclusiva. **Acta Scientiae – Revista de Ensino em Ciências e Matemática**, V. 25, n. 05, pp. 177-198. Canoas: 2023.

Sobre os autores

Yara Patrícia Barral de Queiroz Guimarães - Doutoranda em Ensino de Ciências no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática

da Universidade Cruzeiro do Sul, docente EBTB do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, E-mail: yaralarrab@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7268-3694>

Wagner Barbosa de Lima Palanch - Doutor em Ensino de Ciências e Matemática, professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, São Paulo, Brasil, E-mail: wagnerpalanch@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9473-407X>

Tramitação:

Recebido em: 10/08/2023

Aprovado em: 19/12/2023

**A GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO METODOLÓGICO NO
PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM:
CONTRIBUIÇÕES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

*THE GAMIFICATION AS A METHODOLOGICAL RESOURCE IN THE
TEACHING-LEARNING PROCESS: CONTRIBUTIONS IN THE
EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL*



Ludmila Salomão Venâncio
Universidade do Estado de Minas Gerais



Tatiane Letícia Maia
Universidade do Estado de Minas Gerais



Viviane Milena Maia
Universidade do Estado de Minas Gerais



RESUMO

As metodologias ativas, utilizadas como ferramentas pedagógicas, vêm se tornando um recurso didático potencializador do processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, destaca-se a gamificação, uma técnica das metodologias ativas, que tem por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, com elementos comuns a jogos, visando a estimular o desenvolvimento cognitivo do sujeito em processos de construção de conhecimento. Assim, este artigo apresenta uma pesquisa que teve por objetivo compreender as contribuições da gamificação, enquanto técnica das metodologias ativas, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, teve como objetivos específicos: aprofundar as discussões e as reflexões que permeiam as metodologias ativas no Ensino Fundamental; analisar as características da gamificação e investigar os processos motivacionais no engajamento dos alunos com a atuação da gamificação no âmbito escolar; e descrever as habilidades emocionais e cognitivas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem. A coleta de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora e os professores de uma escola privada, do município de Contagem, que utiliza a plataforma *Minecraft*

Education Edition em suas práticas pedagógicas e objetivou identificar as situações favorecedoras de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se, por fim, as contribuições da gamificação, como recurso metodológico, que tem possibilitado diversas situações favorecedoras ao ensino, auxiliando os alunos em seu processo de aprendizagem, além de estimular elementos como a criatividade, a colaboração, a solução de problemas e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Palavras-chave: gamificação; metodologias ativas; processo de ensino-aprendizagem

ABSTRACT

The active methodologies, used as pedagogical tools, have become a teaching resource that enhances the teaching-learning process. In this context, the gamification stands out, a technique of active methodologies, which aims to encourage students to learn autonomously and participatively, through real problems and situations, with elements common to games, with the aim of stimulating the cognitive development of the subject in processes of knowledge construction. Thus, this article presents a research that aimed to understand the contributions of the gamification, as a technique of active methodologies, in the teaching-learning process of students in the initial years of Elementary School. To this end, its specific objectives were: to deepen the discussions and reflections that permeate active methodologies in Elementary School; analyze the characteristics of gamification and investigate the motivational processes in student participation in using the gamification at school; and describe the emotional and cognitive skills that permeate the teaching-learning process. Data collection was carried out through semi-structured interviews with the coordinator and teachers of a private school, in the city of Contagem, which uses the *Minecraft Education Edition* platform in its pedagogical practices and aimed to identify situations that favor teaching and learning. Finally, we highlight the contributions of gamification, as a methodological resource, which has enabled different situations that favor teaching, helping students in their learning process, in addition to stimulating elements such as creativity, collaboration, problem solving and cognitive and emotional development of students.

Keywords: gamification; active methodologies; teaching-learning process.

Introdução

A educação escolar tem buscado um olhar capaz de realizar mudanças no cenário educativo, que visualiza o aluno como um sujeito crítico em relação aos saberes pedagógicos e capacita os professores de maneira que eles possam rever suas práticas para que, assim, os conhecimentos construídos, ao longo de sua trajetória

acadêmica e profissional, possam reverberar nas vivências dos estudantes (TEIXEIRA, 1997).

Com base nesta perspectiva, é interessante analisar a integração das ações pedagógicas com os saberes dos estudantes, a partir disso, entende-se que alternativas são criadas afim de desenvolver as capacidades do sujeito.

À medida em que as escolas buscam por alternativas para inserir mecanismos voltados para interação concomitante ao protagonismo estudantil, evidenciam-se o uso das metodologias ativas, compreendidas como estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, que visam estimular o desenvolvimento cognitivo do sujeito em processo de construção de conhecimento (MORAN, 2015, 2018).

No conjunto das metodologias ativas, destaca-se a gamificação, entendida como uma técnica embasada na resolução de problemas, que incentiva o aluno a buscar a sua autonomia, tendo em vista que a mesma se apropria de um espaço de conhecimento voltado à inovação, estimulando habilidades concernentes ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos e potencializando os saberes escolares.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta uma pesquisa que buscou responder a seguinte questão: *De que forma as metodologias ativas, de maneira geral, e a Gamificação, de forma específica, podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

A gamificação contribui no processo de ensino-aprendizagem ao propiciar aos estudantes e aos professores um ensino dinâmico voltado para o protagonismo estudantil, com o objetivo de engajar e de construir situações-problemas para que o aluno desenvolva criticidade e seja capaz de refletir sobre os aspectos sociais que o cerca.

Dessa forma, a gamificação reúne recursos lúdicos com objetivos pedagógicos, para que os alunos construam sua autonomia e criticidade alinhada ao protagonismo estudantil, além de potencializar as habilidades socioemocionais. Como apontado por Orlandi *et al.* (2018), a gamificação se constitui como uma ferramenta que contribui de maneira diversificada, para despertar a curiosidade dos alunos, bem como o seu interesse, tornando o ensino prazeroso e criativo.

Assim, este estudo teve por objetivo geral compreender as contribuições da gamificação, enquanto técnica das metodologias ativas, no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, teve-se como objetivos específicos: i. aprofundar as discussões e as reflexões que permeiam as metodologias ativas no Ensino Fundamental; ii. analisar as características da gamificação e investigar os processos motivacionais no engajamento dos alunos com a atuação da gamificação no âmbito escolar e; iii. descrever as habilidades emocionais e cognitivas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem.

Estudos apontam que as metodologias ativas têm se propagado nos ambientes virtuais permitindo que o aluno se torne um agente ativo em seu aprendizado e elabore estratégias pertinentes ao seu desenvolvimento cognitivo. No ano de 2020, a educação escolar, no Brasil, foi surpreendida com um novo contexto, no qual o corpo docente e a comunidade escolar precisaram se readequar às novas condições de ensino devido à pandemia do COVID-19¹.

Logo, a temática voltada para a utilização da tecnologia foi amplamente discutida e gerou impacto em escala global no que se refere ao cotidiano da sociedade, de forma geral, e da educação, de maneira específica. Com esta nova conjuntura, ficaram evidenciadas as contribuições das metodologias ativas, que já tinham suas atuações em anos que antecederam a pandemia, mas que devido à chegada da mesma ampliou o olhar diante das tecnologias no âmbito escolar, em consonância ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos, enfatizando, assim, o potencial proposto na criação de espaços com engajamento e protagonismo estudantil.

Para tanto, realizou-se uma pesquisa qualitativa (GIL, 2010), através de entrevistas semiestruturadas, com roteiros pré-estabelecidos, com gestores e com professores de uma escola privada do município de Contagem, que objetivaram descrever a utilização da gamificação nas aulas, com vistas a identificar situações favorecedoras do processo de ensino-aprendizagem.

Assim, este artigo é estruturado da seguinte forma: a próxima seção discute a história das metodologias ativas e a sua aplicabilidade na educação escolar; a terceira seção é voltada para a técnica da gamificação e as suas contribuições no percurso estudantil; na quarta seção será abordado o processo de ensino-aprendizagem; a quinta seção discorre sobre os procedimentos metodológicos; a análise de dados é apresentada na sexta seção. Por fim, na última seção, são realizadas algumas considerações finais.

Metodologias Ativas: Potencialidades no ambiente escolar

As metodologias ativas são compreendidas como estratégias de ensino que têm por objetivo incentivar os estudantes a aprenderem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, que visam estimular o desenvolvimento cognitivo do sujeito em processo de construção de conhecimento. Assim, “[as metodologias ativas] são centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p. 41).

Elas têm por princípios: (i) a *autonomia* – construída a partir das ações que o aluno desenvolve em suas respectivas atividades, trabalhando a tomada de decisão;

¹ A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2 ou novo coronavírus, detectado pela primeira vez na China em dezembro de 2019. Devido à sua rápida propagação, foi considerado como uma emergência de saúde pública de importância internacional.

(ii) o *trabalho em equipe* – que articula a interação dos estudantes, favorecendo a comunicação e as relações interpessoais; (iii) a inovação – que se dá a partir do pensamento criativo que é proposto nas atividades, ou seja, o aluno desenvolve sua capacidade de inovar diante das abordagens estudadas; (iv) a *reflexão sobre a realidade* – a percepção do educando é desempenhada a partir dos estímulos das atividades, diante disso, o aluno consegue refletir acerca da sua realidade com base em seu contexto social; (v) o *aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem* – as metodologias ativas utilizam práticas voltadas ao protagonismo do educando, no qual ele constrói sua aprendizagem a partir do seu pensamento crítico; e (vi) o *professor como mediador do processo de construção de conhecimento* – o professor medeia as ações pedagógicas afim de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo para o estudante, assim contribuindo para a sua formação.

A utilização das metodologias ativas podem ser visualizadas em uma ótica atual, mas é necessário lembrar sobre o seu aspecto histórico. Santos, Santos e Santos (2021) explicam que:

O uso das metodologias ativas é visto como novidade, por muitos educadores, entretanto, o seu emprego na educação é antigo, basta retomarmos os estudos de John Dewey (1859 –1952) e o estudioso Anísio Teixeira (1900–1971), com a reconstrução e reorganização da experiência, que ficou conhecido mundialmente como o aprender fazendo. No século XXI, autores e estudiosos da educação nomearam essa ação de direcionar o aluno ao centro do processo de ensino-aprendizagem com vários nomes comerciais, entre eles, métodos ativos de aprendizagem, ensino ativo e metodologias ativas, mas todos objetivam apontar que o foco do processo educativo é no aluno (SANTOS; SANTOS; SANTOS, 2021, p. 20).

Em se tratando da historicidade das metodologias ativas, é pertinente salientar que as suas estruturas não são definidas a partir de um contexto atual, como ressaltado anteriormente, pois as suas abordagens se iniciaram a partir dos estudos de John Dewey². Daros (2018, p. 34) reforça que Dewey “ [...] defendia que o aprendizado ocorre se inserido no contexto diário do aluno. Para ele, a função na educação é a de propiciar uma reconstrução permanente das experiências dos estudantes articulada com a vida”.

Dessa forma, as metodologias ativas se conectam aos contextos dos educandos, tendo em vista que ela proporciona experiências alinhadas à aprendizagem do aluno. Amparada nessa perspectiva, a educação fomenta a busca por novas técnicas

² O Filósofo John Dewey influenciou a Escola Nova, no século XX, considerada um movimento muito importante para o cenário educativo. Aqui, o foco do ensino é voltado para o aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem, distanciando-os do modelo tradicional no qual o professor é o transmissor dos conteúdos.

de ensino, uma vez que o percurso estudantil requer colaboração entre a comunidade escolar e o corpo docente. Nesse sentido, Behrens (2014) aponta que:

A Educação no início do século XXI apresenta novas perspectivas que impulsionam professor e alunos a vivenciarem processos que gerem autonomia para aprender, com criatividade e inovação e, assim, buscar a superação da reprodução no exercício da produção do conhecimento; para tanto, os docentes precisam se tornar críticos para superar o ensino conservador e repetitivo que se tornou inadequado (BEHRENS, 2014, p. 96).

É necessário que as atividades propostas pelos professores contemplem o campo da intencionalidade pedagógica. Com base nesse aspecto, ressalta-se que a aprendizagem deve ser significativa para os estudantes. Ou seja, dar sentido aos conteúdos propostos é uma maneira de aproximar os discentes dos objetivos formativos estabelecidos pelos educadores. Como destacado por Moran (2015):

Alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORAN, 2015, p.18).

Nesse contexto, destaca-se a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como ferramentas pedagógicas e recurso didático potencializador do processo de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que as TDICs são diferentes dos conceitos relacionados às metodologias ativas, uma vez que as TDICs são recursos tecnológicos com o intuito de trazer abordagens inovadoras para a educação e as metodologias ativas reúnem técnicas que tornam o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, é interessante alinhar as TDICs com as potencialidades inseridas nas metodologias ativas para despertar o interesse dos estudantes nos estudos mediados pelos professores.

Na próxima seção discorre-se sobre a gamificação como técnica de ensino.

A Gamificação como técnica de ensino

A gamificação é uma das principais técnicas de metodologia ativa utilizadas tanto no ambiente escolar, quanto na gestão da aprendizagem corporativa. Trata-se, essencialmente, de trazer elementos comuns a jogos, tais como desafios, regras, narrativas e *storytelling* em geral, para o ensino. Desse modo, é possível expor os alunos a problemas baseados em diferentes situações, disponibilizando recursos diferenciados para que possam resolvê-los individualmente ou em grupo.

A gamificação segundo *Vianna et al.* (2013, p.116) “corresponde ao uso de mecanismos de jogos orientados ao objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento.”

Santaella (2013) evidencia, no entanto, que:

[...] para serem utilizados com fins educacionais, os jogos precisam possuir objetivos de aprendizagem bem definidos, ensinar conteúdo das áreas de conhecimentos visadas ou promover o desenvolvimento de competências para ampliar a capacidade cognitiva e intelectual dos estudantes (SANTAELLA, 2013, p. 257).

Desse modo, a gamificação é composta por narrativas que podem ser elaboradas pelos professores contemplando regras a serem cumpridas, juntamente com desafios, rankings, sendo o mais importante o feedback, que é realizado durante a atividade com os alunos, pois este é um fator primordial para consolidar os conteúdos que estão sendo trabalhados. Nos dizeres de Fardo (2013):

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável (FARDO, 2013, p. 63).

Os elementos inseridos nos jogos podem ser aliados no processo da gamificação uma vez que motiva os estudantes no momento da aula construindo uma aprendizagem pautada na ludicidade. Segundo Moratori (2003):

O jogo pode ser considerado como um importante meio educacional, pois propicia um desenvolvimento integral e dinâmico nas áreas cognitiva, afetiva, linguística, social, moral e motora, além de contribuir para a construção da autonomia,

criticidade, criatividade, responsabilidade e cooperação das crianças e adolescentes (MORATORI, 2003, p. 9).

Para Vianna *et al.* (2013 p. 15) “No jogo existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa.” De acordo com esta perspectiva, o professor pode alinhar as propostas de ensino com as especificidades contidas no jogo, desenvolvendo a gamificação de maneira pedagógica.

No momento das aulas, as capacidades interativas dos estudantes são estimuladas conforme as orientações elaboradas pelos professores, sendo assim, a motivação do educando irá ser trabalhada a partir dos estímulos derivados da aula gamificada. É importante compreender que:

[...] o conceito de motivação, se aplicado ao escopo dos mecanismos de jogos, poderia ser definido como aquele em que se articulam as experiências vividas pelo sujeito e se propõe novas perspectivas internas e externas de ressignificação desses processos, a partir do estímulo à criatividade, ao pensamento autônomo e propiciando bem-estar ao jogador (VIANNA *et al.*, 2013, p. 30).

Ao mencionar a motivação, é preciso alinhá-la com o engajamento que é construído nas práticas gamificadas. Morr e Ferrari (2020, p. 14) apontam que “O processo de engajamento no jogo deve ser voluntário, é colaborativo e gera competição saudável entre as pessoas que participam da atividade”. Desse modo, a aprendizagem do sujeito será norteadas por aspectos voltados às habilidades socioemocionais inseridas nos elementos dos jogos.

No entanto, a gamificação não é limitada a ambientes digitais, ela pode se desenvolver de diferentes formas contribuindo para os alcances pedagógicos. Assim, “É possível usar elementos de jogos de forma manual, através de cartazes, anotações, medalhas e troféus desenhados em papel, narrativas, pontuações etc., desde que mantenham a estrutura e o pensamento envolvidos em games” (MORR; FERRARI, 2020, p. 17).

As potencialidades contidas na gamificação favorecem a interação social e propiciam momentos de aprendizagem mútua entre professor e aluno, reunindo os elementos dos jogos para aperfeiçoar habilidades e construir uma educação pautada no protagonismo do educando. Como salientado por Morr e Ferrari (2020):

O aspecto social e a cooperação, por exemplo, elementos muito importantes em vários jogos, podem ser aproveitados com mais ênfase na educação. A exploração, pesquisa, curiosidade, autossuperação, construção (e não a destruição) são outras características que podem ser usadas de maneira positiva, de modo a potencializar o aprendizado e motivar os estudantes (MORR; FERRARI, 2020, p. 18).

Na próxima seção, serão discutidos alguns aspectos do processo de ensino-aprendizagem.

O processo de ensino-aprendizagem

Nas palavras do educador Paulo Freire, não existe ensino sem aprendizagem. Para ele, e vários educadores contemporâneos, educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Libâneo (1994) ressalta que esse processo de ensino e de aprendizagem não pode ser mecânico, onde somente o professor transmite o seu saber para o aluno, mas dialético. Assim, é necessário que essa relação de professor e aluno seja de aprendizagem mútua. Nos dizeres do autor:

A relação entre ensino e aprendizagem não é mecânica, não é uma simples transmissão do professor que ensina para um aluno que aprende. Portanto é uma relação recíproca na qual se destacam o papel dirigente do professor e a atividade dos alunos. [...] O ensino visa estimular, dirigir, incentivar, impulsionar o processo de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 1994, p. 90).

A prática pedagógica busca o aperfeiçoamento e a continuidade em seus processos, uma vez que o professor precisa estar em constante aprendizado para que a sua atuação seja repleta de práticas inovadoras. Desse modo, é importante refletir sobre a profissão docente e seu efeito na educação. Como ressaltado por Coutinho (2021):

O educador deve prestar atenção em suas práticas educativas, metodologias e ações, pois elas influem diretamente na vida de seus alunos que são seres em desenvolvimento. Desta forma, devem possuir visões inovadoras, modernas e tecnológicas de ensino e metodologia, as quais vão ao encontro com a realidade mundial. Disto se depreende a importância e essencialidade da formação continuada dos educadores, pois os professores devem estar preparados para o uso das tecnologias que são ferramentas que melhoram a forma de transmitir o conhecimento (COUTINHO, 2021, p. 128).

No ambiente escolar, os docentes devem desenvolver suas aulas de modo que desperte o interesse dos estudantes acerca do que está sendo ensinado, para isso, devem ser criadas estratégias que sejam capazes de engajar os alunos para que eles consigam aprender e aplicar esses conhecimentos em seus cotidianos. Silva e Delgado (2018, p. 46) afirmam que “Isso significa que o professor deve estabelecer

uma ligação entre o que será ensinado ao aluno e relacionar com o conhecimento que o aluno já possui, para que o aluno possa ter interesse no que será estudado”.

No cenário educativo, evidencia-se a relevância em analisar práticas de ensino que possam ampliar o repertório educativo acerca das vivências dos educandos e no protoganismo estudantil. A tecnologia pode ser uma excelente aliada neste processo, uma vez que o mundo globalizado trouxe métodos facilitadores para auxiliar as ações pedagógicas. Silva e Correa (2014, p. 27) explicam a respeito de “trazer as tecnologias para o ambiente educativo pode tornar a processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, mais chamativo e significativo para aquele que aprende e mais dinâmico para aquele que educa.”

É importante destacar que o professor pode utilizar as vertentes da tecnologia, mas não precisa se restringir sua prática a elementos tecnológicos, pois é preciso compreender que no ambiente de aprendizagem são reunidas diversas formas de encantar os alunos e motivá-los. As próprias metodologias ativas de aprendizagem estão presentes na educação para tornar o aluno o centro do processo educativo, ou seja, alinhar a tecnologia com outras metodologias de ensino tornará o aluno um sujeito crítico capaz de resolver situações-problemas e analisá-las. Assim, Silva e Delgado (2018) explicam que:

O processo de ensino e aprendizagem ocorre de diferentes formas. A função da educação é transformar sujeitos e mundo em algo melhor. O homem só entende o processo de construção do saber quando aprende a problematizar suas práticas. Nesse sentido, o objetivo do processo de ensino e aprendizado é a formação do aluno, como ele vai ser capacitado, de quais formas a escola pode ajudar em seu processo de desenvolvimento (SILVA; DELGADO, 2018, p. 45).

Logo, é válido mencionar que o professor têm um papel fundamental nas relações que permeiam o ambiente escolar e nas ações que são desenvolvidas na instituição de ensino. Silva e Correa (2014, p. 33) afirmam que “O educando precisa ser conduzido a leituras e informações diversas para refletir sobre elas objetivando descobertas que venham a ser partilhadas com posicionamento científico e crítico”.

Sendo assim, as ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores irão aproximar os estudantes do processo de ensino-aprendizagem. Santos (2008, p. 13) explica que “O professor precisa assumir seu papel de mediador, de facilitador do processo, instigando os alunos a pensar, a refletir, a pesquisar, conduzindo os para a construção do conhecimento.”

O ato de aprender e ensinar são indissociáveis, ou seja, caminham juntos e são desenvolvidos a partir da relação mútua que é construída entre o aluno e o professor. Com base neste pensamento, é válido apontar que:

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar, e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O

processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas “aprendendo” o conhecimento (GADOTTI, 1992, p. 70).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem será norteado através do desenvolvimento de cada sujeito a partir da relação professor-aluno que é estabelecida no ambiente escolar. O processo pode ocorrer de diversas maneiras, ao professor cabe conduzir de forma mediadora as relações educativas que permeiam os saberes sociais e culturais do educando e ao aluno cabe construir a sua aprendizagem pautada na autonomia e na criticidade das abordagens estudadas.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa realizada é de natureza qualitativa, que envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (DENZIN; LINCOLN, 2006), e objetivou compreender as contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada situada no município de Contagem.

Para tanto, a coleta de dados se deu em duas fases, através da realização de entrevistas semiestruturadas, com roteiros preestabelecidos, com a coordenação pedagógica e, posteriormente, com os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que utilizam a gamificação como recurso metodológico em suas práticas pedagógicas. Foi entregue à direção da escola, uma carta de apresentação da pesquisa e realizou-se pré-testes com os dois roteiros de entrevistas, a fim de identificar possíveis erros na compreensão das questões pelos entrevistados, aumentando a eficiência e a eficácia do instrumento de coleta de dados.

Assim, o roteiro de entrevista, utilizado para a coordenadora pedagógica, na primeira fase, reunia perguntas divididas em blocos de questões. O primeiro bloco foi destinado à identificação da entrevistada, no qual ela discorreu sobre suas experiências profissionais e a sua trajetória formativa. O segundo bloco contemplou questões sobre a implementação do projeto *Minecraft Education Edition* na instituição de ensino. O terceiro bloco abarcou questões sobre o planejamento das aulas com a utilização do *Minecraft* concomitante à receptividade do corpo docente e da comunidade escolar. Por fim, no último bloco, tratou-se sobre os desafios e os resultados na implementação da prática gamificada com o *Minecraft*.

Na segunda fase, foram realizadas entrevistas com três professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O roteiro também foi dividido em bloco de questões. O primeiro bloco foi atribuído à formação acadêmica e às experiências profissionais do docente. O segundo bloco continha questões sobre a integração do *Minecraft Education Edition* nas disciplinas, além do planejamento das aulas. O

terceiro bloco buscava identificar as habilidades emocionais e cognitivas que são desenvolvidas a partir da prática gamificada com o uso do *Minecraft*. Por fim, o quarto bloco era voltado para identificação dos aspectos positivos e negativos e dos desafios encontrados com a utilização do *Minecraft*.

Por fim, as entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para análise.

Análise dos Dados

A escola selecionada para o estudo é uma escola privada, localizada no município de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte, Minas Gerais. A instituição possui 1.904 alunos e atende desde o Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. A escola adota diversos projetos que atendem a vários campos de aprendizado e desenvolvimento, como raciocínio lógico, leitura, cultura, conhecimento tecnológico, esportes e experimentos.

Em uma realidade de ensino remoto, decorrente da pandemia da Covid-19, o desafio de estimular o envolvimento dos estudantes com as tarefas escolares tornou-se ainda maior. Frente a esse cenário, a rede de escolas na qual a escola em análise se integra decidiu recorrer ao *Minecraft Education Edition* para incentivar um envolvimento maior dos alunos na aprendizagem e ainda estimular elementos como a criatividade e a colaboração.

O *Minecraft Education Edition* é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, portanto uma ferramenta de gamificação, que proporciona engajamento alinhado ao desenvolvimento da criatividade e do trabalho em equipe. Dessa forma, o ambiente propõe missões imersivas que são trabalhadas de forma integradora, tornando o aluno ativo em seu aprendizado. O ambiente virtual proporciona, assim, uma interação e momentos divertidos para que os estudantes aprendam jogando.

O Projeto *Minecraft Education Edition* foi implantado na instituição, no ano de 2020, e foi implementado na escola em quatro etapas. De acordo com a coordenadora, na primeira etapa, a escola ofereceu uma capacitação para a equipe de gestores. Posteriormente, na segunda etapa, realizou-se a capacitação dos professores. Na terceira etapa, a escola adquiriu *tablets* e outras ferramentas tecnológicas. E na quarta etapa, o projeto do *Minecraft Education Edition* escolheu uma escola piloto e, em seguida, procedeu com as atividades em outras escolas da rede.

Foram selecionados para as entrevistas, por estarem diretamente ligados ao projeto, desde a implementação até a sua prática efetiva, a coordenadora pedagógica e três professores que utilizam o *Minecraft Education Edition* em suas práticas escolares.

A coordenadora é licenciada em Pedagogia, sendo Pós-graduada em Alfabetização e Letramento e Gestão Escolar. Trabalha na área da Educação há vinte anos, possui

experiência como professora regente dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como coordenadora pedagógica de instituições privadas.

O professor A leciona, atualmente, a disciplina de Artes, sendo formado em Teatro em nível técnico e superior na escola de Belas Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O professor começou seu trabalho com a docência através de um projeto social denominado "Arte na escola". Após isso, ele desenvolveu oficinas e cursos livres para crianças, adolescentes e adultos. Possui experiência como pesquisador e monitor de Artes, além de ter sido professor de Teatro em redes privadas. Foi uns dos professores responsáveis por formar os demais professores na plataforma *Minecraft Education Edition*.

A professora B é regente do 1º ano do Ensino Fundamental, sua trajetória profissional iniciou através de um estágio em uma rede privada. Após este momento, ela passou a vivenciar a dinâmica administrativa de uma equipe pedagógica dessa mesma escola. Também possui experiência como professora dos anos iniciais, especificamente o primeiro ano. A professora é licenciada em Pedagogia, com Pós-graduação em Práticas escolares, Alfabetização e Letramento e Educação do Ensino Superior.

A professora C é regente do 4º ano do Ensino Fundamental, atuou como monitora no seguimento do Ensino Fundamental I, estagiou na Educação Infantil e foi regente do segundo ano do Ensino Fundamental I. Sendo pós-graduada em Alfabetização e Letramento. Foi umas das professoras responsáveis por formar os demais professores na plataforma *Minecraft Education Edition*.

O *Minecraft* foi implementado como uma atividade interdisciplinar que integrou as disciplinas de Artes, Matemática, Ciências, Geografia e Língua Portuguesa. O planejamento das aulas com a utilização do *Minecraft Education Edition* permitiu que os professores se organizassem de maneira dinâmica. Como destacado pela Coordenadora:

O planejamento das aulas com o *Minecraft Education Edition* foi realizado no ambiente virtual na época da Pandemia do COVID-19. Reunimos os professores e eles planejaram as aulas com base na proposta do *Minecraft*, de acordo com as suas respectivas disciplinas. Os alunos instalaram o programa no computador com o manual disponibilizado pela escola, dessa forma, eles instalaram em suas casas. Os professores conduziam as aulas de forma dinâmica acerca dos conteúdos e, tudo isso, envolvendo uma interação com o jogo, despertando a imaginação dos alunos. As aulas eram conciliadas com os conteúdos que os professores estavam trabalhando (COORDENADORA).

Assim, o planejamento das aulas se deu através de uma formação de professores proposta pela rede privada em que os docentes atuaram com a prática do *Minecraft*. Para Coutinho (2021), o professor precisa estar atento em suas práticas escolares diante de suas metodologias, pois essas práticas influenciam na vida dos

estudantes que estão em processo de desenvolvimento, enfatizando a importância da formação continuada dos professores.

Para desenvolver o planejamento das aulas, os professores jogaram o *Minecraft*. O professor A relatou que tirou *prints* capturando as telas do jogo e, posteriormente, salvou em um arquivo que se tornou um tutorial, caso o aluno sentisse alguma dificuldade em realizar alguma missão.

Este momento de planejamento foi fundamental para que os docentes pudessem conciliar os estudos com a prática, sendo assim, o planejamento se deu de forma conceitual através da formação e do jogar através dessa proposta imersiva que trouxe aos professores a dimensão do jogo e as suas possibilidades baseadas nas experiências. A partir deste contexto, os entrevistados explicam esta fase da organização das aulas gamificadas.

O planejamento se deu principalmente nessas fases de formação continuada, curso no site da Microsoft, no site do *Minecraft*, compartilhamento de saberes com outros professores, dicas e tudo mais. O planejamento também foi baseado em visitas nas abas de planos de aula do *Minecraft*, que está no site (PROFESSOR A).

Nós elaboramos o planejamento de acordo com os conteúdos previstos no plano de curso do ano escolar. Então nós fazemos esse link do que estávamos desenvolvendo e trazendo justamente o *Minecraft* para agregar na aprendizagem dos alunos (PROFESSOR B).

Assim, as aulas integraram as disciplinas de modo que os professores trabalharam os conteúdos de forma interdisciplinar, ampliando o repertório das atividades escolares sob um viés pautado na gamificação.

O ambiente do jogo trabalha missões que são divididas com base nos conteúdos voltados para algumas disciplinas. O jogo propicia uma pesquisa acerca das áreas do conhecimento, então o professor pode filtrar através desse mecanismo e se adentrar no universo que o *Minecraft Education Edition* propõe.

O modo criativo inserido no jogo requer uma mediação maior do professor junto aos alunos para que, dessa forma, eles consigam encontrar as áreas de interesse, que podem ser associadas com os componentes curriculares. Os entrevistados trouxeram suas perspectivas acerca das aulas com o *Minecraft Education Edition*.

Através do *Minecraft Education*, nós conseguimos fazer essa integração de acordo com os conteúdos específicos de cada disciplina, também de forma interdisciplinar, onde o aprendizado é focado no aluno. [...] É feita essa integração do *Minecraft* que é uma forma virtual e prazerosa para as crianças, e ao mesmo tempo de aprendizagem, então nós fazemos esse link entre as disciplinas como uma forma mais lúdica e mais prazerosa de aprender (PROFESSORA B).

Através dos jogos, nós podemos ensinar uma variedade de assuntos, nós podemos ali trabalhar a leitura, podemos trabalhar a linguagem utilizada,

podemos trabalhar uma redação, podemos trabalhar conteúdos voltados pra História, pra Ciência da Computação, pra Ciência Natural, pra Matemática, pra Geografia, analisando ali os ambientes. Então, através dessa riqueza da ferramenta a gente tem a possibilidade de trabalhar muito tranquilamente os conteúdos já previstos dentro do nosso currículo (PROFESSORA C).

Em virtude dos fatos mencionados acima, é interessante compreender como o *Minecraft Education Edition* favorece situações de ensino-aprendizagem dos educandos. Para Berbel (2011), é de suma importância a participação do aluno no exercício de sua prática, o aprender fazendo é delineado a partir dos processos conduzidos pelo professor de forma metodológica.

O aluno possui protagonismo nas missões que são estabelecidas no jogo, ele precisa lidar com as suas emoções e também com os desafios que o jogo possibilita. Então, algumas habilidades são desenvolvidas e consolidadas para que a sua aprendizagem se estabeleça de maneira integral. Ou seja, a prática voltada para os jogos contribuem no processo de ensino-aprendizagem a medida em que desenvolve as capacidades emocionais e cognitivas dos sujeitos (MORAN, 2018). Desse modo, os entrevistados salientam que:

Existem algumas propostas do jogo que eu acredito que favoreçam muito no processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente há um interesse no protagonismo do estudante. Além disso, é uma proposta imersiva. Então o aluno se sente dentro da proposta, dentro do jogo, o próprio jogo faz com que isso aconteça, seja pela música, seja pelo movimento do personagem, até o posicionamento da câmera do jogo em relação ao jogador faz com que o aluno, a criança, o professor que está ali jogando também se sintam dentro do processo, dentro do jogo. Além disso, tem um processo muito forte de dialogar com assuntos interdisciplinares, assuntos dos componentes curriculares, mas de forma prática (PROFESSOR A).

O *Minecraft* favorece o ensino através da variedade de assuntos que os jogos proporcionam, então nós conseguimos incluir as Linguagens, as Ciências, Artes, a Matemática, a Computação e também as competências socioemocionais, que é a flexibilidade, a cooperação, a participação, a resolução de problemas, desafios no dia a dia. Então tudo isso, é trabalhado de forma integrada com o *Minecraft* (PROFESSORA B).

Os entrevistados demonstram, através de suas narrativas, a importância do desenvolvimento do pensamento crítico na aprendizagem dos estudantes, como anteriormente salientado por Gadotti (1992).

Ele [o *Minecraft*] traz situações do mundo real para esse mundo virtual, para essa gamificação, desenvolvendo habilidades essenciais para a vida. O pensamento crítico, principalmente. Então os alunos vão experimentar essas diversas experiências entre si, buscando ali a resolução de problemas, o tempo todo. O *Minecraft* traz um sistema que trabalha

muito o pensamento pra gente entender qual que é a nossa missão naquele jogo, o quê que a gente tem que fazer naquele jogo? O quê que é necessário naquele jogo? Há situações diversas que aparecem naquele jogo, elas trazem um desafio. O estudante se sente desafiado a vencer aquilo que está sendo proporcionado para ele, estimulando, assim, a resolução dos diversos problemas, situações-problemas apresentados ali no decorrer do jogo (PROFESSOR C).

Nesta mesma concepção, se faz necessário analisar que o percurso formativo está associado ao desenvolvimento de habilidades emocionais e cognitivas que auxiliam os estudantes a refletir na busca pela construção do conhecimento (MORAN, 2015). A partir deste contexto, os entrevistados delineam essas habilidades que foram trabalhadas na utilização da gamificação.

As competências cognitivas se dão a partir do processamento das informações recebidas e dos conteúdos recebidos. Através do estímulo à criatividade, a construção de variados conteúdos, das variadas resoluções de desafios. Através disso há uma melhor compreensão das matérias dos conteúdos escolares, traz mais interesse dos alunos em relação aos estudos, aos temas trabalhados, então, traz uma aprendizagem totalmente voltada e centrada no aluno. Estimula o pensamento estratégico, a resolução de problemas, pode aumentar a capacidade de memória, de estímulo da memória de uma criança (PROFESSORA C).

Tendo em vista as possibilidades de integração do *Minecraft Education Edition*, os entrevistados apontam os aspectos positivos e negativos a respeito dessa prática de ensino gamificada. O professor A ressalta as contribuições da gamificação em relação ao trabalho em equipe, ao protagonismo estudantil e às habilidades socioemocionais e destaca os principais desafios.

Sobre os aspectos positivos, destaco o diálogo com a tecnologia porque nós estamos falando de um jogo digital, um jogo que precisa de internet, um jogo que utiliza do personagem ficcional que é um Avatar. Para além disso, o fato de trabalhar as habilidades socioemocionais por meio de um jogo e um jogo digital. Por fim eu elencaria o protagonismo estudantil porque o aluno pode tanto ter uma velocidade, um tipo de ritmo durante o jogo, seja ele muito apressado ou muito lento, o aluno pode construir ou desconstruir um mundo, ele pode encarar aquela missão e tentar fazer mais rápido ou ir aos poucos fazendo aquela missão e pode, enfim, criar um próprio personagem também com esse protagonismo. Em relação aos aspectos negativos, eu sinto que tem a ver com o acesso, nem todos os alunos mesmo em contextos ideais de escolas que já compraram a ideia, escolas que aprovaram os projetos, que querem usar o *Minecraft* ou professores formados, professores com interesse em utilizar, mesmo nesses contextos, que seriam tidos por mim como contexto ideal, nós vamos ter alunos que, às vezes, não vão conseguir um apoio familiar ou domiciliar para instalar o jogo para fazer aquele momento. Nós vamos ter

às vezes alunos que não vão ter a internet. Isso no modo híbrido que o aluno está em casa (PROFESSOR A).

Já a professora B ressalta a possibilidade de uma comunicação mais próxima e contextual com o aluno, mas enfatiza algumas restrições tecnológicas impostas pela plataforma. Nos dizeres da professora:

O que o Minecraft Education mais favoreceu em sala de aula é que com ele ficou muito mais fácil de trabalhar as questões, os conteúdos, utilizando a mesma linguagem dos alunos. Um aspecto que eu considero negativo é que não são todos os equipamentos que é possível estar baixando a versão do *Minecraft Education*. Então esse foi um dos pontos negativos que eu pude observar e pelo fato de que, principalmente durante a pandemia, nas aulas on-line em que nós tivemos a prática com o *Minecraft*, as crianças utilizavam os equipamentos que elas tinham disponíveis em casa. Então nem todas as crianças acessavam pelo computador (PROFESSORA B).

No entanto, foram encontrados alguns desafios neste percurso sendo identificados pelos entrevistados a partir da prática com o *Minecraft Education Edition*, tais como o tempo de formação, o aspecto tecnológico, a familiaridade com a ferramenta que difere do jogo *Minecraft*, a necessidade de acompanhamento de um adulto durante a instalação da plataforma e os sentimentos experienciados durante as aulas. Como relatado pelos professores:

Um desafio que eu coloco como um desafio primeiro seria o tempo para formação. Um segundo aspecto de desafio seria esse que eu já mencionei do acesso a essa tecnologia ao acesso a bons equipamentos. Um terceiro aspecto eu coloco como um acompanhamento integral da família nesse sentido (PROFESSOR A).

Os desafios encontrados em aulas com o *Minecraft Education Edition* é o desafio do aprender para ensinar. Outro aspecto é a frustração inicial dos alunos. Eles estão muito acostumados a buscar sempre o vencer. Então, quando eles não conseguem realizar uma determinada missão, inicialmente, eles ficam muito frustrados. Então, o desafio foi conseguir trabalhar essa frustração com eles, então foi necessário muitas rodas de conversa, muita paciência para entender esse processo, muita paciência para saber respeitar o tempo deles e eles entenderem isso. E também o desafio, às vezes, com os materiais utilizados. Então, às vezes, a internet caía, às vezes, o jogo travava um pouco, então são essas coisas que a tecnologia nos traz (PROFESSORA C).

Diante do exposto acima, é notório perceber que existam muitas contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com base na proposta, foi possível identificar os mecanismos inseridos na gamificação, tendo em vista que o *Minecraft Education Edition* torna

o aluno protagonista de sua aprendizagem, colocando-o no centro de seu processo e permitindo que ele crie possibilidades e resolva situações-problemas ao longo de sua trajetória formativa.

Conclusão

Este artigo apresentou uma pesquisa que objetivou compreender as contribuições da gamificação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A utilização da plataforma *Minecraft Education Edition*, na escola analisada, possibilitou diversas situações favorecedoras ao ensino, auxiliando os alunos em seu processo de aprendizagem e estimulando elementos como a criatividade, a colaboração, a solução de problemas e o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes.

Destacam-se as práticas inovadoras que proporcionaram ao aluno um engajamento nas disciplinas e despertaram a curiosidade acerca das esferas sociais que o cercam, trazendo abordagens interdisciplinares que conseguem integrar as diversas áreas do conhecimento, a fim de estabelecerem múltiplas conexões de aprendizagem para o aluno – sujeito em constante transformação.

Ressaltam-se, também, os desafios impostos pela utilização dessa técnica, inerentes às demais tecnologias educacionais, tais como, a necessidade de formação dos professores, a dificuldade inicial na utilização de uma ferramenta tecnológica, a familiaridade com a plataforma que difere do jogo *Minecraft*, a necessidade de acompanhamento de um adulto durante a instalação da plataforma e os sentimentos experienciados pelos alunos durante as aulas.

Portanto, foi possível observar que a gamificação fornece alternativas inovadoras capazes de potencializar as habilidades dos estudantes, promover a interação, estimular o pensamento crítico, além de construir autonomia nas ações pedagógicas. Dessa forma, o professor se torna o mediador do conhecimento, tornando o aluno o centro do processo de ensino-aprendizagem.

Referências

BEHRENS, M. A. Metodologia de projetos: aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa. In: TORRES, P. L. (org.). **Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento**. Curitiba: Senar, 2014. p. 95-116.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

COUTINHO, Cacilda. As tecnologias, a metodologia ativa e a educação brasileira. *In*: VIEIRA, Patrícia (org.). **Metodologias Ativas**: modismo ou inovação. Quirinópolis: Igm, 2021. p. 123-138.

DAROS, Thuinie. Metodologias ativas: aspectos históricos e desafios atuais. *In*: CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 8-15.

FARDO, Marcelo Luis. **A gamificação como estratégia pedagógica**: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem. Orientadora: Carla Beatriz Valentini. 2013. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Caxias do Sul, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal. 1992.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Os métodos de ensino**. São Paulo: Cortez, 1994

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015. p. 15-33.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. Parte I.

MORATORI, P. B. **Por que utilizar jogos educativos no processo de ensino aprendizagem?** Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4675248/mod_resource/content/1/Por%20que%20utilizar%20Jogos%20Educativos%20no%20processo%20de%20ensino%20aprendizagem%20.pdf Acesso em: 02 maio 2022.

MORR, C. E.; FERRARI, G. **Entendendo e aplicando a gamificação**: o que é, para que serve, potencialidades e desafios. UFSC. E-BOOK. 2020. Disponível em: <https://sead.paginas.ufsc.br/files/2020/04/eBOOK-Gamificacao.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORLANDI, Tomas Roberto Cotta *et al.* Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. **Biblios**, Pittsburgh, n. 70, p. 17-30, 2018.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Editora Paulus, 2013.

SANTOS, Wilner Pereira; SANTOS, Rosa Maria Ferizolla dos; SANTOS, Patrícia Vieira. Novas formas de ensinar e aprender matemática, numa perspectiva das metodologias ativas. In: VIEIRA, Patrícia (org.). **Metodologias Ativas**: modismo ou inovação. Quirinópolis: Igm, 2021. p. 39-56.

SILVA, E. A.; DELGADO, O. Carrasco. O processo de ensino-aprendizagem e a prática docente: reflexões. **Revista Espaço Acadêmico**, Serra, v. 8, n. 2, p. 40-52, 2018.

SILVA, Renildo Franco da.; CORREA, Emilce Sena. Novas tecnologias e educação: a evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação & Linguagem**, ano 1, n. 1, p. 23- 35, jun. 2014.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

VIANNA, Ysmar *et al.* **Gamification, Inc.**: como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: Mjv Press, 2013. 118 p. Disponível em: <https://acervo-digital.espm.br/E-BOOKS/2020/365430.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2022.

Sobre os autores:

Ludmila Salomão Venâncio – Doutora e Mestre em Ciência da Informação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Especialista em Gestão Estratégica da Informação pelo Centro Universitário UNA e Graduada em Tecnologia da Informação pelo Centro Universitário Newton Paiva. Docente do Departamento de Ciências Humanas e Fundamentos da Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG - Ibirité. E-mail: ludmila.salomao@uemg.br ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2612-375X>

Tatiane Letícia Maia - Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário UNA. Assistente de Educação na Escola Sesi Hamleto Magnavacca. E-mail: tatianelmaia99@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0002-4702-1418>

Viviane Milena Maia – Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG. Especialista em Gestão Escolar pelo Centro Universitário UNA. Auxiliar de Coordenação Pedagógica na Escola Sesi Hamleto Magnavacca. E-mail: viviane.milena2016@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0009-0008-4346-9454>

Tramitação:

Recebido em: 16/11/2023

Aprovado em: 19/01/2024

**EDUCAÇÃO E INOVAÇÃO: CAMINHOS DO ETERNO VIR A
SER...****EDUCATION AND INNOVATION: PATHS TO ETERNAL
BECOME...**

Leonardo Machado Palhares
Instituto Federal de Minas Gerais

Rosiléia de Fátima Costa
Faculdade Unyleya

RESUMO:

O que é inovar em Educação? José Francisco de Almeida Pacheco é referência teórica e esteve à frente nos últimos cinquenta anos com a questão da inovação durante a construção de relações humanas na Escola da Ponte, em Portugal. Como este educador compreende o conceito? Suas reflexões entrelaçadas aos conceitos do fazer docente (Arroyo, 2000), (Tardif, 2018), (Freire, 2018) e (Garcia, 2019) favorece a reflexão e a consolidação do conceito de inovação escolar, bem como auxilia na separação entre inovação técnico-científica e inovação social. A construção híbrida do artigo, entrevista e ensaio é uma proposta metodológica que articula recursos da história oral (Delgado, 2006) com enlaces teóricos elaborados pelo entrevistado e pelos autores de referência. O texto se propõe a conduzir seus leitores no processo do fazer docente como uma inovação instituinte, portanto, sempre inconcluso, como qualquer processo de constituição humana.

Palavras-chave: Educação, Inovação. Docência.

ABSTRACT:

What is innovation in Education? José Francisco de Almeida Pacheco is a theoretical reference and has been at the forefront for the last fifty years with the issue of innovation during the construction of human relationships at Escola da Ponte, in Portugal. How does this educator understand the concept? His reflections intertwined with the concepts of teaching (Arroyo, 2000), (Tardif, 2018), (Freire, 2018) and (Garcia, 2019) favor reflection and consolidation of the concept of school innovation, as well as helping to separate innovation technical-scientific and social innovation. The hybrid construction of article, interview and essay is a methodological proposal that articulates resources from oral history (Delgado, 2006) with theoretical links elaborated by the interviewee and the reference authors. The text aims to guide its

readers in the process of teaching as an instituting innovation, therefore, always inconclusive, like any process of human constitution.

Keywords: Education, Innovation. Teaching

RESUMEN:

¿Qué es la innovación en Educación? José Francisco de Almeida Pacheco es un referente teórico y ha estado a la vanguardia durante los últimos cincuenta años con el tema de la innovación en la construcción de las relaciones humanas en la Escola da Ponte, en Portugal. ¿Cómo entiende este educador el concepto? Sus reflexiones entrelazadas con los conceptos de docencia (Arroyo, 2000), (Tardif, 2018), (Freire, 2018) y (García, 2019) favorecen la reflexión y consolidación del concepto de innovación escolar, además de ayudar a separar la innovación técnica, -innovación científica y social. La construcción híbrida de artículo, entrevista y ensayo es una propuesta metodológica que articula recursos de la historia oral (Delgado, 2006) con vínculos teóricos elaborados por el entrevistado y los autores de referencia. El texto pretende guiar a sus lectores en el proceso de enseñanza como innovación instituyente, por tanto, siempre inconclusa, como todo proceso de constitución humana.

Palabras clave: Educación, Innovación. Enseñando.

A construção da entrevista.

No dia 21 de setembro de 2023 realizamos entrevista com o educador José Francisco de Almeida Pacheco¹. Entrelaçamos a conversa com a reflexão sobre o educador e suas ideias sobre inovação educacional. Como recurso para leitura e, até mesmo para instigar a reflexão, optamos por dividir o artigo em duas partes: transcrição da entrevista¹, reflexão sobre a entrevista a partir do sentido de ser educador e inovação em educação, em diálogo com Freire (2018); Garcia (2009); Pacheco (2019); Arroyo (2000); Nóvoa (2009); Tardif (2014).

Ao recorrer à entrevista como fonte privilegiada desta construção nos ancoramos em princípios da metodologia da história oral. Compreendemos que a memória viva, mobilizada por recursos da oralidade, quando potencializados a outros recursos e fontes, favorecem e fortalecem os laços das dimensões do tempo individual e coletivo (Delgado, 2006) e, neste caso, do tempo de reflexão e construção de parte da ciência da educação, haja vista as contribuições do entrevistado para a história da educação portuguesa e brasileira. A fonte oral, é, assim, privilegiada, construindo trilhas, como rastro para reflexão sobre história, neste caso, sobre os sentidos do ser e do que é inovação.

¹ A entrevista está disponível no site do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoANE): <https://www.youtube.com/@movimentodealternativaspar9318/about>, acesso dia 20 de outubro de 2023.

José Francisco de Almeida Pacheco é educador português que esteve à frente da Escola da Ponte entre as décadas de 1980 e 1990. Morando no Brasil desde 2005, foi responsável pelo Projeto Âncora, reconhecido como modelo de educação inovadora². Sobre a Escola da Ponte temos inúmeras referências, mas, a primeira é o relato de Rubem Alves, no texto “A escola com que sempre sonhei”:

A Escola da Ponte é dirigida por José Pacheco, um educador de voz mansa e poucas palavras. Imaginei que ele seria meu guia e explicador. Em vez disso ele chamou uma aluna de uns dez anos que passava e disse: “Será que tu poderias mostrar e explicar a nossa escola a este visitante?”. Ela acenou que sim com um sorriso e passou a me guiar. Antes de entrar no lugar onde as crianças estavam, ela parou para me dar a primeira explicação, que tinha por objetivo, imagino, amenizar a surpresa. (...) Nós não têmosh, como nas outrash escolash [daqui para frente escreverei do jeito normal...], salas de aulas. Não temos classes separadas, 1º ano, 2º ano, 3º ano... Também não temos aulas, em que um professor ensina a matéria. Aprendemos assim: formamos pequenos grupos com interesse comum por um assunto, reunimo-nos com uma professora e ela, conosco, estabelece um programa de trabalho de 15 dias, dando-nos orientação sobre o que deveremos pesquisar e os locais onde pesquisar. Usamos muito os recursos da Internet. Ao final dos 15 dias nos reunimos de novo e avaliamos o que aprendemos. Se o que aprendemos foi adequado, aquele grupo se dissolve, forma-se um outro para estudar outro assunto. Ditas essas palavras, ela abriu a porta e, ao entrar, o que vi me causou espanto. Era uma sala enorme, enorme mesmo, sem divisões, cheia das mesinhas baixas, próprias para as crianças. As crianças trabalhavam nos seus projetos, cada uma de uma forma. Moviam-se algumas pela sala, na maior ordem, tranquilamente. Ninguém corria. Ninguém falava em voz alta. Em lugares assim normalmente se ouve um zumbido, parecido com o zumbido de abelhas. Nem isso se ouvia. Notei, entre as crianças, algumas com síndrome de Down que também trabalhavam. As professoras estavam assentadas com as crianças, em algumas mesas, e se moviam quando necessário. Nenhum pedido de silêncio. Nenhum pedido de atenção. Não era necessário. (Alves, 2001, p. 37-38)

Mioto (2022) ressalta a importância do modelo Escola da Ponte no Brasil:

A importância de incluirmos a escola *Fabulinus* e uma escola *Waldorf* nesta pesquisa também se dá porque queremos discutir a inovação escolar pelo viés de bases teóricas múltiplas. As escolas IFPR Jacarezinho, Campos Salles e Tiê trazem em suas linhas de inspiração muita influência vinda da paradigmática “Escola da Ponte” (Portugal). **Não queríamos em nossa pesquisa deixar a impressão de que a inovação educacional parte fundamentalmente desta influência da “Escola da Ponte”, apesar de reconhecermos que é a mais forte influência das transformações que vem ocorrendo no país**, não queremos dar ênfase somente a essa linha paradigmática da inovação. Queremos mostrar que existem caminhos de inovação que se dão por vias muito diferentes e que não passam pela influência da “Escola da Ponte”, queremos mostrar essa multiplicidade das transformações possíveis. (Mioto, 2022, p. 31 – **grifo nosso**)

² Para saber sobre o projeto Âncora acessar: [\(1\) Destino Educação: Escolas Inovadoras | Episódio 01 - Projeto Âncora - YouTube](#)

José Pacheco é, portanto, nome associado a processos disruptivos em relação à escolarização tradicional. Como o mesmo escreve, ao refletir sobre a construção da uma nova educação,

(...) uma educação de qualidade é possível, numa nova identidade de escola pública, numa educação ressignifica, integradora de saberes, que contribua para a manifestação da criatividade e inovação. Idêntica conclusão se extrai da pesquisa elaborada pelo Grupo de Trabalho da Inovação (MEC, 2015): uma educação de boa qualidade, que assegure excelência acadêmica e inclusão social, é possível, se referindo ao conceito de “escola”, se acontecer a reconfiguração das práticas escolares no contexto de novas construções sociais de aprendizagem. (Pacheco, 2019, p. 27)

Como se descreve? O que explicita ao falar sobre educação? O que é inovação na educação? Essas são questões que buscamos com a entrevista.

A elaboração deste texto híbrido (artigo, entrevista e ensaio) está dividido em três partes: a primeira é a entrevista. Trazer a entrevista para o início do texto foi recurso que entendemos como estratégico para aproximar a leitura do sujeito de reflexão, o educador, designer educacional e pensador, José Pacheco. O texto continua com a análise da entrevista, favorecendo a emergência das categorias de análise: ser e viver no campo educacional, inovação e docência. Na terceira parte convidamos cada uma a refletir sobre o lugar da docência em contexto social marcado pela instabilidade do ser e viver profissional em contextos de construção das escolarizações.

Entrevista com José Pacheco³:

Entrevistadores (EN): Quem foi e quem é José Pacheco?

José Pacheco (JP): É um ser humano como qualquer outro. Com as suas eventuais virtudes e muitos cuidados. E que muitas vezes estranha (inaudível). Foi esse, mas recentemente comecei a pensar em ser apenas Designer Educacional, tentar-me refazer-me a todo momento. Porque, quando eu escuto mestres de cerimônia apresentar este velhinho insuportável, eles falam de tudo aquilo que fiz e até mesmo do que não fiz (fizemos). Eu me sinto muito mal, sou um aprendiz de teorias. Tudo o que diz, que agradeço, mas é tudo passado, não adianta nada, foi na altura, mas pronto, eu compreendo. Andei muito tempo estudando Histórias de Vida, formação autobiográfica e compreendo que, mesmo não dando (inaudível) importância aquilo que este velhinho é. Tudo isso possa interessar. Mas, como nada se repete, falar daquilo que eu fui e daquilo que eu sou, é falar do passado. Te agradeço o interesse, evidente, e confesso com certa vaidade. Mas aquilo que respondi e responderei sempre: sou um ser humano dotado de algumas virtudes, poucas. Muitas imperfeições. E um insuportável, e quanto mais tempo passa, mais insuportável fico; porque me sinto

³ A entrevista pública está disponível no Canal MoANE: <https://www.youtube.com/watch?v=kDvEN201m3s>, acesso em 14 de dezembro de 2023.

frágil. Sempre que volto a falar das mesmas coisas que falei, tem mais de meio século, é como se não tivesse existido este meio século; é como se não tivesse existido esse meio século. Como se eu nunca tivesse existido. Estou a falar do campo da Educação e é o campo da minha vida. É isso meu amigo, não tem muito mais. (...)

EN: Jogo de palavras:

EN: Professor...

JP: Aquele que professa

EN: E o que é um tutor?

JP: É um professor rejuvenescido, reciclado, regenerado e outros atributos que lhe possam dar. É aquele que não tenta ensinar e aprende com os outros.

EN: Escola...

JP: Pessoas...

EN: Prédio escolar...

JP: Um espaço, um edifício que, por suas características, poderia ser dormitórios para moradores de rua, por exemplo.

EN: O que são novas construções sociais de aprendizagem?

JP: São espaços e tempo de uma nova Educação, onde tudo e todos se sentirão aptos a aprender e aprenderão.

EN: E inovação...

JP: Não existe...

EN: Por que?

JP: Para haver inovação, tem que haver processo de mudança. Processo de mudança é extremamente contraditório e se a inovação surge, porque a inovação tem que ser inédita, tem que ser útil, tem que ser replicável, instituinte, e, portanto, quando ela surge, ela deixa de ser inovação e imediatamente é colocada em causa.

EN: Se o tutor é colocado numa situação de ter que lidar com 40 pessoas ao mesmo tempo, como ele pode agir?

JP: Não é necessário, se nós fizermos a racia, aluno professor no Brasil, dá 1 para 8, se fizermos em Portugal, dá 1 para 9. Porque 40 alunos em sala de aula?

EN: A partir deste porque, como um gestor pode agir eticamente?

JP: Deixando de ser gestor, passando a pertencer a coletivos de gestão. Um dos problemas maiores é exatamente os órgãos de gestão e direção pessoais, eles nunca serão autônomos.

EN: Autonomia:

JP: Um processo de relação.

EN: Acho que, a agente chega num ponto que as perguntas não precisam mais serem feitas, mas, as pessoas, podem, a partir destas “não respostas”, pensar novas perguntas. (Vou parar a gravação aqui)

JP: Eu direi que tu fazes perguntas mansas e a minha irritação e minha cólera fazem perguntas violentas. Se fosse perguntar algo a alguém começaria por perguntar: “Olha, lá na sua escola o banheiro dos alunos é o mesmo dos professores?”. A partir daqui, iria entrar na psique profunda dos educadores, com perguntas bem violentas, mas, fraternas. (...)

Educação e Inovação: diálogo com José Pacheco

Ressaltamos que o ambiente virtual como recurso para realização de entrevista trouxe um misto de vantagens e desvantagens. Por um lado, atendeu com maior precisão os desejos de tempos e espaços para a entrevista, assim, José Pacheco pôde conversar conosco em ambiente e horário definidos por ele. Por outro lado, a limitação do espaço físico, uma tela, dificulta perceber sutilezas, como gestos e movimentos do entrevistado durante a construção das respostas às questões. Procuramos, assim, constituir um roteiro breve, que não ultrapassou meia hora de conversa para reduzir efeitos da exaustão e atender a duas questões que nos orientam: a autopercepção do educador e sua construção sobre sentidos de educação e inovação educacional.

Conduzida com fala tranquila esse momento introspectivo faz emergir a individualidade, mas, também, consciência de seu lugar na história contemporânea da educação. Interessante que a inquietude na relação entre passado-presente-futuro nos leva ao encontro de um de um educador que, após algumas décadas de ofício, olha para sua trajetória com a mesma inquietude que vê o presente e o futuro.

Iniciamos a conversa com o entrevistado se apresentando. A construção de dupla perspectiva teve como objetivo promover reflexão sobre o educador e sua trajetória. Quem foi e quem é José Pacheco?

(...) Designer Educacional, tentar-me refazer-me a todo momento. Porque, quando eu escuto mestres de cerimônia apresentar este velhinho insuportável, eles falam de tudo aquilo que fiz e até mesmo do que não fiz (fizemos). Eu me sinto muito mal, sou um aprendiz de teorias. Tudo o que diz, que agradeço, mas é tudo passado, não adianta nada, foi na altura, mas pronto, eu compreendo. (...) falar daquilo que eu fui e daquilo que eu sou, é falar do passado. (...) sou um ser humano dotado de algumas virtudes, poucas. Muitas imperfeições. E um insuportável, e quanto mais tempo passa, mais insuportável fico; porque me sinto frágil. Sempre que volto a falar das mesmas coisas que falei, tem mais de meio século, é como se não tivesse existido este meio século; é como se não tivesse existido esse meio século. Como se eu nunca tivesse existido. Estou a falar do campo da Educação e é o campo da minha vida. É isso meu amigo, não tem muito mais. (...) (trechos da entrevista com José Pacheco)

De pronto indica como se vê e, deste modo, como se coloca como educador, é um “Designer Educacional” assim, ressalta-se como sempre como um *vir a ser*, um agente de transformação. Aproxima-se da ideia de que a inovação está exatamente na dúvida, no processo e não no acontecimento afinal, “nosso ofício transita em coordenadas inseguras, que o que está em questão é o próprio sentido da docência, os referenciais, os deuses que protegiam a nossa tranquilidade” (Arroyo, 2000, p. 161).

Ao transitar por conceitos cotidianos, escola, professor, autonomia, Pacheco, no jogo de palavras ressalta a importância de fluidez dos conceitos e sua ressignificação, afinal, prédio escolar é “*um edifício que, por suas características, poderia ser dormitórios para moradores de rua, por exemplo.*” (trecho da entrevista)

Escola, “pessoas” (entrevista), remete a sua trajetória humana e significa seus múltiplos espaços de ação. Liga, assim, sua fala à sua trajetória iniciada na Escola da Ponte, que marca suas virtudes: “*...entenda que a história da Escola da Ponte foi feita de sofrimento e resiliência.*” (Pacheco, 2019, p.34).

A inovação está sempre na utopia (realizável), assim,

Para haver inovação, tem que haver processo de mudança. Processo de mudança é extremamente contraditório e se a inovação surge, porque a inovação tem que ser inédita, tem que ser útil, tem que ser replicável, instituinte, e, portanto, quando ela surge, ela deixa de ser inovação e imediatamente é colocada em causa. (entrevista)

As ideias de Pacheco coadunam com as reflexões de autor que tem se dedicado ao tema

em geral somos mais bem-sucedidos ao conectar ideias do que ao protegê-las. Como o próprio livre mercado, a defesa da restrição do fluxo de inovação foi durante muito tempo reforçada por apelos à ordem “natural” das coisas. (Jhonson, 2011, p. 21)

Assim, a descrição de Alves (2001) corrobora ao princípio de espaços de partilha e integração de saberes, como afirmou Jhonson (2011).

O contra ponto entre o que é inovação e o que não é inovação é trabalhada com a ideia de que ela existe, mas também há equívocos. A educação não é para amadores, a educação reúne um domínio didático e um pedagógico. Pacheco é um crédulo na eterna mudança, pois, há quem busque inovar e resista às pérfidas investidas dos burocratas da educação demonstra sua credibilidade nas mudanças na educação.

“É na inconclusão do ser que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (Freire, 2018, p.57) é importante, portanto, o constante repensar da prática docente, afinal é justamente essa incompletude que permite a crença em uma educação melhor, pautada sempre num processo formativo contínuo.

A educação precisa ser reflexiva, para entender o papel desse educador envolvido nesse processo educativo e o seu papel no mundo e a sua verdadeira realidade, transformando a si mesmos e ao meio em que vivem:

“[...]assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de

amar. Assumir-se como sujeito porque é capaz de reconhecer-se como objeto” (Freire, 2018. p.42),

Corroborando com este rumo, Garcia (2009) afirma que a identidade do educador se desenvolve na *práxis* no contato com o outro.

(...) a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida” o desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza com o um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto.” (Garcia. 2009, p. 112)

A construção do trabalho educacional se dá em uma parceria onde os professores estimula os alunos ao conhecimento.

“(...) os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas (...) em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles [educadores] os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares”. (Tardif, 2014, p. 228)

Dessa forma docentes desenvolvem suas identidades profissionais como agentes no processo de construção e significação de saberes, afinal, a produção de conhecimento não está nem no professor e nem no aluno, mas, nas relações.

O diálogo com José Pacheco parte dos sentidos do ser (e do vir a ser) em espaços de educação, especialmente a escola. Suas digressões levam a construção de espaços, tempos e seres na escolarização a partir do ambiente paradigmático em constante construção. Assim, à roupagem tradicional da escolarização, ele contrapõe a construção escolanovista, em que o centro é o estudante e a concepção fluida⁴, na qual os processos não estão no educando ou no docente, mas, nas relações humanas. Nesse sentido, a reflexão de Pacheco o aproxima do sentido de que a mudança é a única coisa sólida que temos na vida moderna (Bauman, 2010).

Considerações finais:

Compreender que a inovação é sempre a utopia tangível é o horizonte da reflexão de José Pacheco. O cotidiano disruptivo é o que está em causa o tempo todo nas relações docente-discente. Concordamos com Tardif:

em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista dos práticos, pois são eles realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação (Tardif, 2014, p. 234).

⁴ Utilizamos o conceito fluido em apropriação ao conceito modernidade líquida (Bauman, 2010). “Acredito que meu próprio itinerário do paradigma “pós-moderno” para o da “modernidade líquida” seguiu a trajetória prevista por Kuhn.”

É, assim, imprescindível que o professor conheça e domine o conteúdo que irá ensinar, mas é essencial, também, que este construa

práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem (...) ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão (Nóvoa, 2009, p. 03).

Esse processo de integração docente e comunidade é o princípio da relação de gestão democrática, numa perspectiva de ação que o primeiro passo para inovação é conhecer o ambiente e as reais características dos espaços de escolarização, conforme nos é colocado pelo próprio José Pacheco, afinal, “se nós fizermos a racia, aluno professor no Brasil, dá 1 para 8, se fizermos em Portugal, dá 1 para 9. Porque 40 alunos em sala de aula?” (entrevista). Segundo pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-Brasil), divulgado em 2023, estão matriculados na educação básica cerca de quarenta e sete milhões de estudantes e o Brasil possui cerca de dois milhões e duzentos mil docentes atuando da educação infantil ao ensino médio, uma realidade macro que indica a razão um para vinte, em média⁵.

Entendemos que cada instituição de ensino possui sua própria realidade e uma simples divisão do número de estudantes pelo número de docentes no Brasil não fornece dado tangível sobre cada realidade, contudo, a intensão desta redação é evidenciar a necessidade de estudo, na comunidade, das melhores estratégias para potencializar as relações de Educação entre comunidade e profissionais que nesta atuam. É importante refletir, por exemplo, à condição do modelo da monodocência na regência de classes, especialmente com sua fragmentação nos anos sete anos finais da Educação Básica (6º ano do Ensino Fundamental à 3ª série do Ensino Médio). Será que esta realidade se manteria em condições de formação de equipe de educadores e com eliminação da serialização para organização de ciclos ou modelos multisseriados? Essa é a provocação que fica.

Pacheco ainda articula o sentido de gestão, com críticas ao modelo engessado e burocrático – mesmo em situação de eleição da gestão. Quando indagado sobre o que deve fazer um gestor, respondeu:

Deixando de ser gestor, passando a pertencer a coletivos de gestão. Um dos problemas maiores é exatamente os órgãos de gestão e direção pessoais, eles nunca serão autônomos. (Entrevista)

Ser docente é um vir a ser marcado por complexa formação na Ciência da Educação que deve garantir a preparação para lidar como liderança acadêmica e local, como pessoa multifuncional que, ao promover encontros com os saberes está sempre lidando com o campo da imprevisibilidade humana. A construção da identidade docente está nitidamente ligada com o compromisso ético com a inovação, princípio posto em toda relação estabelecida nos processos de Educação. Princípios que favoreçam a reflexão sobre questões simples, do cotidiano, mas, quando levadas ao pensar, podem doer, afinal, “Por que o banheiro dos alunos e dos professores não é o mesmo?” (Entrevista)

⁵ Informação extraída do site do INEP, <https://www.gov.br/inep/pt-br>, acessado em 22 de outubro de 2023.

Entendemos, portanto, que o par identidade docente e inovação são fundamentos estratégicos para compreender a práxis defendida por José Pacheco. No seu último livro, “Inovar é Assumir um Compromisso Ético com a Educação” Pacheco deixa evidente a emergência destas categorias ao analisar a ancoragem em paradigmas educacionais como uma escolha consciente que reflete “tipo de vida em sociedade, de visão de mundo.” (Pacheco, 2019, p. 21).

Assim, o processo de constituição da identidade docente está intimamente ligado ao processo do fazer na e da escolarização.

Vivemos num tempo de sociedade em rede. Mas, a análise social mantém-se cativa de raciocínios lineares, de um raciocínio lógico, prevalecente nas teses de doutorado e nas decisões de políticas educacionais. Até a terceira revolução indústria, dispúnhamos de sequencia lógica. Hoje, temos o simultâneo, a sobreposição. Temos as redes sociais, na era da pós-verdade e, por meio delas, assistimos a um sutil processo de desumanização. Repletas de comentários abjetos, acentuam a degradação moral e ética. Nunca dispomos de tantos instrumentos de comunicação e nunca nos sentimos tão solitários. (Pacheco, 2019, p. 20)

Na solidão dos tempos atuais o que cabe a cada educador/a quando entende e se coloca nesse cenário? Assumir um compromisso ético, assim, educador é “um ser humano que ajuda outro ser humano a educar-se (*educare*)” (Pacheco, 2019, p. 147).

Nessa lógica, o inovar em educação é a ação instituinte necessária para manter os caminhos sempre abertos, em suma, “inovação é efetivamente algo novo que, em princípio contribui para a melhora de algo ou de alguém; que pode ser replicado, por exemplo, a partir da criação de protótipos.” (Pacheco, 2019, p. 148). A criação de protótipos, como é defendido por ele, significa, em outros termos, manter o vir a ser sempre em movimento, na escola e nos/nas educadores/as.

Referência bibliográfica:

ALVES, Rubens. **A Escola com Que Sempre Sonhei sem Imaginar Que Pudesse Existir**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAUMAN, Zigmunt. **Legisladores e intérpretes: sobre modernidade, pós modernidade e intelectuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DELGADO, Lucília de A. N. **História oral: memória, tempo e identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. **A identidade docente: constantes e desafios**. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009.

INEP-BRASIL, **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : Inep, 2009.

JOHNSON, Steven. **De onde vem as boas ideias: uma história natural da inovação**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011

MIOTO, Luis Henrique. **Escolas não-convencionais: um estudo sobre dispositivos pedagógicos inovadores**. Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2022. (Tese) disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/teses/category/24-2022>

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Revista de Educación, Espanha, v.1, n. 350, 2009.

PACHECO, José. **Inovar é assumir um compromisso ético com a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2019.

PALHARES, Leonardo Machado. **Leonardo Machado Palhares entrevista José Pacheco**. Disponível no Canal do Movimento de Alternativas para uma nova Educação (MoANE), <https://www.youtube.com/watch?v=kDvEN201m3s>, 21 de set. 2023. (Acesso: 14 de dezembro de 2023).

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

Sobre os autores:

Leonardo Machado Palhares: educador, graduado em História (UFMG); mestre em Educação (UFMG); doutorando em Educação (PUC-Minas); membro do Movimento de Alternativas para uma Nova Educação (MoANE); professor do ensino básico técnico e tecnológico no IFMG *campus avançado* Ipatinga; e-mail.: leonardo.palhares@ifmg.edu.br; ORCID: 0000-0001-5827-765X

Rosiléia de Fátima Costa: enfermeira, graduada em Enfermagem (FASEH), graduada em Teologia (Faculdade Batista), especialização em Ciências da Religião (Unyleya), especialização em Aconselhamento e Psicologia Pastoral (Unyleya), mestranda em Educação (PUC-Minas), pastora e escritora; e-mail.: leiacostaescritora@gmail.com; ORCID: 0009-0006-6246-008X

ⁱ Essa entrevista, realizada de forma síncrona, com uso da plataforma Google Meet, no dia 21 de setembro de 2023, teve como objetivo atender requisitos parciais do processo formativo na pós-graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Foi realizada a partir da provocação inicial da Prof. Dra. Adriana G. Dickman na disciplina “identidade, Subjetividades e Trajetórias na Formação Docente” (segundo semestre de 2023).

Tramitação:

Recebido em: 21/11/2023

Aprovado em: 17/12/2023

REGGIO EMILIA: UMA PEDAGOGIA SUSTENTADA NOS DIREITOS DA INFÂNCIA. ENTREVISTA COM MARIA MERCEDES CIVAROLO¹**REGGIO EMILIA: UNA PEDAGOGÍA SUSTENTADA EN LOS DERECHOS DE LAS INFANCIAS. ENTREVISTA A MARÍA MERCEDES CIVAROLO**

Mercedes Civarolo
Universidade Nacional de Comahue



Mariela Losso
Universidade Nacional de Comahue

**Resumo**

Este texto apresenta uma entrevista, fruto de uma experiência realizada na Rede Interdisciplinar Iberoamericana de Estudos e Pesquisas sobre Direitos fundamentais e Políticas para o bem-estar integral de Crianças e Jovens – *Rede Emili@* (RE), no formato de diálogos sobre infâncias, a partir de diferentes epistemologias, perspectivas de pesquisa e práticas. Neste caso, apresentamos o diálogo entre a Dra. María Mercedes Civarolo e membros da RE. A entrevista completa foi publicada originalmente em espanhol, e está disponível online no canal Rede Emili@. O objetivo específico do diálogo com Mercedes Civarolo foi identificar as características e a particularidade da Pedagogia Reggio Emilia na consideração do principado das crianças e dos seus direitos. Juntamente com a autora, identificamos os eixos diretamente ligados aos direitos de meninas e meninos, suas condições educacionais e a particularidade da Pedagogia Reggio Emilia em considerar os princípios da infância. Os eixos foram: a relevância de Loris Malaguzzi e da pedagogia Reggio Emilia na trajetória acadêmica da entrevistada, e a relação entre o Projeto Spectrum e a abordagem de Reggio Emilia, e o processo de documentação pedagógica, ou seja, o registro das atividades cotidianas na educação de crianças, no âmbito desta pedagogia e das suas experiências, bem como a relação com a sua perspectiva antropológica. Para encerrar o diálogo, a entrevistada sintetiza a imagem de infância a que se

¹ Entrevista concedida à Mariela Losso e Lucas Ávila, para o canal da Red Emili@, no YouTube (<https://www.youtube.com/watch?v=EKhR0iYpFIM&t=2342s>), originalmente em Espanhol. Tradução: Mariela Losso, Revisão Magali Reis. Para saber mais sobre a entrevistada acompanhe sua página na internet e suas redes sociais: www.mercedescivarolo.com, <https://www.facebook.com/mercedes.civarolo>, https://www.instagram.com/mercedes_civarolo/

refere em sua obra, a ressignificação do ato educativo não mais centrado na voz do professor ou da escola, mas nas vozes de meninas e meninos. Aumentando, assim, a relevância desta pedagogia em relação aos direitos das crianças.

Palavras-Chave: Infância. Direitos das Crianças. Ciência da Educação. Ciências Sociais e Humanas. Docência. Reggio Emília.

Resumen

Este texto presenta una entrevista, resultado de una experiencia realizada en la Red Interdisciplinaria Iberoamericana de Estudios e Investigaciones sobre Derechos Fundamentales y Políticas para el bienestar integral de la Niñez y la Juventud – Rede Emili@ (RE), en el formato de diálogos sobre infancias, desde diferentes epistemologías, perspectivas de investigación y prácticas. En este caso presentamos el diálogo entre la Dra. María Mercedes Civarolo y miembros de RE. La entrevista completa fue publicada originalmente en español y está disponible online en el canal Rede Emili@. El objetivo específico del diálogo con Mercedes Civarolo fue identificar las características y particularidades de la Pedagogía Reggio Emilia en la consideración del principado de los niños y sus derechos. Junto con el autor, identificamos los ejes directamente vinculados a los derechos de niñas y niños, sus condiciones educativas y la particularidad de la Pedagogía Reggio Emilia al considerar los principios de la infancia. Los ejes fueron: la relevancia de Loris Malaguzzi y la pedagogía de Reggio Emilia en la trayectoria académica del entrevistado, y la relación entre el Proyecto Espectro y el enfoque de Reggio Emilia, y el proceso de documentación pedagógica, es decir, el registro de las actividades cotidianas en la educación de los niños, en el ámbito de esta pedagogía y sus vivencias, así como la relación con su perspectiva antropológica. Para cerrar el diálogo, la entrevistada resume la imagen de la infancia a la que se refiere en su obra, la resignificación del acto educativo ya no centrado en la voz del maestro o de la escuela, sino en las voces de niñas y niños. Aumentando así la relevancia de esta pedagogía en relación con los derechos de la infancia.

Palabras clave: Infancia. Derechos de los niños. Ciencias de la Educación. Ciencias Sociales y Humanidades. Enseñando. Regio Emilia.

Abstract

This text presents an interview, the result of an experience carried out in the Iberoamerican Interdisciplinary Network for Studies and Research on Fundamental Rights and Policies for the integral well-being of Children and Young People – Rede Emili@ (RE), in the format of dialogues about childhoods, the from different epistemologies, research perspectives and practices. In this case, we present the dialogue between Dr. María Mercedes Civarolo and members of RE. The full interview was originally published in Spanish, and is available online on the Rede Emili@ channel. The specific objective of the dialogue with Mercedes Civarolo was to identify the characteristics and particularities of Reggio Emilia Pedagogy in considering the principality of children and their rights. Together with the author, we identified the axes directly linked to the rights of girls and boys, their educational conditions and the particularity of Reggio Emilia Pedagogy in considering the principles of

childhood. The axes were: the relevance of Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia pedagogy in the interviewee's academic trajectory, and the relationship between the Spectrum Project and the Reggio Emilia approach, and the process of pedagogical documentation, that is, the recording of daily activities in the education of children, within the scope of this pedagogy and their experiences, as well as the relationship with their anthropological perspective. To close the dialogue, the interviewee summarizes the image of childhood that she refers to in her work, the resignification of the educational act no longer centered on the voice of the teacher or the school, but on the voices of girls and boys. Thus increasing the relevance of this pedagogy in relation to children's rights.

Keywords: Childhood. Children's Rights. Education Science. Social Sciences and Humanities. Teaching. Reggio Emilia.

Introdução

Nesta entrevista é apresentada uma experiência realizada na Rede Emili@ (RE)² de Investigação, no formato de diálogos sobre crianças de diferentes epistemologias, perspectivas de investigação e práticas. Esta Rede apresenta o contexto de inúmeras experiências acadêmicas, institucionais, sociais e políticas; e surge a partir da iniciativa de um grupo de pesquisadoras e pesquisadores sul-americanos interessados na temática da infância e juventude e na aferição dos diferentes modos de atuação do poder público nos países partícipes da Rede, quanto à garantia dos direitos fundamentais das crianças e jovens. A Rede estabelece uma profícua parceria com países da Europa, em especial Portugal e Espanha, com objetivo de dar vazão às pesquisas sobre as temáticas atinentes às crianças e jovens no âmbito de seus direitos fundamentais, sob o aporte teórico-conceitual da educação, da psicologia, do direito e dos estudos sociais sobre a infância e juventude, isto é, a sociologia, a história e a filosofia, a geografia da infância e da juventude e a antropologia da criança.

No âmbito da Rede, busca-se construir aportes sobre a condição de vida da infância e juventude que possibilitem pensar as políticas públicas voltadas e estes grupos sociais, no que diz respeito ao seu bem-estar integral. Do mesmo modo, os estudos compartilhados poderão proporcionar mais visibilidade a iniciativas políticas e suas repercussões na vida das novas gerações. Os modos pelos quais os diferentes países encontram soluções para dirimir as crises sociais, econômicas e políticas afetam a vida das novas gerações.

Neste caso, retomamos o diálogo com a Dra. María Mercedes Civarolo e integrantes da RE. A entrevista completa foi publicada online no canal da Rede Emili@³. O objetivo geral da série de entrevistas conduzidas pela RE, é produzir e difundir diálogos junto a pessoas que são referências no campo das Ciências

² A Red Emili@ - é uma Rede Iberoamericana de Estudos e pesquisas sobre Direitos Fundamentais e Políticas de Atenção integral a crianças e jovens. Reúne estudiosos de diferentes universidades públicas e confessionais comunitárias brasileiras, bem como pesquisadores de Universidades da Argentina, Colômbia, México, Espanha e Portugal. Está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em educação da PUC Minas, sob coordenação da Profa. Dra. Magali Reis.

³ Entrevista realizada online em 11 de outubro de 2021 e publicada em [HTTP://www.youtube.com/watch?v=EKhR0iYpFIM](http://www.youtube.com/watch?v=EKhR0iYpFIM)

Sociais e Humanas e que têm em curso investigações fundamentadas nos direitos e na reivindicação do papel de meninas e meninos na sociedade.

O objetivo específico do diálogo com Mercedes Civarolo foi identificar as particularidades da Pedagogia Reggio Emilia na consideração dos princípios da infância e dos seus direitos. Identificamos junto com a entrevistada os direitos de crianças, meninas e meninos, suas condições educativas e a particularidade da Pedagogia Reggio Emilia em consideração a centralidade das crianças na escola da infância.

A abordagem adotada ao longo da entrevista visou dar destaque à relevância de Loris Malaguzzi e da pedagogia Reggio Emilia na trajetória acadêmica de Mercedes Civarolo. Iniciamos identificando a relação entre o Projeto Spectrum e a abordagem Reggio Emilia. Também é abordado o processo de documentação pedagógica, isto é, a forma como os registros das práticas cotidianas são conduzidos na escola da infância, no marco desta pedagogia e suas experiências significativas e sua relação com sua perspectiva antropológica. Para encerrar o diálogo, a entrevistada sintetiza a imagem da infância à que se refere em seus trabalhos, a significação do ato educativo e a não centralidade na voz do professor ou da escola, mas nas vozes das crianças, trazendo assim a relevância desta pedagogia em relação aos direitos delas.

Para ampliar o registro da experiência,⁴ apresentamos uma série de imagens que acompanham a conversa e ilustram seu conteúdo com o protagonismo de crianças, suas experiências, ações e territórios “reggianos”. Recuperando as ideias de Malaguzzi, a escola é uma instituição de criação cultural, que deveria pensar projetar, fazer e viver em diálogo com o território urbano e social, e especialmente com o território das crianças. É dito com as formas culturais próprias da infância, com as recreações do espaço que crianças realizam para vivê-lo, experimentá-lo, aprender e ensiná-lo (Losso, 2013).

María Mercedes Civarolo é pesquisadora argentina, doutora em Ciências da Educação. Professora de graduação e pós-graduação em universidades ibero-americanas. Pesquisadora categoria II. Diretora de programas e projetos de pesquisa. Codiretora do GIDeD – Grupo de Pesquisa e Desenvolvimento Didático. Consultora internacional em questões relacionadas com a formação de professores, ensino superior e educação infantil. Autora de inúmeros livros e artigos em revistas nacionais e internacionais. Alguns de seus livros: *A ideia da didática* (2008); *Inteligências Múltiplas* (2009); *Bleichmar, Gardner e Piaget. Apreciações sobre inteligência* (2010); *Ao resgate da atividade infantil* (2011); *O diagnóstico pedagógico-didático* (2012); *Viagem iniciática ao pensamento de Loris Malaguzzi* (2016); *Primeiros passos na documentação pedagógica* (2019), Malaguzzi, *cem mundos possíveis* (2020). E *Aique; A metáfora na fuga do pensamento infantil*, este último estava no prelo quando da realização da entrevista, e foi considerada para o seu desenvolvimento.

⁴ O projeto Spectrum foi concebido no âmbito das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e David Feldman. O cerne do projeto situa-se na centralidade das crianças na pedagogia, suas experiências significativas e a educação multissensorial, conduzindo a aprendizagem ao uso dos sentidos de forma integrada de modo a trabalhar o cérebro todo.

Desenvolvimento da entrevista

Mariela Losso: Um dos capítulos do livro *Primeiros passos na documentação pedagógica, como tornar visível a cultura da infância*⁵, intitulado “Observar é muito mais que olhar?”, explica com detalhes a relevância de ver para investigar e sinaliza que se requer uma ação de alerta. O que implica o acontecimento nas instituições, desde o nascimento de Reggio Emilia, o maternal, jardim de infância, o que acontece na infância. Poderíamos dizer que Reggio Emilia tem uma predisposição especial para este contexto da infância em cada tempo educativo?

Mercedes Civarolo: Concordo plenamente com o que foi dito, e é por isso que muitos aspectos me encantam. Encontra-se, nestas coisas, a singularidade da infância como um evento especial e, por outro lado, o respeito pelos direitos, mas não pelos direitos abstratos. Malaguzzi disse que direitos abstratos não existem, o que também é um pouco sedutor, ver que há muita coerência entre o que é dito e o que é feito, entre a teoria e a prática, como Loris Malaguzzi expressou de forma metafórica, já que ele frequentemente se expressa em metáforas, e isso é uma das questões sedutoras. Ele fala sobre o equilíbrio entre teoria e prática e faz uma comparação com os pedais de uma bicicleta, pois, para avançar, para ir para frente, é necessário fornecer energia nos pedais juntos e não apenas em um deles.

Voltando à sua pergunta - a ideia de observar vai além de simplesmente olhar, começamos com essa ideia de certa forma, tentando quebrar o mito de que os educadores são observadores naturais - o que tem muito de verdade -, mas também esse tipo de observação requer treinamento, requer aprendizado. É claro que somos observadores naturais, por isso acreditamos que temos uma predisposição para aprender a observar, mas observar vai além de simplesmente olhar, requer treinar o olhar e desenvolver um olhar experiente, ou seja, um olhar que realmente vê. Essa ideia do olhar especialista está relacionada com a ideia da pedagogia da escuta.

Um dos pilares fundamentais da pedagogia de Malaguzzi é a pedagogia da escuta. Portanto, não se trata de uma escola que sabe tudo, que diz tudo, ou de um educador que fala muito, mas também de alguém que ensina e sabe ouvir os sinais das crianças, da cultura da infância e suas linguagens. Primeiro, implantamos a ideia de que, para observar, é necessário aprender como predispor-se de uma certa maneira e essa atitude de alerta também está relacionada ao fato de que, ao fazer esse tipo de observação, o educador deve manter uma atitude de abdução. A abdução é uma das formas de pesquisa, assim como a indução e a dedução, mas, seguindo um pouco a ideia de Pierce, na pedagogia, isso se refere a estar preparado, em estado de alerta, para que algo possa acontecer.

⁵ Civarolo, M. Perez Andrada, M. (2019). *Primeros pasos en la documentación Pedagógica. Cómo hacer visible la cultura de la infancia*. Buenos Aires: Editorial Hola Chicos.

“O avistamento da formiga”



Fonte: Fotografia de Mercedes Civarolo. Documentação: Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

Precisamos ter a capacidade de nos maravilhar. Essa capacidade de estar alerta para que não deixemos escapar algo que pode ser muito valioso, muito significativo. Portanto, é esse ato de estar alerta, esse olhar treinado que você aplicará a partir da montagem de uma sonda de investigação. Uma sonda de investigação permite, após a análise dos dados coletados, interpretar sempre, ao mesmo tempo, a metainterpretação do que as crianças interpretaram dessa situação. Isso é uma das ideias geniais de Loris Malaguzzi, que nos diz que na escola não trata apenas de ensinar a aprender. Neste caso, o papel dos educadores é aprender a estar junto com as crianças, documentando, tornando visível a cultura da infância, mas, acima de tudo, observando com respeito, para que, a partir dessas interpretações, surjam as narrativas que são essas histórias que contam o que acontece quando educadores e crianças aprendem na escola.

Mariela Losso: No que você estava explicando, fica claro o papel da infância, a centralidade que a criança tem na linha do ato educativo...

Mercedes Civarolo: Esse é o ponto de partida e o ponto de chegada! Precisamente, outras coisas que fascinam nesta pedagogia são os fundamentos antropológicos, porque tudo começa na criança, começa e termina na infância. Só precisamos seguir a criança, e isso é o que nos diferencia de outros pedagogos. Malaguzzi diz que devemos seguir a criança, não os planos de aula, isso é absolutamente revolucionário! A ideia é não perder de vista as crianças e para as crianças.

Então, quando me questionei durante a pandemia, com todas as questões de sincronização nas aulas, nos ambientes virtuais: quantas vezes perdemos de vista as crianças por seguir o plano de aula ou a ferramenta digital que estamos usando? Nessa máxima de Reggio Emilia, vemos a coerência da abordagem e o respeito pelas culturas, pelas línguas e pelos direitos. A lógica é que a criança é muito poderosa e requer um professor poderoso ao seu lado.

Mariela Losso: Como síntese - e os questionários são repetitivos, mas me parece importante perguntar -, qual é a imagem da criança na pedagogia de Reggio Emilia?

Mercedes Civarolo: Malaguzzi estruturou sua pedagogia a partir de três imagens: a imagem da criança, a imagem do educador e a imagem da escola. Então, quando se consegue compreender e conectar essas imagens, percebe-se que tudo está interligado. Por isso, falamos de uma pedagogia holística, que é complexa, retomando a ideia da complexidade de Morin.⁶ É holístico porque há uma visão em todos os sentidos, tanto de forma modular quanto molecular, onde cada ideia se integra com as outras. O ponto de partida e de chegada é a criança. Essa criança, como Malaguzzi diz, é como um aventureiro, alguém imprevisível. Por isso, está mais distante de uma pedagogia profética ou de uma didática preditiva; Malaguzzi detestava o behaviorismo.

Conta Alfredo Hoyuelos em uma entrevista que concedida a mim⁷. Alfredo é um pedagogo espanhol muito respeitado, admirador de seu trabalho, que foi diretor da Escola Infantil de Pamplona e também atelierista. Ele se formou com Loris Malaguzzi e pode ser considerado um discípulo, alguém que conseguiu sistematizar a pedagogia de Loris Malaguzzi por meio de três exemplos: a pedagogia é política, a pedagogia é ética e a pedagogia é estética, desenvolvendo esses conceitos em três livros muito interessantes. No centro de tudo está a criança, que é uma incógnita, um ponto de interrogação, onde o lugar é essa ideia de alteridade: a criança como alteridade que tem algo a dizer e a contribuir. É um ponto de interrogação, e a pedagogia deve ser coerente com essas ideias, mas não pode ser profética.

É necessária essa atitude de admiração e alerta para descobrir pistas sobre o que a criança pensa, deseja e sente. Sempre nos alertam sobre a interferência do educador, destacando a importância de não perder de vista a criança nesse sentido, pois nem todas as intervenções dos educadores são *andaime*⁸. Muitas vezes, elas obstruem os processos de pensamento. Nessa questão, essa pedagogia é muito cuidadosa e respeitosa em relação à infância e ao que as crianças vivenciam e fazem.

⁶ “Paradigma da complexidade” e “pensamento complexo” têm sido eixos da obra de Edgar Morin, filósofo e sociólogo francês. Ver: Morin, E. (1990) Introdução ao pensamento completo. Barcelona: Gedisa.

⁷ CIVAROLO, Mercedes (2008): “A dos voces: Alfredo Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia. Entrevista realizada al Dr. Alfredo Hoyuelos”, en Revista Internacional Magisterio, n.º 31, Bogotá, febrero-marzo.

⁸ Bruner (1978) propõe o conceito de “andaime”, recuperando a teoria do desenvolvimento proximal de Vygotsky.

Projeto Spectrum



Fonte: Fotografia de Mercedes Civarolo. Projeto Spectrum Argentina. Universidad Nacional de Villa María, Argentina, Agosto de 2005.

As crianças não nos permitem pensar, agir, gerar hipóteses ou projetos, por isso, toda essa concepção antropológica é muito respeitável por essas ideias. Por isso, eu gosto da ideia de considerar a criança em todos os aspectos, como disse Alfredo Hoyuelos: uma criança poderosa que possui sua própria identidade, é uma cidadã com direitos desde o nascimento, um sujeito político que toma decisões e tem participação ativa. E é de extrema importância ouvi-la no que pensa e diz, sendo cuidadosos em nossas intervenções, pois é necessário intervir sem interferir.

Por isso, questiono como certas intervenções podem interferir por parte dos próprios educadores. O conceito de ouvir, observar com um olhar especializado e documentar para dar visibilidade a esses processos, tudo isso é coerente porque há uma antropologia específica, uma visão antropológica que nos fala sobre essa criança poderosa. Tudo o mais precisa ser coerente com a imagem da escola e com a imagem do educador também. Ele equilibra muito bem esses aspectos, e é por isso que me agrada tanto, pois ele enxerga um potencial maravilhoso para os educadores, uma formação mais cuidadosa e respeitosa em relação a essa cultura infantil que possui sua própria identidade.

Mariela Losso: Maravilhosa na forma como explica e narra, e como consegue transmitir sua convicção sobre essa pedagogia. Retornando a esse evento, a essa infância poderosa e sua importância na documentação. Porque, em última análise, a documentação é a maneira de registrar o que acontece com as crianças. Em seu livro, há outro capítulo que gostaria de destacar, e a pergunta é: por que documentar? Começando com uma frase muito eloquente - "documentar é fazer história" - cito: "que a documentação permite recuperar o valor da vida cotidiana da escola, além de desafiar os discursos dominantes sobre a infância e interpelá-los para, dessa forma, ressignificar os traços de uma educação mais respeitosa em relação aos direitos das crianças e à cultura da

infância".⁹10. Neste capítulo, sintetizamos um dos fundamentos e exemplos da documentação.

Mercedes Civarolo: Exatamente. O que não é documentado não existe, como diria Malaguzzi. Essa é uma ideia importante, pois se algo não é documentado, não ganha visibilidade. Quantas coisas importantes acontecem na escola com as crianças, e acabam passando despercebidas porque não estamos ouvindo, não temos o olhar experiente, ou a compreensão cultural necessária para interpretar o que está acontecendo. Isso também faz parte da documentação, e é fundamental para a formação do educador, mas vamos começar citando que a documentação é algo muito antigo. Remonta a uma história de 4.000 anos, onde as civilizações começaram a registrar sua história por meio de ícones ou deixando registros escritos, narrativos, visuais ou audiovisuais. A documentação registra algo que está acontecendo, e graças a isso, podemos revisitar esses registros, mesmo com as próprias crianças.

Por outro lado, Malaguzzi também diz que é mais fácil um caracol abandonar seu caminho do que uma escola abandonar o seu propósito. O que isso significa? Isso significa que coisas acontecem na escola, e muitas vezes não lhes damos visibilidade. Se não têm visibilidade, não existem. Achemos que foi uma boa ideia partir desse conceito antigo de documentação. Além disso, todos somos documentadores, estamos constantemente documentando. Hoje em dia, usamos nossos telefones para tirar fotos, escrevemos diários ou guardamos objetos em uma caixa, e tudo isso, de certa forma, é documentação. Não se trata de documentação pedagógica, mas temos a tendência de gostar de documentar e deixar um registro de algo.

O que é importante pensar são as perguntas relacionadas ao telos¹¹ ou propósito. Não podemos documentar tudo, precisamos escolher o que documentar. Nesse processo, é fundamental fazer as seguintes perguntas: o que documentar e para que documentar? Refletir sobre como essa ideia ou intencionalidade de conduzir um processo de documentação surge e como isso está relacionado com o projeto pedagógico da instituição. Existem muitos aspectos a serem considerados na documentação que definem o que é importante. Eu me afastei um pouco da documentação individual.

Em uma entrevista que Loris Malaguzzi concedeu a Alfredo Hoyuelos há muitos anos, ele se referiu ao "folclorismo das modas". Ele disse que, em algum momento, podemos cair na ideia de que a documentação é uma moda ou que a quantidade de documentação é suficiente hoje. Isso é muito importante, porque a documentação vai além disso. É um processo de pesquisa-ação na base, que requer formação, mas o mais importante é que a documentação seja guiada pelo

⁹ CIVAROLO, M. Pérez Andrada, M. (2019) Óp. Cit., pp. 19-20.

¹¹ Telos vem do grego τέλος e significa fim ou propósito. Foi usado principalmente por Aristóteles, que afirmou que os seres e as coisas têm uma finalidade natural que orienta seu comportamento. Segundo a perspectiva aristotélica, é através da educação que cada pessoa alcança o seu telos.

coração, pela interpretação das evidências coletadas e pelas discussões que surgem a partir dessa documentação.

A documentação pode ser feita de forma individual, mas se torna um processo riquíssimo quando é coletivo, envolvendo instâncias produtivas de confronto, como afirmou Malaguzzi. Uma vez escrevi um artigo¹² que eu realmente gostaria de mencionar, chamado "(de) trás do documentador". Foi um processo de documentação que realizei para Alfredo Hoyuelos quando ele documentou um bebê de 12 meses, resultando em um artigo maravilhoso que foi publicado na revista Infancia de Barcelona. Esse artigo fala sobre como combinar o olhar e o coração naquilo que pretendemos documentar. Quero compartilhar essa história e o significado que teve para mim, como foi impactante ver esse documentador maravilhoso fazendo essa documentação com tanto respeito por essa criança. Ele é muito apaixonado pelo tema da documentação, e acredito que também valoriza a infância das crianças, reconhecendo que as crianças desejam ser observadas e representadas.

Mariela Losso: O que estamos compartilhando e o que ele pôde ler e ver nas documentações é muito significativo, como você mencionou. Não é apenas o sistema de documentação em si, mas o respeito por essa criança em situação de documentação. Olhar com atenção e ouvir atentamente são sempre aspectos cruciais no processo de produção desse documento. Além disso, o processo de documentação é coletivo, envolvendo colegas, bem como as próprias crianças, que têm muito a nos contar sobre como percebem esse documento, já que desempenham um papel ativo como protagonistas desse processo.

Compartilhamos em nossas conversas e discussões a importância desta pedagogia em relação aos direitos das crianças. Você mencionou algo que foi a hipótese que me motivou a pensar nesta entrevista: que de alguma forma esse trabalho, devido à centralidade que dá às infâncias, garante direitos desde a ênfase que coloca em cada criança no processo educativo. Essa é uma reflexão que de alguma forma surgiu nas palestras e nos trabalhos que compartilhamos.

Mercedes Civarolo: Eu acredito que compartilhamos totalmente dessa visão. Considero que esta é uma das pedagogias mais respeitosas em relação aos direitos das crianças. Isso começa com a perspectiva antropológica, que é o ponto de partida. Isso inclui a atitude de Malaguzzi de questionar constantemente os educadores sobre qual é a imagem que eles têm das crianças. Ele nos lembra para nunca perder de vista a criança. Essa abordagem nos leva a rever nossas próprias imagens, pois às vezes os direitos das crianças são violados devido à imagem que temos da infância. O que quero dizer com isso é que a nossa visão determina a forma como nos relacionamos com as crianças, os projetos que desenvolvemos e como as acompanhamos em seus processos. Educar, de acordo com Malaguzzi, significa criar oportunidades. Seu poema é

¹² Civarolo, M. (2012) "(Desde) detrás del documentador". Revista In-fan-cia, N° 141, Barcelona, septiembre-octubre, pp. 14-19. Disponible en https://www.rosasensat.org/magazines/in-fan-cia/141/icas_141.pdf.

muito esclarecedor, ele diz que a criança tem 100 línguas, 100 mãos e 100 pensamentos, 100, sempre 100, mas tiramos 99 delas.¹³.

Quando ele diz "les robamos", eu já pensei muitas vezes sobre isso. Com essa palavra - que também é uma metáfora - ele está fazendo uma denúncia social de um lado: não estamos proporcionando oportunidades a todos, estamos roubando. Por outro lado, ele está apontando um problema educacional para que possamos tomar consciência de quantas vezes estamos violando a oportunidade ou não proporcionando as oportunidades que as crianças merecem.

Projeto Infância



Fonte: Documentação. Projeto Infância. Fotografia de Eugenia Elia. Villa María, Argentina, 2019.

Por outro lado, o ato de considerar a criança como um sujeito político que decide, como um cidadão com direitos, que tem a capacidade de participação e que merece ser ouvido, são todos aspectos que se referem aos direitos e à cultura que possui identidade própria na sociedade. Estamos reconhecendo uma cultura única, ao mesmo tempo em que esse número simbólico que ele menciona, que não é cem, mas infinitos idiomas, simboliza a diversidade linguística. Às vezes, deixamos de explorar a possibilidade de se expressar em todas essas linguagens por meio de diferentes vias. Parece-me que ele está dizendo que estamos falando sobre a necessidade de uma educação de

¹³ "As Cem Línguas da Criança", poema escrito por Loris Malaguzzi (1987). A criança tem cem línguas, cem mãos, cem pensamentos, cem maneiras de pensar, de brincar e de falar, sempre cem maneiras de ouvir, de surpreender, de amar, cem alegrias de cantar e compreender. Loris Malaguzzi em *As Cem Linguagens da Infância / Els cent llenguatges dels infants*, Rosa Sensat. Octaedro, Barcelona (Espanha), 2005. Obtido em 17/09/2023 em <https://www.reggiochildren.it/assets/Uploads/LORIS-MALAGUZZI-FRAGMENTOS-01-ESP.pdf>

qualidade para uma personalidade que acredita que o educador deve se formar, pois não acredita apenas na vocação, mas na profissionalização.

O educador deve buscar formação e adquirir um amplo conhecimento cultural, bebendo de várias fontes, assim como de múltiplos sábios. O que ele está nos dizendo é que existe muito mais além do que está nos livros de didática, psicologia e pedagogia. Ele não está sugerindo que devemos abandonar esses livros para sempre, mas está nos incentivando a cultivar e enriquecer nosso conhecimento cultural através de outras fontes, como arte, cultura em geral, história, filosofia, música, pois tudo isso moldará o perfil do educador que esta pedagogia maravilhosa demanda e influenciará nossa representação da infância.

Mariela Losso: Perguntei a mim mesma como dar voz à criança, àqueles que não têm voz, àqueles que não falam. Malaguzzi quebrou com a ideia de que a voz dos professores deve ser predominante, dando mais voz às crianças. Ele rompeu também com a concepção de que aqueles que não falam, como os bebês, não têm voz.

Mercedes Civarolo: A escuta, a importância de ouvir; ouvir é o farol que orienta todo o sentido, na minha opinião, da perspectiva antropológica. Por outro lado, há algo importante que, embora possamos interpretar erroneamente, aconteceu comigo: esta pedagogia é centrada na criança, mas não é assim. Ela é dialógica, socioconstrutivista, interacionista e baseada nas relações, na educação. Ela parte dos vínculos que podemos estabelecer e, assim, valoriza a figura do educador que se conecta e acompanha a criança. Ensinar está ao lado das crianças, neste caso, ouvindo e documentando, criando oportunidades e intervindo sem interferir.

O pensamento metafórico na Infância



Fonte: Fotografia de Diego Villafañe. Documentação Universidad Nacional de Villa María, Argentina 2017.

Mariela Losso: Mercedes, você fez uma síntese incrível em pouco tempo. Vou passar a palavra para Lucas, que provavelmente tem algumas perguntas. Da minha parte, Mercedes, quero agradecer, como sempre, é um prazer acadêmico e aprendemos muito. É muito importante que você tenha feito parte desta série de entrevistas, pois é uma forma de enriquecer o diálogo educacional com as políticas, a perspectiva dos direitos e, especialmente, de Reggio Emilia, de onde você traz esse vínculo.

Mercedes Civarolo: Obrigada, Mariela. Eu poderia passar horas conversando com vocês sobre pedagogia. Há muitas pedagogias com as quais tive que dialogar porque encontrei pontos de contato, como entre Lewin e Malaguzzi, que foram contemporâneos. É muito interessante fazer isso. No entanto, é importante lembrar que os direitos em abstrato não existem, e nesse caso, ambos concordam plenamente que os direitos das crianças devem estar presentes na vida cotidiana a todo o momento.

Mariela Losso: Acreditamos que fizemos uma introdução ao tópico, e talvez possamos ter mais encontros para aprofundar e dialogar sobre as relações entre Reggio Emilia e outras perspectivas epistemológicas tão interessantes, como a de Hannah Arendt, e como isso fundamenta a pedagogia sistematizada por Loris Malaguzzi.

Lucas Ávila: Tenho uma pergunta para Mercedes relacionada à pandemia. A pedagogia de Reggio Emilia deu aos educadores a tarefa de ouvir e reconhecer as múltiplas potencialidades de cada criança, de cada estudante. Sabemos que a pandemia pegou a todos de surpresa, e muitas vezes as vozes das crianças não foram ouvidas na escola quando tudo estava fechado e as aulas eram virtuais. Isso aconteceu muitas vezes porque os educadores não sabiam o que fazer, já que a pandemia era algo novo para todos. Como você acha que a proposta educativa de Reggio Emilia foi aplicada neste momento? Sabemos que muitas escolas no mundo se inspiram nessa experiência. Qual foi a diferença na atuação neste momento novo para todos?

Mercedes Civarolo: A pandemia foi muito interessante, e estamos vivendo isso até hoje. Foi como uma grande onda que nos atingiu e nos deixou arrastados na praia. Em geral, os educadores responderam muito bem à emergência. No entanto, o que me preocupa é que muita ênfase tem sido colocada na análise dos eventos da pandemia, em como as coisas foram resolvidas. Agora estamos em uma fase diferente, e não parece que estamos nos preparando para o futuro.

A pandemia nos levou a questionar muitas coisas, a enfrentar muitos problemas, e agora precisamos refletir sobre o período pós-pandemia. Do que vejo - e não tenho acesso a publicações atuais para me informar - só agora estamos começando a ver algum material sobre como as escolas em Reggio Emilia lidaram com a pandemia. Mas tudo o que estou dizendo é uma hipótese, pois não gosto de falar sobre o que não sei e não tenho evidências. No entanto, acredito que os educadores formados em Reggio Emilia, com seu treinamento e conhecimento, têm muitos recursos à disposição.

Precisamos considerar a imagem do educador, que é fundamental para entender essa pedagogia. Estamos falando de educadores que estudam, que se formam na

escola e, em situações críticas como esta, essa formação é fundamental para avaliar o que aconteceu, identificar sinais e, a partir disso, reagir, pensar e interpretar. A abordagem de Reggio Emilia é muito clara em seus princípios e estratégias, o que permite que os educadores ajam com calma, prudência e ferramentas adequadas. Em situações desafiadoras, é crucial ouvir as crianças mais do que nunca, pois a pandemia nos fez perder essa perspectiva. Se as crianças são pontos de interrogação, nada é certo, e os educadores são como aventureiros.

Há uma citação maravilhosa de Malaguzzi que diz que os educadores são como exploradores que usam bússolas e mapas para guiar e encontrar o caminho, pois sabem que tudo em relação às crianças pode mudar de um momento para outro. Talvez os educadores formados em Reggio Emilia estejam muito mais preparados para enfrentar situações críticas do que outros educadores que adotam uma posição paradigmática diferente, um paradigma que impõe o que a educação deve ser e onde as decisões são tomadas. Isso me fez refletir sobre quantas vezes nos perdemos na virtualidade das crianças, e a pandemia é uma grande questão para refletir. Devemos olhar criticamente para o que fizemos, o que é muito bom, porque com certeza vamos aprender com isso. Agora precisamos pensar no período pós-pandemia, como vamos criar cenários de oportunidades para que as crianças possam, como mencionamos anteriormente, pensar, agir, decidir, hipotetizar. Essas crianças são poderosas e se expressam em seus 100 idiomas. Parece que nesse aspecto, a pedagogia de Reggio Emilia se destacou, mas essa é apenas uma hipótese, pois há poucas evidências disponíveis. Atualmente, estamos no meio de uma pandemia e não sabemos com certeza.

Lucas Ávila: Sim, é verdade, estamos fazendo reflexões porque, no momento, é difícil ter certeza do que aconteceu em meio a um ano que passou tão rápido. Precisamos analisar e, no futuro, talvez possamos ter uma resposta mais concreta sobre os impactos da pandemia na vida das crianças, dos educadores e de todas as pessoas em geral.

Mercedes Civarolo: Exatamente, e também devemos considerar as implicações a longo prazo e como isso afetará a saúde mental e o bem-estar das crianças. Estou particularmente preocupada com o bem-estar das crianças.

Referências

CIVAROLO, Mercedes. “A dos voces: Alfredo Hoyuelos habla de Malaguzzi y Reggio Emilia. Entrevista realizada al Dr. Alfredo Hoyuelos”, **Revista Internacional Magisterio**, n.º 31, Bogotá, febrero-marzo, 2008.

CIVAROLO, Mercedes. **Viaje iniciático al pensamiento de Loris Malaguzzi**. Villa María: GIDED-UNVM, 2016.

CIVAROLO, Mercedes. y Pérez, Mónica **Primeros pasos en la documentación pedagógica. Cómo hacer visible la cultura de la infancia**. Buenos Aires: Ed. Hola chicos, 2019.

LOSSO, Mariela (2013) **Intersecciones posibles entre territorios de las infancias, cultura y pedagogía.** (Manuscrito inédito). Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue, 2013.

SOBRE OS AUTORES

Mariela Andrea Losso: Educadora en la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) desde 1996. Extensionista universitaria desde 1994 a 2016 en la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora categorizada en el Programa de Incentivos a la Investigación Científica de Argentina desde 2000. Categoría III. Integrante de Proyectos y Programas de Investigación desde 1995 a 2021. Actualmente es coordinadora para los países de lengua española en la Red Iberoamericana Interdisciplinar de Estudios e Investigaciones sobre Derechos y Políticas Fundamentales para el Cuidado y Bienestar Integral de la Niñez y la Juventud. Red Emili@ sede PUC Minas Gerais Brasil. Autora de trabajos de divulgación científica sobre estudios de infancias desde 1997 a la actualidad en eventos científicos y publicaciones nacionales e internacionales: artículos en revistas nacionales e internacionales indexadas, ponencias y conferencias en mesas temáticas, congresos, seminarios y talleres nacionales e internacionales. Miembro de comités científicos, académicos y editoriales. Colaboradora en proyectos de investigación y pedagógicos internacionales. E-mail: mlossoullmann@gmail.com. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7395-1163>

María Mercedes Civarolo: Prof y Doctora en Ciencias de la Educación. Escritora. Investigadora-docente Categoría II del Sistema de Incentivos del Ministerio de Educación de la Nación. Fundadora y Co-Directora del GIDeD - Grupo de Investigaciones y Desarrollos Didácticos- de la Universidad Nacional de Villa María. Fundadora de ReDDi (Red de didáctica internacional). Docente de grado y posgrado en universidades argentinas e iberoamericanas. Consultora internacional en temas vinculados con: formación docente, enseñanza para la comprensión y el aprendizaje en educación superior, inicial y primaria. Keynote speaker internacional. Autora, de libros, capítulos, y artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Fundadora y Secretaria académica de la Fundadora y Sec. Académica de la Universidad de la Ciudad de Buenos Aires. E-Mail - mercedescivarolo@gmail.com. Link ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0446-6871>

Tramitação:

Recebido em: 14/02/2024

Aprovado em: 20/02/2024