

CALEIDOSCÓPIO EDUCACIONAL

NOVOS OLHARES PARA AS POLÍTICAS,
PRÁTICAS E DIVERSIDADES NA
CONTEMPORANEIDADE

Liliane Madruga Prestes
Paola Andressa Scortegagna
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
Organizadores



Liliane Madruga Prestes
Paola Andressa Scortegagna
Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura
(Organizadores)

CALEIDOSCÓPIO EDUCACIONAL:

NOVOS OLHARES PARA AS POLÍTICAS,
PRÁTICAS E DIVERSIDADES NA
CONTEMPORANEIDADE

São Paulo
Pragmatha
2022

Pragmatha Editora
www.pragmatha.com.br

Edição: Sandra Veroneze
Identidade Visual: Pragmatha
Diagramação: Luccas Pozzada
Copyright: Do Autor

Conselho Editorial do IFRS
Gregório Durlo Grisa
Aline Terra Silveira
Cimara Valim de Mello
Deloize Lorenzet
Greice da Silva Lorenzetti Andreis
Luciano Manfroi
Maísa Helena Brum
Maria Cristina Caminha de Castilhos França
Marília Bonzanini Bossle
Sílvia Schiedeck
Marcus André Kurtz Almança
Daniela Sanfelice
Maurício Polidoro
Paulo Roberto Janissek
Carine Bueira Loureiro
Marina Wöhlke Cyrillo
Daiane Romanzini
Viviane Diehl
João Vitor Gobis Verges

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C148 Caleidoscópio educacional : novos olhares para as políticas, práticas e diversidades na contemporaneidade [recurso eletrônico] / organização Lilliane Madruga Prestes, Paola Andressa Scortegagna, Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura. -- 1.ed. -- São Paulo : Pragmatha, 2022.

1 arquivo em PDF (411 p.)

ISBN 978-65-5950-097-0

1. Educação e Estado. 2. Prática de ensino. 3. Pluralismo cultural. I. Prestes, Lilliane Madruga, org. II. Scortegagna, Paola Andressa, org. III. Fontoura, Julian Silveira de Ávila, org. IV. Título.

CDU(online) -- 37.014

Catalogação na publicação: Aline Terra Silveira – CRB 10/1933

Sumário

09 | Apresentação

Liliane Madruga Prestes

Paola Andressa Scortegagna

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

/// Parte 1 - Políticas Educacionais

21 | Estrutura escolar e pandemia: desnaturalizando condições

Verônica Ferreira

36 | Políticas públicas educacionais brasileiras: reflexões em tempos de pandemia

Sabrina Lermen

Rafaela Limberger

51 | Reflexões sobre os limites e potencialidades da pesquisa socioantropológica na construção do currículo na educação básica

Jaqueline Gomes Nunes

Simone Valdete dos Santos

64 | Que educação é essa? Reflexões sobre a necessidade de (novas) políticas públicas para a educação infantil a partir da experiência pandêmica

Ana Carolina Brandão Verissimo

Andreia Mendes dos Santos

Rubiane Severo Oliva

75 | Ensino Médio no Brasil: uma breve discussão acerca da denominada Reforma do Ensino Médio

Nilson Carlos da Rosa

83 | A posição das Ciências Humanas no novo Ensino Médio: uma crítica da crítica

Alef Lima

Thayná Fuly Garcia

102 | Democracia em risco: os impactos do novo referencial curricular gaúcho do Ensino Médio para a gestão democrática

Mariangela Bairros

Patrícia Marchand

Jéferson Tanger

Geovana Rosa Affeldt

120 | As ações afirmativas na EPT: das políticas públicas às práticas institucionais no contexto do IFRS

Jorge Souza da Silva

Liliane Madruga Prestes

/// Parte 2 - Políticas Educativas

146 | Prática pedagógica na educação básica como objeto de pesquisa

Daiana Bach

Keila Santos

Stephany de Souza Pereira

Simone Regina Manosso Cartaxo

163 | A qualidade social da educação no cenário brasileiro: o direito à educação em debate

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura

175 | Cenário educativo no contexto pandêmico

Egeslaine Nez

189 | Trajetórias docentes no contexto pandêmico

Caroline Tavares de Souza Clesar

Lucia Maria Martins Giraffa

201 | Ressignificação pandêmica da liturgia e cultura da escola

Patricia Teixeira Tavano

218 | Educação racial como estratégia para a transformação das práticas sociais racistas

João Paulo Xavier

228 | Educação ambiental e interdisciplinaridade: desafios e perspectivas frente às necessidades educacionais do século XXI

Suiane Costa Alves

Gisele Simone Lopes

240 | Metodologia de leitura do espaço como prática de inclusão sociogeográfica

Saionara Regina Pires Rodrigues

253 | Projeto de intervenção pedagógica no curso técnico em guia de turismo: atendimento ao turista na Catedral Metropolitana de Brasília-DF

Tales Ramos Monteiro dos Santos

261 | O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças

Gisele Brandelero Camargo

Marynelma Camargo Garanhani

274 | Experiências e transcrições de sentidos no retorno das aulas na educação infantil: um encontro sensível com a vivência e olhar observador da educadora na pandemia

Bruno Gabriel Gomes Cardoso

Simone da Rosa

285 | Corrientes teóricas de la educación física: su desarrollo e impacto en prácticas de intervención gerontológica

Débora Paola Di Domizio

300 | O aprender a aprender matemática na diversidade com o pensamento computacional

Aline Silva De Bona

312 | O ensino de cálculo diferencial e integral e a ideia de conceito ou atravessamentos acontecimentos num relato de experiência sobre um curso de extensão

Danilo Olímpio Gomes

328 | Possibilidades e limites do estágio supervisionado em gestão educacional realizado no modelo remoto em curso de licenciatura em pedagogia

Karina Regalio

Ana Keli Moletta

334 | O gestor escolar, a aprendizagem e as tecnologias digitais: relações entre teoria e prática no contexto pós-pandemia

Ana Joceli da Silva de Matos

Claudio Junior Lima da Rocha

Cristiane Leticia Almeida da Silva

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko

/// Parte 3 - Diversidade e Inclusão

351 | A educação e a deficiência no período medieval

Rosana de Castro Casagrande

367 | Gênero, diversidade sexual e inclusão na educação profissional e tecnológica: o uso do portfólio como ferramenta para abordagem do tema

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti

Roberto Idalino Barros

378 | O combate ao *bullying* e a construção de uma educação inclusiva: reflexões acerca do projeto de ensino “Se liga: coloque-se no lugar do outro”

Ana Regina Leão Ibiapina Moura

Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar

Snaylla Natyelle de Oliveira Almendra

Silmara Freitas Silva

388 | As pesquisas em educação sobre a população LGBT: uma análise crítica do discurso nos grupos de trabalho da ANPED (2008-2019)

Eduardo Jorge Lopes da Silva

Joana Karoline da Silva Elias

400 | Práticas didático-pedagógicas, subjetividades e diferença: uma experiência extensionista

Robson Guedes da Silva

Apresentação

O caleidoscópio é um objeto que nos permite aprimorar nossos olhares sobre determinado foco. Uma de suas peculiaridades é que, a cada movimento, novas imagens são produzidas, permitindo novas possibilidades de (re)pensar e produzir novas perspectivas ao mudarmos o ângulo da observação. Fazendo uma analogia ao caleidoscópio, a obra apresentada resulta da articulação de pesquisadores/as, educadores/as, integrantes de movimentos sociais, os/as quais integram uma rede cujos olhares sobre a diversidade são múltiplos e diversos, numa espécie de caleidoscópio. Ao propormos tal analogia, destacamos que tal instrumento consiste numa ferramenta ou objeto que nos permite aprimorarmos e ampliarmos o foco de estudos.

Uma de suas peculiaridades é que, a cada movimento, novas imagens são produzidas, permitindo novas possibilidades de reinventarmos e produzirmos novas perspectivas, embora o foco permaneça o mesmo. No caso, ao constituirmos uma rede e compartilharmos os estudos e pesquisas, além de fomentarmos parcerias, também compartilhamos experiências e estudos. Além disso, os textos aqui apresentados visam inspirar e contribuir para o aprimoramento de estratégias de ensino focadas em temáticas voltadas à consolidação das ações afirmativas, em especial, no contexto educacional.

Indiscutivelmente, a grande área da educação sofreu os mais diversos impactos com a pandemia (Sars-CoV-19). Ora vê-se como uma memória recente e pujante, ora como um

passado que se quer rapidamente superar. Nesse conjunto podemos destacar a emergência de novos arranjos institucionais na consecução das atividades educativas, a implementação das tecnologias digitais de comunicação e informação na execução das atividades rotineiras, a velocidade da produção do conhecimento e ainda as novas formas de *ser* e *estar* imperativas ao cenário pandêmico em que nos inserimos.

Apesar da forma como cada um responde ao momento pandêmico e ao processo de seguir-se para além dele, registra-se que não podemos afirmar que somos os mesmos e que temos/teremos as mesmas práticas vividas até 2019. O mundo mudou, a educação mudou, nós mudamos. E, por mais que o saudosismo nos faça querer voltar, hoje nos deparamos com algumas incertezas frente a um futuro que ainda assusta, mas também nos situamos em uma forma de agir ressignificada.

Diante disso, o livro “*Caleidoscópio Educacional: Novos Olhares para as Políticas, Práticas e Diversidades na Contemporaneidade*” foi organizado de forma a evidenciar o contexto pandêmico tendo como elementos norteadores *as políticas educacionais* como elemento impreterível a garantia do direito à educação de qualidade para todos, *as práticas educativas* desenvolvidas e articuladas nesse cenário de forma a assegurar o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem e também a visibilidade das questões que atravessam *as diversidades e a inclusão*, a partir de um olhar necessário para esse conjunto de sujeitos no contexto das desigualdades e vulnerabilidades.

Por meio dos 29 (vinte e nove) textos reunidos nesta obra, esperamos contribuir com a garantia dos valores éticos e humanísticos e com o convívio/respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas ou outras características individuais, coletivas e sociais no contexto valores constitutivos da gênese da política de criação da institucionalidade emergente com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

Estamos passando por um cruel processo de desvalorização do papel da educação como elemento fundamental e estratégico para o desenvolvimento do país, ou melhor, no cenário político no qual o país se encontra. É imprescindível o fortalecimento da divulgação da temática da educação em interseccionalidade com questões de raça/etnia, gênero, classe e mundo do trabalho. Essas temáticas são fundamentais para a consecução de uma educação emancipadora, que possibilite a formação integral dos sujeitos e forneça instrumentos para o enfrentamento e a superação de desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais — elementos estes integrantes da missão da institucionalidade do IFRS.

A seção I da obra *Políticas Educacionais* vem discutindo parte do entendimento aflorado a partir do vivido nestes dois anos de pandemia e isolamento social. Nos 8 (oito) capítulos que compõem esta primeira parte do livro, mais do que uma posição de desvelar fragilidade das políticas e como estas foram sendo tramadas, discutidas e apresentadas no período, as reflexões dos autores visam problematizar o debate e alcançar um diálogo necessário pontuando os desafios e dificuldades, porém, sem perder a dimensão esperançosa do potencial que uma política educacional pode alcançar.

Abrindo esta seção, o capítulo “*Estrutura escolar e pandemia: desnaturalizando condições*” tem o olhar voltado para a instituição escolar, bem como a mesma está constituída. Além disso, promove o debate necessário quanto ao processo de sua constituição como espaço privilegiado de promoção do conhecimento no contexto do pós-isolamento.

Nesta mesma conjuntura, para além da instituição escolar, é importante olhar para as políticas educacionais, as quais em muitos sentidos foram atravessadas neste período pandêmico. Assim, o capítulo “*Políticas públicas educacionais brasileiras: reflexões em tempos de pandemia*”, além da defesa da educação e da qualidade da educação, vem denunciar a fragilidade que tais políticas sofrem, não apenas pela pandemia, mas também pelo cenário governamental. Diante disso, além de ressaltar a

importância das políticas no combate à desigualdade social frente ao contexto atual da sociedade brasileira, ainda se faz emergencial a resistência frente aos escárnios governamentais.

No terceiro capítulo desta seção, *“Reflexões sobre os limites e potencialidades da pesquisa socioantropológica na construção do currículo na Educação Básica”*, há uma problematização em relação à instituição escolar em toda a sua complexidade. Neste sentido, ao se pensar num processo de reestruturação curricular, torna-se fundamental buscar a articulação entre os pares, para que por meio de uma participação ativa possa ocorrer a centralidade do debate, identificando limites e potencialidades na construção dessa prática, em simultâneo, em que se propõe alternativas de superação destas dificuldades.

Ainda neste cenário escolar, o capítulo *“Que educação é essa? Reflexões sobre a necessidade de (novas) políticas públicas para a educação infantil a partir da experiência pandêmica”* apresenta a discussão sobre as políticas de retorno ao ensino presencial, considerando que a faixa etária da primeira infância possui especificidades e que a pandemia trouxe uma experiência vivencial traumática. Assim, reflete sobre a necessidade de um repensar e não apenas um voltar a ser na Educação Infantil, com políticas públicas que correspondam às novas demandas da infância, neste pós-pandemia.

Considerando o contexto político atual, um debate já iniciado antes da pandemia e que ganha visibilidade devido à sua aplicação é da nova organização do Ensino Médio. Essa discussão é feita no capítulo *“Ensino Médio no Brasil: uma breve discussão acerca da denominada reforma do Ensino Médio”*, em que os autores problematizam os impactos da referida “reforma”, em que se percebe a ausência de diálogo com as diferentes realidades de ensino, bem como todas as limitações que todo esse processo possui.

Dando sequência aos elementos discutidos, o capítulo *“A posição das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio: uma crítica da crítica”*, denuncia como as ciências humanas se apresentam nos processos de escolarização e em que medida um contexto

neoliberal faz a defesa da desvalorização da área, que num ideário e imaginário popular assumem uma condição ideológica e pouco científica. Em detrimento de uma formação em ciências humanas, há uma consensualização de conhecimentos considerados válidos e necessários.

Neste sentido, o capítulo “*Democracia em risco: os impactos do Novo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio para a Gestão Democrática*” denuncia o contexto que se entrelaça nos espaços escolares, diante da consolidação de ideais de desvalorização e fragilidade. Neste olhar, a condição pandêmica não promove os problemas, mas expõe todos esses limiares. Não havia um mundo perfeito e de garantia dos direitos antes da pandemia. Mas vivemos num cenário em que se precisa defender o mínimo: que todos tenham o direito à educação, que o jovem possa ter acesso e garantias para concluir seu Ensino Médio.

O capítulo “*Ações afirmativas na EPT: das políticas públicas às práticas institucionais no contexto do IFRS*” apresenta um breve histórica das lutas em defesa da educação enquanto direito fundamental e, em particular, as políticas institucionais que vêm sendo implementadas na rede federal de educação profissional e tecnológica e no âmbito do IFRS. O estudo aponta o compromisso ético, político e social da instituição e as ações que vem desenvolvendo na luta em defesa da educação pública e gratuita, em todos os níveis e modalidades do ensino.

A primeira seção nos amplia o diálogo para as defesas necessárias, que já tínhamos, como também para todas aquelas que precisamos intensificar nossos esforços. Assim, além da defesa dos direitos e de políticas educacionais com sentido e significado, neste cenário, na próxima seção discutimos sobre as *práticas educativas*.

O olhar técnico e sensível segue embasando os capítulos que seguem. A seção *II Práticas Educativas* busca evidenciar os momentos presentes nas diferentes estratégias de compreensão e efetivação da organização do trabalho pedagógico, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior. Assim,

apresentamos 16 (dezesesseis) trabalhos que se utilizam desta perspectiva para problematizar não unicamente as práticas educativas, mas necessariamente a sua relação com os cenários educativos no contexto pandêmico, seus espaços e seus sujeitos.

Em “*Prática Pedagógica na Educação Básica como Objeto de Pesquisa*” nos é apresentado resultados de pesquisas e investigações junto ao campo da formação inicial e continuada de professores na sua relação com as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, de forma a sistematizar seus princípios orientadores como expressão das relações sociais situadas no espaço escolar.

A qualidade da educação é um dos grandes temas em voga no contexto de pandemia, mas, para além, considerando o impacto dos nossos arranjos educacionais emergentes do SARS-CoV-2, em “*A Qualidade Social da Educação no Cenário Brasileiro: O Direito à Educação em Debate*” problematiza-se a necessidade de se (re)pensar a qualidade da educação a partir de um novo paradigma educacional, que se contraponha aos índices standardizados da qualidade total, como elemento qualificador do trabalho pedagógico desenvolvido das instituições de ensino.

Nesse cenário, as demandas educacionais decorrentes do enfrentamento à pandemia ganham destaque. Em “*Cenário Educativo no Contexto Pandêmico*” evidencia-se os movimentos produzidos no atendimento educacional neste período e que ganham ressonância a partir do processo de reconstrução de cenários educacionais, no que tange especificamente às práticas da disciplina de Políticas Educacionais em uma Instituição de Educação Superior.

É importante considerarmos a forma como as trajetórias docentes foram fortemente impactadas nesse cenário, reconhecendo os movimentos recursivos que estão presentes nas diferentes inquietações, motivações e postulados na/para atuação docente considerando as lições assimiladas a partir dessas experiências vivenciadas, este é o foco do trabalho “*Trajetoórias Docentes no Contexto Pandêmico*”.

Todavia, o impacto do contexto pandêmico reflete e se desdobra nas mais diferentes dimensões da educação, incluindo aqui a própria cultura escolar, como é evidenciado em *“Ressignificação Pandêmica da Liturgia e Cultura da Escola”* no sentido de reconhecermos as perturbações do espaço escolar no que se refere à sua função social e a efetivação das políticas educacionais atreladas à manutenção deste espaço, suas contradições, dissidências e convergências.

A educação para as relações étnico-raciais surge no cenário das práticas pedagógicas no seu entendimento como elemento que enfrentamento e combate à cristalização de imagens negativas veiculadas na mídia de massa, impactando as percepções identitárias de pessoas negras, como apresentado em *“Educação Racial como Estratégia para a Transformação das Práticas Sociais Racistas”*.

Compreendendo os desafios imperativos ao papel da educação como possibilidade de transformação, as questões ambientais emergem dentro de uma nova perspectiva, onde a educação ambiental integra e apresenta-se como eixo estruturante do currículo da educação básica. Em *“Educação Ambiental e Interdisciplinaridade”* os autores analisam os conhecimentos dos estudantes, produzindo um manual de práticas laboratoriais em química com enfoque ambiental, com o objetivo de auxiliar o professor a contextualizar os conhecimentos mais específicos da disciplina.

Socializar marcas que resultaram do meu papel na docência, sem intenção de anunciar um modelo para ensinar Geografia, é o foco do trabalho *“Metodologia de Leitura do Espaço como Prática de Inclusão Sócio-Geográfica”*, considerando a importância da escuta no processo de significação da prática educativa centrada no estudante e nos tempos, espaços e momentos da ação docente e conseqüentemente do trabalho pedagógico.

A modalidade da Educação, Profissional e Tecnológica se apresenta nesta obra, consecutada pelo viés de uma intervenção pedagógica como foco no processo recursivo de vivência e reflexão sobre uma das diversas práticas laborais desenvol-

vidas no interior do Curso Técnico em Guia de Turismo. O trabalho *“Projeto de Intervenção Pedagógica no Curso Técnico em Guia de Turismo: Atendimento ao Turista na Catedral Metropolitana de Brasília-DF”* apresenta uma ação mediadora na relação da *práxis* no cenário da modalidade.

Um olhar sensível sobre o corpo criança como sujeito social competente, criador de culturas e agente no processo de socialização é destacado em *“O Corpo Criança e o Corpo Adulto na Pesquisa com Crianças”*. O artigo evidencia a dinâmica presente na singularidade dos sujeitos sociais crianças, na participação em pesquisas, à luz de uma investigação de base etnográfica, na compreensão do ponto de vista das crianças sobre como é a experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O retorno à presencialidade no cenário da Educação Infantil no contexto pandêmico é explorado em *“Experiências e Transcrições de Sentidos no Retorno das Aulas na Educação Infantil: Um Encontro Sensível com a Vivência e Olhar Observador da Educadora na Pandemia”*, tendo como ponto de partida as inquietações naturais de um “novo” processo de (re)adequação a dinâmicas escolares pelo olhar do professor.

A Educação Física no panorama das práticas educativas emerge em *“Corrientes Teóricas de la Educación Física su Desarrollo e Impacto en Prácticas de Intervención Gerontológica”*, que busca evidenciar as correntes teóricas que sustentam o campo da formação de professores de Educação Física de doze países da América Latina e Caribe, tendo como dimensão de análise a velhice.

No conjunto das práticas educativas que evidenciamos nesta obra, a linguagem matemática emerge em *“O Aprender a Aprender Matemática na Diversidade com o Pensamento Computacional”* a partir do seu uso enquanto possibilidade criativa e inventiva na consecução dos objetivos educacionais da sala de aula no encadeamento do pensar para a educação matemática. Já em *“O Ensino de Cálculo Diferencial e Integral e a ideia de Conceito ou Atravessamentos Acontecimentos num Relato de Experiência sobre um Curso de Extensão”* temos um relato de

experiência de uma atividade extensionista em um curso de Licenciatura em Física de forma a articular os saberes da física e matemática alinhados ao pensamento diferencial.

A dimensão da gestão escolar surge nesta obra pelo olhar do ensino remoto emergencial enquanto possibilidade de efetivação dos objetivos educacionais de uma disciplina de estágio supervisionado em gestão educacional em um curso de Licenciatura em Pedagogia. “*Possibilidades e Limites do Estágio Supervisionado em Gestão Educacional Realizado no Modelo Remoto em Curso de Licenciatura em Pedagogia*” focaliza seus esforços na socialização das experiências desenvolvidas na sua consecução.

Da mesma forma que se estabelece o debate a partir do olhar para o papel do gestor escolar no acompanhamento do avanço das tecnologias e a sua assimilação de forma a contribuir com o desenvolvimento de projetos e ações no âmbito escolar, permitindo que habilidades sejam aprimoradas em relação aos recursos e materiais, aos tipos de trabalho e textos, à comunicação, entre outros procedimentos, evidencia-se estes elementos em “*O Gestor Escolar, a Aprendizagem e as Tecnologias Digitais: Relações entre Teoria e Prática no Contexto Pós-Pandemia*”.

A seção III desta obra se debruça sobre parte dos atravessamentos presentes nas questões que envolvem os debates no campo da *inclusão* e das *diversidades* nos mais distintos arranjos educacionais. Nesta seção apresentamos 5 (cinco) trabalhos que buscam desvelar a importância dos debates sobre as temáticas, auxiliando a construção de um espaço educativo acolhedor e inclusivo. O trabalho “*Gênero, Diversidade Sexual e Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: O uso do Portfólio como Ferramenta para Abordagem do Tema*” explora a temática da diversidade sexual e de gênero no âmbito curricular da Educação Profissional de nível médio, a partir do uso de um material de cunho didático (Portfólio), explorando a sua potência para o trabalho pedagógico da temática em foco.

Ainda no olhar centrado no discurso das diferenças, o trabalho “*Práticas Didático-Pedagógicas, Subjetividades e Diferença:*

Uma Experiência Extensionista” apresenta os movimentos de construção de uma ação de extensão com foco no reconhecimento da urgência de práticas educativas para a sexualidade no cotidiano escolar que considerem justamente os elementos da subjetividade e diversidades no fortalecimento da formação inicial dos estudantes de licenciatura para experimentações formativas junto à temática.

A consolidação do campo de estudos das diversidades se mostra nesta obra a partir do processo investigativo de levantamento da produção bibliográfica presentes nas temáticas imbricadas educação e LGBT. Em “*As Pesquisas em Educação sobre a População LGBT: Uma Análise Crítica do Discurso nos Grupos de Trabalho Da ANPED (2008-2019)*”, encontramos um mapeamento desta produção acadêmica a partir dos grupos de trabalho presentes junto a uma das principais associações científicas de pesquisas em educação do país.

A necessidade de se repensar as práticas sociais estabelecidas na tessitura da escola faz com que novas compreensões sobre este espaço sejam consideradas. Em “*O Combate ao Bullying e a Construção de uma Educação Inclusiva: Reflexões acerca do Projeto de Ensino ‘Se Liga’: Coloque-se no Lugar do Outro*” diálogos acerca dos termos saúde mental, *bullying* e *cyberbullying*, nos são apresentados, com o objetivo de prevenir os prejuízos associados aos termos e favorecer o espaço social da escola de convivência agradável.

Finalizando a seção, temos “*A Educação e a Deficiência no Período Medieval*”, trabalho este que busca discutir o processo histórico da educação e da deficiência no período medieval, tendo como base a omissão dos movimentos de consolidação da Educação Inclusiva e das deficiências no contexto da história da educação.

A presente obra busca inspirar outras iniciativas voltadas à promoção da diversidade e o fortalecimento das lutas em prol da garantia de direitos fundamentais, em especial o direito à educação pública e gratuita para todos e todas. Cada texto aqui apresentado traz em seu bojo o relato de experiências, pesqui-

sas e, acima de tudo, aponta para a importância do diálogo, das parcerias e de estratégias coletivas na construção e consolidação de políticas públicas promotoras da valorização e do respeito à diversidade.

Liliane Madruga Prestes

Paola Andressa Scortegagna

Julian Silveira Diogo de Ávila

Organizador/as

PARTE I
POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Estrutura escolar e pandemia: desnaturalizando condições

Verônica Ferreira¹

Este ensaio tem como foco a instituição escolar e os fatores que envolvem sua constituição enquanto espaço de promoção do conhecimento no contexto pós-isolamento social. Consideramos que tal contexto configura uma situação-limite, isto é, suspende nossas condições concretas de escolarização (das relações e experiências que envolvem esse processo); ademais, reconfigura o processo de aquisição de conhecimento e exige novas formas de estabelecer contato humanizante entre os sujeitos escolares.

Nosso objetivo é apresentar, a partir de uma estrutura prévia de compreensão, os efeitos do período pandêmico sobre a instituição escolar. Para tanto, nosso trabalho está dividido em três partes: primeiramente nos dedicamos a apresentar a estrutura prévia de compreensão, enquanto uma perspectiva teórico-compreensiva da instituição escolar, observaremos os efeitos do isolamento social a partir dessa estrutura e, nas considerações finais, poderemos expor sua relação com a humanização e aquisição do conhecimento no ambiente escolar.

¹ Mestre em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: vferreira039@gmail.com

Contexto, representação e fatores estruturantes: elementos de uma estrutura prévia de compreensão

Entendendo que o ambiente escolar é uma composição complexa de fatores conjunturais, humanos e estruturais, neste momento nos deteremos da definição de tais fatores. Denominamos fatores conjunturais o espaço e o tempo que situam a escola, isto é, seu lugar geográfico e social (espaço) e sua existência em determinado tempo e tudo o que isso implica (situação econômica, relações exteriores, tipos de políticas vigentes etc.). De tal forma que ao pensarmos a escola brasileira não podemos tomá-la como atemporal, desvinculando-a de sua historicidade, mas precisamos trazer a presença da tradição que a configurou, isto é, que permitiu à escola chegar neste tempo a ser como é.

Logo, pensar a escola brasileira entre 2020 e 2021 significa situá-la em primeiro lugar no processo de adaptação forçada ao contexto de pandemia sem a possibilidade de vacinação em nível global, em segundo lugar no Brasil com a possibilidade de vacinação.

Acerca dos fatores humanos destacamos quatro representações sobre o lugar escolar: 1. Escola enquanto o lugar da assistência social; 2. Escola enquanto o lugar do conhecimento objetivo; 3. Escola enquanto lugar da busca por reconhecimento; 4. Escola enquanto lugar de comunhão entre o saber científico e o saber da experiência. Essas representações não foram elaboradas a partir de estudo empírico direcionado a algum público escolar específico, senão que resulta da observação, desta que escreve, dos ambientes escolares em que esteve inserida e dos mais variados discursos sobre as funções da instituição escolar.

Nesse sentido, é fundamental compreendermos que a representação do lugar escolar define a forma como os indivíduos significam o objetivo da instituição nas diversas conjunturas em que se apresenta. A formulação das representações sociais sobre a escola é impulsionada por uma relação entre os sujeitos e as determinações oficiais (políticas educacionais),

isto é, o processo de interpretação das políticas intraescolares e extraescolares pelos sujeitos acaba por direcionar a representação sobre a função da escola.

Pensar a escola enquanto espaço ampliado que oferece uma estrutura capaz de auxiliar os sujeitos a lidar com situações que envolvem a proteção social dos cidadãos pode vir a gerar a representação social da escola enquanto o lugar da assistência social (1). Isso não significa que a escola não possa enfrentar tais situações, mas que significar a escola como esse lugar, especificamente, é descaracterizar a função da escola e da própria assistência social, enquanto instituição.

Não só as instituições são descaracterizadas, mas os sujeitos, também. Enquanto os profissionais correm o risco de tomarem para si a função de outros profissionais, como por exemplo o professor que investiga psicologicamente seu aluno, transmuta-se a relação docente-discente em terapeuta-paciente.

Em outro extremo de descaracterização da escola está o lugar do conhecimento objetivo (2). Nesse sentido, temos a instrução como função escolar. O desenvolvimento dos estudantes é substituído pela aprendizagem verificável em testes padronizados. Assim, os sujeitos escolares são convertidos em objetos dos mecanismos de melhoramento dos índices educacionais. Aqui é o desligamento da função social da escola que a descaracteriza, isto é, a escola enquanto a primeira instituição em que os sujeitos são vistos pelo Estado, segue invisibilizando, silenciando ou normalizando as circunstâncias que ferem os direitos básicos dos sujeitos. Logo, a escola se descaracteriza por objetificar os estudantes.

O reconhecimento (3) será outro objetivo para a escolarização. Este é subsidiado pelo espaço aberto da escola, um lugar em que se pleiteia o ser sujeito de direitos, um processo que implica a participação ativa das comunidades escolares e dos saberes acumulados pela vida vivida. Teremos aqui as organizações estudantis, de pais, de professores e outras manifestações da comunidade escolar. Logo, a representação de que a escola é um ambiente de construção do reconhecimento e

direitos não implica, necessariamente, sua descaracterização, mas uma relação de pertencimento da escola aos sujeitos escolares. Assim, não são os sujeitos que pertencem à instituição.

A escola enquanto lugar da comunhão de saberes (4) reconhece a profícua relação entre a apropriação do saber sistematizado, a sociabilidade e o (re)conhecimento de si. Esta representação implica não apenas a efetivação do reconhecimento do sujeito de direitos, mas a possibilidade de o sujeito saber-se partícipe de um grupo que contribui para seu crescimento e retorno sobre si, o que permite ao sujeito, a partir das possibilidades, escolher seu futuro pós-escola básica.

Utilizamos essas representações para delinear a forma como a escola pode ser experienciada pelos sujeitos. Isso não significa que as representações surjam espontaneamente. Elas são mediadas pela tradição das comunidades escolares e pelas políticas públicas que subsidiam as condições para a acomodação dessas representações no âmbito das comunidades.

Além do contexto e das representações que temos sobre a instituição, também consideramos os fatores estruturais importantes para compreendermos a escola e suas dinâmicas. Delineamos os fatores estruturais em duas esferas: a primeira se refere ao que é especificamente intangível, tais como uso do tempo, formação dos professores, marcas das mantenedoras, circunstâncias locais; a segunda compreende o que é tangível, como as dependências do prédio escolar, os recursos materiais e localização.

Acerca dos fatores estruturais imateriais podemos afirmar que criam uma estrutura invisível de condições escolares: o tempo na escola é perpassado por decisões acerca da organização escolar, o que compreende desde a definição do calendário escolar até a rotina de sala de aula. O tempo na escola está previsto na LDBN 9.394/96, mas será na escola que esse tempo será administrado dentro de uma rotina particular. Logo, o tempo na escola não pode ser regulado externamente. Ele mesmo se constitui como ferramenta de regulação quando organizado dentro da instituição.

A questão do provimento de professores não se refere apenas ao fato de ter alguém assistindo uma turma de alunos, pois isso seria mais um recurso humano. Nós nos referimos aqui ao que faz com que um professor seja um professor, e vários poderiam ser os fatores: formação, experiência, perfil para trabalhar com determinadas faixas etárias etc., mas vamos nos referir apenas ao que, no âmbito do intangível, é ainda passível de ser observado. De tal forma consideramos que a formação adequada para o componente curricular a ser lecionado é um fator determinante no que toca à questão da regulação do conhecimento.

Ainda sobre o imaterial teremos a marca das mantenedoras. Esta marca não está inscrita nas salas de aula, como estaria uma bandeira ou símbolo religioso, mas se refere ao alinhamento entre teorias orientadoras e práticas pedagógicas. Ainda que reconheçamos que cada professor possui sua orientação teórica, é necessário compreender que este professor necessariamente atua, também, a partir de orientações de superiores, refletindo o que a mantenedora espera da formação dos estudantes. Nesse sentido, teremos um processo regulatório que se expressa pela prática pedagógica na promoção do conhecimento.

Aproximando-nos da esfera material da escola poderemos considerar primeiramente o prédio escolar, suas condições, dependências e possibilidades de uso. Um prédio escolar com condições de mobilidade e acolhimento de pessoas com necessidades especiais é um modelo que deve ser observado, mas também nos referimos aos cuidados cotidianos: limpeza, organização, segurança das instalações. A presença de laboratórios e laboratoristas (recurso humano) para acompanhamento adequado das aulas com experimentos, auditório, ginásio, biblioteca, recursos didáticos, tais como, computadores, projetores, jogos pedagógicos etc. Nos referimos, portanto ao que é quantificável no ambiente escolar e a apropriação que se faz dos fatores concretos. A presença de um laboratório não significa que seu uso é viável, sem um profissional e a organização de tempo para seu uso ele se torna obsoleto.

Nesse sentido se apresenta a localidade da escola enquanto o espaço que complementa a estrutura da escola, isto é, o entorno escolar, espaço em que os estudantes circulam, dispõem de dinâmicas próprias e, também, educam. O nível de acesso à escola e recursos do entorno, como praças, sinalização de trânsito adequada, presença das entidades de segurança pública etc. são fatores que compõem o cenário da escola. Considerá-los no processo de aquisição do conhecimento significa compreender a escola como parte dessa localidade, e não enquanto instituição isolada de seu contexto.

A complexidade da instituição escolar certamente não está contemplada por essa estrutura prévia de compreensão; entretanto, é a partir dela que intencionamos considerar os efeitos da pandemia sobre os fatores externos implicados no processo de aquisição do conhecimento, bem como as possibilidades de retorno ao ambiente escolar que contemple a humanização e o conhecimento. No próximo item consideraremos, então, como a escola foi reconfigurada pelo isolamento social, partindo da consideração com a estrutura prévia de compreensão iniciaremos situando o lugar da escola no contexto de isolamento.

Reconfigurando a escola: da comoção à empatia

Na data de 20 de março de 2020 foi decretado o estado de calamidade pública, em função da pandemia de covid-19, no Brasil. Calamidade que estava além dos limites territoriais brasileiros e invadia silenciosamente a vida no globo terrestre. Ao escutar o anúncio da expansão da contaminação por um vírus para o qual não havia imunização o mal-estar físico e emocional foi instaurado, todos fomos comovidos pela pandemia. Que esta comoção se abateu de forma contundente sobre os profissionais do sistema de saúde não há dúvidas; entretanto, o anúncio constante de elevação do índice das mortes e a necessidade do isolamento nos deparou com a condição humana: somos seres morrentes, mas com uma profunda necessidade de outros para nos reconhecermos como humanos. Aprendemos a viver convivendo, mas só aprendemos a morrer na solidária e derradeira hora da morte.

A morbidez da pandemia, que voltou nossos olhos para os hospitais, começara a contrastar com a vivacidade da escola. A movimentação das pessoas, que garantia aos arredores da escola um burburinho constante, cedeu lugar ao vazio das ruas e dos prédios escolares. Assim como ao silêncio, eventualmente quebrado por um alarme que não fora desligado, nos fazendo lembrar que seu aviso apenas ganhava sentido quando a vida animava as escolas, e a ordem cronológica precisava se impor.

A necessidade de assimilação coletiva e individual das condições da pandemia abriram, abruptamente, nas escolas públicas, a obrigatoriedade do virtual. Em meio à adversidade as secretarias de educação iniciaram a organização da continuidade da escolarização: adequações nos calendários, treinamentos para seus profissionais etc. Para profissionais e estudantes isso significou a perda do limite entre o espaço público da escola e o ambiente domiciliar. As aulas síncronas pretendiam dar algum tom de normalidade às práticas escolares, mas o fechamento das câmeras se tornou alvo de reclamação comum entre docentes.

A chegada da imunização trouxe algum alento. Aos poucos as flexibilizações aconteceram e os docentes retornaram ao ambiente de trabalho. Muitos estudantes, receosos, optaram por seguir acompanhando as aulas de casa. A preocupação com o contágio começara a dar lugar às preocupações advindas dos efeitos do isolamento: lacunas de aprendizagem, crianças e jovens apáticos, a adaptação aos protocolos de distanciamento social no ambiente escolar, as condições materiais da escola que não comportam a virtualização necessária para seguir acompanhando com aulas híbridas todos os estudantes.

O retorno foi possibilitado com a imunização massiva, entretanto, isso não significa seguir no ritmo anterior ao período de isolamento social, pois seus efeitos seguem condicionando nossas ações, configurando um contexto singular, em que se tenta recuperar o tempo do isolamento social. O tempo flui e não há recuperação para isso, há o instante presente: as necessidades de cada escola, o respeito ao desenvolvimento dos es-

tudantes e com os profissionais que atuam para sanar lacunas de aprendizagem, e há o lugar da escola para ser repensado.

Assim, se as condições de isolamento nos comoveram e impeliram para as reflexões sobre a finitude humana, o período pós-isolamento nos impele para empatia no ambiente escolar: poder compreender as motivações dos sujeitos escolares para seu retorno ou alheamento a este lugar deveria ser nosso primeiro objetivo. Isto é, observar o sentido dado à escola por sua comunidade e, só então projetar um sentido comum capaz de amparar o objetivo geral da instituição escolar, garantir o acesso ao conhecimento, isto é, à formação humana.

Representações da escola: da assistência à cidadania

Pensar a escola a partir de representações não significa que cada escola possa se adequar em uma ou outra representação, mas que elas coexistem e são externalizadas pelos sujeitos, em seus discursos e práticas.

O paradoxo da escola assistencialista

Durante o período de isolamento social as relações entre os sujeitos escolares foram severamente tensionadas. Para muitas escolas foi o primeiro impulso de reconhecimento do entorno, do público que adentra o prédio escolar, dos domicílios que abrigam os alunos, das necessidades psíquicas, biológicas e materiais. Condições essas que comumente são encobertas pelas vestimentas, pelo comportamento, pela adequação ao ambiente escolar. A escola e a comunidade tiveram seu lugar comum desestabilizado: virtualmente os professores estavam na casa dos estudantes, e tinham os estudantes nas suas casas, também. Fisicamente, ações solidárias envolvendo as comunidades perpassavam pela escola, pois esta foi reconhecida como um dos principais meios de conexão entre o Estado e os cidadãos, podemos destacar ações como as desempenhadas nos municípios de Canoas, no RS (EDUCAÇÃO, 2021); Presidente Prudente, em SP (SEDUC, 2020), e tantas outras redes

que promoveram suas ações utilizando a escola como meio de contato com a população.

Se por um lado o foco para atividades de assistência às condições socioeconômicas dos estudantes pode vir a descaracterizar a escola, enquanto instituição do conhecimento, por outro ângulo a escola é um lugar familiar, em que a comunidade pode encontrar amparo em momentos difíceis. Evidentemente, o problema está na redução da escola enquanto instituição social para a assistência. Seu foco não é esse, mas perpassa pela escola, também, a manutenção das condições mínimas para as relações de ensino-aprendizagem, e essas condições podem ser a alimentação, a vestimenta, o amparo psíquico e tantas outras que foram visualizadas, agravadas ou desenvolvidas durante o período de isolamento.

Essa realidade não se impõe apenas no período pandêmico. A questão aqui é perceber a escola como um núcleo de encontros e relações que extrapolam os objetivos da instituição, porque esta precisa primeiro prover condições para apenas depois promover os objetivos da escola.

Ensino remoto e avaliação: a falência da escola do conhecimento?

A escola do conhecimento, cuja característica é a promoção do acesso ao conhecimento historicamente elaborado, está se convertendo em uma instituição ocupada com os resultados da aprendizagem. Esse modelo foi severamente impactado pelo ensino remoto, o que conduziu ao acirramento e severa evidenciação do quadro das desigualdades educacionais.

Foi necessário decidir sobre a vida escolar dos estudantes, rever seus objetivos e critérios avaliativos no âmbito das redes de ensino e das escolas. O Conselho Nacional de Educação (CNE)² recomendou, ao final de 2020, que as retenções fossem minimizadas, isto é, que dentro das possibilidades os estudantes fossem promovidos.

² § 3º Em face da situação emergencial, cabe aos sistemas de ensino, secretarias de educação e instituições escolares promover a redefinição de critérios de avaliação para promoção dos estudantes [...]. (CNE, 2020)

A possibilidade de retenção dos estudantes foi criticada, pois poderia comprometer a saúde emocional dos estudantes, acirrando a evasão escolar.

Embora ainda não existam estudos conclusivos sobre os impactos do fechamento provisório das escolas, os efeitos adversos da pandemia associados à saúde, bem-estar e aprendizagem já podem ser percebidos. Há indícios de que as interrupções das aulas presenciais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período. Estudos realizados pela Unesco e Banco Mundial (2020, p. 5) colocam os mais desfavorecidos em uma situação na qual correm o risco de ter perdas de aprendizagem e probabilidade de aumento do abandono escolar. (SILVA; ROSA, 2021, p.194)

Outras justificativas estão relacionadas às condições de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos estudantes das escolas públicas, justificativas que não se aplicariam aos estudantes das escolas privadas³. O resultado do Censo 2020 acabou mostrando a elevação do índice de aprovação nas escolas públicas, no referido ano, enquanto as escolas privadas apresentam baixa do índice.

Para o diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, Carlos Eduardo Moreno Sampaio, o cenário tem evidente influência da pandemia de COVID-19 e está alinhado às recomendações do Conselho Nacional de Educação (CNE) e de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). As entidades recomendaram que as redes de ensino e as escolas adequassem os critérios de avaliação dos alunos considerando os objetivos de aprendizagem efetivamente cumpridos e minimizando, assim, a retenção e o abandono escolar. (INEP, 2021)

³ Patrícia Moldes, coordenadora pedagógica no Colégio Helyos, em Feira de Santana (BA), conta que tentará evitar a reprovação com o atendimento de plantões de dúvida, recuperação e reforços. [...] “Na nossa escola, tivemos o melhor cenário possível que o mundo virtual oferece. Mas é um país desigual. Aqui na cidade, conhecemos alunos de escolas municipais e estaduais que estão sem aula. Não dá para reprovar, diz. (TENENTE, 2020).

A representação da escola enquanto espaço do conhecimento não foi propriamente subsumida, durante o isolamento social. O que temos é uma sensibilização do olhar para as condições materiais individuais dos estudantes das escolas públicas. Por fim, a escola do conhecimento se mostrou mais acessível para as comunidades escolares cuja estrutura material adequada se encontrava disponível.

Cabe aqui questionar a perversidade de depositar a responsabilidade, pelo cumprimento de metas educacionais, sobre os sujeitos escolares que, desprovidos de estrutura material, devem se equiparar às escolas materialmente preparadas para escolarização.

A flexibilização das exigências durante o período de isolamento não pode ser condenada, mas diz sobre as condições, não apenas dos estudantes, mas das escolas também. O aumento da apropriação desigual do conhecimento escolar durante o período pandêmico nos possibilita compreender melhor o processo de negação estrutural do conhecimento e da escolarização capaz de promover a transformação social e promoção de uma humanidade comum.

O sujeito na construção dos direitos

Reconhecer a si como sujeito de direitos envolve uma amplitude de ações que consideram os sujeitos escolares no processo de construção da própria escola, destacamos, nesse sentido, a escuta desses sujeitos durante o isolamento social. Temos como exemplo dessa busca por reconhecimento os jovens que durante esse período mantiveram as atividades dos Grêmios Estudantis⁴, assim como, por parte das mantenedoras, as pesquisas sobre a possibilidade de reabertura das escolas.

Manter-se em contato com a instituição, além do mínimo necessário para o acompanhamento das aulas, garante aos jovens o sentimento de pertencimento, isto é, que aquele, também, é seu lugar comum, de expressão e construção de si.

⁴ Os alunos elaboram materiais orientadores, atividades e lives, coordenados por seus educadores e apoiados pela Divisão de Gestão Democrática e Programas Intersecretariais e Coordenadoria dos CEUs e Educação Integral – COCEU. (GRÊMIOS, 2020).

A escola como mediação da cidadania

A apropriação dos saberes escolares em associação com os saberes comuns aos sujeitos das comunidades escolares garante a relevância da participação na coletividade que é a escola. A construção do pertencimento ganha aqui sua expressão concreta, a escola provê condições de acesso ao saber historicamente acumulado e, na relação com esse saber, o sujeito reconstrói seu lugar.

Não nos referimos aqui aos casos de sucesso, mas ao estar conscientemente trabalhando para uma instituição que se reconhece como parte da formação do cidadão e de um cidadão que entende a escola como lugar público.

É nesse sentido que práticas oriundas da comunidade escolar, capazes de disseminar seus saberes para contribuir com os demais, tornaram o isolamento social menos perverso: o compartilhamento de aulas, os estudos em grupos paralelos às aulas, os eventos escolares com exposição das atividades discentes e tantas práticas que promoveram o encontro garantiram à escola seu caráter democrático.

Fatores estruturais à imaterialidade da escolarização

A virtualização da escolarização foi capaz de nos mostrar o quanto há de imaterial nesse processo: organização do tempo no atendimento aos estudantes pelas plataformas, planejamento das aulas para o formato remoto, dias para busca e entrega das atividades, a necessidade de treinamento para o uso das plataformas, assim como as formações para a adequação sobre a perspectiva a ser adotada sobre as atividades e avaliações dos discentes.

O tempo livre proporcionado pela escola, aquele que se caracteriza por ser um tempo igualitário (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013 p.29), foi metamorfoseado pelas condições do isolamento e não pode voltar a ser o que era. No entanto, há potência para ser revitalizado e aprimorado no aspecto que lhe é essencial: um tempo livre e comum. Os meios digitais nos garantem otimização desse tempo e a interação entre os sujeitos

pode se dar com mais disponibilidade de tempo.

Um pequeno detalhe, destacado aqui, é a otimização do tempo escolar, que pode ser promovida pela presença do digital, para garantir um tempo ampliado para as relações humanas.

A materialidade escolar

No período de isolamento social a materialidade necessária à escolarização nem sempre era provida pelas mantenedoras. Os recursos como *internet*, computadores e telefones privados acabaram cooptados para a promoção das aulas. Com o retorno parcial às escolas, os recursos digitais entraram em foco e não são um luxo destinado apenas para os trabalhos das secretarias e gabinetes de gestão, mas uma necessidade da sala de aula.

Nóvoa e Alvim (2021) nos desafiam no sentido de repensar “os edifícios escolares com a mesma ousadia e criatividade com que foram pensados no século XIX.” (p.8). A necessidade de aprimoramento das condições dos prédios escolares não pertence ao debate intraescolar, apenas, mas ao debate mais amplo sobre o que é o espaço público e quanto de desigualdade se promove quando as condições materiais para acesso ao conhecimento são ignoradas.

Considerações finais

Temos plena consciência de que o isolamento social e as condições trazidas com o período pandêmico mostraram muitas das deficiências da escola pública brasileira. No entanto, isso não significa que os problemas vieram com esse lastimável período, se não que foram desveladas. Isto é, as condições da escola pública brasileira estavam naturalizadas para a grande maioria da população, e o estranhamento aconteceu quando uma situação limite se impôs.

A promoção de uma educação que humaniza não pode acontecer na ignorância das dimensões estruturantes da escola. Pensar o encontro dos sujeitos em formação no espaço comum significa pensar mais que o currículo, o lugar de construção e significação do conhecimento pelo cidadão.

Bibliografia

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006> Acesso em: 13 de março de 2022.

EDUCAÇÃO entregará 6 mil cestas básicas às famílias de estudantes. In: **PREFEITURA DE CANOAS**, Canoas, 26 de agosto de 2021. Disponível em: Educação entregará 6 mil cestas básicas às famílias de estudantes - Prefeitura Municipal de Canoas Acesso em: 10 março de 2022.

GRÊMIOS Estudantis usam tecnologia com atividades para comunidade durante isolamento social. In: **CIDADE DE SÃO PAULO**. São Paulo, 15 de junho de 2020. Disponível em: <http://www.capital.sp.gov.br/noticia/gremios-estudantis-usam-tecnologia-com-atividades-para-comunidade-durante-isolamento-social> Acesso em: 10 março de 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Educação básica tem alta nas taxas de aprovação em 2020. In: **INEP**, Brasília, 02 de junho de 2021. Seção: Notícias. Disponível em: Educação básica tem alta nas taxas de aprovação em 2020 — Inep (www.gov.br) Acesso em 05.03.2022.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

NÓVOA, António. ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 42, 2021.

SEDUC continua entrega da 4ª remessa de cestas básicas para famílias de alunos. In: **CIDADE DE PRESIDENTE PRUDENTE**, Presidente Prudente, 10 de agosto de 2020. Disponível em: Seduc continua entrega da 4ª remessa de cestas básicas para famílias de alunos - Município de Presidente Prudente Acesso em: 10 março de 2022.

SILVA, Simone Martins da. ROSA, Adriane Ribeiro. O impac-

to da covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. In: **Revista Práxis**. Novo Hamburgo, a. 18, n. 2, mai./ago. 2021.

TENENTE, Luiza. Reprovar todos os alunos, aprová-los automaticamente ou discutir cada caso? Veja as alternativas das escolas no ano de pandemia. In: **G1**, 04 de outubro de 2020. Seção: Educação. Disponível em: Reprovar todos os alunos, aprová-los automaticamente ou discutir cada caso? Veja as alternativas das escolas no ano de pandemia | Educação | G1 (globo.com) Acesso em: 01.03.2022.

Políticas públicas educacionais brasileiras: reflexões em tempos de pandemia

Sabrina Lermen¹
Rafaela Limberger²

Introdução

Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2013, p. 11-12).

Diante do atual cenário educacional, político, sanitário e até mesmo humanitário brasileiro, além de, como pesquisadoras da Educação e empenhadas nas lutas de defesa da Educação de nosso país, elaboramos este ensaio com o objetivo de pôr em pauta a discussão acerca das políticas públicas brasileiras que acabaram sendo atravessadas de outros modos na pandemia. Nosso intuito não é propor respostas, mas auxiliar o pensamento, discussão e resistência ante as ações de (des)governo que vivemos. Sendo assim, este texto tem como centralidade

¹ Mestre em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. E-mail: binalermen@gmail.com

² Doutoranda em Educação, UNISINOS. São Leopoldo, RS, Brasil. rafaellimberger@edu.unisinos.br

as políticas públicas educacionais atravessadas pela discussão da qualidade da educação no contemporâneo, bem como uma reflexão sobre a importância dessas políticas no combate à desigualdade social frente ao contexto atual da sociedade brasileira.

Políticas educacionais

Conceituamos *política educacional* com Oliveira (2010). Segundo o autor, o termo *política* vem do grego *politikó*, que designa a participação da pessoa livre nas decisões sobre a cidade (pólis); já a palavra *pública*, de origem latina, *publica*, significa povo. Assim, etimologicamente abrange-se políticas públicas como a “participação do povo nas decisões da cidade” (Oliveira, 2010, p. 1), mas entende-se que esse conceito foi sendo modificado e lhe atribuído outros sentidos. Hoje, pode-se definir políticas públicas como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que o como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 93).

Nessa perspectiva de compreensão da variável dependente de uma política pública e problematizando os seus efeitos, adentramos a discussão de pensar as políticas públicas educacionais, com o destaque para o que se compreende por educacional. Ressalta-se que o conceito de educação é muito amplo e que, quando aqui se refere às políticas públicas educacionais, se trata da educação escolar, a educação enquanto espaço formal de saber, seja nas escolas da educação básica, nas escolas e centros técnicos ou profissionalizantes e nos espaços universitários de educação superior. Neste sentido, as políticas públicas educacionais intencionam, através das políticas dos

governos, o desenvolvimento de programas e ações voltados para a educação do país como um todo.

Toda política pública se produz num jogo de interesses e poder, um jogo de forças que agem sobre os sujeitos aos quais ela se destina. Os governos imbricam-se nesse jogo de força e de poder, pensando a partir de Foucault (2017) e seu conceito de governamentalidade. No que se refere ao modo como o poder do Estado se direciona à população, em que o Estado se aparelha através de diferentes formas e ações, tendo a população como objetivo final, aparece uma relação de poder em que o Estado, ao melhorar a vida da população, acaba por ganhar mais. Mão de obra qualificada, impostos, atuação financeira dos cidadãos, é sociedade que se entrelaça e se constitui em uma rede que acaba por favorecer o Estado (Foucault, 2017). Portanto, nesse jogo de interesse e poder, as políticas públicas educacionais são guiadas por preceitos que muitas vezes ficam escondidos nas entrelinhas e, conseqüentemente, produzem um tipo de sociedade e de discurso que age diretamente na vida da população.

Porém, mesmo imbuídas com essas questões da governamentalidade, também se considera fundamental destacar a importância das políticas públicas educacionais no que se refere ao Brasil. Trata-se de uma ferramenta importante para o incentivo e valorização da educação, bem como ser agente responsável por tentar diminuir as questões de desigualdades sociais do país e na garantia de todas e todos ao acesso à educação como direito à escola pública de qualidade. Destacando que não se trata de eliminar o governo ou a governamentalidade, mas de colocar em pauta sob quais preceitos somos governados. E aqui fazemos a relação com as políticas públicas educacionais, considerando que são estratégias e ações que devem responder à realidade do povo brasileiro nas suas diferenças sociais e culturais.

Algumas políticas educacionais ajudam no combate às desigualdades, e aqui se torna necessário explicitá-las para que possamos visualizar a sua importância no campo da educação. Assim, trazemos como exemplos: Educação para jovens e adul-

tos (EJA), que tem como objetivo ajudar na formação dos indivíduos que não conseguiram concluir seus estudos na idade indicada; e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que é um programa que tem como finalidade oferecer bolsas de estudo integrais ou parciais em instituições particulares de ensino superior no Brasil. Também inclui-se como exemplo a Lei nº 12.711 de 2012 (Brasil, 2012), que prevê que sejam destinadas 50% das vagas para cotas, nelas incluídas cotas por renda familiar, quem tenha feito o Ensino Fundamental e Médio em escola pública e as cotas raciais. Essa lei se destina a universidades federais, e no que tange as cotas raciais a lei prevê vagas aos autodeclarados negros, pardos, indígenas e por pessoas com deficiência. O cálculo se dá conforme a proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência onde está localizada a instituição, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Contudo, com a onda dos princípios neoliberais (Estado mínimo, privatização de produção, entre outros) que se apresenta tomando conta da sociedade contemporânea como um todo, inclusive ou especialmente da política como forma de governar, percebe-se o quanto os discursos questionam políticas públicas já garantidas, como direito aos cidadãos menos favorecidos socialmente, em prol de uma certa ideia de igualdade. E o quanto esses discursos do senso comum contribuem para que essas políticas sejam colocadas em xeque e ameaçam sua existência que, ainda que a passos lentos, têm ajudado a desigualdade da população brasileira a melhorar. A partir da educação representam oportunidades às classes menos favorecidas e no avanço das questões econômicas, de gênero e raciais que assolam a população. Assim, agindo igualmente com todos, sem distinções, não há como se ter justiça, não há como ter essa ilusória igualdade, por mais que na teoria pareça que sim.

Qualidade da educação e desigualdades no Brasil no contexto da pandemia

Assim, trazemos à discussão a questão da qualidade da educação. Em uma famosa charge, muito utilizada dentro da discussão de igualdade x equidade, aparecem diferentes tipos de animais convidados a subir numa árvore. Na frente da árvore, que está ao fundo da charge, um pássaro, um macaco, um pinguim, um elefante, um peixe, uma foca e um cachorro estão dispostos em fila, de frente para um homem que, sentado em uma cadeira, diz: “Para uma seleção justa todos devem fazer o mesmo exame: por favor, subam nesta árvore”.

Essa charge representa de forma sarcástica e precisa o sistema educacional atual, em que de “forma justa” alunos são levados a disputar entre si e serem avaliados, desconsiderando a questão da diferença. Trouxemos a ideia dessa charge, pois inquieta. Tem-se diferentes animais, e estes possuem diferentes características e diferentes limitações. Ou seja, propondo o mesmo desafio para que este seja visto como justo, sem que ninguém esteja sendo favorecido, ele não é justo e, obviamente, algum deles acaba sendo favorecido, pois nem todos os animais conseguem ou têm condições de subir na árvore, como proposto.

De tal modo, ao fazer a relação com a qualidade da educação, pode-se pensar que nem todas e todos os discentes terão direito a esta educação de qualidade se não lhes forem proporcionadas as condições especiais de acesso para sujeitos que são diferentes. Evidentemente, não se defende um “vale tudo”, mas que as políticas públicas observem que por vezes a realidade vivida nas escolas é exatamente a da charge, um tipo de qualidade que favorece a uns e desfavorece/desqualifica já na largada os muitos que acabam ficando para trás na corrida social.

É nesse sentido que as políticas públicas se tornam uma ferramenta essencial que ultrapassa uma questão de igualdade para uma questão de equidade na sociedade brasileira. “O princípio da ‘equidade’, que implica na organização do sistema para atender a cada usuário em sua individualidade, ou seja,

atender a diferença de forma diferente” (Castro *et al.*, 2012, p. 438). À semelhança da charge citada, podemos pensar na nossa sociedade, em que os indivíduos não partem do mesmo ponto e este deveria ser uma das questões que as políticas propõem a tentar equilibrar, e as políticas que já tentam garantir isso serem mantidas.

Em nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394 (Brasil, 1996) aparece diversas vezes a palavra *qualidade* (seja na garantia de padrão de qualidade, de avaliação de qualidade ou de qualidade entre as diferentes ofertas de ensino). O direito não se refere apenas à garantia de acesso à educação, mas defende sua qualidade. Muito se fala sobre educação de qualidade, mas urge perguntarmos: de que qualidade se fala? Qualidade para quem? Em que condições? Como se mede a qualidade da educação? Como avaliar esta qualidade? Qual métrica utilizada? Compreende-se que não se faz educação sem quantificações e as avaliações de larga escala ajudam de alguma maneira a obter índices e números que identificam a realidade, mas precisam ser interpretados depois para que se transformem em políticas públicas com estratégias e ações que contribuem para dissolução de situações problemáticas. Porém, é preciso também um olhar atencioso para as questões subjetivas da educação, que mostre o pano de fundo, não só a superfície.

Trazemos à discussão o autor Han (2015), que argumenta vivermos numa sociedade de desempenho, com excesso de positividade e produtividade, o que, por sua vez, produz um sujeito cansado de tanto poder e tanto fazer. O autor a chama de Sociedade do Cansaço (Han, 2015). E nessa sociedade, em que é central o princípio do desempenho, a lógica do ranqueamento prevalece: não se compete apenas com o outro, mas consigo mesmo. Não basta ser melhor que o outro, é preciso bater suas próprias metas. O desempenho é medido pelos rankings, onde os primeiros são considerados bons e premiados e os que ficam mais para baixo são considerados fracassados, por “não terem se esforçado o suficiente”. Diz Han (2015) ainda que o sujeito

do desempenho não está submetido ao poder de outro, mas ao seu próprio querer, à sua própria liberdade coercitiva, pela potencialização contínua de seu desempenho. Nesse sentido, voltamos a olhar para as políticas públicas e percebemos que, conseqüente e infelizmente, as escolas – que não estão à parte deste mundo, mas são produzidas por ele e o produzem, concomitantemente – já adotaram esse tipo de processo, em que as notas dos alunos se transformam em nota da escola, que recebe ou não verbas de acordo com seu desempenho. Isso faz com que os sujeitos sejam responsabilizados pelo fracasso ou sucesso pessoal e de sua instituição. Isso é o que chamamos de meritocracia, isto é, a lógica do mercado na escola, isso é o neoliberalismo na educação.

O autor Laval (2004) defende que a escola não é uma empresa em sua obra com este nome e argumenta que o utilitarismo do capitalismo não é contra a educação em si, mas a enxerga como uma ferramenta eficaz ao trabalho. Diz ele que “o universo dos conhecimentos e o dos bens e serviços parecem se confundir, a ponto de serem cada vez mais numerosos aqueles que não veem mais a razão de ser da autonomia dos campos de saber nem a significação tanto intelectual quanto política da separação entre o mundo escolar e o das empresas” (Laval, 2004, p. 18). Avaliamos uma empresa pelos serviços ou produtos vendidos. Não podemos usar a mesma lógica para avaliar a qualidade da educação, pois não avaliamos serviços ou produtos, mas processos de aprendizagem em sujeitos. E estes processos ocorrem de formas diversas e transversais. Existem diferentes formas de saber(es) e estes não podem ser medidos como melhores ou piores do que outros. Um professor que contribui para a formação, por exemplo, de um aluno médico ou um aluno padeiro, que constituem diferentes saber(es), cada qual com sua relevância. E ambos com um pensamento crítico-reflexivo podem contribuir com seus saberes para a sociedade.

Para tanto, Cury (2014) argumenta que para qualidade da educação dependem vários fatores, pois essa qualidade não

é passível de ser mensurada com pesos ou medidas. Diz ele que são fatores influenciadores de uma qualidade na educação condições de trabalho dos professores (salários, formação), condições estruturais dos prédios escolares, jornada escolar (horas-aula), investimento e financiamento adequados aos gastos reais que se tem. Além disso, ao colocar sobre a qualidade da escola/qualidade educacional devemos também nos atentar que a qualidade escolar é atravessada por muitas questões que passam os limites escolares.

Nesse sentido, a América Latina possui desigualdades sociais gritantes e essas desigualdades influenciam na qualidade escolar. Ao pensar em rendimento escolar, na qualidade da escola, é preciso pensar nas subjetividades e pluralidades dos sujeitos que frequentam essa escola, tanto discentes quanto docentes. Qual a localização dessa escola, os discentes têm casa, têm comida, saneamento básico, saúde, ou seja, as condições mínimas de direito do ser humano. A discussão da qualidade em educação fica escancarada quando pensamos nessas situações, em que se luta pelo básico da vida primeiramente para depois pensar em educação escolar.

É necessário pensar em um todo as desigualdades que atravessam a população brasileira, e quem tem responsabilidade e pode promover políticas que suavizem esse abismo é o Estado. “[...] Ao condenar os alunos e seus coletivos de origem inocentamos o sistema, o Estado e suas instituições. Inocentamos a história de produção das desigualdades.” (Arroyo, 2011, p. 85). Neste sentido o autor chama a atenção de termos políticas públicas que são voltadas mais à população, e aqui aos discentes, do que ao próprio sistema e como se dão suas estruturas, tendo desta forma o enfoque dos problemas de desigualdade nos âmbitos gerais voltados aos indivíduos, e não no sistema que produz essas desigualdades.

O autor ainda coloca que quando os fracassos escolares não são de responsabilidade dos próprios discentes, os docentes também acabam sendo responsabilizados e culpabilizados. Mais uma vez o Estado tira de si suas responsabilidades e as

desloca para a população, desta forma, “[...] as formas de pensar e tratar os desiguais se defrontam com formas históricas inferiorizantes persistentes não superadas que têm limitado as políticas igualitárias.” (Arroyo, 2011, p. 87).

A responsabilização dos sujeitos por seu próprio sucesso ou fracasso é a meritocracia defendida pelo capitalismo, ou seja, os sujeitos tornam-se empresários de si mesmos (Han, 2015), são os responsáveis pelo que lhes acomete e a responsabilidade do Estado vai ficando cada vez menor. Vivemos em um tempo em que até as políticas públicas que, como vimos em sua etimologia significa as decisões do povo e para o povo, estão sendo privatizadas, terceirizadas. E, tomando como exemplo esse ano desafiador para o mundo inteiro que foi 2020, com a pandemia mundial pelo novo Coronavírus, as desigualdades não só foram escancaradas, como também se acentuaram, quem mais sofreu com a pandemia foram as populações que já viviam em vulnerabilidade.

Em meio à luta pela vida e contra a covid-19, as escolas aos poucos foram retomando suas atividades, virtualmente. Os estudantes com boas condições financeiras conseguiram estudar em casa, enquanto os menos favorecidos economicamente não conseguiram acompanhar as aulas remotas, seja pela falta de acesso à *internet*, ou a tecnologia necessária para o acesso, ou até mesmo o manuseio dessas tecnologias, e ainda a necessidade de se inserir no mercado de trabalho frente a situação financeira familiar que piorou drasticamente, sendo assim uma preocupação a evasão dos discentes. O acesso à educação de qualidade, que já era um problema sério no Brasil, tornou-se ainda maior.

Segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), no ano de 2019, cerca de 1,1 milhão de crianças e adolescentes já estava fora da escola, na sua maioria crianças entre 4 e 5 anos e adolescentes de 15 a 17 anos e que “de cada 10 crianças e adolescentes fora da escola, 6 viviam em famílias com renda familiar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário mínimo. A desigualdade social presente em nossa sociedade se reproduzia

ao olhar para a exclusão escolar” (Unicef, 2021, p. 5). Com a pandemia do novo coronavírus no final no ano letivo de 2020, cerca de 5.075.294 estudantes, entre crianças e adolescentes de 6 a 17 anos, estavam sem fazer atividades escolares ou fora da escola, ou seja, cerca de 13,9% da população de todo o Brasil. O relatório também coloca que as crianças que vivem nas regiões mais precárias, com destaque para as regiões que são isoladas, foram as mais atingidas pela exclusão escolar. E ainda que as crianças e adolescentes pretas, pardas e indígenas são as que mais fazem parte da exclusão escolar no primeiro ano de pandemia no Brasil e nesse sentido as regiões a qual pertencem essas crianças e esses adolescentes são de maioria do Norte e do Nordeste do país. Diante de tamanha tristeza que geram esses dados estrondosos, fica o questionamento: o que esses dados podem nos dizer sobre nossas políticas públicas educacionais?

Ao apontar as possíveis formas de enfrentamento urgentes à exclusão escolar, o relatório destaca, conforme os resultados apontados acima, a necessidade de políticas públicas que neste momento necessitam ser amplificadas e com destaque “as políticas de transferência de renda nos cenários da exclusão escolar são essenciais e, neste momento de pandemia, isso parece ficar ainda mais evidente.” (Unicef, 2021, p. 54). Pois, com a chegada da pandemia, a desigualdade social se agravou ainda mais e crianças e adolescentes que já eram excluídos do sistema escolar acabaram ainda mais excluídos, ainda mais com as escolas fechadas durante a pandemia e com o ensino remoto; por isso é notável o aumento da evasão escolar. Ressaltamos que não se trata aqui de culpabilizar as famílias pelo não acesso ou as escolas por terem encontrado uma forma de atender minimamente os alunos nesse formato remoto, mas de questionar o papel do governo e quais políticas foram criadas e executadas para que a continuidade dos estudos fosse garantida para todas e todos.

Enquanto isso, o Presidente da República era a favor da retomada de todas as atividades institucionais, falando do Corona vírus como uma “gripezinha”, mais de 550.000 brasileiros morreram em função da doença provocada pelo vírus (Brasil,

2021). Sem o governo garantir medidas eficazes nesse momento, a população acaba ficando desassistida e isso acaba consequentemente afetando ainda mais as populações que estão em situação precária. A maior preocupação neste momento deveria ser com a vida das pessoas, ao acesso as instituições da saúde pública, a evasão escolar que se torna ainda mais propícia, a vida das pessoas que está sendo atravessada pela falta de comida, pela falta de condições mínimas de higiene, limpeza, num momento em que é preciso lavar constantemente as mãos ou trocar e lavar a roupa sempre ao chegar em casa.

É nesse contexto que as escolas, além de se ocuparem com a educação propriamente, equipando essas famílias para que de alguma forma o processo de aprendizagem não fosse interrompido completamente, e ainda, buscando de alguma forma que a relação com a escola pudesse ser mantida. A escola também estava se ocupando com questões básicas de sobrevivência: a merenda escolar sendo distribuída em kits, junto com artigos de higiene como álcool em gel, máscaras e produtos de limpeza. Isso porque, anteriormente, a escola era a instituição que garantia a alimentação básica dos discentes e sem as aulas presenciais foi necessário repensar essas questões. Lembremos também que muitas políticas de saúde eram executadas dentro das escolas como vacinação e acompanhamento de profissionais, e que agora não podem ser feitas. (Algebaile, 2017).

Chamamos a atenção também que se faz necessário que enquanto educadores e pesquisadores da educação fiquemos atentos às manobras educacionais impostas pelo governo Bolsonaro. Vivemos em um momento bastante preocupante, de retrocessos e bastante conflitante. Pois, ao mesmo tempo que tentamos e pautamos na aplicação de novas políticas públicas, precisamos ficar atentos para que o que já foi conquistado nestas instâncias não nos seja retirado. Ou seja, é preciso garantir que não retrocedemos em políticas educacionais que de alguma forma ajudaram os discentes no Brasil e, diante disso, temos enquanto certeza de que essa luta e postura faz parte da base ética da profissão do docente.

Conforme palavras do atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro: “a universidade deveria ser para poucos, neste sentido de ser útil para a sociedade” (Tenente, 2021, s.p.). Defende os cursos técnicos para a garantia de mão de obra, pois, conforme ele continua, existe uma demanda maior de profissionais como engenheiros e advogados, por exemplo, que estão sem trabalhar na área de formação: “Tem muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma demanda muito grande” (TENENTE, 2021, s.p.).

Trata-se de um discurso neoliberal que tira a responsabilidade do Estado pela falta de oportunidades e emprego no país e coloca a culpa no indivíduo. Além disso, podemos perceber o ideal de exclusão ao acesso às universidades brasileiras ao afirmar que deveria ser um local para “poucos”. Percebe-se que, como em muitas situações, a resposta é atacar a Educação, ao invés de promovê-la, incentivá-la. Um país que não educa, que não estuda, que não faz pesquisa, também não evolui e acaba por afundar os avanços conquistados na Educação frente à desigualdade social do país. E isso acontece de forma muito rápida; anos de luta e avanços podem desaparecer com apenas uma assinatura. Precisamos ficar sempre atentos e termos cuidado para que o discurso neoliberal não nos contamine. Lembrando novamente que a escola ou a universidade não é uma empresa. Por mais que tenhamos o ensino privado, trata-se da ordem do ensino, não empresarial a lidaç o com os estudantes (LAVAL, 2004).

Considerações finais

Iniciando nossas considerações finais, sem finalizar a discussão, consideramos que não se trata de anular toda ou qualquer governamentalidade, mas de se pensar e optar pelo modo como somos governados, perguntando a partir de que preceitos somos governados, com políticas públicas que olhem realmente para a realidade e trabalhem a partir dela, de forma equitativa, para que a qualidade seja para todas e todos. E con-

forme defende Arroyo (2011) se destaca a importância das políticas públicas que são voltadas à população em si, no combate à desigualdade social que atinge o país, e não apenas uma política pública educacional que tente resolver a exclusão escolar de crianças e adolescentes neste momento. Sem dúvidas defendemos as políticas públicas educacionais, mas defendemos que apenas elas não bastam. É preciso que de alguma forma cobremos dos órgãos públicos e dos governos os direitos garantidos em lei, intransigíveis, que todo cidadão possui, como saúde, moradia, alimentação, segurança e, nosso foco principal, uma educação de qualidade que garanta acesso, condições de permanência, aprendizagem e formação humana.

Enquanto docentes e pesquisadoras do campo da educação, não se tem a pretensão de apontar todas as respostas, soluções e caminhos para resolver as questões educacionais do Brasil, bem como as questões de desigualdade que perpassam a educação e as demais questões sociais do país. Porém, não se pode deixar de ver, e da mesma forma discutir em estudos e entre nossos pares, que é visível a necessidade do Estado se responsabilizar por políticas públicas que se ocupem dessas questões e que tome para si o papel de amenizar as disparidades sociais que assolam o Brasil historicamente. E principalmente quando a pandemia do novo coronavírus deixou consequências que aumentam ainda mais a desigualdade social e escolar no Brasil. Após mais de um ano de pandemia, acompanhamos as escolas e a sociedade tentarem retornar à normalidade, mas o que já podemos perceber é que a questão da desigualdade e a forma que isso atingiu a educação é extremamente preocupante e é uma pauta de urgência para o futuro do país. Desta forma, fica visível pensarmos e refletirmos sobre as ações dos governos, sobre as políticas públicas, a quem atingem e como atingem as pessoas. É necessário discutir sobre como interferem na sociedade e perceber como elas vêm sendo construídas e colocadas em funcionamento.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais. **E-mosaicos**. n12, pág 33-47, 2017. DOI: <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2017.30296>.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. 27(1), 83-94, 2011. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19969>.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues . **O que é educação**. São Paulo: (Coleção primeiros passos) Brasilenese, 2013.

BRASIL (2021). **COVID-19 no Brasil**. Ministério da Saúde. Disponível em: https://qsprod.saude.gov.br/extensions/covid-19_html/covid-19_html.html . Acesso em: 30 Jul. 2021.

BRASIL . **Decreto-Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. (Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Presidência da República. Casa civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 17 Dez. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº12.711 de 29 de agosto de 2012**. Presidência da República. Casa civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.html. Acesso em: 19 Dez. 2020.

CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. **Dicionário de políticas públicas**. EDUEMG, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, 35(129), 1053-1066, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Editora Vozes, 2015.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neo-li-

beralismo em ataque ao ensino público. Editora Planta, 2004.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. Em OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (orgs.). **Fronteiras da Educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Editora da PUC, 2010.

TENENTE, Luiza. *Milton Ribeiro*: veja 6 frases do ministro da Educação e entenda por que elas foram questionadas: Neste mês, ele disse que há crianças com deficiência 'de impossível convivência' e que universidades deveriam 'ser para poucos'. **G1, O GLOBO**. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/23/milton-ribeiro-veja-frases-do-ministro-da-educacao-e-entenda-por-que-elas-foram-questionadas.ghtml> Acesso em: 25 Ago. 2021.

UNICEF . **Cenário de Exclusão escolar no Brasil**: Um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. Brasília, DF: UNICEF; São Paulo: CENPEC, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 25 Ago. 2021.

Reflexões sobre os limites e potencialidades da pesquisa socioantropológica na construção do currículo na educação básica

Jaqueline Gomes Nunes¹
Simone Valdete dos Santos²

Introdução

Da educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 27)

A escola pública, enquanto referência dentro das comunidades, constitui um espaço privilegiado para a troca e construção de saberes, bem como para a construção de relações interpessoais. São das nossas escolas que emergem as primeiras relações sociais que os alunos vivenciam, passando a conviver com realidades diferentes da sua. Nesse sentido, ao pensarmos a práxis educativa escolar, não podemos deixar de refletir sobre os diferentes artefatos que constituem a formação desses

¹ Mestra em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. E-mail: nunes-jaqueline@hotmail.com

² Doutora em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. E-mail: simone.valdete@ufrgs.br

sujeitos, e é por isso que um dos mecanismos mais debatidos na área da Educação é o currículo.

Nessa perspectiva, Moreira e Silva (2002, p. 7-8) apontam que “o currículo é considerado um artefato social e cultural, e que isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual”. Ao encontro dessa definição, Apple (2006) traz em sua obra a contribuição de que o currículo não constitui um elemento neutro e desassociado do contexto social. Ele traz relações de poder, visões pessoais, tradições seletivas, que estão relacionadas à visão de um grupo, sobre quais conhecimentos são considerados legítimos, além de uma série de mecanismos que servem para padronizar e racionalizar as instituições educacionais.

Em uma perspectiva crítica do entendimento do currículo, enquanto construção identitária, autores das teorias críticas, como Pierre Bourdieu, atentaram para o modo com o qual a escola tem refletido e contribuído para a reprodução das desigualdades sociais, refletindo um modelo de sociedade que favorece as estruturas de dominação. Com relação a essa lógica operacional econômica acerca das escolas, Bourdieu nos faz pensar sobre as dimensões simbólicas associadas à seleção de códigos que definem a cultura dominante como cultura legítima (NOGUEIRA; CATANI, 2007), sendo indispensável a articulação das comunidades para discutir e problematizar estratégias que contribuam para a construção de um currículo crítico e emancipatório.

Melo (2005, p.11) nos traz que a compreensão de currículo como processo e não como mero documento, desafia os profissionais da educação à “releitura da realidade socioeconômica e cultural” na qual estamos inseridos, para que a partir dela se dê uma problematização e se busque o diálogo com o conhecimento sistematizado. O autor, ainda, reitera que a metodologia de pesquisa participante pode constituir um mecanismo significativo para se pensar os caminhos do currículo de uma instituição educativa e pode auxiliar na construção de uma práxis libertadora, e que essa prática tem sido utilizada “em muitos

processos de reorientação curricular sob o título de pesquisa socioantropológica, enfatizando uma das fontes diretrizes que orientam a construção curricular em uma perspectiva crítica” (MELLO, 2005, p.12).

Dessa forma, a prática de pesquisa socioantropológica constitui uma estratégia que contribui para a construção da identidade curricular escolar e que pode a partir da pesquisa local, envolver a identificação de eixos temáticos, por meio de falas significativas dos sujeitos participantes. A ideia de se construir uma pesquisa socioantropológica em uma comunidade escolar se origina de diferentes fatores, tais como: maior aproximação de professores e funcionários da escola com a comunidade escolar, na qual estão inseridos; conhecimento sobre as necessidades dessa comunidade para a construção coletiva do projeto político pedagógico (PPP) e matriz curricular, planejamento participativo, entre outros. Além disso, Mello (2005, p.39) aponta que “os objetivos da pesquisa devem ser definidos pelos sujeitos da investigação”, “em diálogo com a comunidade mais ampla, comprometida com os rumos da educação pública”, que caracterizam o processo democrático.

Assim, ao adotar tal prática para repensar a construção curricular e identitárias, faz-se necessária a problematização sobre as complexidades que envolvem a instituição escolar, bem como suas relações com a sociedade. Para que ocorra uma reestruturação curricular no sentido de uma educação mais justa e democrática, a articulação e participação ativa de todos os segmentos que compõe a comunidade escolar surge como ponto central para que o debate aconteça. Nesse sentido, o presente estudo busca por meio das reflexões sobre o currículo e a gestão educacional, identificar limites e potencialidades na construção dessa prática e propor alternativas de como podemos superá-los, enquanto educadores inseridos nesse contexto, que requer um olhar para os referenciais e orientações legais nacionais (Base Nacional Comum Curricular – BNCC, referenciais regionais) e especialmente para as demandas de nossas comunidades.

Partindo das ideias referidas anteriormente sobre a importância da releitura da realidade e do entendimento da escola como um campo de disputas que refletem as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, as sessões apresentadas em sequência têm como objetivo refletir sobre os desafios/limites e as potencialidades do desenvolvimento da metodologia de pesquisa socioantropológica no ambiente escolar. Além disso, tal intencionalidade não pretende compor um manual de como fazer o currículo ideal na prática, mas a de buscar respostas e levantar ainda mais questionamentos sobre o porquê tais práticas podem constituir um elemento contribuinte para a reestruturação curricular.

Dos limites da prática de construção aos seus significados

A sociedade, muitas vezes, se faz ausente do espaço escolar e de ações que ali podem ser realizadas. A escola pública é um espaço para todos os indivíduos, que quando bem explorado pode tomar uma dimensão que ultrapassa os muros que a cercam de sua comunidade. Nessa linha de pensamento, Guimarães (2007) deixa claro que o ambiente educativo pode perpassar os limites dos muros que cercam a escola:

O que falta no processo educativo para que venha este mundo melhor? Um caminho percebido por esta perspectiva crítica é o da ampliação do ambiente educativo para além dos muros da escola superando a fragmentação e a dualidade que tradicionalmente não se complementam entre educação formal (escolar) e não formal. É o processo educativo de a escola estar integrada, interagindo com os movimentos externos a ela, presentes nas comunidades. (GUIMARÃES, 2007, p. 85)

Ao pensarmos nos objetivos e significados dessa prática na construção de uma identidade curricular, precisamos atentar que cada ambiente escolar constitui um conjunto organizacional imbuído das diversas relações entre as pessoas que o envolvem, tendo como característica, uma organização demarcada pelas diferentes concepções acerca dos objetivos sociais e políticos da educação com relação à formação dos alunos e da

sociedade como um todo. Essas concepções se expressam de acordo com a linha de pensamento dos sujeitos que compõem essa organização, ou seja, o tipo de gestão que irá compor esse ambiente escolar está intimamente ligado às concepções de seus atores sobre os objetivos dessa instituição.

A base de organização de todo o espaço da escola se dá a partir da gestão escolar, ou seja, o bom andamento das práticas educativas para alcançar a qualidade nos processos de ensino e de aprendizagem depende primordialmente das concepções que fundamentam essa organização, ou seja, das concepções individuais dos membros que formam a escola. Para isso, se faz necessário que todos os membros da sociedade se sintam responsáveis pela sua manutenção como um todo, sentindo-se parte da escola e cuidando da mesma, para que essa seja um espaço de conhecimentos indispensáveis para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel e capazes de exercer a cidadania.

É nesse sentido que caminha a gestão democrática, no sentido da participação efetiva, da coletividade, da união de todos os membros da comunidade escolar, de segmentos internos ou externos, sempre na busca de objetivos comuns, que atendam as demandas da escola, onde cada um tem um papel responsável diante do todo e não como a concepção tecnicista que traz a relação de poder, em que uns mandam e outros obedecem pelo simples fato de se calarem frente à tomada de decisões (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2008), dentre as diversas concepções de organização e gestão escolar, encontram-se situadas em dois extremos, sendo que o primeiro diz respeito à concepção técnico-científica, a qual está expressa por uma visão burocratizada e tecnicista de escola, na qual as relações de poder existem de cima para baixo, sendo o diretor uma figura autoritária, e o segundo representado pela concepção democrático-participativa, ou seja, uma concepção que acentua a necessidade de combinar as relações humanas e a participação coletiva na tomada de decisões com as ações efetivas e sistêmicas.

Concorda-se com os autores de que a gestão participativa, como forma de exercício democrático, prevê compromissos e deveres, ou seja, esses pais e responsáveis só terão uma participação efetiva dentro da realidade da escola, quando buscarem objetivos coletivamente e conscientes de suas responsabilidades. Desse modo, ao trazer essas reflexões sobre a gestão democrática e a participação efetiva de todos na tomada de decisões, as questões do currículo se fazem presentes, pois para que seja possível uma reestruturação escolar é de suma importância que se valorize o olhar pelo coletivo para o enfrentamento das complexidades do contexto considerado.

Dessa forma, concordamos com as ideias trazidas por Apple (1995) de que

para que as instituições de nossa sociedade sejam reconstruídas em torno dos princípios do bem comum e não da privatização e da ambição, as pessoas - incluindo os/as educadores/as - devem ser convencidas de que a organização atual e emergente de boa parte de nossas instituições econômicas, políticas e culturais não é nem igualitária nem justa. (APPLE, 1995, p. 178).

Daí a necessidade coletiva de aprofundar o contexto na prática, de se qualificar teoricamente, para que a pesquisa alcance seus objetivos e não se concretize a partir de um pensamento de currículo neutro, inocente e imparcial (MOREIRA; SILVA, 2016). Ao encontro dessa ideia, Apple (1989) argumenta em suas produções a favor do fortalecimento da democracia dentro da escola, o que pode ser feito a partir das lutas em favor da democratização dos procedimentos de tomada de decisão, partindo da articulação dos aspectos teóricos com as práticas as quais os sujeitos estão condicionados para que eles mesmos possam questionar quais os interesses desse currículo, a qual ideologia está servindo, a quais mecanismos de controle está se moldando (Por quê? Para quê? Para quem?).

Ainda nessa perspectiva da participação, cabe ressaltar que uma das problemáticas decorrentes da iniciativa de uma pesquisa com esse caráter em uma comunidade escolar são as questões pessoais, oriundas do senso comum (APPLE, 2006) e

que são exemplificadas pela desmotivação de alguns membros na sua realização. Ao pensarmos, por exemplo, na participação do grupo de professores, muitas serão as contradições, como aqueles que acharão a pesquisa desnecessária e que serão favoráveis aos módulos que facilitem as práticas (APPLE, 1989). Esses posicionamentos são construídos socialmente, e grande parte dos profissionais não se dá conta que a manutenção de práticas pré-condicionadas contribui de certo modo para a legitimação e produção de desigualdades dentro do espaço escolar.

Ao relacionarmos esses posicionamentos com a discussão inicial sobre a gestão democrática, é possível retomar a ideia de participação efetiva. Na medida em que esse profissional não vê condições dignas em seu trabalho, tudo que lhe parece “além do que é ser professor” lhe causa estranhamento e desmotivação. Daí a necessidade de refletir e repensar as formas de trabalho dentro do coletivo, para que essas pessoas busquem através da pesquisa uma motivação para sua própria prática e problematizar o papel de liderança do gestor educacional, enquanto líder articulador desses processos, a fim de inspirar o coletivo em um processo dialógico, no qual todos possam se sentir pertencentes.

Por fim, no que diz respeito aos significados que se originam por meio dessas práticas, devemos considerar que em uma ação coletiva, e que se constroem os objetivos da prática, múltiplos serão os olhares e significados atribuídos pelos sujeitos participantes. Um desses significados está relacionado diretamente com o objetivo dos educadores e diz respeito à construção do projeto político pedagógico (PPP) e a elaboração de um planejamento coletivo, contemplando as questões significativas da comunidade e que não se materialize, apenas, como uma lista de conteúdos que cada disciplina será responsável por contemplar ao final de cada ano letivo.

Com relação a isso, retomamos alguns pressupostos de Bourdieu (NOGUEIRA; CATANI, 2007) e Apple (2006), os quais trazem o argumento de que a escola se constitui em um espaço de sociabilidade e reprodução do conhecimento histo-

ricamente produzido e pode, de certo modo, contribuir para a legitimar e produzir artefatos que corroboram para a hegemonia cultural e ideológica na sociedade capitalista. Assim, a ruptura dessa lógica estrutural constitui um longo processo e de uma costura que precisa considerar o contexto e ao mesmo tempo dar subsídios e ferramentas teóricas para que os estudantes das classes populares se tornem cidadãos atuantes e capazes de ocupar espaços até então ocupados apenas pelos representantes das camadas dominantes.

As potencialidades da pesquisa socioantropológica na busca por um currículo democrático

Ao decorrer dessa escrita, foram trazidas reflexões sobre possíveis limites para a realização de uma pesquisa socioantropológica que atenda aos objetivos de sua comunidade escolar, desde a sua construção coletiva até a produção de significados atribuídos pelos sujeitos participantes e atuantes. Neste tópico, a reflexão se dá no sentido de apresentar as potencialidades dessa prática e como esta pode contribuir para a reestruturação curricular na perspectiva emancipatória e transformadora, descrita por Freire (1996).

Inicialmente, é importante destacar que a construção de uma pesquisa com esse caráter está intimamente relacionada com o contexto da comunidade, com as demandas das pessoas e da reflexão que fazem sobre a prática que vivenciam. Não existe um “passo-a-passo” para a sistematização de todo o conhecimento construído ao longo do processo. O que existe é a participação de um coletivo que definirá seus procedimentos para alcançar seus objetivos construídos previamente.

No entanto, diante desse desafio se faz necessário o aprofundamento teórico para que a partir da reconstrução da complexidade, os sujeitos envolvidos possam perceber conexões entre as “práticas pedagógicas e avaliativas e as desigualdades da sociedade mais ampla”, em uma linguagem relacionada à vida cotidiana (APPLE, 1995, p.197). Dessa forma, Apple (1995, p.187) aponta em sua obra, exemplos de ações democrá-

ticas que podem romper com a padronização e racionalização das instituições educacionais, e que “contrapõe diretamente as tendências à industrialização da escola, ao rígido controle do trabalho docente, à padronização de textos e currículos e à tecnologização dos significados docentes e discentes que vê se tornando cada vez mais dominantes”.

Além disso, o autor enfatiza que o fornecimento de modelos pode auxiliar outros grupos a “gerar seus próprios currículos e pedagogias politicamente conscientes” (APPLE, 1995, p. 191). Sendo assim, rever a forma com a qual a identidade local vem lidando com os mecanismos que regulam as práticas é o primeiro passo para se pensar o caminho que se deseja chegar e as estratégias necessárias para dar conta dessas demandas. Nesse sentido, a construção de uma pesquisa socioantropológica pode contribuir para pensar uma alfabetização crítica na medida em que se priorizam conhecimentos e habilidades críticas ao sujeito, se repense a gestão educacional dentro desse ambiente e se problematizem os métodos avaliativos e a valorização do trabalho docente (APPLE, 1995). Além disso, Mello (2005) aponta que essa prática de pesquisa “permite a compreensão da realidade em que a escola está inserida” e que

(...) um levantamento de possibilidades a ser realizado na escola aponta para um conjunto de informações da história de vida do aluno, formas de organização familiar, e chega até as práticas sociais e culturais da coletividade mais ampla, passando pelo perfil socioeconômico e histórico do bairro e município. (MELLO, 2005, p. 38).

Acredita-se que, por meio dessa modalidade de pesquisa, a comunidade externa passará a participar mais ativamente do contexto escolar, o que proporciona melhor apropriação de suas responsabilidades nesse espaço. Nesse âmbito, a construção de um Projeto Político Pedagógico (PPP) pode e deve ser fomentada, com vistas uma participação ativa de fato.

Vasconcellos (2006) aponta que a construção de um projeto político pedagógico coletivamente é o primeiro passo para o caminho de consolidação da autonomia da escola e o avanço do processo de gestão democrática, onde a equipe diretiva terá

o papel de elo integrador e articulador dos diferentes atores que fazem parte dessa comunidade, cuidando da gestão das atividades e fazendo com que a escola funcione pautada em um projeto coletivo construído pelo todo e não imposto de cima para baixo. Desse modo, a construção identitária do PPP deixa de ser apenas um registro formal e passa a construir uma cultura de organização para se pensar constantemente nas demandas da localidade.

Outras questões que podem surgir diante da investigação, principalmente enquanto demanda da comunidade externa, dizem respeito a aspectos de infraestrutura, como luz, água, saneamento básico, transporte coletivo, segurança etc. Esses fatores ajudam os educadores a compreender a realidade social, econômica, política e cultural à qual os alunos e suas famílias estão submersos (MELLO, 2005). Nesse viés, os educadores podem articular as falas significativas dos sujeitos da pesquisa a fim de construir eixos temáticos interdisciplinares, que subsidiem a formação crítica dos estudantes para o exercício da cidadania.

Por fim, cabe ressaltar que a construção política desse processo está diretamente ligada às concepções dos sujeitos envolvidos. Portanto, para que a prática de pesquisa possa contribuir para a reestruturação de um currículo mais democrático, a própria construção deve ser democrática, no sentido de que os sujeitos (pais, alunos, funcionários, professores, lideranças comunitárias etc.) possam exercer papel ativo e não como meros receptores de informações, normalmente postuladas pela equipe diretiva (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2008).

Na formulação e aplicação da pesquisa socioantropológica para formulação do PPP da escola e, conseqüentemente validação dos conteúdos considerados importantes para que os estudantes aprendam, os gestores educacionais, enquanto representantes da escola, assumem a postura de líderes que inspiram a organização e execução do processo investigativo, sendo um elo promotor do debate entre as diferentes esferas.

Considerações finais

A escola enquanto espaço formativo, na qual os sujeitos convivem por boa parte de suas vidas, tem o papel de compor o seu currículo de acordo com as premissas da formação cidadã e desenvolvimento da autonomia, devendo se abrir ao diálogo e promover um amplo debate sobre os aspectos políticos, sociais e culturais que compõem a sociedade. Em uma de suas obras, Gadotti (2007) nos traz que

cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2007, p. 11)

À luz desse pensamento e numa perspectiva transformadora, faz-se necessário dialogar e refletir sobre como esse espaço vem cumprindo seu papel na sociedade colocando em debate assuntos que contemplem as relações sociais dos sujeitos que ali convivem e problematizando a própria estrutura educacional, que acaba muitas vezes corroborando para a legitimação e produção das desigualdades sociais descritas por Apple (2006). Desse modo, precisamos, enquanto educadores e membros da sociedade, abandonarmos a ideia de que existe uma neutralidade no contexto escolar e que se as simbologias contribuem para a manutenção de estruturais desiguais, cabe ao coletivo ampliar e problematizar o currículo.

A partir desse entendimento, buscamos mostrar o quanto a escola tem um papel importante dentro de uma comunidade, dentro de uma sociedade. A escola não é apenas reprodução de conteúdo específico de uma área ou de outra. O simples fato de estar nesse ambiente, se relacionar com ele, constitui currículo. Assim, a escola requer constante reformulação identitária, a partir dos compromissos e responsabilidades de seus agentes. Sendo assim, se faz necessário que a escola seja reconhecida enquanto parte constituinte e estruturante dentro da localidade na qual está inserida, e conseqüentemente os sujeitos da

comunidade, a considerem como uma extensão do local onde se encontram e percebam seu compromisso social para a base da sociedade como um todo.

A pesquisa socioantropológica constitui nesse viés um mecanismo para repensar, de modo coletivo, em como o espaço escolar tem se relacionado com sua comunidade, tem considerado suas demandas para além da instrumentalização de conteúdos pré-definidos por documentos oficiais nacionais e regionais. Pensar escola e comunidade é pensar a sociedade como um todo e a partir disso atentar para construções que rompem com a lógica de reprodução das desigualdades sociais. De fato, esse tipo de metodologia implica em uma série de limites e potencialidades, mas cabe aos profissionais da Educação e demais membros das comunidades escolares assumir o papel protagonista na formulação do PPP, de modo que as práticas de ensino e de aprendizagem sejam emancipatórias e democráticas.

É preciso uma mudança conceitual e atitudinal sobre a questão da relação escola-comunidade. E mais do que isso, é preciso se perceber que a participação ativa e democrática vai além da escolha dos representantes para a gestão da escola, mas perpassa o âmbito da tomada de decisões. Perceber a escola enquanto artefato social é perceber esse espaço enquanto mecanismo de transformação dos sujeitos. Assim, tanto as comunidades, quanto as escolas fortalecerão umas às outras e os muros que as distanciam se tornarão meramente simbólicos.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 208p.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 288p.

APPLE, Michael W. **Trabalhos docentes e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 222p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 160p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 256p.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor**: Paulo Freire e a paixão de ensinar. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. 112p.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental: participação para além dos muros da escola. *In: Vamos Cuidar do Brasil – Conceitos e práticas em educação nas escolas* – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007. P. 85-94.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. *In: Educação Escolar*: políticas, estrutura e organização. 6. ed. SP: Cortez, 2008. p. 315-351.

MELLO, Marco. **Pesquisa participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Isis Editora; Diálogo-Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre, 2005. 107p.

MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. *In: MOREIRA, Antônio Fábio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). Currículo, cultura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-37.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2007. 251p.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico – Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 14. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2013. 216p.

Que educação é essa? Reflexões sobre a necessidade de (novas) políticas públicas para a educação infantil a partir da experiência pandêmica

Ana Carolina Brandão Verissimo¹

Andreia Mendes dos Santos²

Rubiane Severo Oliva³

Introdução

A experiência da covid-19 não pode ser resumida a uma questão sanitária ou delimitada ao campo da saúde pública. A situação, que levou ao adoecimento e óbito milhares de pessoas mundialmente, foi definida sanitariamente pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como pandemia, causada por um novo vírus SARS-CoV-2, identificado pela primeira vez em Wuhan, na China, mas que rapidamente se espalhou pelos seis continentes (África, Ásia, Europa, Oceania, América e Antártida.), ainda que em magnitudes diferentes.

¹ Doutoranda em Educação, PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: acbverissimo@gmail.com

² Doutora em Serviço Social, PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. andreia.mendes@pucrs.br

³ Doutoranda em Educação, PUCRS. Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: rubiane.oliva@edu.pucrs.br

O testemunho da experiência de uma pandemia possui contornos de traumas e, tomando que nos últimos vinte anos, foram outras cinco situações que levaram ao alerta de emergência global (o H1NI em 2009; a poliomelite, em 2014; o zica, em 2016 e o ebola nos anos de 2014 e 2019). É preciso considerar tais catástrofes não como fatos isolados, mas também mensurar os impactos ampliados destas experiências.

No que tange a educação, no Brasil, assim como em outros países, uma das medidas adotadas para reduzir a circulação do vírus (e conseqüentemente a contaminação) foi o fechamento de escolas e instituições de ensino, fazendo com que da educação básica à superior, as atividades presenciais fossem suspensas e uma outra forma de educar adotada, através de atividades remotas que idealizaram aulas ou atividades *online*, remessa e entrega de materiais, entre outras possibilidades consideradas estrategicamente possíveis, o que – na prática - nem sempre foi viável.

Ainda que conscientes da necessidade da ausência da presencialidade na escola, este texto é transversalizado pela discussão dos impactos da experiência pandêmica no retorno presencial da educação da criança pequena, pois somos reconhecedoras de que a experiência que se passa na escola ancora desenvolvimentos (físico/motor, socioemocional, cognitivo, etc) e aprendizagens essenciais à criança.

É preciso considerar que as diferentes funções da escola infantil também abarcam uma rede de proteção à criança, assim como a família e o Estado. Assim, este texto reflete acerca de políticas voltadas ao retorno da presencialidade da escola para a primeira infância, versando sobre o desenvolvimento, a educação e a redução das vulnerabilidades que já historicamente acompanham as crianças, considerando a experiência pandêmica como um trauma e que, portanto, exige um novo começo e não uma retomada. Destarte, nosso convite é a discussão de (novas) políticas voltadas a educação infantil.

Caminhos metodológicos

Os primeiros casos de covid-19 no Brasil foram confirmados em São Paulo, em fevereiro de 2020, e cerca de seis meses após o início dos protocolos de distanciamento social, portanto da ausência da escola na sua presencialidade, nós do Grupo de Pesquisa sobre Questões Sociais na Escola, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), iniciamos uma pesquisa qualitativa denominada “O cotidiano e os sentimentos da criança no período da pandemia por Coronavírus”, na opção de um estudo exploratório realizado por meio de um questionário na plataforma digital *Facebook* com o objetivo de conhecer as experiências das crianças durante a pandemia, com destaque as questões relacionadas à escola. Contribuíram no estudo 972 familiares de crianças de 0 a 12 anos durante o período de cinco meses, (setembro de 2020 a março de 2021), no qual a plataforma admitia respostas.

Essa pesquisa foi nosso ponto de inspiração para discutirmos, neste texto, que as experiências na e com educação a partir da pandemia, além de inéditas, não possuem simetria com a política de educacional vigente, assim como não encontra suporte em projetos ou modelos pedagógicos reconhecidos no Brasil em relação à Educação Básica e, em especial à Educação Infantil.

A partir disso, definiu-se como escopo de discussão a fim de minimizar os impactos e as vulnerabilidades causadas pela pandemia, a função social da escola, a família e a responsabilização do Estado como tríade para uma educação de qualidade e significativa na educação infantil.

A escola de educação infantil como um espaço das crianças

As concepções sobre a educação infantil enquanto primeira etapa da educação básica modificaram-se ao longo dos anos. Entende-se este fenômeno por distintos aspectos, tais como o acesso da mulher ao mercado de trabalho, as percepções sociais e legais das crianças (por exemplo da lógica do meno-

rismo para o olhar de proteção dos pequenos), a criação de normativas e leis que assegurem a acessibilidade das crianças na primeira infância, entre outros.

Para além das políticas públicas, outras foram criadas direcionadas à educação das crianças que legitimam (e deveriam assegurar) o acesso, permanência e qualificação da experiência na etapa. Contribuições como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Leis de Diretrizes e Bases (LDB), as Diretrizes Comum Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI), porém sabe-se que estes aspectos não asseguram a qualidade e garantia das crianças em vivenciar a experiência de conviver e se desenvolver em um espaço pensado para e por elas. Corroborando com os pensamentos de Brito (2014), para que haja a garantia do direito à educação é necessário pensar em diferentes questões como a execução de políticas públicas buscando uma educação democrática e de qualidade, recursos e espaços adequados, bem como formação inicial e continuada para os profissionais que atuam na educação infantil.

A partir do ano de 2020, quando nos deparamos com uma pandemia mundial, que por orientações foi necessário um período de isolamento e posterior e progressivamente retorno à presencialidade, percebemos que a adaptação ao novo contexto escolar se fazia necessário, aspectos relacionados à organização social, aos espaços e tempos pré-destinados, com isto, sendo necessárias novas diretrizes e políticas públicas pensadas para e com as crianças que sofreram diretamente os impactos causados por este trauma. Sendo assim, reforçando cada vez a importância deste lugar para as relações que são estabelecidas neste ambiente de proteção da criança, bem como a rede de apoio que se cria a partir deste vínculo.

Família e Estado como pilares para a educação de qualidade

As conjunturas impostas às instituições educativas em função da pandemia transformaram de maneira significativa a relação família e escola. Nunca foi tão necessário o estreita-

mento desse vínculo. Com o ensino remoto, os processos de ensino e aprendizagem ganharam novas territorialidades e as relações entre a família e a escola estreitaram-se para garantir as demandas. Para a manutenção desse elo fundamental foi preciso ampliar os canais de comunicação, construir planejamento partilhado, manter espaços de diálogo sistemáticos e acolhimento socioemocional.

O relatório *Pandemia de Covid-19: choques na Educação e respostas políticas* (BANCO MUNDIAL, 2020) destacou um choque global sem precedentes na Educação das crianças, ameaçando os rumos de políticas educacionais em larga escala. Além disso, o relatório também sinalizou a importância da parceria família/escola no sentido de acolher e proteger as famílias, tanto em suas dificuldades financeiras ampliadas pela pandemia, como em orientações para reduzir os danos causados pela desigualdade, que de certa maneira terá papel crucial para a qualidade do exercício do direito da criança à Educação.

Educar sempre esteve no escopo do Estado, da família e da escola. O Estado como provedor de recursos ao acesso à educação. A família, que traz o significado de amor, acolhimento, sustento e transmissão dos valores que fazem parte das suas crenças. A escola, terreno fértil do aprender, espaço de desenvolvimento, da descoberta, de experiência, do respeito às diferenças e oportunidades de convivência. Essa rede faz parte de um todo, que se complementa e se fortalece naquilo que é essencial para as crianças: a garantia do direito à vida, à proteção e à educação.

Trazer para o desígnio deste artigo o estreitamento da rede de apoio entre a escola e a família durante o isolamento e como manter essa parceria na presencialidade nunca se fez tão necessária. Afinal, a escola entrou nos lares tornando a relação mais próxima e sinérgica, caminhando lado a lado na construção de um processo de aprendizagem com novos olhares e significados. A presente pesquisa, de cunho exploratório, nos trouxe dados importantes sobre a relação da participação dos pais no cotidiano da escola, que por sua vez, proporcionou mais se-

gurança aos filhos, contribuindo com ambiente de aprendizado. E também demonstrou que a manutenção da família como rede nos processos de ensino e aprendizagem permitiu além de uma aproximação com a escola, conhecer e entender como a criança se torna estudante.

A BNCC (2017) traz em seu documento que para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças é necessário o engajamento entre a família e a escola, a prática do diálogo, o compartilhamento de responsabilidades desde a fase da educação infantil.

Para tanto, os achados desta pesquisa sobre a aproximação entre a família e a escola nos pareceu ser um dos marcos positivos na caminhada para a presencialidade. Concordamos que ações já estão sendo aplicadas em tempos de mudanças, de adaptações no campo educacional, dos espaços de convivência e relações, portanto, temos uma valiosa oportunidade de pensar sobre o que vivenciamos e identificar caminhos e possibilidades.

Sobre isso, corroborando com o estudo de Oliveira *et al* (2021), é fundamental para o desenvolvimento das crianças; o ambiente escolar já não pode mais ser pensado de forma unilateral, assim como a participação da família não pode se restringir em casa. A parceria de ambos é imprescindível para o desenvolvimento das crianças no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, no que concerne as diferenças estruturais entre as redes escolares, não esqueçamos que para muitas escolas ficou marcado essa não possibilidade de retorno à escola como espaço protetivo, visto que o retorno às atividades presenciais não partiu com os mesmos recursos para todos, acelerando as desigualdades sociais e, junto a isso, a criança com seu direito de educação negado. Portanto, quando crianças não possuem seu direito à educação e seu direito à segurança garantidos, isso interfere no seu direito ao pleno desenvolvimento.

Ao nos depararmos com as vulnerabilidades expostas, percebemos que efetivamente há diferentes infâncias, diferentes

“Brasis” em um mesmo país. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) as desigualdades e dificuldades de acesso para as crianças de baixa renda aumentou drasticamente.

As desigualdades educacionais históricas do País foram intensificadas tanto por fatores internos ao sistema de ensino na sua capacidade de propor atividades alternativas, como externos, em função das diferentes realidades de acesso a essas atividades por alunos com distintas características socioeconômicas. (IBGE, 2021, p. 73)

Dentro desta seara, ainda em dados apresentados através da Síntese de Indicadores Sociais (IBGE, 2021), as principais questões apresentadas para esta disparidade principalmente ao acesso de recursos tecnológicos, bem como de condições sanitárias em casa e no retorno presencial para as escolas (públicas), reforçaram a necessidade efetiva do Estado enquanto parte fundamental na tríade educativa de qualidade. Elencar ou culpabilizar um único elemento deste tripé seria invalidar uma perspectiva de qualidade em prol de uma educação de qualidade. Assim, reforça-se a necessidade da busca por políticas públicas que amparem, equalizem e busquem alternativas viáveis para superação destas desigualdades que não se limitam exclusivamente aos aspectos educativos/pedagógicos da escola como também sociais, de higiene, proteção, amparo.

Apesar de tantas dificuldades e desafios, o fato é que não podemos deixar com que essa rede se desfaça, é imperioso enfatizar que as infâncias devem ser asseguradas com estímulos adequados de atenção; lazer; segurança e afeto; serviços públicos garantidos como os de saúde, nutrição, assistência social e direitos humanos e execução de atividades governamentais asseguradas na legislação.

O que aprendemos durante a pandemia? Considerações sobre políticas públicas, infância e o papel da escola para as crianças

A infância, como categoria social e ideia de uma época

especial para cada ser humano, sofreu reajustes. Se antes as crianças corriam, pulavam, dançavam, saltavam e festejavam com seus pares, na pandemia elas tiveram que remanejar esta interação dentro de casa com seus familiares. Se antes as crianças brincavam e se relacionavam na escola, no parque, na rua ou em qualquer outro lugar, na pandemia elas ficaram restritas ao espaço doméstico. Conforme Saraiva (2020), essa privação do brincar em espaços comumente sociais e culturais retirou das crianças a chance de vivenciar experiências lúdicas que produzissem sociabilidade. Todavia, nesta situação pandêmica, “é inegável que a experiência da infância e os lugares das brincadeiras e sociabilidade das crianças tem se reconfigurado e outras espacialidades vem surgindo” (SARAIVA, 2020, p. 99).

Entender que o brincar, assim como o interagir são elementos fundamentais da primeira infância, sendo estes os dois eixos estruturantes previstos para a etapa e que após quase dois anos privadas desta convivência e relações com seus pares, ao voltar para a presencialidade escolar é fundamental que este seja um espaço seguro, de acolhimento, que possibilite as crianças vivenciarem diferentes experiências, compreendendo que não é uma retomada de rotina, mas sim uma construção de uma nova realidade. Perante os efeitos causados pela pandemia nas infâncias, uma das reinvenções necessárias é entender que o tempo de cada criança deve ser respeitando, os medos e inseguranças presentes nestes tempos de incerteza devem ser acolhidos.

Para além destas questões, reforça-se a relação sólida que deve ser estabelecida entre escola, família e Estado. Pois as lacunas presentes não só na aprendizagem como também na formação destes sujeitos foi impactada e acredita-se que os efeitos já estão aparecendo no cotidiano escolar e ainda serão vistos a longo prazo.

Considerações finais

O desafio de pensar educação em tempos de pandemia nos faz reconhecer a importância de pensar e tecer considerações

sobre o contexto atual, para assim, pensar em políticas de enfrentamento as desigualdades e vulnerabilidades.

É esperado que a tríade Estado, escola e família se depara-rem com novos e complexos desafios, que só poderão ser devidamente enfrentados se houver apoio de outras áreas. Ou seja, uma resposta adequada do poder público na Educação só virá com um esforço amplamente intersetorial, envolvendo, especialmente, as áreas da Saúde e da Assistência Social.

A Nota Técnica nº 05/2020 do Todos pela Educação indicou orientações e procedimentos junto à gestão pública, visando contribuir na previsão do retorno das aulas presenciais e ressaltou que mesmo com ações bem estruturadas de ensino remoto. A suspensão das aulas presenciais deverá criar lacunas significativas no aprendizado, especialmente daqueles alunos em situação de maior vulnerabilidade (p. 15). Isso significa uma retomada difícil à presencialidade, não apenas por conta das restrições sanitárias impostas, como também pelas lacunas socioemocionais decorrentes desse período e situação.

Em relação à rede de apoio entre família e escola, há concordância quanto à parceria estabelecida. Acredita-se que o relacionamento entre responsáveis e professores será diferente, que a escola será mais valorizada. É bem verdade que durante o período de isolamento os familiares e responsáveis passaram a ser vistos como mediadores nas rotinas diárias e tiveram a oportunidade de participar de forma ativa na educação da criança. No entanto, dado ao longo período de fechamento das escolas, muitas famílias perceberam o quanto é desafiador realizar atividades lúdicas como as brincadeiras e interações através dos *smartphones*, *tablets* e computadores à distância com crianças, visto os entraves e as dificuldades inerentes ao contexto social das famílias.

Asseverar que na faixa etária da educação infantil todos os momentos que as crianças estão vivenciando dentro ou fora do ambiente escolar são educativos e envolvem cuidados; assim elas compreenderão o mundo que as rodeia através de suas interações diárias.

Desta maneira, a função da escola infantil contribui na formação do sujeito ativo e participante da sociedade, pois é na escola que são vivenciadas experiências que promovem a construção de valores, regras e atitudes essenciais que serão lembrados e utilizados por e para toda a vida, proporcionando diferentes momentos de interações com o mundo social de forma ajustada às sucessivas idades que abrangem os princípios pedagógicos de acordo com o desenvolvimento.

Esta base forte e sustentável deverá ser amplamente difundida para que se fortaleça as relações entre o Estado, a família e a escola no que diz respeito aos direitos da criança neste novo começo. Qualquer ensejo antagônico ao direito à Educação viola a Constituição de 1988 afronta o Estatuto da Criança e Adolescente – ECA 8.069/1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, que preconiza uma educação para todos.

Referências

BANCO MUNDIAL. **Pandemia Covid-19: choque na Educação e respostas políticas**. [s.l.]: Grupo Banco Mundial, 2020. Disponível em: <http://pubdocs.worldbank.org/en/321431590757092620/Covid--19-Education-Summary-port.pdf>

BARRETO, Clara. **Coronavírus: tudo o que você precisa saber sobre a nova pandemia**. Disponível em: https://pebmed.com.br/coronavirus-tudo-o-que-voce-precisa-saber-sobre-a-nova-pandemia/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 11 março 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretri>

zes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 11 março 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2016 Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 11 março 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 11 março 2022.

BRASIL. **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira: 2021** / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021. 206 p.: il. - (Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica, ISSN 1516-3296 ; n. 44)

BRITO, C. F. Políticas Públicas para Educação Infantil: uma relação entre entes. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto- Portugal. IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CintiaFalcaoBrito_GT5_resumo.pdf

OLIVEIRA, Cláudia Patricia; PERES, Jussânia Oliveira; AZEVEDO, Gilson Xavier. Parceria entre escola e família no desenvolvimento do aluno durante a pandemia de COVID19. ISSN: 2675-4681 – **REEDUC - UEG**, v. 7, n. 1, jan/abr 2021.

SARAIVA, Marina Rebeca Oliveira. Por que eu tenho que brincar na rua? Reflexões éticas, metodológicas e epistemológicas sobre um percurso de pesquisas com crianças nas cidades. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 28, p. 93-103, 2020.

NOTA TÉCNICA. **O retorno às aulas presenciais no contexto da pandemia da COVID - 19**. Todos Pela Educação, maio/2020.

Ensino médio no Brasil: uma breve discussão acerca da denominada Reforma do Ensino Médio

Nilson Carlos da Rosa¹

Introdução

O presente texto tem como objetivo realizar uma reflexão acerca da denominada Reforma do Ensino Médio atual brasileiro. Faremos essa reflexão sob a luz das teorias de Paulo Freire e Dermeval Saviani com base nas respectivas obras: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Autonomia* e *Histórias das Pedagogias no Brasil*. A partir das obras desses autores procurou-se uma convergência com o tema proposto com o intuito de melhor entender e interpretá-lo a fim de encontrar propósitos que delineiam alternativas positivas acerca do processo de ensino-aprendizagem na etapa do Ensino Médio. A metodologia será com base na análise, interpretação e compreensão dos conceitos de Ensino Médio conforme a Legislação do Ensino brasileiro e de diálogo com os escritos anteriormente citados do referidos autores. Consideramos que a partir desses pressupostos poderemos desenvolver um conhecimento crítico e esclarecedor que nos dará condições de vislumbrar novas possibilidades de mudanças e transformação do ensino na

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Professor de Filosofia da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, (RS), Brasil. E-mail: nifilo7@yahoo.com.br

etapa referida, rompendo com as amarras que tentam cercear as condições de construção de saberes que leva em conta a autonomia, a criticidade, a liberdade de pensamento dos sujeitos do aprendizado: educadores e educandos.

Vivenciamos um contexto de muitos desafios acerca dos Sistemas de Ensino no Brasil. Referimo-nos, mais precisamente, ao âmbito da Educação Básica, num recorte atinente ao Ensino Médio, no que diz respeito à denominada Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17, que teve origem na MP 746/16) e está em processo de implantação junto às escolas de ensino básico em nosso país a partir do ano letivo 2022. Entre as alterações está o aumento da carga horária mínima de 800 horas aulas anual para 1.000 horas. Além disso, segundo no site institucional do Ministério da Educação, uma nova organização curricular passa a valer contemplando uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e oferta de itinerários formativos, de escolha dos estudantes, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

Uma das mudanças perceptível é a redução da carga horária dos componentes curriculares da área das Humanidades (Filosofia, Sociologia, História e Geografia), Artes e Educação Física, Literatura. Percebe-se, deste modo, que tal fato traz limitações para uma formação integral e interdisciplinar dos aprendizados nesta etapa da formação dos adolescentes e jovens brasileiros, eximindo ainda mais a capacidade de os alunos desenvolverem seu aprendizado com base numa construção crítica, sólida, contextualizada socialmente e emancipadora de sujeitos envolvidos no seu processo de ensino-aprendizagem.

Para a discussão desse assunto, tomaremos como referências teóricas contribuições de Paulo Freire e Dermeval Saviani, embora não tenham eles escrito diretamente algo sobre esse tema. Contudo, acreditamos que muitos dos seus livros trazem possibilidades de diálogo com tal propósito e argumentos consistentes para o esclarecimento do mesmo. Analisaremos as obras: “Pedagogia da autonomia”, “Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e “História das Ideias Pedagógicas no Brasil” de

Dermeval Saviani com base na metodologia analítico-reconstrutiva sobre os textos, buscando incorporar procedimentos de diferentes métodos filosóficos sob as posturas hermenêutica, analítico-pragmática e dialética. O objetivo do trabalho será o de realizar uma reflexão que contribua para a compreensão sobre questões fundamentais ao ensino básico no contexto hodierno brasileiro, limites e perspectivas para a construção de um processo de desenvolvimento do aprendiz nessa etapa, alicerçado principalmente pelos princípios da liberdade, pensamento crítico e da autonomia dos sujeitos envolvidos na realização dos seus saberes.

Breves considerações sobre o ensino médio no Brasil

Neste íterim objetivamos apresentar rapidamente como está, conforme a Lei, estabelecido o Ensino Médio nas escolas brasileiras. O Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 35 define-o ser a etapa final a educação básica, com duração mínima de três anos. Sobretudo, destaca como finalidade deste:

“I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento superiores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (CARNEIRO, p. 281, 2012).

Nota-se, portanto, como o próprio nome define o Ensino Médio, meio e não fim do ensino. Logo, não se trata de academicismo nem de profissionalização. Sim, refere-se a uma nova e progressiva base de fundamentação da construção do conhecimento dos discentes. Pretende-se, com isso, desenvolver de

forma mais ampla a capacidade do pensamento lógico-abstrato do educando, sustentado e assegurado por uma formação básica comum e essencial para o conhecimento de sujeitos constitutivos da sociedade do conhecimento, tal qual a vivenciamos hodiernamente, e exige dos seus partícipes uma qualificação mínima necessária para nela realizar-se nos seus mais diferentes aspectos: tanto na vivência social, cultural, quanto às exigências do trabalho produtivo e inovações tecnológicas etc.

Faz-se necessário considerar que o Ensino Médio no Brasil teve sua expansão e garantia de acesso a partir da Constituição de 1988, mais precisamente na década de 1990 em diante. Todavia, ainda, nos dias de hoje, nota-se o quanto precisa avançar para que essa etapa do ensino seja possibilitada e garantida de forma universal e democrática, principalmente a todos os jovens da nossa sociedade. Percebe-se haver muitos jovens fora dos bancos escolares em consequência, muitas vezes, de condições econômicas, falta de infraestruturas das escolas para atender a demanda, bem como a questão logística da casa para a escola e vice-versa de alguns alunos que vivem no campo e até mesmo da cidade e não têm condições financeiras e/ou o transporte público/escolar que garanta a locomoção dos mesmos. Não obstante a isso, se somam os desafios referentes à formação de professores, por vezes mal remunerados e até mesmo por longos períodos sem receber o seu salário mensal no período previsto constitucionalmente, soma-se o escasso investimento em políticas públicas de educação, entre outros fatores.

É neste contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos tempos, um lugar de destaque nas discussões acerca das políticas públicas de educação brasileira. Longe de atender as reais necessidades dos estudantes, tanto no que diz respeito à formação humana e cidadã, quanto ao mundo do trabalho, tenta-se realizar mudanças no intuito de melhorias. Incluem-se nessa dinâmica os decretos e portarias de governos que visam à criação e retirada de algumas disciplinas curriculares,

ampliação da carga horária de outras, até mesmo alterações na forma de financiamento, por exemplo, a criação do Fundeb² e a ampliação da obrigatoriedade de escolarização, e igualmente o aumento da carga horária de aulas.

Se por um longo período da história brasileira realizar o aprendizado na etapa hoje denominada de Ensino Médio era algo restrito, nos últimos 20 anos e atualmente se percebe avanços nesse sentido. Há jovens de classe baixa escolarizada, e com a oportunidade de frequentar e concluir essa etapa do ensino, embora haja muitos desafios na concretização de tal propósito como propõe a escrita da Lei desde a Constituição Federal de 1988, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Portanto, é de responsabilidade do poder público oferecer uma escola com um ensino que comporte a demanda e a dinâmica de aprendizagens fundamentais para a população que pretende atender. Pois, para haver de fato democracia em uma sociedade, precisa-se de imediato garantir a democratização do ensino e a possibilidade de os jovens, principalmente, se interessarem e aprenderem o que precisam nessa etapa da formação escolar. Sobretudo, que o aprendizado adquirido possa corresponder aos interesses individuais e coletivos do contexto social em que vivem e se realizam enquanto sujeitos de conhecimento, sintonizados com o mundo do trabalho e das relações humanas e sociais como um todo orgânico. Ademais, a escola, nesse sentido, priorize processos de ensino capazes de gerar sujeitos aptos à inventividade, partícipes, cooperativos, preparados para as diversificadas inserções sociais, políticas,

² O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) é um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um total de vinte e sete Fundos), composto por recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios vinculados à educação, conforme disposto nos arts. 212 e 212-A da Constituição Federal. O Fundeb foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e encontra-se regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. <https://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb>, 03.04.2022. 19:00.

culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. Ao contrário disso, poderá ocorrer apenas uma massificação do ensino, sem a devida preocupação àquilo que se espera com os saberes e vivências dos sujeitos envolvidos nessa etapa de construção do aprendizado.

Os sujeitos do Ensino Médio

Os sujeitos do Ensino Médio, em sua maioria, são adolescentes e jovens. De acordo com o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVES), são considerados jovens os sujeitos com idade entre 15 e 29 anos, ainda que a noção de juventude não possa ser um recorte etário (Brasil, 2006). Deste modo, há um recorte sócio-histórico-cultural a ser levado em conta para se compreender que sujeitos são esses. Percebê-los como sujeitos com valores, comportamentos, visões de mundo, interesses e capacidades singulares é uma forma de entendê-los para além de uma simples homogeneização e naturalização da sua condição social, biológica e etária.

Pois, além das vivências próprias da idade o adolescente, o jovem está igualmente inserido em processo de questionamentos e no caminho para se assumir como adulto, tanto no plano social, quanto no profissional. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem nessa etapa de formação há de considerar tais aspectos para melhor fazê-los coparticipantes da construção dos seus saberes. Como dizia Paulo Freire na sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, p. 109, 2014).

A existência dos adolescentes e jovens se dá num determinado contexto. Portanto, o aprendizado adquirido por eles precisa considerar essa realidade de modo a possibilitar sê-lo significativo, crítico e contextualizado. Se, pelo contrário, o processo de ensino enfatizar demasiadamente a ação de conteúdos pré-determinados corre-se o risco de sacrificar a reflexão e ater-se em demasiado a um ativismo de conteúdos e por con-

seqüência desse método haver a falta de interesse ao aprendido e até o risco a descontinuidade aos estudos. Obviamente, os discentes adolescentes e jovens precisam apropriar-se de conteúdos, leituras, cálculos matemáticos entre outros aspectos, contudo, precisam saber relacionar esses saberes ao seu mundo, às suas vivências cotidianas. Nesse viés, pode-se considerar a reflexão de Dermeval Saviani:

O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem. (SAVIANI, p. 431, 2013).

O aprendizado para os jovens de hoje, principalmente, necessita mantê-los atentos à busca contínua de novos saberes. Estamos num mundo de contínuas mudanças e transformações, o qual exige a permanente busca de conhecimentos nos mais diferentes aspectos. Assim, pode-se garantir a possibilidade de aprendizados significativos e que condizem com as expectativas dos jovens e da própria sociedade na qual se encontram inseridos.

Conforme Saviani:

[...] a adaptação à sociedade atual exige novos tipos de raciocínios, o desenvolvimento da capacidade de comunicação e a recuperação de funções cognitivas deterioradas pelo trabalho puramente mecânico, buscando atingir níveis flexíveis de operação simbólica. Portanto, a adaptação à sociedade cognitiva 'exige abandonar a segurança do conhecido, do familiar e do habitual e voltar-se para uma aventura do inédito e do imprevisível. (SAVIANI apud FONSECA, p. 432, 2013).

Nesse sentido, a escola que atende adolescentes e jovens na etapa do Ensino Médio precisa adequar-se a essa realidade com uma maior capacidade de ajustar os conteúdos e currículos a fim de ressignificar o aprendizado dos educandos. Da mesma forma, estabelecer igualmente uma formação docente constante, aos profissionais que nela atuam, para que esses possam obter melhores resultados e transformações no cumprimento das suas tarefas frente a esses ditames e de conti-

nuamente repensar a educação que nela se realiza. Doravante, cabe à escola esse entendimento: o de mediar cada vez mais aos adolescentes e jovens o gosto pelo aprender, e o de desenvolver a capacidade de aprender ainda mais, em seu ser mais, e aguçar a curiosidade epistemológica ao ponto de fazê-los participantes constantes do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ao nos referirmo-nos aos adolescentes e jovens como sujeitos do Ensino Médio, precisamos considerar a relação destes não somente com a escola, mas também desta com o trabalho. As relações entre escola, formação profissional e a busca da participação no mercado de trabalho que para muitas pessoas da sociedade brasileira inicia-se nessa etapa da vida é algo muitas vezes tenso pela incompatibilidade de tempo e a devida dedicação a um e outro. A sociedade na qual vivemos potencializa essa tensão ao exigir trabalhadores qualificados e ao mesmo tempo reconhece os indivíduos pela sua capacidade de produção e consumo de bens materiais. Logo, muito desses adolescentes e jovens encontram-se encurralados entre essas questões: estudar ou trabalhar? É possível conciliar, nesta etapa da vida e do aprendizado, estudo e trabalho? Viabilizar condições de respostas a essas questões para se pensar e repensar o Ensino Médio nessas circunstâncias torna-se algo primordial a fim de resolver impasses de uma sociedade complexa e em contínua mudança e transformação nos seus mais diferentes aspectos: cultural, social, econômico, político etc. Todavia, se sabe que não há respostas fáceis e concretas para resolver situações como essa de forma tão imediata quanto às demandas que emergem celeremente no mundo atual e na vida, principalmente, desses sujeitos sociais a que estamos nos referindo neste ínterim.

A atual reforma do Ensino Médio no Brasil

Conforme o Ministério da Educação, a Reforma do Ensino Médio tem como objetivo realizar uma mudança na estrutura no sistema em vigor. Desse modo, propõe que haja a flexibilização da grade curricular: terá uma parte comum e obrigatória

a todas as escolas e outra parte flexível. Segundo eles, acredita-se que o Ensino Médio aproximará mais a escola à realidade do aluno sob a luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho.

Portanto, o currículo do novo ensino médio será norteado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³ que definirá as habilidades e competências a serem desenvolvidas junto aos alunos através das quatro áreas de conhecimento, por exemplo, Ciências Humanas que contemplará os componentes curriculares de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. A área de Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, sendo que a língua Portuguesa e Matemática obrigatória nos três anos do Ensino Médio e as demais flexíveis.

Assim, cada Estado e o Distrito Federal organizarão seus currículos conforme determinação da BNCC, considerando as demandas dos jovens, que terão, segundo eles, maiores chances de fazer a suas escolhas e seu projeto de vida, inclusive por meio de parte do ensino, nesta etapa, podendo ser realizado à distância.

Nesse sentido, cabe-nos perguntar enquanto educadores quais avanços e limitações tal proposta trará para uma eficaz mudança e transformação do processo de ensino-aprendizagem nesta etapa do aprendizado de adolescentes e jovens do nosso país. É possível realizar uma educação autônoma, crítica e emancipadora dos sujeitos do conhecimento quando se cerceia, restringe e delimita o aprendizado obrigatório simplesmente no ensino da língua portuguesa e da matemática?

Será que não há outras formas e possibilidade de se realizar a Reforma do Ensino Médio, que se sabe necessária no contexto atual, sem com isso descaracterizar e até macular o aprendizado dos educandos nessa etapa da sua formação escolar e de não os submeter à condição de marionetes nas mãos daqueles que têm condições de adquirir outros saberes subs-

³ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, da rede pública e privada, de todo Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências e aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica em todo o país. (MEC).

tancias a uma educação integral e condizente à construção de saberes necessários à realidade social contemporânea? É possível uma formação integral dos educandos do Ensino Médio sem a obrigatoriedade dos componentes curriculares da área de Humanas, Arte e Educação Física nas três fases do Ensino Médio? Em busca de respostas a essas questões, dialogaremos com a teoria de Paulo Freire.

Contribuições de Paulo Freire para se pensar sobre o Ensino Médio brasileiro

Diante do que já foi apresentado neste artigo, insta-nos pensar, a partir de Paulo Freire, alternativas de mudanças ao Ensino Médio brasileiro, que leve em conta a formação humanizadora, crítica, construtiva e alentadora do diálogo e da emancipação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso urge necessário pelo fato de vivermos numa sociedade, num mundo que exige pessoas qualificadas não só cognitivamente, mas acima de tudo capacitadas em viver e conviver socialmente com o outro e em diálogo constante com as mais distintas realidades e compreensões da historicidade humana.

Quicá, perguntariam por que Paulo Freire? De imediato, pode-se dizer que além de Patrono da Educação se deve ao fato de o mesmo ter sido alguém que nos deixou exemplos incontestáveis em prol do ensino, não só do ponto de vista do método, mas pelo caráter democrático de se realizar o processo de ensino-aprendizagem. Como ele próprio dizia: não basta saber ler que Eva viu a uva, sobretudo importa saber igualmente qual é o papel que Eva ocupa no seu contexto social. Em saber quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com o resultado desse trabalho. Contanto, a denominada Reforma do Ensino Médio atual parece desconsiderar essas possibilidades de compreensão e construção do conhecimento, fazendo dos educandos meros depósitos do conhecimento, de alguém que os impõem, a saber, sobre determinadas coisas, menosprezando o caráter reflexivo que a educação exige para um aprendizado significativo e autônomo. Para Paulo Freire:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que se julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra no outro. (FREIRE, p. 81, 2014).

Isso tudo leva a um retrocesso da educação brasileira que, apesar de tímido avanço na melhoria do ensino nos últimos vinte anos, já estivera em condições de protagonizar uma dinâmica de mudanças, onde a centralidade estava no sujeito do aprendizado e não somente no objeto do aprendizado, que é o conteúdo a ser ensinado. Experiências de significativas mudanças foram vistas na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2014, no governo de Tarso Genro, que posteriormente serviria de inspiração para os demais Estados brasileiros. No entanto com as mudanças do rumo da política e de governo no país, a partir de 2016, teve igualmente uma guinada para outras direções as mudanças na Educação que já estavam em discussão desde o momento anterior. As proposições de ensino, no sistema da denominada Reforma do Ensino Médio por meio de uma Medida Provisória (MP 567/2016), caracteriza-se pela rigidez e a negação de uma educação e de um conhecimento que se realizem num processo de busca de novos saberes, pois subtrai da grade curricular a obrigatoriedade de componentes curriculares substanciais para a construção de saberes que dinamizam o aprender que possibilitam um conhecimento crítico, autônomo o qual considera a integralidade formativa dos educandos.

Para tanto, o que se faz necessário é de uma Reforma do Ensino Médio onde a problematização e a dialogicidade dos saberes sejam postos em comum entre educador e educando. Pois a educação tem que possibilitar que educador e educando se façam sujeitos do seu processo, superando o fatalismo da educação bancária, entre aquele que tudo sabe (o professor) e o outro que nada sabe (o aluno). Nesse sentido, é primordial a garantia de serem ensinados, nesta etapa do ensino, os saberes concernentes à área de Humanas, bem como das Artes e da

Educação Física, juntamente às demais disciplinas mantidas e ampliadas sua carga horária, pois trazem em si aspectos fundamentais para um aprendizado que condiz com a integralidade da formação dos sujeitos do conhecimento. Segundo Dermeval Saviani:

[...] os conteúdos do ensino não são outros senão os conteúdos culturais universais que vieram a se constituir em patrimônio comum da humanidade, sendo permanentemente reavaliados à luz da realidade sociais nas quais vivem os alunos. (SAVIANI, p. 419, 2013.).

Implica, desse modo, entender que aos professores cabe o exercício de ensinar e relacionar o conhecimento universal com a experiência concreta dos alunos, e ao mesmo tempo ajudá-los a ultrapassar o limite do horizonte das suas experiências cotidianas e relacionar com outras realidades. Assim, encontrar formas de colocar a educação a serviço da transformação social e a escola um espaço primordial dessa mudança.

Os componentes curriculares da área das Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), assim como Arte e Educação Física são fundamentais e podem ser articuladoras da interdisciplinaridade entre elas e com os demais componentes curriculares, o que torna possível um aprendizado integral e integrador dos saberes dos educandos, melhor preparando-os e capacitando para a vida em sociedade e para o trabalho e demais relações de vivências e convivências sociais.

A partir de um olhar freireano podemos considerar que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser guiado à luz do diálogo, da autonomia do sujeito, do saber transformador, o qual possibilita as pessoas se conscientizarem de suas condições sociais, culturais, econômicas e políticas. O que está para além do fato de simplesmente instrumentalizar os educandos com conhecimento, mas de dar oportunidade para a conscientização do seu saber, porque e como vai lidar as mais distintas situações da sua vida a partir daquilo que sabe. Isso tudo é tornado concreto pela realização de uma educação dialógica entre educador e educando, educando-educando, educador e

seus pares. De acordo com Freire, “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo.” (FREIRE, p. 115, 2014). Acrescenta ele:

Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. (FREIRE, p. 115, 2014).

Se o diálogo é o elemento chave para uma educação autônoma, crítica, construtiva e libertadora dos sujeitos do conhecimento, a Reforma, mudança de um sistema de ensino, a exemplo do Ensino Médio no Brasil atualmente, precisa levar em conta tais aspectos. A aprendizagem no contexto hodierno não pode ater-se somente a conhecimentos que envolvam habilidades de fazer algo, sobretudo, o porquê e o para quê fazer algo. A significação e o sentido do aprendizado não estão somente no resultado, mas no processo de desenvolvimento do mesmo.

À guisa de conclusão

O Ensino Médio como uma das etapas do processo de ensino-aprendizagem de muitos adolescentes e jovens precisa constantemente ser debatido e analisado, amplamente e com a necessária participação das Comunidades Escolares e o conjunto da sociedade, no intuito de torná-lo alvissareiro para a construção de saberes que sejam significativos e condizentes com a realidade social que vivenciam os sujeitos da educação. Sem delongas, pode-se dizer da necessidade, de tempos em tempos, da Reformulação do sistema de ensino.

Todavia, no intuito de melhorá-lo, não piorá-lo como ora se percebe no contexto atual brasileiro, ao subtrair desse estágio, ou de colocá-los apenas como opcionais, do aprendizado dos educandos, componentes curriculares substanciais para a sua formação de sujeitos autônomos, críticos e em diálogo com outros saberes e realidades que os desafiam a viver cotidianamente, pela dinâmica de constantes mudanças e transformações da sociedade hodierna. Nesse sentido, faço minhas as pa-

lavras de Paulo Freire: “Se não posso, de um lado estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas.” (FREIRE, p. 144, 1996).

Referências

BRASIL. **Política Nacional de Juventude**: diretrizes e perspectivas. São Paulo: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006.

BRASIL. Lei Federal nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências**. Brasília, 25 de dezembro de 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 20 ed. atualizada e ampliada. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 4 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013. – (Coleção memória da educação).

A posição das Ciências Humanas no novo Ensino Médio: uma crítica da crítica

*Thayná Fuly Garcia¹
Alef de Oliveira Lima²*

É muito frequente que diversos temas de interesse social sejam remodelados e designados na categoria de “novos” quando passam a integrar um processo político de aparar as arestas e tornam-se palatáveis à opinião pública. Com os fenômenos educacionais não é muito diferente, em especial, com a atenção renovada dos atores socioeconômicos atuais em relação ao ensino de massas. A escolarização enquanto política de Estado, visando um objetivo de longo prazo que se concretiza em projeto de nação nem sempre foi bem planejada e executada no caso brasileiro.

Lembrando que a história das instituições escolares no Brasil, bem como o amadurecimento destas é algo relativamente recente e converge com ampliação das influências neoliberais nas políticas públicas em todo o território. É nessa contextuali-

¹ Mestranda em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, professora da Rede Pública Estadual do Ceará, Pentecoste/CE, Brasil. E-mail: thayna.garcia@prof.ce.gov.br

² Doutor e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará, professor da Rede Pública Estadual do Ceará, Pentecoste/CE, Brasil. E-mail: aleflimaufrgs@gmail.com

zação e no entorno dos acontecimentos recentes e pela medida provisória assinada pelo então presidente Michel Temer que em 2017 se lança a reforma do Ensino Médio.

De fato, se olharmos com atenção o tema da instrução/educação pública no Brasil é tudo, menos considerado uma área estratégica para o desenvolvimento social e ampliação de liberdades individuais. Apesar do termo “Novo” e dos sentidos etimológicos da ideia de “Reforma” o Ensino Médio remodelado, proposto em 2017 e aplicado agora em 2022 é um processo de esvaziamento dos debates pedagógicos de ponta no âmbito dos processos de escolarização.

Seja porque trabalha com uma noção confusa de interdisciplinaridade (isso é visível na análise de material didático que contempla o triênio 2022-2024); ou pela incapacidade de dialogar com as realidades de ensino e as condições infraestruturais das instituições escolares no Brasil (o que pode ser verificado na proposta de estruturação curricular dos Estados).

Seguindo a trilha da crítica ou, melhor, propondo a crítica da crítica, o propósito deste texto em tom ensaístico é reaver duas discussões concomitantes ao surgimento e execução do “Novo Ensino Médio”: 1. A posição das ciências humanas nos processos de escolarização e aprendizagem no campo da Educação Pública e 2. O reconhecimento das implicações de um neoliberalismo “estetizado” na onda reformista.

Para realizar essa proposta iremos mergulhar nos rastros da “genealogia da reforma” e entender por quais discursos ela acabou legitimando um ato não enérgico de um presidente provisório; depois, iremos observar com atenção a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) a fim de perspectivar as pistas de uma posição “fundamental” das humanidades dentro da instrução nacional, e de como se criou um imaginário que percorre até hoje o entendimento do cidadão médio brasileiro sobre essas ciências serem vistas enquanto matrizes ideológicas e pouco científicas (SIMÕES, 2017).

A genealogia da reforma: uma política que não é política

Ao analisar o processo de constituição da lei de reforma do ensino médio, é possível perceber o conjunto de medidas políticas adotadas no período em análise e compreender como a reformulação do ensino médio está vinculada a um processo que se relaciona com as reformas implementadas no governo de Michel Temer e como os interesses do empresariado brasileiro está em diálogo com tais medidas.

O debate sobre a necessidade de reformular o ensino médio está em vigor na sociedade brasileira há muito tempo e diversos pesquisadores já se ocuparam desse tema nos últimos anos. Podemos fazer uma breve reconstituição histórica dessa discussão com o intuito de perceber como as proposições curriculares são campos políticos em disputa constante.

E nesse ponto também podemos pensar as polêmicas em torno das ciências humanas como detentoras de responsabilidades morais, mas ao mesmo tempo vinculadoras de um tipo de saber “perigoso” para os setores da sociedade que se convencem de que esse tipo de conhecimento implementa uma doutrinação apenas por analisar a sociedade de forma crítica.

A lei 13.415 de 2017 estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio brasileiro, que a partir do ano de 2022 deve começar a ser implementada nas turmas de primeiro ano do nível de ensino. Em 2017, Motta e Frigotto discutiram a urgência com que a reforma do ensino médio vinha sendo tratada pelas instâncias políticas, principalmente os que eram a favor da aprovação da lei. Nessa análise, os autores indicam que o Ministério da Educação (MEC) vincula a reforma do ensino médio à necessidade de crescimento econômico do Brasil (2017, p.357). Com isso, o incentivo à educação profissional para as juventudes brasileiras viria como um impulso para a formação de uma mão de obra educada para concretizar os objetivos econômicos do país.

Para a implantação de uma educação alinhada com os interesses mercadológicos da economia nacional, seria necessário,

de acordo com a Medida Provisória 746 de 2016, que viria a se tornar a Lei 13.415/2017, que as mudanças fossem feitas em relação à:

melhoria qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar. (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 357-358)

Porém devemos relembrar que houve uma intensa mobilização, principalmente por parte dos estudantes das escolas públicas, de questionar a forma como a MP 746/2016 estava sendo construída, sobretudo no cenário de crise política que figurava no cenário brasileiro em decorrência da abertura do processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, que durou de 2015 a 2016, e em seguida, da aprovação da PEC do Teto de Gastos em dezembro de 2016, pelo então presidente Michel Temer, que limitaria o investimento governamental em setores como a educação. Em reportagem publicada pela Agência Brasil em dezembro de 2016, o texto relembra que naquele ano:

Estudantes, professores, entidades ligadas à educação protagonizaram diversos protestos [...]. Na agenda das manifestações, estavam críticas às mudanças propostas pelo governo - como a reforma do ensino médio e o Teto dos Gastos Públicos -, a falta de infraestrutura das escolas e a formação deficiente de professores. Para esses grupos, todas essas questões colocam a qualidade da oferta da educação pública em risco. O movimento de ocupações, que começou em 2015 por questões locais nos estados e municípios, adquiriu este ano uma pauta nacional. Mais de mil escolas e universidades foram ocupadas em todo o país. Os estudantes pedem mais participação na tomada de decisões.³

Nesse sentido, podemos perceber como a mobilização de interesses diversos esteve presente no cenário de aprovação da

³ Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-12/reforma-do-ensino-medio-e-ocupacoes-em-escolas-marcam-2016-veja>. Acesso em 04/04/2022.

reforma do ensino médio. Mas, que os principais interessados e sujeitos afetados por essas mudanças, ou seja, os profissionais da educação e os estudantes, não tiveram a participação efetiva no debate da lei que viria a ser aprovada e colocada em vigor a partir de 2022, embora a discussão sobre a necessidade de mudanças no ensino médio vinha sendo feita desde 2013, quando a Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados apresentou o Projeto de Lei 6840/2013.

Tal projeto já recebia críticas de parte dos setores ligados à educação, que se uniram em torno do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio para contestar as principais alterações indicadas pelo projeto. As principais críticas são feitas em torno de alterações importantes na estrutura do ensino médio, como a jornada em tempo integral, que afetaria uma parcela significativa das juventudes que já estão inseridas no mercado de trabalho por conta da necessidade de complementar a renda da família.

Em informe publicado pelo Movimento em dezembro de 2014 foi contestada a falta de atenção às medidas consideradas como fundamentais para reformulação do ensino médio, ao analisar que: “o PL 6.840/2013 desconsidera, ainda, pré-requisitos fundamentais para o aprimoramento da qualidade do Ensino Médio que vêm sendo indicados há décadas como necessários e urgentes e ainda não suficientemente enfrentados, tais como a sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais da educação, em cursos superiores em contraposição às concepções “minimalistas”⁴.

Entretanto, como podemos analisar na proposta aprovada para o Novo Ensino Médio, a diminuição da evasão escolar e a melhoria na qualidade das aulas seria possível através de mudanças metodológicas nas aulas, no incentivo ao protagonismo juvenil e na formação voltada para os interesses individuais de cada discente. Mas essas mudanças estão atreladas principalmente ao desempenho do Brasil nos indicadores de educação, como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de

⁴ Disponível em: < https://o_Movimento_Nacional_pelo_Ensino_Me_dio_sobre_o_PL_6840_16122014.pdf >. Acesso em 03/04/2022.

Alunos), coordenado pela OCDE, e no próprio IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) implementado pelo Ministério da Educação (MEC).

Para Ferretti, o foco que a reforma do ensino médio deposita sobre o exame do Pisa evidencia as intenções da reforma, porque confere importância ao modelo de educação implementado nos Estados Unidos por Barack Obama, “através da ideia do *Common Core* (Núcleo Comum), que é defendido por empresários brasileiros que defenderam a Lei de Reforma do Ensino Médio no Brasil e têm atuado ativamente nos últimos anos nas políticas educacionais brasileiras através do Movimento pela Base Nacional Comum.” (2017, p. 30)

Em suma, a trajetória de aprovação da reforma do ensino médio está marcada pela intensa mobilização do empresariado brasileiro a favor da BNCC, da flexibilização curricular e da formação cidadã voltada para o mundo do trabalho. Também esse interesse está alinhado com as possibilidades de financiamento, por parte do governo brasileiro, de cursos de formação e de materiais didáticos produzidos por instituições vinculadas a esses setores. Nesse sentido, a série de reformas implementadas a partir do ano de 2016 no governo de Michel Temer, como a reforma trabalhista e a PEC do teto de gastos, estão alinhadas com os interesses do empresariado em formar trabalhadores a partir de uma educação esvaziada, ainda que todo o processo seja revestido de uma roupagem de inovação e transformação das realidades escolares do Brasil.

Uma política feita à revelia e de costas para os movimentos de ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas, que não leva em consideração as dificuldades estruturais das escolas públicas, que se ausenta da realidade da maioria das famílias brasileiras nos últimos anos, que viu sua renda diminuir, principalmente com os impactos da crise sanitária, política e econômica desde o início da pandemia de covid-19⁵. É nesses termos que vemos em 2022 uma implantação das mudanças

⁵ Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/08/quase-a-metade-dos-brasileiros-viu-renda-familiar-diminuir-na-pandemia-diz-data-folha.shtml>>. Acesso em 02/04/2022.

no ensino médio de forma descolada da realidade das escolas no retorno presencial após o período de isolamento social de dois anos, que impõe desafios maiores do que aqueles que existiam à época da aprovação da Lei 13.415/2017.

A BNCC e o mito ideológico das Ciências Humanas

A Base Nacional Curricular Comum é um documento de caráter normativo elaborado como matriz-base de organização dos assuntos abordados no conjunto dos anos que formam o período da Educação Básica brasileira. Do ponto de vista histórico, a BNCC, como ficou conhecida, representou esforços plurais de vários setores profissionais: especialistas, entidades não-governamentais, movimentos sociais, profissionais da rede pública e gestão governamental. O curioso, no entanto, é a formulação da BNCC durou mais de dez anos, se perspectivar os diversos encontros e ensaios do Conselho Nacional de Educação - sua produção seguia uma espécie de ritual: conferências públicas, debates, que se iniciaram na virada dos anos 1990 e se concentram de maneira sistemática a partir de 2013, tendo por base a Constituição Cidadã e a demanda de implementação progressiva da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Apesar disso, somente em 2018, segundo o Ministério da Educação (MEC), é possível traçar um histórico de decisões administrativas que irão formar o corpo-base do documento.

Foi no dia 14/12/2018 que o Ministro da Educação Rossieli Soares homologou a versão atual da BNCC. O documento final é composto por 581 páginas. A base curricular é estruturada por modalidades, chamadas de etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, ofertando uma divisão específica de conteúdos indicados e suas devidas habilidades e competências. A departamentalização por áreas permanece: Matemáticas, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. No Ensino Médio, tratando-se do foco deste artigo, as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA) estão estruturadas em: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. E, ao se olhar para seu papel educacional o documento da BNCC afirma:

[...] área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental, sempre orientada para uma formação ética. Tal compromisso educativo tem como base as ideias de justiça, solidariedade, autonomia, liberdade de pensamento e de escolha, ou seja, a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p. 561)

No caso, a reflexão do artigo ao resenhar o tratamento destinado às Ciências Humanas pela BNCC é investigar de que modo subsiste certo mito ideológico, ao se comparar aos aspectos e diretrizes definidoras de outras áreas do conhecimento. A saber, as Ciências da Natureza. O texto curricular, apesar de ter sido focalizado em otimizar conteúdos e criar um sentido organicidade aos processos de aprendizagem massificados e espalhados pelas diversas escolas do país, estabeleceu, talvez até a revelia de suas intenções um escopo complexo de relações, iniciativas e temáticas ao concentrar variados objetos de conhecimento em uma espécie de cartilha gigante. Todos os profissionais da educação básica, supostamente, entendem que a Base curricular se trata apenas de um menu normativamente orientado. Mas esse menu estabelece tendências que visam estruturar um direcionamento mais ou menos preciso da institucionalização do ensino público no Brasil. Sua contribuição nesse sentido é quase inquestionável. Entretanto, ao abordar as Ciências Humanas como responsável por uma formação ético-cidadã, a BNCC não esvazia seus sentidos científicos e pedagógicos e não fornece coro à uma imagem ideológica das humanidades?

Responder à questão envolve ter consciência de que as Ciências Humanas, na virada conservadora da política e da sociedade brasileira, são perseguidas tanto por sua abordagem cujos objetivos são: questionar/refletir/estranhar/historicizar as realidades socioculturais, quanto por suas iniciativas de um pensamento crítico sobre a sociedade em que se vive. É evidente que indiretamente isso gera um processo de sensibilização

para com a prática da cidadania e do convívio ético. Todavia, essa sensibilidade cultivada na intencionalidade das humanidades é uma parte do seu propósito e não exatamente sua função. Sabe-se que as Ciências Humanas têm sua particularidade científica assegurada, já que seu objeto de conhecimento não se configura como uma externalidade ao processo de investigação e tão pouco é passível de uma objetivação total.

As humanidades lidam, no caso do Ensino Médio, com as habilidades relacionadas: a mapear, identificar, relacionar, observar, acionar, classificar, operacionalizar conceitos, teorias, metodologias e abordagens que garantam formas de interpretação racionalizadas dos mundos históricos e sociais, bem como suas dimensões filosóficas e geográficas. Nesse sentido, as CHSA organizam um aprofundamento progressivo e crítico das relações entre o Eu e o Outro, o mundo social e as tecnologias, as tecnologias e a natureza, a identidade e a ética, a cultura e a individualidade, o território e os conflitos, movimentos sociais e demandas políticas.

Tudo isso levando em conta a capacidade de descrever de modo acurado e crítico sobre os efeitos dos fenômenos sociais dentro do cotidiano compartilhado. Portanto, temas sensíveis, polêmicos e até controversos preenchem o espaço de atuação profissional dos docentes de sociologia, geografia, história e filosofia. A rigor, pelo fato de que a área de Ciências Humanas, mesmo depois de mais de um século de contribuição para a sociedade ocidental, é vista como menos científica.

A BNCC ressalta essa ideia de modo sutil. É verdade que se contribui para o desenvolvimento da cidadania. Quiçá possibilita um avanço no sentido político da prática cidadã. Mas, vale relembrar que no avanço da escolarização do continente europeu, logo após a queda do regime feudalista (XVIII-XIX) e na inclusão de novos métodos de trabalho, criação de novas instituições políticas: a escola aparece com essa função por inteiro, não apenas uma área. Na França, o final do Antigo Regime significou que a escola tinha um papel republicano, laico, salvaguardando da criação do projeto de nação francês.

Outra vez, a ideia é modelar uma nação, imaginar uma comunidade, estabelecer uma identidade política. O quadro é quase um exercício fenomenológico de figura e fundo: criam-se escolas e se estabelece ali um sentido potencial da coisa pública - a escola educação, mas, não de qualquer modo, ela educa para o Estado. A proposta é direta, a educação possui um sentido eminentemente político-instrutivo.

No Brasil a escolarização nunca confidenciou publicamente seu sentido político, menos agora. A exemplos de contradição dessa tese, em 1930 o movimento da Escola Nova reinaugura o sentido público da educação. Todavia, ainda pouco plural e menos afeito a discutir e/ou encaminhar questões contemporâneas como: raça, gênero, classe, diversidade funcional entre outros.

Considerando esse aspecto, o ensino de humanidades ainda é atravessado por preconceitos que se ligam justamente à ausência de visibilidade de sua contribuição para além da já preconizada cidadania e das relações de alteridade (D'ÁVILA, 2021). Na década de 1930, não ao acaso surge o primeiro Plano Nacional de Educação, que vai enxergar a demanda por um projeto educativo para o território brasileiro aliado à valorização da instrução pública. Entretanto, os regimes políticos brasileiro e sua instabilidade institucional que vão de 1940 até 1964 quando eclode a Ditadura Civil-militar criam uma certa rotina de voluntarismo, esfacelando a formação de cultura de políticas públicas. A educação só reaparece enquanto palanque eleitoral.

No contexto do autoritarismo, a posição das Ciências Humanas volta a um critério de totalidade ideológica, já que seus conhecimentos põem em xeque, quando bem aplicados, as fantasias da ditadura, seu discurso e seus crimes. Um bom exemplo é a intermitência da ciência sociológica na educação básica; isso se deve às diversas reformas educacionais que literalmente sanfonaram a permanência da sociologia.

É apenas em 2008 que a sociologia retorna como disciplina obrigatória sendo, com a BNCC, desestabilizada novamente,

pois a reforma do Ensino Médio prevê o progressivo enxugamento curricular e isso pode significar na prática a desobrigatoriedade deste componente. Logo, é o enfraquecimento de sua contribuição cognitiva para os adolescentes e as adolescentes do Ensino Médio que balizam uma visão enviesada das humanidades. No Exame Nacional do Ensino Médio de 2021 funcionários do INEP denunciaram policiais federais intervindo no local de produção das provas e na escolha de questões para evitar perguntas relacionadas à ditadura.

Esse mito ideológico que supostamente contamina as humanidades e deixaria as ciências naturais ilibadas, fechadas e objetivas se propagou de modo sistemático no cenário político do autoritarismo. A base curricular não reproduz essa mitologia de modo intencional, existem brechas, afasias no documento que permitem verificar a noção de que a pluralidade de abordagens, a variabilidade dos conceitos e a flexibilidade do método científico das humanidades, quase sempre contraposto na corda bamba entre arte e objetividade, representa uma ameaça a estabilização e rotinização do ensino científico no país (XAVIER; GONÇALVES, 2014). Ao perspectivar com mais ênfase o papel político das Ciências Humanas e seu sentido cidadão, pouco se vai demonstrar sua usabilidade no campo do debate tecnológico, científico e cultural na sociedade brasileira.

Considerações finais

Objetivamos ao longo do texto esboçar uma análise crítica sobre os impactos da reforma do Ensino Médio brasileiro e esclarecendo suas diferentes dimensões. Analisamos de que maneira o contexto histórico e social do neoliberalismo e a onda conservadora brasileira alteraram sensivelmente o debate produtivo sobre a necessária transformação das modalidades da educação básica no Brasil, seguindo os pressupostos da LDB. Mostramos também o quanto a maré reformista traduziu-se em um projeto de poder antipopular e esvaziou debates democráticos no campo da educação e dos processos formais de es-

colarização. Nesse aspecto é importante ressaltar que os efeitos da reforma, como perspectivam vários autores e autoras de diferentes abordagens asseveram a desigualdade educacional, pois impossibilitam a formação propedêutica e flexibilizam o acesso a diferentes componentes curriculares.

Ainda sobre a reforma, é possível identificar de que modo a BNCC cumpre um papel estratégico ao possibilitar a existência de um Núcleo curricular comum, mas ainda sim inchado do seu ponto de vista pragmático. No caso, a questão atravessa as distintas camadas políticas e ideológicas que subjazem o campo formativo das políticas educacionais no Brasil. Ao situar essa problemática acabamos desvelando como pergunta de partida: qual a posição das Ciências Humanas? E para tanto, respondemos que sua posição é sempre da ordem da crítica – do sentindo provocador e provocativo – aquele sentido dado a toda pedra do sapato que desorganiza o sossego dos pés privilegiados. A crítica da crítica é onde se localiza as humanidades, não porque as outras ciências não podem desnudar estruturas de poder. Todavia, não é covardia dizer que provavelmente as outras ciências não desvelariam tais estruturas e estratégias tão bem quanto nós.

Referências

ALVAREZ, Luciana; BARROS, Rubem. **Como ficam as ciências humanas com a nova base nacional curricular?** (01/12/2015). Revista de Educação. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2015/12/01/como-ficam-as-ciencias-humanas-com-a-nova-base-nacional-curricular/>. Acesso em 20/02/2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518f>. Acesso em 13/01/2022.

D`VILA, Yasmim Daniella. As humanidades em questão: como os alunos do terceiro ano do ensino médio compreendem o papel social das ciências humanas. In: GENGNAGEL,

Claudionei Lucimar. (Org.). **Ensino de ciências humanas: reflexões, desafios e práticas pedagógicas**. Chapecó: Livrologia, 2021, p. 26-41.

FERRETTI, Celso. A reforma do ensino médio: desafios à educação profissional. **HOLOS**, São Paulos: v.4, n.1, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6975>. Acesso em 03/04/2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v. 38, n. 139, 2017.

SILVA, MONICA RIBEIRO DA. A bncc da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. 2018, v. 34. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698214130>>. Acesso em 03/04/2022.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas: Na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, 2017, p. 45-59, 2017.

XAVIER, Jhonatan Luan de Almeida; GONÇALVES, Carolina Brandão. A relação divulgação científica e escola. **Areté: Revista Amazônica de Ensino de Ciências**. Manaus, v. 17, n.14, p. 182-189, 2014.

Democracia em risco: os impactos do novo referencial curricular gaúcho do ensino médio para a gestão democrática

Mariângela Bairros¹

Patrícia Marchand²

Jéferson Tanger³

Geovana Rosa Affeldt⁴

Introdução

O presente texto apresenta uma análise sobre as ameaças à democracia, a partir da proposição do RCGEM - Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio. O objetivo deste trabalho, resultado de uma pesquisa realizada com cinco gestores da rede pública estadual do RS - Rio Grande do Sul,

¹ Professora Dra. da UFRGS- Faculdade de Educação. Pesquisadora e coordenadora do GEPPPEM- Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio. Porto Alegre - RS- Brasil. mmbairros@gmail.com

² Professora Dra. da UFRGS- Faculdade de Educação. Pesquisadora e coordenadora do GEPPPEM- Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio. Porto Alegre - RS- Brasil. patymarchand@gmail.com

³ Mestre em educação. Professor de História da Rede Municipal de Nova Santa Rita, Pesquisador do GEPPPEM - Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio. Porto Alegre - RS- Brasil. jeferson_tanger@yahoo.com.br

⁴ Mestranda em Educação. Diretora da Escola Estadual de Ensino Médio do RS. Pesquisadora do GEPPPEM - Grupo de Estudos de Políticas Públicas para o Ensino Médio. Gravataí-RS-Brasil. rosaaffeldtgeovana@gmail.com

teve por objetivo cotejar as falas dos gestores com a análise de documentos referentes ao Referencial Curricular Gaúcho. Na análise dos documentos observamos a desobrigação do Estado na proposição de políticas públicas educacionais que contribuísem com a permanência e conclusão dos jovens na escola, assim como uma redução de investimentos. Estes dois fatores, dentre outros, produziram um abismo entre as escolas públicas e privadas no Rio Grande do Sul.

Cotejamos as falas dos gestores, retiradas das entrevistas via formulário *Google Forms*, as quais narram a forma como foi apresentado o RCGEM à rede estadual do RS, sem considerar a questão da democracia, da ampla participação da comunidade, sem levar em conta a realidade das escolas e todos os desafios derivados desta implementação.

O referencial Curricular Gaúcho foi elaborado e apresentado pela SEDUC-RS Secretaria do Estado do RS, com objetivo de estabelecer as aprendizagens consideradas essenciais e adequadas a realidade do nosso Estado para as estudantes e os estudantes, a partir da BNCC EM - Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Embora a Secretaria Estadual de Educação afirme que ocorreu um amplo processo de debates, as diretoras e diretores declararam que receberam as diretrizes do RCGEM através de e-mail, com o prazo de cinco dias para retornar.

O RCGEM é estruturado a partir das 5 áreas de conhecimentos presentes na LDBEN de 1996, sendo elas: Formação técnica e profissional, áreas de Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Matemática e suas Linguagens, Ciências da Natureza e suas tecnologias. Esse Referencial foi encaminhado e iniciado sua implementação em um dos momentos mais difíceis para o mundo e Brasil: a pandemia de covid-19. Momento extremamente difícil para a comunidade escolar.

Iniciamos os anos de 2020 e 2021 como dois períodos intermináveis. Em 2020, fomos surpreendidos por um vírus desconhecido e mortal, o qual dizimou milhões de vidas pelo plane-

ta. Fomos obrigados de um instante para outro, a reformular nossas vidas em todos os aspectos, inclusive no modo como trabalhamos com os alunos.

Neste momento, no Brasil, o campo da educação empreende uma luta em defesa das garantias de direitos conquistados, ora ameaçados, e de investimentos para a educação pública, incluindo os recursos do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

A luta que empreendemos é política, em defesa de um projeto de nação. É mais ampla do que somente a educação, pois defendemos também um projeto de país. Isso porque o lugar que ocupam os profissionais da educação hoje engloba batalhas diárias por reconhecimento e valorização pelo seu trabalho cotidiano nas escolas.

Levando em consideração este cenário, um primeiro aspecto que pretendemos abordar neste artigo diz respeito ao ataque diário à democracia, ao direito à educação e ao modo como foi imposto o debate do RCGEM. Em uma segunda parte do texto, vamos apresentar um estudo realizado a partir das entrevistas com gestores e gestoras sobre o processo de elaboração do RCGEM, bem como acerca da participação da comunidade escolar.

Nosso objetivo é retomar, desde uma ótica voltada à escola de educação básica, esse caminho democrático. Se por um lado entendemos que a pobreza e a violência também tomaram conta dos espaços escolares, dentro da narrativa neoliberal, por outro, valores democráticos e de liberdade são imprescindíveis dentro da escola e na sociedade.

Diante do exposto, neste texto temos por objetivo debater essas questões e a proposta do RCGEM apresentado pela SEDUC/RS, também, o que está preconizado como gestão educacional democrática frente à realidade das escolas do estado do Rio Grande do Sul.

A democracia como garantia de direitos e pluralidade de ideias

No que diz respeito à organização da educação no Brasil, é na década de 1990 que se retoma a reconstrução de uma nova legislação, estruturada após a reabertura política. Isso é decorrência do final da década de 1980, em específico do ano de 1988, em que houve a promulgação da Constituição Federal, a qual refundou a democracia no Brasil, após o período da ditadura militar brasileira, que vigorou de 1964 a 1985.

Nossa carta cidadã, como foi carinhosamente nomeada, origina as bases do ordenamento legal que rege as diferentes dimensões democráticas de nossa vida política, econômica, cultural e cotidiana. Esses aspectos legislativos perpassam as relações sociais e humanas através de princípios, direitos e deveres subjetivos previstos na lei. A concretização desses elementos constitutivos reforça o pacto democrático federativo, ou seja, coloca em prática o respeito às decisões e peculiaridades locais nos diferentes estados brasileiros.

A Constituição de 1988 é responsável pela geração de avanços significativos no que se refere à participação e à construção da cidadania através do ordenamento legal da educação nacional.

No tocante à gestão democrática escolar, o qual é o foco principal desta escrita, tivemos pela primeira vez prevista e sancionada no artigo 206 da Constituição Federal de 1988. Surgiu como um dos princípios da educação básica. Como segue:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III- pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V- valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei. (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

Todas essas concepções evidenciam instâncias democráticas nas dimensões do conhecimento, do acesso, da expressão de ideias e da valorização profissional. Neste texto, interessamos, sobretudo, o inciso VI, que versa sobre a gestão democrática do ensino público, o princípio norteador da gestão das instituições escolares no Brasil. Entretanto, essa determinação legal definiu que caberia às redes de ensino formularem e implementarem suas próprias leis de maneira a respeitarem as decisões e peculiaridades locais.

De qualquer maneira, esse processo e tais determinações legislativas desencadeiam uma cultura político-pedagógica de descentralização das políticas educacionais nos estados e municípios que formam a União. Isso ocorre uma vez que prevêm uma distinção acerca dos diferentes sistemas de ensino de acordo com suas legislações. Assim, os processos financeiros, administrativos e pedagógicos que norteiam o funcionamento das instituições públicas de ensino nas redes estaduais e municipais passam a ser reformulados por meio de legislações específicas, segundo suas perspectivas locais.

A gestão democrática da educação surgiu como um princípio e uma proposta de prática participativa que apresentava como objetivo o desenvolvimento individual do cidadão brasileiro (a). Nesse aspecto, havia a necessidade da educação visando a constituição de uma sociedade com parâmetros para a formação da cidadania integral das pessoas. Para Cury.

A gestão democrática da educação é, ao mesmo tempo, por injunção da nossa Constituição (art. 37) (BRASIL, 1988): transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência. Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso, a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta (CURY, 2007, p. 49).

A gestão democrática escolar, por ordenamentos e determinações normativas e constitucionais, exige das gestoras e dos gestores o dever de seguir também o princípio da impes-

soalidade, ou seja, os desejos e interesses pessoais não podem sobrepujar a jurisprudência formalizada, a qual visa a administração da coisa pública a partir da garantia dos interesses públicos e coletivos.

Diante disso, vale ressaltar que, por meio desta análise, é possível inferir que o RCGEM não os atendeu de forma devida, como veremos a seguir.

A construção do RCG em - referencial curricular gaúcho para o ensino médio na escola

Quando nos apropriamos da descrição dos objetivos e finalidades do RCGEM - Referencial Curricular Gaúcho para o ensino médio, observamos uma intencionalidade, supostamente, de dar conta das peculiaridades de cada escola com suas características próprias de localização rural, urbana, de cultura quilombola, indígena, dentre outras. É evidente que não há como discordar da necessidade de mudança e adaptação constantes que o mundo e a pandemia nos exigiram, além do reconhecimento acerca do papel direto da escola na efetivação dessas mudanças por meio da gestão democrática. No entanto, quando se fala em elaboração de política pública para a educação, as ideias não coadunam. Tendo em vista que as políticas públicas são feitas para materializar-se enquanto vivências reais de democracia, o ideal é que sejam pensadas com a finalidade de serem realizadas.

Para isso, a participação das professoras e dos professores, das alunas e dos alunos e comunidade nessa construção não pode ser simbólica ou por amostragem.

Como elucida Peroni (2018) “a democracia não é uma abstração, é entendida como a materialização de direitos, em políticas coletivamente construídas na autocrítica da prática social”.

Quando um Estado propõe um referencial curricular para toda a rede, na qual há um nível de impacto na vida de toda uma geração, é preciso estudo, dedicação, diagnóstico e análise de consequências em todas as esferas, em especial, com

relação à educação pública gaúcha. Gestoras e gestores, professoras e professores, alunas e alunos podem contribuir com dados, informações e produzir metas efetivas e possíveis na escola pública, juntamente com a comunidade inserida no contexto da escola pública.

Vivemos em uma constante improvisação, colocando em prática o que é possível quando é possível e da melhor maneira possível. Professoras chegam a ter até quatro escolas diferentes, ocupando toda sua carga horária em sala de aula, e não tendo a possibilidade de desenvolver o estudo e a pesquisa.

O RCGEM foi apresentado à comunidade escolar de forma superficial, sem estudos, sem discussão e, pior, sem incentivo para que fosse analisado, investigado com a devida seriedade com que uma política pública deve ser elaborada, parecendo mais uma das receitas milagrosas que vieram para salvar a educação pública. Não é possível realizar uma gestão democrática quando a discussão de uma política que afeta diretamente as escolas públicas não tem amplo e profundo conhecimento, muito menos participação na sua elaboração. O RCGEM foi apresentado através da plataforma virtual em plena pandemia, com cinco dias para o debate.

Qual a razão de professores de sala de aula e seus alunos não participarem dessa construção? Quantos professores de escolas públicas estaduais participaram do estudo e elaboração? Qual a porcentagem de participação das e dos estudantes? A realidade é que as escolas gaúchas não foram visitadas, anteriormente, para que se fizesse um diagnóstico de suas condições físicas, estruturais e pedagógicas, tendo como base suas reais condições e necessidades.

Uma política pública como o RCGEM não pode ser pensada a partir de suposições de gabinetes.

Em nenhum setor de qualquer instituição, seja ela pública ou privada, se tem avanços sem investimentos. Uma perigosa e intencional justificativa vem sendo construída no sentido de abrir a educação pública e suas escolas para o setor privado, sendo essa uma política que esconde uma opção de Estado

Mínimo. Impostos continuam sendo pagos e, mesmo assim, empresas privadas vêm sendo estimuladas com o intuito de trazer receitas para salvar a educação, sem anunciar quais investimentos acompanham essas receitas. O pior de tudo: não revelam a intencionalidade capitalista na formação desses jovens através do currículo mínimo, e isso, infelizmente, é materializado no RCG para o Ensino Médio, como vemos no trecho que segue:

O RGCEM é mais uma política para a educação fadada ao fracasso, pois abre um leque de possibilidades de formação pedagógica e de reorganização dos recursos humanos dos quais a escola pública não tem como dar conta. Anterior a uma mudança desse porte, faz-se necessária a verdadeira valorização da educação com investimentos que ofereçam um serviço de qualidade a todos, sem que seja encarada como gasto, sem visar o lucro, mas, sim, vislumbrado enquanto retorno social rumo à construção de uma sociedade menos desigual.

A SEDUC/RS não tem apresentado políticas comprometidas com as metas presentes no PNE - Plano Nacional de Educação, tais como a redução de fluxos idade-escolaridade, tampouco com as demais metas referentes ao ensino fundamental e médio. O lugar ocupado neste momento no RS diz respeito à desobrigação do Estado, redução de investimentos. Além disso, por meio do RCGEM, podemos visualizar que há a priorização de somente três componentes curriculares: Português, Inglês e Matemática, tal como estabelecido pela Lei 13.415 de 2017.

Não podemos deixar de destacar que tal política para o ensino médio está inserida em um contexto neoliberal e de redução do papel do Estado no governo Bolsonaro, instaurando, portanto, a reedição do Estado Mínimo e estando, neste momento atual, em fase de efetiva implementação.

Atualmente, no RS, vivenciamos a reedição do Estado Mínimo com o sucateamento das escolas públicas, estabelecimento de parcerias público-privadas, elaboração de políticas educacionais voltadas para atender o mercado, retirada de autonomia das escolas e desvalorização dos profissionais da educação.

O Governo do RS - Rio Grande do Sul vem traçando uma linha de descompromisso com a educação pública, conhecida nacionalmente nestes tempos obscuros de não políticas públicas educacionais e de não valorização da educação pública, estando o RS sob a égide de governos neoliberais e de protecionismo da iniciativa privada.

Conforme Moraes (2001), as principais ideias neoliberais consistem em privatizar empresas estatais, diminuir a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados, transferências para iniciativa privada das atividades sociais (educação, saúde, previdência, etc.) e estabelecer a lógica de mercado como um modelo de funcionamento para outras instituições sociais. É exatamente nessa lógica que se estabelece a nova reforma do ensino médio e que se constituíram os itinerários formativos, principalmente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), os quais estão organizados ao longo de três anos.

A elaboração do RCGEM foi um processo aligeirado, sem debates amplos e sem escuta da sociedade gaúcha.

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privado. (LAVAL, 2019, p.109)

A opção do governo do RS é cada vez mais atomizar o conhecimento, e, com isso, atrelar a qualificação técnica dos jovens que cursam o ensino médio aos interesses privados e de mercado.

Destacamos que a realidade das escolas da rede estadual do RS evidencia um distanciamento entre o proposto e o que

pode efetivamente ocorrer. As escolas não podem ser responsabilizadas pela não implementação de tais itinerários.

Entendemos que a BNCC-EM e por conseguinte o RCGEM produzem uma ruptura no conceito de educação básica estabelecido na LDBEN de 1996, a partir do estabelecimento dos itinerários formativos.

O RCGEM traz, de forma devastadora, a relação entre as necessidades do mercado e a formação dos jovens, em especial nos itinerários formativos, utilizando por exemplo o conceito de empreendedorismo inúmeras vezes.

Os itinerários formativos poderão levar a uma fragmentação da formação conforme o percurso trilhado pela estudante, comprometendo a formação geral das e dos estudantes do ensino médio sob a égide de uma falsa flexibilização do currículo. Não há escolhas fora do que está prescrito pela SEDUC/RS. Nesse caso, o que existe é um menu que atende claramente às diretrizes neoliberais, estabelecendo uma relação direta entre a educação escolar e as necessidades do mercado. A partir da análise realizada, nos perguntamos: de que formação estamos falando? Quais os desafios para o mundo do trabalho no século XXI? Como ficará a formação cidadã de nossas alunas e de nossos alunos?

A seguir apresentamos uma análise deste contexto a partir da fala de cinco gestoras e gestores entrevistados para esta pesquisa.

Com a palavra, gestoras e gestores das escolas entrevistadas

Aplicamos um questionário para gestoras e gestores responsáveis pela implementação do Novo Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. As gestoras e gestores trabalham em escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul.

O questionário foi aplicado virtualmente via plataforma *Google Forms*, permitindo que as respostas fossem preenchidas de forma remota em função do período de pandemia da

covid-19 no ano de 2020. Foram 18 perguntas relacionadas ao processo de implementação do RCGEM.

Com o objetivo de mantermos a ética da pesquisa iremos manter sigilo acerca dos entrevistados. Desta forma, as escolas foram identificadas neste texto como: escola 1, escola 2, escola 3, escola 4, escola 5. Cinco gestores responderam ao questionário, dois homens e três mulheres, sendo quatro diretores e um vice-diretor.

A primeira questão que apresentamos aos entrevistados foi sobre o tempo de trabalho como professoras e professores. As respostas variaram entre 18 anos de atividade com menor tempo e 32 anos de maior tempo. A atuação demonstra que são professoras e professores experientes, e que implementaram políticas em momentos históricos diferentes. O tempo de atuação na escola como gestora e gestor variou entre 12 anos e 27 anos, demonstrando que conhecem a comunidade escolar e a realidade da escola.

Quanto à estrutura e número de alunos, existe uma variação dentre as escolas entrevistadas. As escolas 1, 2 e 3 atendem em torno de 700 alunas e alunos, 897 alunas e alunos, e 1.200 alunas e alunos. Podemos considerar, portanto, que são escolas de grande porte, pois atendem muitos estudantes.

Todas as cinco escolas têm a sua equipe diretiva composta por diretora e diretores e um vice-diretor, supervisão e orientação escolar. Apenas uma possui a função de agente financeiro.

Sobre as etapas e modalidade: as escolas 3 e 4 atendem o ensino fundamental e médio, a escola 5 atende anos finais do ensino fundamental e ensino médio, a escola 2 ensino fundamental anos finais, ensino médio e a modalidade de EJA - Educação de Jovens e Adultos, e a escola 1 atende ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico pós-médio.

Todas as cinco escolas possuem conselho escolar e passaram pelo processo de eleição de diretoras e diretores. Das cinco escolas, apenas uma possui grêmio estudantil. A seguir apresentaremos as respostas das entrevistadas e entrevistados a partir de quatro perguntas selecionadas. A primeira questão

foi sobre a participação da escola na elaboração do referencial curricular gaúcho. Destacamos aqui uma das respostas.

A gestora da escola 3 afirmou: *O referencial Gaúcho foi imposto num momento de pandemia. A construção foi feita de forma arbitrária, online, sem um amplo debate. Na minha opinião foi totalmente equivocada a forma e o método que foi construído.*

Os gestores das escolas 1, 2 e 5 afirmaram não terem tido nenhuma forma de participação, colaboração ou escuta em relação ao referencial curricular gaúcho. Apenas o gestor da escola 4 afirmou o que segue: *Ocorreu participação da escola na elaboração do referencial. Porém, não especificou a forma como se deu essa participação.*

Considerando que a propaganda oficial anunciava uma larga possibilidade de intervenção da comunidade escolar na elaboração do RCGEM, perguntamos aos gestores e gestoras sobre os impactos do referencial curricular gaúcho no aprimoramento da educação pública em vistas à garantia de acesso, permanência e sucesso escolar. O gestor da escola 1 respondeu o que segue.

Não é viável a aplicação do novo referencial curricular gaúcho pois hoje já faltam estruturas básicas como salas de aulas e recursos humanos. Será mais uma política educacional que não se efetivará porque há questões anteriores e crônicas que precisam ser resolvidas e a participação efetiva de educadores e comunidade na construção dessas políticas precisa ser retomada (Gestor da escola 1).

O gestor da escola 2 respondeu que: *Será um processo inovador, e como novo formato nos agregam algumas dúvidas e anseios por uma melhora na qualidade do ensino, já que pesquisas têm demonstrado uma estagnação de tempos com os estudantes do ensino médio.*

A gestora da escola 3 respondeu: *Não altera, pois os atores principais, professores e alunos, não foram devidamente incluídos na construção. Foram incluídos no sistema eletrônico, mas isso gerou muitas angústias e revoltas nessa construção.* O gestor da escola respondeu: *Acredito que seu objetivo seja unificar a forma de ensino da rede estadual”.*

O gestor da escola 05 afirmou: não teve condições de realizar uma análise sobre essa questão. Os respondentes das escolas 2 e 3 afirmaram ser positiva a proposta. Os gestores das escolas 1 e 4 responderam e questionaram a forma de realização do texto do RCGEM. Dentre as cinco escolas entrevistadas existe uma diferenciação quanto ao processo; há mais indagações do que certezas, ainda que alguns esperem que haja sucesso na implementação do referencial curricular gaúcho.

Fica evidente uma falta de comunicação entre a Secretaria de Educação do Estado do RS, as coordenadorias regionais de educação e as escolas. A outra questão apresentada às gestoras e gestores foi quanto às formações para a implementação do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio. Questionamos acerca da frequência que elas ocorriam. Para este primeiro momento afirmaram que não participaram de nenhuma formação do referencial, os gestores das cinco escolas indicaram que não houve formação até a chegada do referencial na escola. A gestora da escola 3 afirmou que:

Todas as formações estão voltadas para o ensino remoto, desde 2019 não há formação específica e não há incentivo para que o professor se aproprie de questões mais burocráticas pois sua carga horária é totalmente ocupada com sala de aula e o administrativo com o acúmulo de funções decorrentes da diminuição gradual de pessoal na escola (Gestora escola 3).

Esse é um ponto que reforça a falta de democracia. Um processo que se pretende democrático, precisa desde seu início uma organização que possibilite todas e todos participarem, principalmente com a participação ampla da comunidade escolar.

Observamos pelas falas das gestoras e gestores a limitada comunicação entre Secretaria de Educação, coordenadorias regionais de educação e escolas. Formações são importantes para que professores conheçam a política em profundidade, apropriem-se dela e possam executá-la de acordo com a realidade de cada escola. As particularidades de cada comunidade devem ser consideradas, de modo que a implementação alcance os objetivos de melhoria da qualidade do ensino.

A outra questão apresentada aos gestores foi se o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio poderá fortalecer a gestão democrática da escola e de que forma. O gestor da escola 1 respondeu o que segue.

Com certeza não. Começando por como ele foi elaborado, por amostragem, por quem tinha tempo de participar e ainda, sem levar em consideração as realidades e necessidades daqueles que serão atingidos pela aplicação dessa política pública. Então, como algo que não foi elaborado democraticamente e que não tem esse norte, poderia fortalecer a gestão democrática? (Gestor escola 1).

No mesmo sentido se dá a proposição da gestora da escola 3: *Não fortalece, pois não reconhece as condições de cada instituição. Foi uma construção atrapalhada, autoritária e transformou os gestores em tarefeiros. Os gestores não participam das decisões maiores.*

O gestor da escola 4 respondeu: que poderá sim haver fortalecimento por meio da participação da comunidade na sua implementação.

Os gestores das escolas 3 e 5 responderam que ainda não tinham condições de realizar esse tipo de análise.

Dessa forma, dois gestores indicaram desconhecimento sobre a política e o que está diretamente relacionado a ela. Dois gestores apontaram caminhos que demonstram descontentamento em relação à forma como a política foi concebida, percebendo-se enquanto atores importantes da implementação, mas desvalorizados. Um dos gestores respondeu: que considera que a política poderá favorecer a gestão democrática caso haja participação da comunidade escolar.

A partir das entrevistas realizadas, constatamos que os gestores são experientes e trabalharam por décadas em sala de aula, nas diferentes etapas da educação básica. Suas visões sobre o momento que estamos passando na educação trazem para este texto um grande e importante acúmulo.

Suas colocações sobre o processo de implementação do RC-GEM, demonstram que um dos princípios da gestão democrática, o da participação ampla da comunidade escolar, foi des-

respeitado. Ficam evidentes as imposições antidemocráticas e desestruturantes de princípios e direitos constitucionais que devem reger a educação brasileira, entre eles o da participação. A necessidade de envolvimento dos diferentes segmentos escolares, pais, alunos, professores e demais trabalhadores da educação na escola, ou seja, a vivência da gestão democrática na elaboração e consecução de qualquer proposta de transformação significativa nas estruturas dos sistemas de ensino em todas as suas dimensões segue como uma utopia a ser perseguida constantemente.

A propaganda oficial dissemina uma concepção de que essa reforma é o que tem de melhor para os jovens que estão cursando o ensino médio, esquecendo de dizer que existe uma parcela da juventude que está fora da escola. A propaganda oficial veicula a ideia de que os jovens terão autonomia e poderão escolher qual formação cursar nos itinerários formativos durante o ensino médio.

Ocorre que, até o momento de escrita deste artigo, no RS essa atribuição está nas mãos dos alunos e das alunas que cursam o ensino médio, também dos gestores e gestoras das escolas, os quais são os responsáveis pela organização desse currículo e de parcerias para sustentar o futuro das alunas e dos alunos.

Considerações finais

Hoje no Brasil, de acordo com o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, temos 13,1 milhão de jovens chamados “nem-nem” - expressão que se refere aos jovens que deveriam estar cursando o ensino médio, mas não estudam, nem trabalham. Diante das respostas temos como um indicativo, a baixa participação das professoras e professores das escolas na elaboração do RCGEM.

O que identificamos é que a participação ocorreu de forma pontual, indicando que não houve uma formulação efetivamente democrática que envolvesse as comunidades escolares como um todo.

A evasão e o desinteresse motivados por um ensino médio que visa preparar para o mercado de trabalho, e não para o mundo do trabalho. Elaboração que desumaniza os processos de ensino e aprendizagem e desestimula a criatividade e a vivência da cidadania nos espaços escolares. Gerando a mecanização das relações e da formação, aprofundadas por esta (de) forma do ensino médio, materializada no RCGEM.

Uma das gestoras entrevistadas destacou sua discordância na condução da política e organização do RCGEM, considerando-a imposta às escolas, visto que não foi ofertada a participação em sua elaboração.

Nossa concepção, das autoras e autores, resulta da defesa de um processo pensado coletivamente, emanado pelas escolas, de um diagnóstico que informa essa formulação, com a participação de todos os segmentos. Gestão democrática pressupõe planejamento, oportunizando a alternância no exercício da representatividade.

Chama-nos atenção a capacidade da atual Secretaria de Educação do Estado do RS em deslocar o debate e ludibriar a sociedade gaúcha, pois não houve escuta e diálogo para o desenvolvimento do RCGEM como política curricular para o ensino médio ofertado nas escolas estaduais.

Entendemos que o debate, fruto da pesquisa realizada, acompanhamento da implementação do referencial e escuta acerca das vivências dos gestores das escolas públicas do RS, nos ajuda a compreender que é preciso anunciar e denunciar o que estamos vivendo na educação do RS, um descompromisso com o futuro dos jovens que hoje estão submetidos a esse referencial curricular.

Outra questão muito importante é o que vem sendo propagandeado, inferindo que os jovens poderão escolher, sendo que, na verdade, o processo de escolha ocorrerá dentro do leque de opções que gestores conseguirem organizar nas escolas.

A ausência de uma gestão democrática e participativa de fato, conjuntamente com posturas de governos que primam pelo autoritarismo e mercantilização da educação pública, já era comentado por Freire.

O máximo que faz a liderança autoritária é o arremedo de democracia com que às vezes procura ouvir a opinião dos professores em torno do programa que já se acha, porém, elaborado. Em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido (FREIRE, 1997, p. 84).

Vivemos o arremedo de democracia. Nas escolas públicas gaúchas, novamente a comunidade escolar e a sociedade serão conduzidas a mudanças curriculares sem perspectiva de sucesso. Certamente, esse processo sucederá, como consequência, à falta de qualidade no ensino e a condenação de jovens que seguirão nem-nem, nem sonhos, possibilidades de acesso a importantes postos de trabalho na sociedade, postos estes ocupados historicamente pela elite.

Nenhuma reforma curricular trará qualquer avanço ou benefício para o ensino médio gaúcho se esvaziada da responsabilidade do Estado, tendo como premissa para efetivação desse direito de todas as alunas e alunos do ensino médio.

Está evidenciado que o Estado do RS tem reduzido gastos na educação, produzindo uma precarização da educação pública. Retira-se de suas reais responsabilidades, produzindo um abismo gigantesco entre os que têm acesso à educação de qualidade e dos que estão condenados a um futuro sem acesso ao ensino superior e importantes postos de trabalho.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRASIL. Constituição (1996). **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 fev. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o

direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n32007.19144>. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19144>>. Acesso em: 15 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 7 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021. 144 p.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. 326 p.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001. 154 p.

PERONI, Vera Maria. Múltiplas Formas de Materialização do Privado na Educação Básica Pública no Brasil: sujeitos da proposta. Cidade, **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n.1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

SECRETARIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Referência Curricular Gaúcho - Ensino Médio**. 01 ed. Porto Alegre: Seduc/RS, 2020. 540 p.

As ações afirmativas na EPT: das políticas públicas às práticas institucionais no contexto do IFRS

*Jorge Souza da Silva¹
Liliane Madruga Prestes²*

Introdução

“Temos o direito de ser iguais, sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza” (SANTOS, 2006).

A epígrafe acima nos faz lembrar que o debate sobre a diferença tem ganho destaque nos últimos anos frente ao debate da igualdade, anteriormente, mais evidenciado (CANDAU, 2008). Seguindo o pensamento da autora, ela ainda defende a questão da diferença como um direito e não apenas como um simples direito a ser diferente, e sim como um direito a afirmar esta diferença.

Candau (2018) ainda reflete que as discussões entre igualdade e diferença podem ser encaminhadas para a “igualdade na diferença” e, ainda, que a superação das desigualdades com o reconhecimento das diferenças é o grande desafio que enfren-

¹ Graduação em Educação Física (UFSM), Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica (IFRS). Vacaria, RS, Brasil. E-mail: jorge.souza@vacaria.ifrs.edu.br

² Doutora em Educação (UFRGS), Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – *Campus* Porto Alegre (IFRS – Porto Alegre). Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: liliane.prestes@poa.ifrs.edu.br

tamos, ainda mais ao trabalharmos com educação e lutarmos por uma escola plural, diversa e ao mesmo tempo inclusiva e considerando todos os desafios que a educação profissional e tecnológica enfrenta.

Cabe também, dentro deste debate sobre igualdade, diferença e igualdade na diferença, termos em mente a questão multicultural entendendo o multiculturalismo não de forma polissêmica, mas sim, conforme Candau (2008, p. 50) “uma maneira de atuar, de intervir e de transformar a dinâmica social”. Vemos que esta definição mais ampla do que é o multiculturalismo vai ao encontro do que temos de ter em mente dentro dos núcleos de ações afirmativas do IFRS, pois além da igualdade na diferença, temos de ter em mente que o multiculturalismo é algo que vem para atuar e ajudar a transformar a dinâmica social, no caso, dentro da própria instituição pois como a mesma autora sinaliza, também é um meio de conceber políticas nesta direção multicultural.

É evidente que as políticas sofrem o reflexo do que a sociedade entende sobre tal questão em dado momento e consideramos a compreensão do multiculturalismo posta por Candau (2008), que o percebe dentro de uma linha aberta e interativa um meio para a construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva, articulando assim políticas de igualdade com políticas de identidade, ou seja respeitando o preceito da igualdade na diferença.

Outro ponto para refletirmos, levando em consideração ao direito de sermos diferentes e sobre o trabalho que os NAAf's buscam realizar, é importante pensarmos sobre interseccionalidade que segundo Akotirene (2018) é “um sistema de opressão interligado que articula raça, gênero e classe” ou conforme nos expõem Bilge (2009):

A interseccionalidade remete a uma teoria transdisciplinar que visa apreender a complexidade das identidades e das desigualdades sociais por intermédio de um enfoque integrado. Ela refuta o enclausuramento e a hierarquização dos grandes eixos da diferenciação social que são as categorias de sexo/gênero, classe, raça, etnicidade, idade, deficiência

e orientação sexual. O enfoque interseccional vai além do simples reconhecimento da multiplicidade dos sistemas de opressão que opera a partir dessas categorias e postula sua interação na produção e na reprodução das desigualdades sociais (p. 70).

É importante dialogarmos com a interseccionalidade, pois a proposta deste núcleo é o trabalho integrado das ações relacionadas às necessidades educacionais específicas, gênero, sexualidade, raça e etnia. Todavia este trabalho integrado não deve e nem pode ser ranqueado em uma escala de importância pois, segundo Akotirene (2018, p. 27) “a interseccionalidade impede aforismos matemáticos, hierarquizantes ou comparativos”, mostrando assim que dentro do trabalho deste setor não há de se dizer que uma ação é mais significativa que outra.

Para explicar melhor esta questão das ações em pé de igualdade dentro dos NAAf's vamos recorrer mais uma vez para Akotirene (2018, p. 27):

Em vez de somar identidades, analisa-se quais condições estruturais atravessam corpos, quais posicionalidades reorientam significados subjetivos desses corpos, por serem experiências modeladas por e durante a interação das estruturas, repetidas vezes colonialistas, estabilizadas pela matriz de opressão, sob a forma de identidade. Por sua vez, a identidade não pode se abster de nenhuma das suas marcações, mesmo que nem todas, contextualmente, estejam explicitadas.

Vemos assim que os corpos são arrevestados em suas questões de gênero, sexualidade, raça, etnia, por suas questões como pessoa com deficiência, ou seja, é impossível em mulher negra, lésbica, e com uma deficiência física caracterizada/classificada de forma isolada, pois ela sofrerá social e economicamente o resultado de tudo isto, os núcleos e seus participantes devem estar cientes desta condição, de que a interseccionalidade atravessa todos os corpos em todas as suas características, refletindo assim as questões sociais advindas de todas as condições, e não somente de uma em particular.

Para melhor ilustrar vamos nos apoiar no texto de Lord (2012) ao dizer que aprendeu que as opressões e a intolerância vêm de todas as formas, tamanhos, cores e sexualidades:

Dentro da comunidade lésbica eu sou Negra, e dentro da comunidade Negra eu sou lésbica. Qualquer ataque contra pessoas Negras é uma questão lésbica e gay porque eu e centenas de outras mulheres Negras somos partes da comunidade lésbica. Qualquer ataque contra lésbicas e gays é uma questão Negra, porque centenas de lésbicas e homens gays são Negros. Não há hierarquias de opressão (LORD, 2012, p. 2).

Este trecho vai ao encontro do que Akotirene (2018) e Bilge (2009) falam sobre o atravessamento dos corpos e a não hierarquização dentro do conceito de interseccionalidade. Assim entende-se que a imagem do trabalho dentro dos Núcleos de Ações Afirmativas fica melhor entendida com este exemplo, todavia penso ser importante reforçar a todos que querem auxiliar nos trabalhos dos NAAf's as palavras de Lord (2012, p. 2) "...eu não posso me dar ao luxo de lutar apenas contra uma forma de opressão..." e ainda:

E eu não posso escolher entre as frentes em que eu devo batalhar essas forças da discriminação, onde quer que elas apareçam pra me destruir. E quando elas aparecem para me destruir, não durará muito para que depois eles aparecerem pra destruir você. (LORD, 2012, p. 2)

Vemos, com isto, que as batalhas contra qualquer tipo de opressão atravessam tudo e todos, o que atinge um, uma hora irá me atingir, mesmo que seja de modo distinto. Temos de ter isto em mente ao trabalharmos com as ações afirmativas.

Para avançarmos em nosso entendimento sobre as ações afirmativas vejamos como Souza (2005), após debater as origens, os conceitos e as modalidades, define as ações afirmativas:

Ações públicas ou privadas, temporárias, de carácter compulsório, voluntário ou facultativo, dirigidas à eliminação e/ou mitigação de discriminações injustas e de suas respectivas consequências, rumo à concretização da efetiva igualdade, sempre baseando-se no sentido de pertença a grupos. (Souza, 2005, p.7).

Indo ao encontro do tema vejamos o que nos diz Gomes (2005) sobre as ações afirmativas:

Políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Na sua compreensão, a igualdade deixa de ser simplesmente um princípio jurídico a ser respeitado por todos, e passa a ser um objetivo constitucional a ser alcançado pelo Estado e pela sociedade. (GOMES, 2005, P. 51)

Nos chama a atenção aquilo que o autor mostra sobre as ações afirmativas poderem advir de ações privadas, todavia as ações do poder público são as que mais nos interessam, uma por serem de caráter obrigatório, seja por força de lei, decreto ou portaria e também pelo compromisso assumido pelo poder público em tentar minimizar os efeitos históricos da opressão sofrida por determinados grupos.

Ao conceituarmos ações afirmativas reportamos aos estudos de Lousada (2015), o qual as define como uma condição preferencial para grupos sociais discriminados em um determinado contexto histórico. Conforme o autor tais condições especiais podem se refletir em políticas públicas, como nas leis e decretos, ou institucionais, como as normativas, resoluções e políticas, e ainda que estas condições podem ser elencadas para a educação assim como para o trabalho, entre outras.

Outro aspecto a ser destacado é o caráter temporal das ações afirmativas, conforme evidenciado nos estudos de Moehlecke (2002), Souza (2005) e Lousada (2015). Tais autores, chamam a atenção para o fato da transitoriedade das ações afirmativas, ou seja, vigoram por um determinado período até que seja atingida a igualdade de oportunidades para todos os grupos historicamente excluídos. Outra questão é a positividade das ações afirmativas para incluir a diversidade formadora da sociedade plural que faz nosso país, daí vem uma série de regulamentações elaboradas em nível federal, particularmente para as instituições federais de educação. Inicialmente a preocupação do acesso foi o objeto de atenção dos legisladores e, posteriormente, uma série de outras orientações foram produzidas e tais diretrizes serviram de base para a regulamentação institucional do assunto.

Lembramos que o advento das referidas leis e decretos não foi fruto da bondade dos políticos, tampouco foi algo concebido sem tensionamentos e sim foi pela preponderante inquietação e ação, dos grupos excluídos, marginalizados e alijados de direitos básicos, principalmente da educação (CANDAU, 2011, 2012; CANDAU; SACAVINO, 2013). Também neste sentido de protagonismo Arroyo (2011) utiliza o termo “invisíveis” pois vemos muitas vezes a luta e as necessidades de diferentes grupos e nós, mesmo em um espaço relativamente pequeno, como o ambiente educacional, preferimos inviabilizar determinadas pessoas do que aprender a trabalhar com a diversidade. E o autor vai além quando revela uma não neutralidade estatal em relação às suas políticas, pois muitas delas foram feitas para proteger os detentores de privilégios de nosso país.

Políticas de ações afirmativas no contexto da educação profissional

A Constituição Federal vigente traz em seu sexto artigo a educação e o trabalho como direitos sociais e, no artigo 205, apresenta, como um dos objetivos da educação, a preparação para a cidadania e a qualificação para o trabalho. Mas é no próximo artigo, o 206, que encontramos algo mais relacionado à questão das ações afirmativas ao colocar como princípio a igualdade de condições ao acesso e permanência na escola. Também é disposto no artigo 208 a questão do atendimento educacional especializado (BRASIL, 1988).

Demorou mais de 20 anos para que a questão do acesso fosse definida em lei, somente no ano de 2012 tivemos o advento da lei 12.711 que trata do ingresso nas instituições federais de educação. Tal normativa reserva vagas no ingresso das universidades e institutos federais para pessoas com renda salarial inferior a 1,5 salário-mínimo, para estudantes de escolas públicas e, a questão mais polêmica deste ordenamento, para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). Todavia a lei citada precisava ainda de

uma regulamentação, que veio com o decreto 7.824 do mesmo ano e cabe ressaltar que a referida lei, em seu artigo 7º, prevê a revisão e avaliação no décimo ano após sua promulgação, ou seja, em 2022, e por tal motivo temos de defendê-la, pois seus opositores querem impedir sua renovação.

Indo ao encontro dos anseios das pessoas com necessidades educacionais específicas, antes mesmo das referidas normas legislativas, foi elaborada, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sendo que hoje esta perspectiva está seriamente ameaçada. Já na introdução o documento revela sua íntima relação com os direitos humanos, a relação igualdade e diferença como valores indissociáveis e pela superação da exclusão (BRASIL, 2008). Tal política tem como objetivo:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p.14).

Outro ponto importante desta política é o desafio da educação especial integrada na rede regular de ensino, sendo constituinte da proposta pedagógica das escolas e, mais um tópico igualmente relevante, a definição do público-alvo desta diretriz:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desen-

volvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11)

Em atenção às pessoas com transtorno do espectro autista, em 2012, tivemos a instituição da lei 12.764, que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista. Neste documento legislativo há uma série de diretrizes, objetivos e direitos, dentre os quais destacamos o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, bem como ao “mercado” de trabalho (BRASIL, 2012). Aqui temos que atentar mais uma vez sobre a discussão da educação profissional, devemos dar as mesmas oportunidades para todos inseridos na escola, mesma oportunidade de acesso, permanência e êxito, ministrando conhecimentos necessários às transformações do mundo do trabalho, mas com uma visão crítica e superadora da exploração que é fruto da dualidade, muitas vezes negada, mas existente e persistente.

Em 2015 foi sancionada a lei federal 13.146 destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Tal instrumento legal traz questões importantes como questões de acessibilidade, tecnologias assistivas, quebras de barreiras atitudinais, direito de igualdade de oportunidades e em seu capítulo IV o direito à educação.

Em relação ao direito à educação os sistemas educacionais têm de garantir um ambiente inclusivo em todos os níveis, assim como o desenvolvimento máximo de suas potencialidades e, ainda, um ambiente livre de violências, negligência e discriminação (BRASIL, 2015). Neste sentido percebemos a re-

levância da criação de setores especializados nas instituições com o intuito de promover o conhecimento sobre o assunto, a educação em relação às pessoas com deficiência e a promoção da equidade nos espaços educacionais.

Este dispositivo também trata da Língua brasileira de Sinais (Libras) no ensino como primeira língua, sobre o atendimento educacional especializado (AEE) e desenvolvimento de pedagogias apropriadas, o uso do sistema Braille, entre outros.

No ano de 2003 foi sancionada Lei Federal nº 10.639, conhecida como lei do ERE (educação para as relações étnico-raciais). Esta lei inclui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. Não vamos aqui discutir a efetividade desta ação, porém cabe ser citada neste trabalho, pois é marcante sua criação a fim de introduzir esta temática nas discussões na educação. Ressalta-se aqui que em 2008, por meio da Lei Federal n.º 11.645, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9394/96, incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Já em 2010 foi publicado o estatuto da igualdade racial, por meio da lei 12.288, que visa garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica (BRASIL, 2010).

No escrito citado acima, a seção 2 trata da educação e já inicia reforçando a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Destaca-se o artigo 15 que dá ao poder público a obrigatoriedade de programas de ações afirmativas. Outros pontos a merecerem atenção na leitura é a proteção à cultura, a religiosidade e ao direito a terra na questão dos povos quilombolas, bem como uma parte dedicada ao trabalho.

Também é preciso mencionar o programa Brasil sem Homofobia, que visa o combate à violência e à discriminação contra a população LGBTQIA+³. É um documento bastante

³ Referem-se à lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, queer, intersexo e assexuais...

extenso e traz temas ligados aos direitos, educação, trabalho, cultura, políticas para mulheres, juventude e contra racismo e homofobia, além de uma parte final com as dúvidas mais frequentes sobre o assunto. Vemos que tal programa transpassa diversos assuntos, dando assim ares de interseccionalidade, assunto que trataremos mais tarde.

O programa referido tem por princípios a não-discriminação, promoção dos direitos humanos, produção de conhecimento, tudo visando ao combate à homofobia, discriminação e a reafirmação da promoção dos direitos humanos (BRASIL, 2004). Aborda temáticas como a discriminação e marginalização histórica que esta parte da população brasileira enfrenta, especialmente em áreas como saúde, educação e justiça (BRASIL, 2004, p. 15). Aqui podemos pensar também na questão do trabalho, ou melhor, do subtrabalho que sobra para população LGBTI+, não só por causa da falta de condições de acesso e permanência nas instituições educacionais, mas também, ou principalmente, por causa do preconceito sofrido.

É basilar observar, na parte sobre educação, a promoção dos valores de respeito à paz e à não-discriminação por orientação sexual (BRASIL, 2004). Temos mais uma vez o papel dos núcleos que tratam do assunto, pois a educação e o combate ao preconceito acompanharão os estudantes para além dos muros da escola, mas é nas instituições escolares que devemos lutar para que todos possam concluir seus estudos de forma satisfatória, independentemente de sua orientação sexual.

Ações afirmativas e diversidade no contexto do IFRS

O IFRS é uma instituição pública que visa garantir o acesso, permanência e o êxito de seus discentes e para tal instituiu uma série de normativas e criou vários núcleos e setores para tratar desta questão, como podemos visualizar melhor no quadro 2.

Quadro 2 - Políticas de Ações Afirmativas e Inclusão no IFRS

Ano	Normativa/setor
2010	Criação da Consultoria de Ações Inclusivas portaria n° 168 de Maio 2010.
2012	Criação da Assessoria de Ações Inclusivas, portaria n° 51 de 2012.
2014	Aprovação da Política de Ações Afirmativas do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Resolução Consup n° 022/2014.
	Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNEs) - Resolução Consup n° 020/2014.
	Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas (NEABIs) - Resolução Consup n° 021/2014.
2015	Aprovação da inclusão de cotas para negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência (PCD) nos Processos de Seleção dos Programas de Pós-Graduação - Resolução Consup n° 30/2015.
	Criação do Centro Tecnológico de Acessibilidade (CTA) - Portaria n° 1.153/2015.
2016	Aprovação da Regulamentação para Requisição do Nome Social - Resolução Consup n° 054/2016.
	Criação do Edital “Ações Afirmativas” para projetos de extensão.
2017	Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) - Resolução Consup n° 038/2017.
	Aprovação do Regulamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGSs) - Resolução Consup n° 037/2017.
	Regulamentação do processo de ingresso de candidatos autodeclarados negros (pretos e pardos) por cotas nos processos seletivos e concursos - Instrução Normativa n° 10/2017.

2018	Regulamentação dos fluxos e procedimentos de identificação, acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) dos estudantes com necessidades educacionais específicas do IFRS (Instrução Normativa nº 12/2018).
	Criação da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, e designação de uma Assessoria para Relações Étnico-raciais, através da portaria nº 1179/18.
2019	Aprovação da política de ingresso especial para estudantes indígenas, Resolução CONSUP nº 023 de 2019.
2020	Regulamentação sobre os procedimentos operacionais para prover acessibilidade das atividades pedagógicas não presenciais para estudantes com necessidades educacionais específicas no IFRS (Instrução Normativa nº 05/2020).
	Regulamentação dos fluxos e procedimentos de acompanhamento e realização do Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com indígenas do IFRS (Instrução Normativa nº 08/2020).
	Aprovação da Política de Prevenção e Combate ao Assédio e à Violência no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS (Resolução nº 42/2020)
	Regulamentação do ingresso de candidatos autodeclarados negros por reserva de vagas raciais nos Processos de Ingresso Discente e Concursos para Servidores do IFRS e revogação da IN 10/2017 (Instrução Normativa nº 01/2021).
	Regulamentação dos fluxos e procedimentos para denúncia de assédios e violências, em atendimento à Política Institucional de Prevenção e combate ao Assédio e à Violência no IFRS (Instrução Normativa nº 07/2021).

Fonte: Adaptado de Coradini e Santos (2020) e IFRS 2021.

Já no ano de 2010, dois anos antes da lei 12.711/2012, o IFRS já criava um local de atenção às ações inclusivas, que em 2012 evoluiu para assessoria de ações inclusivas, sendo responsável pelas questões de inclusão na instituição.

Em 2014 tivemos três marcos históricos para a instituição, a aprovação da política de ações afirmativas visando à incorporação na pesquisa, no ensino e na extensão de ações voltadas para inclusão, o respeito à diversidade e à defesa dos direitos humanos (CORADINI; SANTOS, 2020). A criação dos NAPNEs (Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas) e dos NEABIs (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e indígenas) também ocorreu neste mesmo ano e, em atenção às especificidades dos povos indígenas, em 2019 foi elaborada a política de ingresso especialmente voltada para os povos originários de nosso país.

Voltando para a política de ações afirmativas, Coradini e Santos (2020) nos mostram os princípios norteadores, dentre os quais destacamos a igualdade de condições do acesso, da permanência e do êxito; a universalização da educação inclusiva; o convívio e o respeito às diversidades étnica, cultural, social, sexual, de gênero, de crença, de necessidades específicas, dentre outras.

A inclusão de cotas para pós-graduação também merece destaque, isto no ano de 2015, pois auxilia na representatividade neste nível de ensino e no prosseguimento dos estudos dos agora já formados pretos, pardos, indígenas e, conforme consta na normativa, PCD's. Neste mesmo ano tivemos a criação do CTA, setor de destaque na confecção de materiais acessíveis para a comunidade acadêmica de todo o IFRS.

Percebemos que mesmo antes da criação dos Núcleos de Estudos e Pesquisas em Gênero e Sexualidade (NEPGS), pela Resolução Consup nº 037/2017, o IFRS já tinha normatizado a questão do uso do nome social por meio da Resolução Consup nº 054/2016, trazendo reconhecimento e respeito a estes alunos e alunas.

Com tudo que vimos podemos perceber que o IFRS já contava com várias estruturas a fim de trabalhar as ações afirmativas na instituição, então cabe a pergunta de por que foram criados os Núcleos de Ações Afirmativas (NAAf)? Antes de tentarmos responder tal questão vamos relembrar o que são NAAf's.

Os NAAfs (Núcleo de Ações Afirmativas) são setores que congregam ações de todos os núcleos anteriormente criados. Esses núcleos tiveram seu advento em 2017 e são voltados para os *campi* em implantação pois em época não havia muitos servidores em tais *campi* para que os núcleos tradicionais fossem criados nestes espaços. Como são uma estrutura diferenciada ainda geram algumas dúvidas, embora tenha responsabilidade de, nos *campi* onde foram concebidos, atuar com as necessidades educacionais específicas, nas questões de raça e etnia e de gênero e sexualidade, o objetivo é que todas estas ações sejam integradas e os Núcleos de Ações Afirmativas se tornem mais um instrumento de identificação do aluno com o instituto pois:

No contexto da vida do estudante, há características basilares que o atraem ou o afastam, tais como características estruturais (espaços de convivência e estudo), características das relações interpessoais (cultura da paz, tolerância e respeito à diversidade), e características institucionais (qualidade e comprometimento dos professores e técnicos, e políticas institucionais sobre as questões de gênero, étnico-raciais, e de inclusão de pessoas com deficiência), de modo a promover espaços de reflexão e debate sobre as dificuldades que a escola apresenta, e das quais decorrem a necessidade de políticas de ações afirmativas (CORADINI e SANTOS, 2020, p. 13).

A integração das ações também encontra respaldo no inciso XVII do artigo 5º da Política de Ações Afirmativas do IFRS, ao referir que um dos objetivos da supracitada política é “contribuir para que os núcleos trabalhem de forma integrada na busca de uma cultura de inclusão no IFRS” (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, 2014, p. 3). Entende-se isto pois os Núcleos de Ações Afirmativas não devem ser vistos apenas como uma sigla guarda-chuva onde as outras siglas de núcleos estão mas não se conversam. E esta falta de diálogo, ou melhor, esta fragmentação das reivindicações dos diversos grupos sociais encontra eco no discurso pós-modernista⁴ quando sugere

⁴ Pós-modernismo é uma corrente filosófica francesa depreciante das ideologias totalizantes como o Marxismo (KOHAN, 2004).

re a perda da especificidade de cada movimento social ao se articular, principalmente na luta anticapitalista (KOHAN, 2004). Ao invés disto precisa encontrar apoio na interseccionalidade.

Com isto vemos que ter setores, políticas e pessoas envolvidas com as ações afirmativas vai além da obrigação de legislação federal e, ainda, que as questões inicialmente dedicadas ao acesso foram ganhando complexidade e inserindo outras demandas, o que culminou com a institucionalização da Assessoria de Ações Afirmativas, Inclusivas e Diversidade, em 2018. O que iniciou como uma consultoria de ações inclusivas hoje trata de todos os públicos mercedores de alguma atenção especial para garantir seu direito à educação, já que foram historicamente deixados de lado ou inviabilizados pelo sistema.

Considerações finais

Desde a promulgação da Constituição de 1988, a sociedade brasileira avançou significativamente quanto à implementação de políticas de ações afirmativas voltadas para a ampliação do acesso e garantia de direitos fundamentais, incluindo o direito à educação. Contudo, conforme evidenciado, as políticas de ações afirmativas possuem um caráter transitório e, portanto, implicam uma luta constante para que sejam consolidadas enquanto políticas de Estado e não de governo. Exemplo disso é o retrocesso que vivenciamos na atualidade, em especial, no tocante a políticas de universalização do acesso à educação pública pautado pela Lei Federal nº12.711/2012, popularmente conhecida como “lei das cotas”. Tal normativa prevê, em seu artigo 7º, que tal política seja revista no prazo de dez anos de sua promulgação, o que expira em 2022. Isto é, na atualidade, presenciamos a grave ameaça de extinção de tal política pública, o que denota o quanto a luta em prol da ampliação e continuidade das políticas de ações afirmativas é permanente e implica o engajamento e comprometimento individual e coletivo de todos/as.

Neste cenário, a educação é convocada a atuar enquanto promotora da articulação da sociedade, reafirmando o com-

promisso ético, político e social das instituições públicas na luta em prol dos direitos fundamentais. Enquanto integrante da rede federal de educação profissional e tecnológica, o IFRS tem atuado na busca da consolidação das ações afirmativas pautadas pela inclusão e valorização da diversidade. Tal processo vem sendo ampliado gradativamente desde 2008 e para efetivá-lo destacamos a importância e relevância das parcerias com outras instituições, movimentos sociais e organizações sociais na busca de realização de ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão, visando potencializar o acesso e permanência na oferta de uma educação pública e de qualidade para todos e todas.

Referências

ALVES, Jeane de Almeida. **Políticas de Ação Afirmativa: A Democratização do Acesso de Alunos ao Ifes?** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.ifes.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/00001b/00001b4f.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 6 jun. 2021.

ARROYO, Miguel González. Políticas educacionais, igualdades e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p.8394, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BILGE, S. Théorisations féministes de l’intersectionnalité”. *Diogène*, 1(225): 70-88, 2009. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-diogene-2009-1-page-70.htm?contenu=article> Acesso em: 01 abril 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de**

1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regula a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

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: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF:

Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 21 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jul. 2021.

BRASIL. Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

BRASIL. Programa Brasil sem Homofobia: combate à violência e à discriminação contra GLBT e Promoção da Cidadania Homossexual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. Ministério da Saúde, 2004. Disponível em:

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file#:~:text=LEGAL%20E%20CONCEITUAL-,Art.,CNE%2FCEB%203%2F2018>. Acesso em: 9 jul. 2021.

BUDINO, Nara Zari Lemos. **Ações afirmativas para a educação profissional e tecnológica: negros e negras no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/19698>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s.l.], v. 11, n.2, p. 240-255, jul/dez. 2011.

CANDAU, Vera Maria. Direito a educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p.715-726, jul./set., 2012.

CANDAU, Vera Maria. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, V. 12, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação em direitos humanos e formação de educadores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-66, jan./abr. 2013.

CORADINI, Lucas; SANTOS, Marlise Paz dos. Panorama das Ações Afirmativas no IFRS: Avanços e Desafios. In: SONZA, Andréa Poletto *et al.* (org.). **Afirmar a Inclusão e as Diversidades no IFRS: Ações e Reflexões**. Bento Gonçalves: IFRS, 2020. p. 8-17.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos

institutos federais de educação, ciências e tecnologia. In: **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** “História, Sociedade e Educação no Brasil”, p.1492-1508, 2012. Disponível em: <https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.51.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

FAUTH, Arthur Felipe Kinzel. **Gênero e Sexualidade em Cena: Dos Modos de (Re) Existência numa Perspectiva de Educação para Diversidade**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?popup=true&id_trabalho=8158098. Acesso em: 12 jul. 2021.

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7903276. Acesso em: 14 jul. 2021.

FREITAS, Cristiane Rodrigues de. **A Inclusão de Alunos Surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: E agora o que fazer?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**. *online*. 2009, vol.14, n.40, pp.168-194. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021

GALIAZZI, Maria do Carmo; SOUSA, Robson Simplicio de. A dialética na categorização da análise textual discursiva: o movimento recursivo entre palavra e conceito. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.7, n.13, 2019, p. 01-22. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/227>. Acesso em:

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.).

Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

GOMES, J. B. B. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In: SANTOS, Sales Augusto dos (Org.). Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas. Brasília (DF): UNESCO; BID; Ministério da Educação, 2005. p. 47-82. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/cjf/corregedoria-da-justica-federal/centro-de-estudos-judiciais-1/publicacoes-1/cadernos-cej/seminario-internacional-as-minorias-e-o-direito> Acesso em: 04 abril 2022.

GRABOWSKI, Gabriel; KUENZER, Acácia Zeneida. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **HOLOS**, [s.l.], v. 6, p. 22-32, out. 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 12 abr. 2021.

http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 8 jul. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 022, de 25 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre a Política de Ações Afirmativas do IFRS. [Bento Gonçalves]: Conselho Superior, 2014. Disponível em: [https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_\(1\).pdf](https://ww1.ifrs.edu.br/site/midias/arquivos/2014210132826341anexo_resolucao_22_14_(1).pdf). Acesso em: 30 mar. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 038, de 20 de junho de 2017.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAFs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Bento Gonçalves]: Conselho Superior, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017523133111737resolucao_038_17_completa.pdf. Acesso em: 13 de jun. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior.

Resolução nº 020, de 25 de fevereiro de 2014. Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais específicas (Napne) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Bento Gonçalves]: Conselho Superior, 2014. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao-20-14.pdf>. Acesso em: 25 de jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 021, de 25 de fevereiro de 2014.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígena (Neabi) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Bento Gonçalves]: Conselho Superior, 2014. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/Resolucao_21_14.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Conselho Superior. **Resolução nº 037, de 20 de junho de 2017.** Dispõe sobre o Regulamento dos Núcleos de Ações Afirmativas (NAAfs) do Instituto Federal do Rio Grande do Sul. [Bento Gonçalves]: Conselho Superior, 2017. Disponível em: https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/2017617145038539resolucao_037_17_completa.pdf. Acesso em: 25 de jan. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **DIAGNÓSTICO Discente do IFRS.** ZOHIO ANALYTICS, [s.l.], 2020. Disponível em: <https://analytics.zoho.com/open-view/226041800000036086> acesso em: 05 set.

KOHAN, Nestor. **Introdução ao pensamento marxista (guia de estudo).** São Paulo: CEPIS, 2004. Disponível em: <http://www.rebellion.org/docs/6660.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007. Disponível em: educacao.uniso.br/pseletivo/docs/KUENZER.

pdf. Acesso em 18 jul. 2021.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Produtos Educacionais em Mestrados Profissionais na Área de Ensino: uma proposta de avaliação coletiva de materiais educativos. In: 7º Congresso Ibero-Americano em investigação qualitativa. v.1. 2018. **Atas** [...]. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2018/article/view/1656>. Acesso em 14 jul. 2021.

LIMA JUNIOR, Ivanildo Alves de. **O Núcleo de Gênero e Diversidade e a População Lgbtqia+**: Rupturas, Avanços e Tensões no Cotidiano de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Olinda, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/262>. Acesso em: 13 jul. 2021.

LORDE, Audre. Não há hierarquias de opressão. In: Textos escolhidos de Audre Lorde. Herética Difusão Independente. Zine DIFUSÃO HERÉTICA – Edições lesbofeministas independentes, 201?. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitosda-populacao-lgbt/obras_digitalizadas/audre_lorde_-_textos_escolhidos_portu.pdf. Acesso em: 10 nov. 2021

LOUSADA, Vinícius Lima. A Política de **Ações Afirmativas no IFRS**: a caminho da escola justa? In: Sonza, Andrea Poletto; SALTON, Bruna Poletto; STRAPAZZON, Jair Adriano (Orgs.). **Ações Afirmativas no IFRS**. Porto Alegre: IFRS/CO-RAG, 2015.

MOEHLECKE, S. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 197-217, nov. 2002.

MORAIS, Johana de Angelis Cavalcanti de. **Gênero e Diversidade Sexual**: As Experiências de Estudantes Lgbti+ na Educação Profissional e os Desafios no Mundo do Trabalho. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Pernambuco, Olinda, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/261>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e EPT: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLoS**, [s.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2008. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLoS/article/view/11>. Acesso em 13 de jul. 2021.

PACHECO, Eliezer. **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**: Proposta de diretrizes curriculares nacionais. São Paulo: Editora Moderna, 2012. E-book. Disponível em: <https://reitoria.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Perspectivas-da-EPT.pdf> Acesso em: 11 nov. 2021.

PESSEL, Edson Roberto. **Educação Inclusiva e Pessoas com Deficiência Visual**: Trajetória da Primeira Discente no Ifsul - *Campus* Charqueadas. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10826600. Acesso em: 15 jul. 2021.

ROCHA, Ana Paula Quintino. **Educação, Gênero e Cidadania**: A Formação para a Diversidade no Ensino Médio Integrado ao Técnico da Educação Profissional e Tecnológica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Montes Claros, 2020. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/dissertacoes-e-produtos-educacionais-profept>. Acesso em: 11 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [online], vol.12, n.34, p.152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2021.

SOUZA, Arivaldo Santos de. Ações Afirmativas: origem, conceitos, objetivos e modalidades. In: VIII Semana de Mobilização Científica da Universidade Católica de Salvador: Qualidade de vida e dignidade da pessoa humana. **Anais**. Salvador: UCSal, 2005. Disponível em: <http://ri.ucsal.br:8080/jspui/bitstream/prefix/2356/1/A%C3%A7%C3%B5es%20afirmativas.pdf>. Acesso em 11 nov. 2021.

SOUZA, Evaneyde dos Santos. **Práticas Educativas de Linguagem e Inclusão**: Estudo de Caso de um Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Educação Profissional e Tecnológica. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Sergipe, Aracaju, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9284833. Acesso em: 15 jul. 2021.

PARTE II
PRÁTICAS EDUCATIVAS

Prática pedagógica na educação básica como objeto de pesquisa

*Daiana Bach*¹

*Keila Santos*²

*Stephany de Souza Pereira*³

*Simone Regina Manosso Cartaxo*⁴

Introdução

O objetivo deste texto é apresentar resultados de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos e Pesquisas - Didática e Formação Docente (GEPEDIDO), que acolhe professores pesquisadores da/na educação básica. O grupo reúne pesquisas, investiga a formação de professores e a prática pedagógica na educação básica e tem como objetivo compreender os processos de formação inicial e continuada e práticas de ensino, a fim de sistematizar, a partir das iniciativas dos profissionais da educação, princípios orientadores para a prática pedagógica como expressão das relações sociais situadas historicamente. Além disso, tem como pressupostos a prática gestada nas relações sociais e nas relações de tipo novo (SANTOS, 1992; BERNARDO, 1992); a epistemologia da teoria como expressão da prática (SANTOS, 1992; MARTINS, 1996); e o diálogo entre a teoria e a evidência (THOMPSON, 2009), assumindo que toda

¹ Mestre em Educação. UEPG. Ponta Grossa. PR. Brasil. dai.bach@hotmail.com

² Mestre em Educação. UEPG. Ponta Grossa. PR. Brasil. santos_keila@hotmail.com

³ Mestre em Educação. UEPG. Ponta Grossa. PR. Brasil. stephany_spm@yahoo.com

⁴ Doutora em educação. UEPG. Ponta Grossa. PR. Brasil. simonemcartaxo@hotmail.com

a base teórica deve ser apreendida na prática do agir humano e na medida do diálogo entre teoria e evidência.

Desta maneira, o eixo epistemológico que orienta as pesquisas do grupo é a teoria como expressão da ação prática. Compreendemos com Santos (1992) e Martins (1996) que a teoria expressa toda a compreensão de mundo dos envolvidos em uma relação dialética e contraditória. Nessa relação, são abordadas questões objetivas e subjetivas num contexto em que há disputa por poder em diferentes espaços sociais e tempos históricos.

O conceito de prática pedagógica é compreendido a partir do espaço e contexto em que ela é produzida, envolvendo determinantes internos e externos. Ao mesmo tempo em que recebe interferências, essa prática interfere no espaço, contribuindo para a manutenção ou transformação do modo como se organiza a sociedade. Assim, destacamos que a prática pedagógica não é neutra, é compreendida na inserção de uma dimensão de prática social, vinculada à concepção de sociedade, de educação e de sujeito e por isso é encharcada de intencionalidades.

Os elementos da prática pedagógica são tomados como ponto de partida das pesquisas, considerando as necessidades de articulação entre a educação básica e a formação dos professores nas licenciaturas, bem como a formação continuada a partir do referencial que sustenta as discussões do GEPEDIDO.

As pesquisas dos integrantes do grupo são motivadas pela necessidade de estudos centrados nos processos de formação e práticas pedagógicas e têm integrado seus projetos de extensão e pesquisa de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), Trabalho de Conclusão de Disciplina (TCD), Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), Programa Voluntário de Iniciação Científica (PROVIC), mestrado e doutorado, no sentido de fortalecer cada vez mais o reconhecimento e a importância da prática pedagógica do professor.

O campo de investigação das pesquisas realizadas pelo GEPEDIDO é a escola de educação básica, e tem como procedimentos metodológicos o levantamento de dados junto aos profissionais da educação por meio de entrevistas, aplicação de questionários, observações das práticas de ensino e das práticas formativas, além da análise documental. A abordagem é qualitativa, considerando a sistematização de Santos (2004) que estabelece, em termos didáticos, diferentes níveis de conhecimentos, quais sejam: nível descritivo, nível explicativo e nível compreensivo.

Decorrente das pesquisas realizadas se espera, ao longo do tempo, sistematizar princípios orientadores para a prática pedagógica como expressão das relações sociais situadas historicamente. No conjunto das pesquisas realizadas pelo GEPEDIDO foram selecionadas três para discussão neste texto. São elas:

- Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino (BACH, 2019);
- Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR (SANTOS, 2020);
- A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs, na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020) (PEREIRA, 2021).

A seguir, apresentamos cada uma das pesquisas evidenciando os objetivos e resultados de pesquisa. Finalizaremos com uma reflexão sobre as pesquisas apresentadas, de forma articulada aos objetivos do GEPEDIDO.

O que dizem as pesquisas sobre a prática na educação básica

A pesquisa intitulada: “**Práticas pedagógicas: a construção da compreensão sobre o ensino**” (BACH, 2019) teve com objeto de estudo a prática pedagógica das professoras da edu-

cação básica, objetivando desvelar, a partir dessa prática, como se constitui o ensino nas escolas municipais de Palmeira e possibilitar reflexões sobre a reelaboração da prática.

Desta maneira, foi levantado o seguinte questionamento: O que as práticas das professoras revelam sobre o processo de ensino nas escolas? A partir desta questão e do objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos decorrentes: a) caracterizar práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino; b) contextualizar as práticas, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que orientam esta prática.

Para atingir os objetivos propostos foi realizado um estudo exploratório (questionário), com a participação de 66 (sessenta e seis) professoras, observação participante da prática de 4 (quatro) professoras de duas escolas diferentes e entrevistas semiestruturadas com as 4 (quatro) professoras com questões emergentes da análise de dados obtidos nos questionários e observação participante.

Os dados obtidos foram analisados com um olhar do verbo “esperançar”, no sentido de lutar, de não perder a fé nas pessoas e na possibilidade de transformação, conforme as contribuições de Freire (2011). Sendo assim, a partir do diálogo com Martins (1998), as professoras foram consideradas como sujeitos históricos, sociais e que constantemente vivenciam um processo de contradição da prática de modo situado nas relações sociais que se estabelecem no contexto educacional.

Na busca por caracterizar as práticas pedagógicas produzidas pelas professoras durante o processo de ensino, o objeto de estudo foi analisado no contexto das relações sociais produzidas entre professora/aluno/conhecimento; sendo assim, constatou-se que estas práticas possuem características: *tradicionais; avaliativas; de punição e recompensa; e desafiadoras.*

Para a caracterização das práticas tradicionais, compreendemos com Mizukami (1986) que na abordagem de ensino tradicional há ênfase no processo de transmissão/assimilação

do conhecimento, sendo o professor o detentor de todo o saber, cabendo ao aluno receber esse conhecimento, assimilar e reproduzir nas avaliações. Nas notas de campo, houve uma recorrência significativa de palavras como: explicar, caderno, quadro, copiar, silêncio e colar. Sabe-se que para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, em muitas vezes, será necessário o silêncio, o uso do quadro, dentre outras palavras que foram citadas, e ao caracterizar uma prática como tradicional não estamos a rotulando como boa ou ruim, apenas caracterizando-a.

Os dados indicam que as aulas são organizadas com atividades que ocorrem em períodos já pré-estabelecidos, há uma quantidade de avaliações a serem aplicadas em um espaço de tempo pré-determinado, romper com a aprendizagem pautada na transmissão/assimilação de conteúdos não se mostrou uma tarefa muito fácil, embora nas observações tenha sido possível verificar tentativas das professoras em mudarem suas metodologias. Ao final da entrevista com a professora 2, quando a pesquisadora abriu espaço para dúvidas, sugestões, ou mesmo relatar algo que não havia sido perguntado, a mesma respondeu da seguinte forma:

Pensou um pouco – Eu acho que não, eu acho que era mais isso, assim, ficou pensativa – ah, aquela turma era uma turma que começou bem complicada, eu no começo me assustei, até porque a gente muda de um lugar para o outro. A gente tem um baque. Depois assim, depois de julho, nossa, me apeguei bastante a eles assim, gosto muito deles até hoje, sinto muita falta, eu acho que eu ajudei bastante eles, e eles me ajudaram bastante. Em questão de organização mesmo, eu consegui, eu tenho muito orgulho deles, eu consegui organizar eles de um jeito que eles conseguiram melhorar. Acho que é isso. Às vezes parece, que nem você falou do tradicional, mas às vezes a turma PRECISA do tradicional, se não, eles não vão pra frente. A gente tenta, mas nem sempre dá pra fazer diferente. **Muito obrigada** (Maio de 2019).

É perceptível o olhar reflexivo e a busca pela consolidação do processo ensino e aprendizagem, no qual cada professora, de acordo com suas condições de trabalho, organiza as aulas.

As *práticas avaliativas* são caracterizadas pelo expressivo número de avaliações, às quais os alunos são submetidos a todo momento. Frases como: “Gravem, vai cair na prova!” e “Isso é importante pessoal, vai estar na avaliação” estiveram bem presentes nas notas de campo. Em uma das observações, ao realizarem a oração no início da aula, um dos alunos do 5º ano solicitou ao Anjo da Guarda para que eles fossem bem na prova e não ficassem de recuperação.

Os dados mostram que as avaliações também podem ser usadas como uma forma de controle e disciplina.

Outra característica encontrada nas práticas são as medidas de *punição e recompensa*, em que o recreio, a aula de Educação Física, um momento para brincar ou mesmo um lápis, são utilizados como moeda de troca para um bom comportamento e rendimento em sala de aula. Este dado aponta para formas de organização decorrentes do modo de produção capitalista, que resultam em relações autoritárias e ações que necessitam de respostas imediatas dos alunos – na aprendizagem e comportamento.

Entre os dados analisados, surgiram práticas desafiadoras, nas quais as professoras instigam os alunos a pensarem sobre o conhecimento, questionando-os constantemente, ao passo que também buscam diversificar os métodos e materiais, tornando suas aulas mais significativas.

Compreendendo que a prática pedagógica está situada no âmbito das relações sociais, os resultados apontam a predominância de relações verticalizadas entre professoras/alunos/conhecimento, escola/família e professoras/equipe gestora. Essas relações são permeadas pela afetividade entre professor e aluno, e pelo compromisso ético das professoras em se organizarem para garantir a aprendizagem de seus alunos.

Ainda no âmbito das relações, identificou-se que as formas de organização da escola dificultam o diálogo entre a comunidade escolar, e que, muitas vezes, as conversas durante o lanche e nos aplicativos de mensagens são estratégias criadas para

a manifestação de relações mais colaborativas e coletivas. Vale ressaltar que as estratégias de comunicação por aplicativos de mensagens são indicativas da precarização do trabalho docente, pois como possibilidade de tomar algumas decisões no coletivo, as professoras e equipe pedagógica se comunicam fora do expediente de trabalho, utilizando, muitas vezes, seus momentos de descanso para resolver assuntos escolares. Sendo assim, ao mesmo tempo em que há movimentos de transformação visando ações coletivas, há movimentos que caracterizam sobrecarga de trabalho e desvalorização profissional, visto que os profissionais não são remunerados e nem ao menos reconhecidos socialmente por estas horas dedicadas ao trabalho. O objetivo de contextualizar as práticas, situando-as e explicando os determinantes internos e externos que orientam essa prática se pautou na caracterização das professoras, autoras da prática. É preciso conhecer os sujeitos produtores da prática para situá-la no âmbito da produção na escola pública, reconhecendo que o contexto é marcado pelas determinações internas e externas ao ambiente escolar.

A pesquisa **“Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR”** (SANTOS, 2020) objetivou analisar as práticas desenvolvidas pelas coordenadoras pedagógicas nas escolas deste município e suas implicações para o trabalho docente, a fim de identificá-las, caracterizá-las e situá-las no contexto em que são produzidas.

A nomenclatura coordenador(a/as) pedagógico(a/as) – CP, é utilizada de forma sinônima ao termo pedagogo(a), entendendo-o enquanto o profissional que atua na escola junto aos docentes, promovendo a articulação teórico-prática, questões didático-pedagógicas e metodológicas, por meio do acompanhamento e da formação continuada em um processo emancipador, crítico e compromissado, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, atendendo aos alunos e à comunidade escolar (PLACCO, 2002).

Na literatura da área, aponta-se o CP enquanto mediador, articulador das práticas realizadas na escola e, acima de tudo,

transformador, tendo como principal ponto o trabalho com os docentes, por meio das formações. Ao analisar a legislação que compreende a atuação deste profissional no município, verifica-se uma lista de atribuições a serem executadas, privilegiando apenas o “fazer”, e tendo como foco questões relacionadas ao aluno.

Entende-se que os CPs realizam práticas pedagógicas, ou seja, ações intencionais, com vistas à transformação, compreendendo que estas são determinadas por diversos aspectos externos e internos, como as políticas e as legislações educacionais, as relações interpessoais que se estabelecem, entre outros. Eles não são neutros e envolvem diversos segmentos sociais, o que evidencia o caráter articulador, mediador e formador destes profissionais. As práticas pedagógicas, nesse contexto, estão relacionadas à concepção de sociedade na qual estão situadas e da própria concepção de educação que se tem, reforçando o modo de produção capitalista, ou colaborando para um processo de resistência e de transformação.

As práticas das CPs apresentadas nesta pesquisa podem ser caracterizadas a partir das demandas que realizam nas escolas, levando em consideração os diversos segmentos que a compõem: os alunos, docentes, funcionários, direção, pais, equipe da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) e comunidade escolar, sobressaindo-se aspectos internos, como as questões disciplinares, o atendimento aos alunos, principalmente os de inclusão ou com dificuldades de aprendizagem, a preocupação com o processo de ensino e aprendizagem, o assessoramento aos docentes e auxílio em suas dificuldades, a confecção de materiais, o acompanhamento em sala de aula, a mediação com os pais e a organização escolar, bem como aspectos externos à escola, como a aplicação de avaliações e simulados, o repasse de avisos e as demandas técnico-burocráticas que estão associadas a um contexto muito mais amplo, determinado pelo conjunto de políticas alinhadas às demandas do capital.

De acordo com os dados analisados, observa-se que a atuação das CPs é marcada pelos determinantes internos, da própria questão organizacional da escola e das relações estabelecidas neste meio, e, externos, como órgãos que regulamentam o ensino, Secretarias e Ministérios, bem como as avaliações externas e simulados. Essas demandas externas são discutidas frequentemente no ambiente escolar e, portanto, permeiam o trabalho tanto dos docentes quanto das CPs, responsáveis por articular estas às práticas realizadas no dia a dia da escola.

Alguns dos determinantes internos e externos que permeiam o trabalho das CPs são ressaltados na fala do(a) docente abaixo:

Infelizmente, a escola está sobrecarregada com as obrigações da sociedade, família e Estado, muitas vezes assume papéis que não correspondem à função de democratizar o conhecimento histórico produzido pela humanidade. Desta forma, a questão pedagógica fica em segundo e terceiro plano. Nesse cenário, o coordenador pedagógico perde parte de sua função que corresponde ao acompanhamento e às intervenções necessárias ao trabalho pedagógico do professor: processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional está sobrecarregado sendo psicólogo e assistente social, essa é a realidade da educação no país. É nítido que a escola não tem como trabalhar e resolver as demandas socioeconômicas do país, a imensa desigualdade econômica, os inúmeros casos de violência familiar, as diversidades que são direcionadas ao âmbito educacional. Soma-se a estas questões a realidade do município que possui anualmente PSS de professores - precarização do trabalho docente, ruptura no processo de ensino e aprendizagem, os alunos perdem a afetividade, a representação do professor como gestor e Figura simbólica de pertença à escola, segurança e afinidade. A infraestrutura humana e física impacta diretamente na qualidade do trabalho do coordenador, assim professores precarizados que não possuem vínculo e que mudam constantemente geram falta de estrutura para o trabalho do coordenador. [...] A realidade da educação no município é uma amostra do que acontece no país. As políticas públicas não podem ser generalizadas, e sim com enfoque local, o que impacta no nível de qualidade do trabalho das secretarias de educação nas quais geralmente os cargos são políticos. Assim, para avaliar e analisar o

coordenador pedagógico é preciso contextualizá-lo na atual conjuntura do município, estado e país. [...] (Q-D52).

Esta fala problematiza a influência dos determinantes tanto internos, quanto externos, no desenvolvimento das práticas pedagógicas das CPs, no que diz respeito ao atendimento de demandas dos alunos, questões familiares, comportamentais, questões socioeconômicas e precarização do trabalho docente, o que acaba secundarizando as questões pedagógicas e formativas.

Levando em consideração estes aspectos, as práticas analisadas foram caracterizadas como práticas de resistência, pois as profissionais tentam atuar, fazendo o seu trabalho, mesmo que as condições estruturais e humanas não sejam favoráveis, devido a um contexto mais amplo. Além disso, verificaram-se práticas articuladoras voltadas ao processo de ensino-aprendizagem, entendendo que elas podem ter um caráter positivo e, ao mesmo tempo, negativo, dependendo da situação e do contexto mais amplo, como as políticas, a valorização docente, as condições estruturais e da própria compreensão da função das CPs.

Embora num contexto determinado pela sociedade capitalista, pelas questões burocráticas e condições de trabalho desfavoráveis, observa-se, nas práticas das coordenadoras pedagógicas que atuavam na coordenação das escolas do município de Carambeí no momento do desenvolvimento desta pesquisa, um movimento em busca da qualidade do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e do acompanhamento das práticas dos docentes realizado em sala de aula, com indicações de metodologias e atividades, a fim de contribuir com o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A partir deste estudo, compreende-se teoricamente que as práticas sistematizadas e analisadas podem contribuir com o processo de transformação social, entendendo esta como uma característica do trabalho da coordenação pedagógica no âmbito escolar.

A pesquisa “A prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da

Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020)” (PEREIRA, 2021) teve como objetivo analisar a prática pedagógica dessas equipes na formação continuada dos profissionais da sua instituição, com vistas a compreender como esta vem se constituindo e a sistematizar novas possibilidades de organização.

Embasados na teoria como expressão da prática, Santos (1992) e Martins (1998) assumimos o compromisso de orientar a prática pedagógica com base naquilo que os sujeitos possuem, no conhecimento que eles têm, na forma como foi produzido em suas práticas, ou seja, a partir das experiências e necessidades, em diálogo com a teoria. Partimos do pressuposto de que as práticas produzidas pelos indivíduos são intencionais e, portanto, não são neutras. Dessas práticas resulta a produção de conhecimento como uma construção social relacionada ao modo de organização da sociedade.

Diante desta perspectiva, iniciamos o percurso metodológico da pesquisa, a fim de coletar dados e realizar análise, no que diz respeito à prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

No percurso da pesquisa, foi necessário identificar a trajetória da formação continuada dos profissionais da Educação Infantil, portanto, mapeamos documentos históricos de cunho legal, que estabelecem e regem a Educação Infantil em Ponta Grossa e sua proposta em relação à formação continuada e seus gestores, do período de 2000 a 2020. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com profissionais atuantes ou que já tivessem atuado nas funções de gestão no município, dentro deste período.

Caracterizar a prática pedagógica das equipes gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da sua instituição também era um dos objetivos específicos da pesquisa, por isso, caracterizamos a prática das equipes gestoras na formação continuada, identificada a partir das análises das entrevistas e dos documentos do município. Essa análise possibilitou

identificar movimentos na trajetória da formação continuada e na prática das equipes gestoras, colaborando com o resultado da pesquisa. A partir destas análises, tornou-se possível sistematizar contribuições da prática, decorrentes dos processos de formação continuada gestados pelas equipes gestoras, sendo este outro objetivo específico da pesquisa.

Ao realizar o mapeamento da pesquisa, identificamos que a formação continuada é um objeto em evidência e é inegável a relevância dos estudos voltados para essa temática. No entanto, para esta pesquisa, sentimos a necessidade de dar visibilidade às práticas formativas que envolvessem as equipes gestoras, as quais são fundamentais enquanto articuladoras dentro do espaço escolar, capazes de mobilizar a comunidade, envolver os órgãos colegiados e promover, junto à equipe docente, práticas pedagógicas que advêm de um processo de formação continuada que valoriza o conhecimento dos sujeitos e abre espaço para o diálogo e a reflexão coletiva se, de fato, assumir o papel de articular e transformar. Foram sujeitos ativos e cruciais para nossa pesquisa, secretária de educação, técnicos da SME, diretoras e pedagogas.

Em conjunto com as falas das participantes e os documentos do município, foi possível identificar algumas mudanças e permanências, a partir da análise da trajetória da formação continuada, da proposta dessa formação ao longo dos anos de acordo com os documentos orientadores, bem como, das práticas das técnicas da SME e das equipes gestoras dos CMEIs. Percebemos, ainda, que as mudanças que ocorreram, no sentido de equipe técnica, devido a questões políticas, não interferiram na proposta de formação continuada. Sendo assim, no que se refere à concepção de formação continuada, identificamos uma permanência, já que os documentos analisados traziam conceitos em comum.

Esses conceitos consideram a formação continuada como meio para a qualificação profissional do professor e a SME do município de Ponta Grossa se coloca enquanto corresponsável em incentivar e propiciar momentos de formação. No entan-

to, analisando as falas das participantes, foi possível identificar que o processo de formação se dá de forma diretiva em todos os períodos, a partir da visão das técnicas da SME, que consideram as fragilidades observadas nos CMEIS de forma geral. Isso reduz o espaço da escola como lócus prioritário para a formação continuada e impede que as próprias equipes gestoras identifiquem junto aos seus professores dificuldades de suas realidades.

Embora sejam visíveis diferentes formas de ofertar a formação continuada na trajetória analisada, é importante destacar que estratégias foram criadas e modificadas durante os anos para adequar-se a questões como estrutura física, logística de organização e número crescente dos profissionais da RME. Portanto, existem mudanças e permanências relacionadas às práticas dessas equipes gestoras, que visivelmente ganham espaço e lugar no decorrer dos anos, porém, seguindo a mesma concepção de formação continuada.

Dessa maneira, os resultados nos mostram que prepondera uma formação vertical fundamentada na transmissão e condiciona as equipes gestoras a esperar formações prontas, e ao considerar que a prática pedagógica nunca é neutra, compreendemos que uma formação continuada pronta não viabiliza às equipes gestoras uma real função de formadoras. Uma rede municipal de ensino é heterogênea, as realidades são diversas, por isso, as equipes docentes junto às equipes gestoras precisam sair do papel de coadjuvantes, concebendo, assim, uma concepção de formação que considera o processo formativo, que permite aos pares a reflexão e a ação sobre a prática pedagógica a partir do seu lugar de fala, nos contextos em que estão inseridos.

Essa concepção vem ao encontro da teoria como expressão da prática, que compreende que a formação continuada de professores se orienta a partir de um processo metodológico, fundamentado na proposta da sistematização coletiva do conhecimento. Nessa proposta, a formação continuada parte da prática pedagógica produzida pelos sujeitos que são conside-

rados em seu contexto histórico e social. As reflexões passam a ser coletivas e assumem potencial para promover mudanças.

Algumas considerações

Ao apresentar alguns resultados de pesquisas desenvolvidas pelo GEPEDIDO, buscou-se dar visibilidade à prática pedagógica na educação básica como objeto de estudo, compreendendo que ela é produzida, em um determinado tempo e espaço, de forma intencional e vinculada a concepções que expressam a forma de enxergar o mundo.

Metodologicamente, as pesquisas têm priorizado a definição do objeto de estudo a partir do eixo epistemológico da teoria como expressão da prática e recolhido resultados que expressam estratégias produzidas nas práticas dos professores, contribuindo para identificar princípios organizadores para a formação de professores. A metodologia principal de pesquisa busca se alinhar à concepção da teoria como expressão da prática e, na medida do possível, envolver os participantes das pesquisas nos processos sistematização coletiva do conhecimento.

O envolvimento das pesquisadoras e dos participantes nas pesquisas se pauta na relação dialógica, uma vez que reconhece nas relações horizontalizadas a oportunidade de ouvir e acolher diferentes expressões que contribuem para a leitura do mundo e de produzir novas formas de transformar a prática pedagógica nas instituições escolares.

Assim, o exercício de realizar as pesquisas se funde com a própria concepção de prática pedagógica, uma vez que não se resume a fazer as pesquisas, mas realizá-las fundamentadas em princípios que podem contribuir para transformação das pessoas e da educação.

Este olhar busca uma *visão de totalidade da educação básica*. Pesquisa realizada por Cartaxo (2013) destaca que pensar a totalidade da educação básica nos leva a pensar numa concepção de educação fundamentada em práticas educacionais

nas quais os sujeitos do processo educativo são vistos na sua totalidade e em suas necessidades múltiplas e históricas (OLIVEIRA, 2006).

Ao buscar a visão de totalidade da educação básica, destacamos a relação de reciprocidade entre escola básica e universidade. Esta forma de relação é enfatizada pela pesquisa e pela docência em ambos os espaços e busca a superação do modelo instrumental de formação de professores, sustentado no domínio de práticas produzidas por outros para um modelo que priorize a formação para a produção de conhecimentos e sinaliza para outras formas de entendimento das relações entre ensino e pesquisa, pois foca no eixo epistemológico, que reconhece a escola como fonte de produção do conhecimento. Ainda, articular a formação inicial com a educação básica implica em potencializar o significado da educação básica como eixo estruturante para pensar a formação do professor para e pela pesquisa. (CARTAXO, 2013; CARTAXO; MARTINS, 2014).

Referências

BACH, Daiana. **Práticas pedagógicas**: a construção da compreensão sobre o ensino. 2019. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2905> . Acesso em 04 abr. 2022.

BERNARDO, João. Depois do marxismo, o dilúvio. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.

CARTAXO, Simone Regina Manosso. **Licenciaturas alfabetizadoras**: a interlocução dos cursos de licenciatura com os anos iniciais da educação básica. 2013. 144 f. (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013.

CARTAXO, Simone Regina Manosso; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Licenciaturas e anos iniciais da Educação Básica: uma interlocução necessária na formação de professores. **Revista**

Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 14, p. 343-367, 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/6539> . Acesso em 02 abri. 2022.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver . A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas: Papirus, 1996.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos da educação e ensino). Disponível em: <http://angelfire.com/ak2/jamalves/Abordgem.html>. Acesso em: 21 out. 2017.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112.

PEREIRA, Stephany de Souza.. **A prática pedagógica das Equipes Gestoras dos CMEIs na formação continuada dos profissionais da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (2000-2020)**. 2021. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2021. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3558>. Acesso em 04 abr. 2022.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. *Formação de Professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico-educacional*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas, SP: Papirus, 2002.

SANTOS, Keila. **Práticas das coordenadoras pedagógicas nas escolas municipais de Carambeí – PR**. Dissertação (Mes-

trado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2020. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3283>. Acesso em 04 abr. 2022.

SANTOS, Oder José dos. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.)

SANTOS, Oder José dos. **Reestruturação capitalista, educação e escola**. Belo Horizonte, 11-14 jul. 2004. Texto produzido para o Fórum Nacional de Pedagogia.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Tradução: Waltensir Dutra. Este livro

A qualidade social da educação no cenário brasileiro: o direito à educação em debate

Julian Silveira Diogo de Ávila Fontoura¹

Introdução

No início de 2020 fomos surpreendidos com a chegada do SARS-CoV-2, o novo coronavírus responsável pela covid-19, e o mundo se viu obrigado a pensar em diferentes estratégias para garantir minimamente a saúde dos seus. Nunca antes vistos os cuidados sanitários foram tão exigidos como *modus operandi* no enfrentamento a um vírus. Aqui me refiro a um momento da história onde o conhecimento sobre esse vírus era produzido diariamente, a todo momento as recomendações de combate eram revistas e adequadas aos novos avanços científicos (SILUS; FONSECA; JESUS, 2020).

Os processos formativos/educativos foram fortemente afetados, considerando que em alguns níveis a sua consecução se dá majoritariamente contando com a presencialidade dos atores envolvidos no processo educativo. Medidas como o isolamento e o distanciamento social foram implementados nos países, em alguns houve o fechamento provisório de escolas, universidades e comércios em geral, mesmo com a chegada

¹ Doutor em Educação (UNISINOS), Professor do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: julian.diogo@gmail.com

das vacinas, o movimento de restabelecimento das atividades é bastante lento e gradual. Assim, experienciamos o *novo normal*.

Uma alternativa utilizada pelas nações no enfrentamento à pandemia na garantia do direito à educação foi a implementação do chamado *ensino remoto*, com o fomento de ferramentas e tecnologias digitais de informação e comunicação na consecução da organização do trabalho pedagógico nas instituições de ensino (HAGE; SENA, 2021). No Brasil o ensino remoto simultaneamente possibilitou o acesso à educação dos sujeitos sem que os mesmos se expusessem aos riscos da pandemia, e desvelou o abismo presente junto ao nosso sistema educativo.

Questões como acesso à *internet* de qualidade, instrumentalização de professores e estudantes no que se refere à aquisição de equipamentos para as atividades pedagógicas, planejamento e acompanhamento adequado do trabalho desenvolvido emergencialmente, além das questões relacionadas à subsistência dos sujeitos, incluindo aqui fatores como o impacto da pandemia na saúde mental (CHARCZUK, 2020).

A educação possui em sua natureza uma característica muito própria, a multifacetabilidade como afirma Charlot (2005). Isso faz com que algumas temáticas sejam evidenciadas em diferentes tempos e cenários de discussão – destaque aqui o desenvolvimento, articulação e implementação de políticas públicas, como afirma Santos e Azevedo (2009). Assim, um tema que emerge de forma desafiadora neste momento particular do século XXI é o da *qualidade da educação* ofertada nesse momento da história pelas instituições de ensino.

A qualidade social da educação: alguns apontamentos

Neste complexo sistema surge a necessidade de pensar a qualidade da educação a partir de outros paradigmas que, necessariamente, não estejam ligados a métricas estatísticas e que abarquem em seu interior as demandas da sociedade (em especial as da classe menos favorecidas) frente à formação dos sujeitos e a sua participação efetiva no exercício da cidadania.

Considerando ainda o momento no qual estamos passando enquanto sociedade, onde uma parcela considerável da população brasileira é atingida diariamente pelos impactos da pandemia, consequentemente desenrolando de forma massiva sobre os arranjos educativos estabelecidos entre as comunidades acadêmicas, escolas e a sociedade, temos aqui a *qualidade social da educação*.

A qualidade social da educação, diferente das outras noções de qualidade, se apresenta a partir de uma perspectiva transformadora, onde o foco está nos sujeitos e nos processos formativos potencializados pela participação, o senso de coletividade e a educação como um bem público (BELLONI, 2003; CAMPOS, 2000; CHAVES, 2009; FLACH, 2012). Silva (2009) nos auxilia nessa compreensão ao perceber que a “qualidade” deixa de ser apenas uma noção do campo econômico e aos poucos passa a incorporar em si o “social”, se aproximando de forma mais efetiva com outros conceitos advindos do campo educativo.

A qualidade da educação foi percebida, no Brasil, a partir de diversas perspectivas vinculadas à estrutura dos diferentes sistemas educativos implementados no âmbito do sistema federativo (Municípios, Estados e União). Passando pela noção de qualidade da educação atrelada aos problemas que afetavam a permanência dos alunos na escola pública (CAMPOS, 2000), a qualidade pensada a partir do desenvolvimento de projetos de políticas públicas educativas financiadas por organismos internacionais (PASSONE, 2013), a qualidade relacionava intimamente aos processos de democratização associada ao acesso à escola e a reivindicação de uma escola pública para todos (AZANHA, 2004), a qualidade a partir do desempenho de alunos, professores, escolas e sistemas de ensino (BEISIEGEL, 2006), a qualidade percebida à luz das oportunidades educacionais oferecidas aos sujeitos da escola (OLIVEIRA, 2007) e a qualidade da educação como componente do direito à educação (CHAVES, 2009).

De forma a complementar, Campos (2000), Oliveira e Araújo (2005) apontam que, no Brasil, a questão da qualidade da educação está imbricada à influência da crise do Estado e pela

adoção de políticas de ajuste econômico implementadas na segunda metade da década de 1980. Não podemos considerar que neste período há um aumento significativo do contingente do alunado dos sistemas de educação no país, momento este onde existia uma demanda real de aumento de verbas para a educação.

Deste movimento “gerou-se uma contradição entre os objetivos de melhoria e a disponibilidade de dinheiro para alcançá-los” (GUSMÃO, 2013, p. 303). Dentre os elementos que citamos anteriormente sobre a percepção da qualidade da educação frente aos diferentes Sistemas Educativos no âmbito do Sistema Federativo, um nos chama a atenção de maneira bastante especial: qualidade da educação como componente do direito à educação.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 15) nos auxiliam na compreensão do que é a “qualidade social da educação” ao concebê-la como um processo de “atualização histórico-cultural em termos de uma formação sólida, crítica, ética e solidária, articulada com políticas públicas de inclusão e de resgate social”. Esta afirmação dos autores acaba por corroborar a noção tipicamente brasileira que Charlot (2005) afirmava, pois estas questões são as mais emergentes do contexto da educação brasileira nos seus diversos níveis. Charlot (2005, p. 40) fecha este entendimento ao apontar que “cada sociedade tem uma escola que, por definição, condiz com ela, portanto, tem uma escola que apresenta a ‘qualidade social’, de que ela precisa”.

A qualidade em educação à luz da qualidade social possibilita aos sujeitos o exercício efetivo da cidadania e da democracia neste país, caracterizado pela imensa desigualdade social e educacional, transpondo a perspectiva utilitarista da qualidade que apresentasse introjetada no meio educacional (FLACH, 2012). Fato este que acaba por privilegiar, em seus processos, apenas os interesses de mercado, a qualidade social da educação se insere em um contexto de foco no exercício de viabilização dos fins sociais das instituições de ensino, buscando romper com o modelo vertical de decisões políticas do campo educacional.

A qualidade social da educação: elementos para compreensão

A qualidade social da educação fomenta uma dinâmica de sociedade detentora de direitos dentre os quais o direito à educação ganha destaque, pois a sua assimilação permite que os demais sejam usufruídos pela população de forma consciente. Neste sentido, a qualidade social da educação se apresenta como uma alternativa à *mensuração métrica da qualidade*, a partir – exclusivamente – de índices estandardizados. Isso não significa que a criação de índices, ou ainda, parâmetros de mensuração são opostos à ideia da qualidade social da educação, muito pelo contrário.

A qualidade da educação, nas suas mais variadas dimensões, utiliza como base uma série de indicadores representando variáveis operativas, que permitem uma construção métrica direta de elementos fundamentais para a construção de políticas públicas, planos de ação, fomentos a programas educativos, contingenciamentos e até mesmo ranqueamentos (FONTOURA, 2021).

É importante indicarmos também as *ameaças à qualidade (social) da educação*, como afirma Gadotti (2013, p. 12), que são promovidas por diferentes entidades, movimentos e interesses políticos. O *instrucionismo* é um elemento que devemos combater, especialmente quando o mesmo se alinha às práticas cotidianas desenvolvidas no interior das instituições de ensino, como afirma Demo (2000), na perspectiva das *práticas reprodutivistas*. O processo de aprender, por exemplo, tem como fundamento a pesquisa e a produção de conhecimentos (nos mais diferentes níveis de assimilação), tanto professores quanto alunos.

O professor aprende trabalhando e refletindo sobre o seu trabalho, e dentro da perspectiva instrucionista essa relação dialógica não existe, pois o professor “não pensa: reproduz o que está escrito no livro texto, no manual, não escolhe, não tem autonomia”, nas palavras de Gadotti (2013, p. 12). Por isso um dos elementos balizadores da qualidade social da educação

está na formação docente, e é preciso que o professor seja fomentado, durante o seu processo formativo, a conquistar a sua autonomia intelectual e moral.

Um outro elemento neste caldeirão que devemos observar com atenção é o processo de *desprofissionalização do professor*, ou ainda a *uberização docente*, como define Silva (2019). No Brasil há algumas instituições de ensino que passaram a terceirizar dentro do padrão mercantil a sua tarefa mais basilar: o ato de educar, o trabalho docente e, neste sentido, acaba por adotar um novo padrão de organização. A *uberização* aqui referida acaba por evidenciar “a ideia de que o trabalhador tem que ir para o mercado de trabalho levando tudo, sendo responsável pela mercadoria que vai vender e pelo serviço que vai prestar”, como indica Pochmann (2016, p. 17).

Essa “nova forma de terceirização” pauta-se no desenvolvimento de mecanismos de transferência de custos e riscos não mais para empresas terceirizadas, mas para o conjunto de profissionais e trabalhadores autônomos disponíveis no mercado de trabalho. Neste processo tem-se retirado do trabalhador garantias mínimas e, de forma concomitante, acabam por consolidar a sua subordinação; não há vínculo, as formas de controle são pouco tangíveis, há uma falta de identificação de classe, e o trabalhador não é um empregado e a instituição de ensino não é sua contratante².

Por fim, destacamos como elemento que atenta à qualidade social da educação a *mercantilização*, ou melhor, o padrão mercantil do conceito de *qualidade total* é o oposto do conceito de *qualidade social*, incorporado nas práticas cotidianas das instituições de ensino. Este conceito trata a educação como uma mercadoria³, diferente do processo de privatização, a mercan-

² Importante destacarmos que a Constituição Federal (BRASIL, 1988), determina que a contratação de docentes, em instituições públicas, deve ser feita por meio de concurso público ou processo seletivo simplificado, no sentido de atender à necessidade temporária de excepcional interesse público da instituição, porém, Silva (2019) evidencia em seus estudos sobre o processo de uberização docente junto a Rede Pública Estadual de Educação de São Paulo.

³ A qualidade total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial para a teoria neoliberal, onde não é o capitalismo

tilização tem como referência o valor econômico a todas as coisas e, neste caso, um direito fundamental como é a educação.

Alves (2012) acaba sintetizando a comparação entre o *total* e o *social* ao entender a qualidade total, ligada diretamente à gestão empresarial, associada à qualificação dos sujeitos para o mercado de trabalho e para a formação de mão de obra para o mercado globalizado, já a qualidade social em contrapartida prioriza a formação integral dos cidadãos, a participação popular, a igualdade, a equidade e a justiça social.

Para [não] concluir...

Apontamos como questões importantes para a reflexão o *instrucionismo*, a *desprofissionalização do professor* e a *mercantilização* no contexto da qualidade social da educação, por entender que estes acabam ficando intimamente colados com práticas tradicionais de ensino e educação, que por sua vez atendem demandas secundárias no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Assim o *direito à educação* não pode ser compreendido como apenas uma mera opção política, pelo contrário, é preciso que seja considerado uma conquista de demandas sociais em nosso país, a partir do reconhecimento da importância da educação como um importante elemento no desenvolvimento da nação e da sua dimensão social presente no seu entendimento como um bem público (OLIVEIRA, 2001).

Essa perspectiva expõe de forma direta as demandas de classes sociais na emergência da possibilidade de uma “participação na vida econômica, social e política” da nação, assim temos a educação como um importante “canal de acesso aos bens sociais e à luta política e como tal um caminho também de emancipação do indivíduo (...) [e também] de mobilidade

que está em crise, mas o Estado, a estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir a sua atuação, sendo que o mercado é que deverá superar as falhas do Estado, através das privatizações, portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

social e de integração na ordem social” (CURY, 2010, p. 569).

O direito à educação é uma conquista recente no Brasil, tendo como marco a Constituição Federal de 1988. Até então o Estado se desonerava da obrigação da garantia de uma educação de qualidade a todos os brasileiros, dentro da perspectiva de uma educação pública associada a uma noção assistencialista e de amparo aqueles sujeitos que não tinham condições de custear esse “serviço” (DUARTE, 2009).

Mais do que nunca o debate sobre a qualidade da educação se alinha à garantia do direito à educação preconizado em nossa legislação educacional para além das questões de acesso. O debate é profundo, não se esgota nestes escritos, pelo contrário, é provocativo por natureza, relaciona-se intimamente com o que compreendemos como missão das instituições educativas, o seu papel formativo e a própria concepção da educação que acaba por balizar todo esse processo.

A pandemia do novo coronavírus é uma realidade concreta, seus impactos serão sentidos ao longo de toda a história. Isso significa que é necessário que todos nós tenhamos ciência dos desdobramentos de nossas ações presentes na diminuição do efeito devastador dessa pandemia não apenas com relação às restrições sanitárias, mas sim a possibilidade de aproveitarmos esse cenário para que repensarmos questões estruturais da nossa sociedade, e uma delas é a *educação efetivamente de/com qualidade* para todos os sujeitos (LÓPEZ; HERRERA; APOLO, 2021).

A pandemia do novo coronavírus não aprofundou as desigualdades educacionais em nosso país, ela apenas desvelou os distintos contextos de vulnerabilidades que se atrela a desigualdades estruturais na tessitura social em que nos inserimos nas mais variadas dimensões. É evidente que neste cenário as questões sobre a qualidade da educação ganham destaque, todavia é importante refletirmos a noção de qualidade que está incutida intuitivamente nos processos educacionais para além do senso comum e da sua relação com *o que é bom*.

Reconhecer esta condição se mostra como um primeiro movimento na compreensão da necessidade de mobilização

social no requerimento do atendimento a dimensões estruturantes do sentido da qualidade da educação. É por esse viés que a qualidade social da educação se mostra como um importante elemento no entendimento do impacto do processo educacional que fora desenvolvido neste período tão particular que nos situamos enquanto sujeitos históricos. As questões educacionais não estão descoladas da realidade vivida e experienciada pelos sujeitos, pelo contrário, encontra fôlego justamente nessa relação dialética presente na contradição existente e inerente dos processos educativos.

Referências

ALVES, A. A. M. Qualidade total x Qualidade social: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. In: **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX ANPED Sul - 2012.

AZANHA, J. M. P. Democratização do ensino: vicissitudes da ideia no ensino paulista. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 335-344, mai./ago. 2004.

BEISIEGEL, C. R. **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Líber Livro, 2006.

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços: reflexões e relatos de experiências petistas**. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2003.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

CAMPOS, M. M. A qualidade da educação em debate. **Cadernos do observatório: a educação brasileira na década de 90**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, n. 2, out. 2000.

CHARCZUK, S. B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, P. 1-20, 2020.

CHARLOT, B. Qualidade social da Escola pública e formação dos docentes. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 12, n. 2, p. 39-48, jul./dez. 2005.

CHAVES, O. P. La cuestión de la calidad de la educación. **Boletín del Foro Latinoamericano de Políticas Educativas**, n. 26, p. 1-11, abr. 2009.

CURY, C. R. J. A Educação como Desafio na Ordem Jurídica. In: LOPES, E. M. T.; FILHO; L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 Anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DEMO, P. **Educação e Qualidade**. 5ª edição. São Paulo: Ed Papyrus, 2000.

DOURADO, L. D.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. **A Qualidade da Educação**: conceitos e definições. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Série Documental Textos para Discussões, 2007.

DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2009.

FLACH, S. de F. Contribuições Para o Debate Sobre a Qualidade Social da Educação na Realidade Brasileira. **Contexto & Educação**, ano 27, nº. 87, Jan.Jun/2012.

FONTOURA; J. **A Qualidade Social da Educação Superior no Contexto Emergente dos Institutos Federais**: Uma Abordagem na Perspectiva da Política Pública. 337 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2021.

GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica – Qualidade na Aprendizagem, **Anais...** Florianópolis, 2013.

GUSMÃO, J. B. de. A construção da noção de qualidade da educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 79, p. 299-322, Jun/2013.

HAGE, S. A.; SENA, I. P. F. de S. Direito à Educação na Pandemia: defender a vida e não as prescrições curriculares da

- BNCC. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, p. 1–14, 2021.
- LÓPEZ, M.; HERRERA, M. APOLO, D. Educação de qualidade e pandemia: desafios, experiências e propostas de alunos em formação de professores no Equador. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, v. 14, n. 2, p. 1-12, 2021.
- OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – especial, p. 661-690, out. 2007.
- OLIVEIRA, R. P. de. O direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P. de.; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001.
- OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, jan./abr. 2005.
- PASSONE, E. F. K. Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 43, n. 149, Ago. 2013.
- PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C. de.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, nº. 108, p. 761-778, Oct. 2009.
- POCHMANN, M. Entrevista. **Revista Poli**: Saúde, Educação e Trabalho. Ano IX, nº 48, Rio de Janeiro. nov./dez. 2016.
- SANTOS, A. L. F. dos.; AZEVEDO, J. M. L. de. A pós-graduação no Brasil, a pesquisa em educação e os estudos sobre a política educacional: os contornos da constituição de um campo acadêmico. **Revista Brasileira de Educação**, v. °14, n. 42 set./dez. 2009.
- SILUS, A.; FONSECA, A. L. de. C.; JESUS, D. L. N. de. Desafios do ensino superior brasileiro em tempos de pandemia da Covid-19: repensando a prática docente. **Liinc Em Revista**, v.

16, n. 2, p. 1-17, 2020.

SILVA, A. M. da. A uberização do trabalho docente no brasil: uma tendência de precarização no século XXI. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, nº 34, p. 229-251, set-dez, 2019.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, Ago. 2009.

Cenário educativo no contexto pandêmico

Egeslaine de Nez¹

Introdução

“O isolamento social é apenas físico. Ninguém precisa se isolar mental e nem virtualmente. Enquanto não melhora lá fora, vamos fazer o possível para melhorar aqui dentro” (CARPINEJAR, 2020, p. 3).

Carpinejar é um escritor brasileiro com vasta produção que encanta aos seus leitores. É famoso nas redes sociais por postar pequenos pensamentos escritos em guardanapos, que compartilha diariamente. Mestre em arquitetar crônicas e poesias para descrever o que enxerga ao redor, virou um consultor sentimental por sua capacidade de compreender o que o outro está sentindo e ter sempre um conselho e uma palavra que indica um caminho.

“Só o colo acalma a saudade.” O aforismo que deu origem ao título de seu livro “Colo, por favor!” aponta para o seu sincero objetivo: ser apoio emocional, um remédio para a saúde mental de todos nestes tempos de pandemia. O excerto que compõem a epígrafe das notas iniciais deste ensaio foi retirado desse livro que trata sobre solidão e gentileza, medo e espe-

¹ Pós-Doutora em Educação. Docente da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. e.denez@yahoo.com.br

rança, sentido de vida e falta de sentido, entre outras temáticas. É uma obra que inspira, emociona e serve de alento nesse momento de tantas perdas, e foi escrito no período inicial do isolamento provocado pelo coronavírus².

No ano de 2020, mais precisamente na primeira quinzena do mês de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou a pandemia³ de covid-19 que se espalhou por diversas regiões do planeta. A educação teve que se reinventar em face do isolamento social e de uma quarentena (inicialmente total) e ao longo dos últimos dois anos intermitente. Todas as atividades educativas paralisaram e se tornou um desafio de transição histórica de curto/médio e longo prazo. Instalou-se uma crise internacional que obrigou *lockdown* em várias capitais do Brasil e do mundo.

Com a ausência de vacinas e um tratamento complexo que precisava de respiradores artificiais, os clamores das instituições científicas de pesquisa e da OMS foram ouvidos de alguma forma: “não há outro jeito de impedir uma imensa catástrofe humanitária de alcance mundial do que as políticas de confinamento social” (COLEMARX, 2020, p. 6). Nesse ínterim, é que decorre a escritura da obra de Carpinejar, e, por esse motivo é que se abrem os trabalhos reflexivos desse artigo com ele.

Este ensaio objetiva socializar a experiência docente e discente em tempos de aulas remotas. Buscou-se desvelar os sentidos e significados, considerando tanto o ponto de vista acadêmico/institucional, quanto o pessoal/emocional, expondo a metodologia utilizada e as “sensações” que marcaram o semestre letivo 2021/1 da disciplina de Políticas Educacionais. O *locus* foi a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o *Campus* Universitário do Araguaia (CUA).

O artigo em questão está dividido em três partes, além da introdução e das conclusões. Na primeira parte, apresentam-se alguns dados relacionados à pandemia que caracterizam

² O contágio pelo vírus Sars-CoV-2 trouxe consequências para todas as esferas da vida social provocando uma emergência sanitária mundial (OMS, 2020).

³ Segundo a Organização Pan-americana de Saúde (OPAS, 2020) diz respeito a uma doença que se alastra em escala mundial em mais de dois continentes.

o momento mundial vivenciado; a segunda parte destaca a instituição e a região brasileira onde se ancora essa reflexão; e, na última, a disciplina é caracterizada sinalizando algumas discussões que ganham ressonância no processo de reconstrução de cenários educacionais, no que tange especificamente às práticas da disciplina de Políticas Educacionais.

Marco vivencial: a covid-19

O ano de 2020 teve início com dois grandes acontecimentos: a recessão econômica mundial e a perigosa difusão planetária da covid-19. Isso gerou tendências que estão inferindo no destino de povos e nações que passaram pelo isolamento social e por uma longa quarentena. Alguns setores produtivos foram forçados a interromper seus processos de produção, fronteiras e comércios fechados, atividades culturais e educacionais suspensas por tempo indeterminado.

A rapidez com que o vírus se espalhou foi impressionante. Muitos países não estavam preparados para frear a propagação e evitar o colapso do sistema de saúde. Centenas de pessoas ainda morrem todos os dias no mundo decorrente dos problemas relacionados à pandemia. No Brasil, chegou-se à marca de 1.200 mortes, em meados de maio, num dia apenas. O crescimento exponencial do número de infectados fez com que todos os países anunciassem gradativamente o fechamento de fronteiras.

O colapso dos mercados financeiros e da economia é uma ideia que há tempos assombra o planeta e agora está diretamente vinculada com a evolução do coronavírus no mundo. Embora de difícil mensuração, em virtude da subnotificação de casos em alguns países, decorrente da falta de testes e do desigual acesso à rede pública de saúde, a pandemia foi nítida a olhos nus. O relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) de 2020 demonstra que o crescimento da desigualdade social em países em desenvolvimento já vinha desacelerando o desenvolvimento econômico e social.

Esse processo advém de uma combinação de problemas econômicos, sociais e relativos à insegurança, ausência de tra-

balho, disparidades de renda e a falta de oportunidades, entre outros fatores. Para Antunes (2020) a crise do coronavírus, a recessão econômica e a interconexão profunda que há entre esses elementos vêm impactando profundamente a classe trabalhadora que expõe que a letalidade da pandemia se estampa em sua aguda tragicidade em relação ao trabalho.

Em relação ao impacto catastrófico da pandemia no cenário internacional, Birman (2020) afirma que:

[...] promoveu ao mesmo tempo a suspensão relativa das práticas econômicas e das trocas sociais, em todos os continentes, pelo imperativo de ordem de isolamento social horizontal, que foi devidamente estabelecida pelo discurso da ciência e norteado institucionalmente pela Organização Mundial de Saúde. Em consequência disso, foram produzidas a *ruptura e a descontinuidade radical* das práticas de *socialidade* e dos *laços intersubjetivos* em todo o mundo, de forma a relançar e a rearticular em outras bases as coordenadas do processo civilizatório, em escala ampla, geral e irrestrita [...] (p. 12).

Na América Latina, essa desigualdade resulta de um modo tardio de produção capitalista e das heranças coloniais e agora se acirra ainda mais com a pandemia. Isso implica na distribuição desigual da renda, do emprego, dos bens, dos serviços e dos recursos produtivos. Quinzani (2020) destaca que a região convive com a pobreza e a miséria que se tornaram mais intensas nesse período de recessão.

Deste modo, milhões de pessoas sofreram com a pobreza e o aumento da desigualdade social, principalmente, a população vulnerável, que ainda enfrenta a exclusão social além da discriminação. Para Senhoras (2020) as políticas públicas tornaram-se determinantes para o nivelamento social da população, que possui menores chances de produzir suas próprias formas de sobrevivência durante esse momento.

Uma das principais estratégias adotadas para conter a disseminação da covid-19 foi o fechamento de escolas e universidades com suspensão de todas as atividades presenciais. Esta medida impactou em cerca de 1,6 bilhão de estudantes em mais de 170 países. “O Banco Mundial defende que a interrup-

ção do calendário escolar por tempo indeterminado causará perdas educacionais irreparáveis” (COLEMARX, 2020, p. 6), porém, são fundamentais para a recuperação da população em termos de saúde física e mental.

As IES foram chamadas a se (re)significar e contribuir com este momento pandêmico, pois são indispensáveis no desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao coronavírus, tendo como mote a sobrevivência da população mundial. A velocidade de resposta universidades para a manutenção das atividades acadêmicas neste cenário esteve relacionada às capacidades técnicas, tecnológicas e ao domínio do modelo de Educação à Distância e/ou *Online* já existentes.

O contexto da prática: a UFMT

O Brasil possui uma grande extensão territorial, sendo uma de suas principais características. Mato Grosso também tem essa particularidade, é o estado onde a instituição origem deste relato se situa. Nesta parte, apresenta-se a UFMT e uma breve trajetória histórica, fio condutor para compreender o real significado de uma IES no interior do Brasil. Uma universidade não está descolada da história sociopolítica do país, só pode ser compreendida no conjunto de suas relações. Nez (2014) sugere que a criação de uma IES é um fato histórico condicionado e em íntima relação com a sociedade civil e política.

Mato Grosso possui 900 mil km², está na região centro-oste brasileira, e faz divisa com Amazonas, Pará, Mato Grosso do Sul, Rondônia e Goiás, além da Bolívia. É formado por três biomas⁴: Amazônia (56,66%); Cerrado (37,39%) e Pantanal (5,94%) (MATO GROSSO, 2020). Até 1970, era o segundo maior estado e foi desmembrado com a criação do Mato Grosso do Sul; hoje é o terceiro estado com maior território no país.

Em relação à Educação Superior, até o final dos anos 60, Mato Grosso era o único Estado do Brasil que não possuía ne-

⁴ Conjunto de ecossistemas constituído por características (fauna e flora) fisiológicas de vegetação semelhantes em determinada região. No Brasil, os biomas conhecidos são: Mata Atlântica, Amazônico, Caatinga, Cerrado, Pantanal e Pampa (MATO GROSSO, 2020).

nhuma universidade. Veloso (2000) destaca que nesse período houve várias iniciativas de criação de faculdades. Nez (2014) considera que um embrião de uma universidade pública estadual nasceu em Cáceres, a partir da instalação do Projeto Rondon, e tornou-se a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Antes da década de 70, a UFMT já existia no imaginário da população, que aspirava por um espaço onde se produzisse conhecimento e pudessem ser formados profissionais (OLIVEIRA, 2020). Assim, a UFMT foi implantada num contexto rico pela biodiversidade de suas microrregiões geográficas (Pantanal, Amazônia, Araguaia e Cerrado) e entre três bacias hidrográficas (Araguaia-Tocantins, Prata e Amazonas), o que representa inesgotável campo de conhecimento.

Oliveira (2020) também informa que desde a sua fundação a UFMT tem procurado refletir a realidade que a cerca, respeitando e atendendo às especificidades, expectativas e necessidades regionais. Atualmente, a instituição continua em expansão⁵ e reorganização, construindo história, valorizando a cultura, as ciências e as tecnologias no campo educacional.

Os *campi* estão distribuídos em outras duas cidades⁶ (Barra do Garças/Pontal do Araguaia – leste e Sinop – norte). É uma das mais abrangentes IES públicas do Estado. Já formou aproximadamente 56 mil profissionais e tem cerca de 34 mil acadêmicos, distribuídos em 106 cursos de graduação e 62 de pós-graduação. Para atender suas atividades conta com 1.904 docentes e 1.576 técnicos administrativos (UFMT, 2020).

A UFMT atende regiões territoriais gigantescas e longínquas, algumas no interior do Estado, com foco na responsabilidade social com a sociedade e com seu desenvolvimento. Busca, outrossim, produzir e socializar o conhecimento, além de capacitar profissionais para atuarem de forma crítica na realidade regional.

⁵ O *Campus* de Rondonópolis se desmembrou da UFMT em 2018 e se transformou na Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

⁶ Está em construção um terceiro espaço para a UFMT na cidade de Várzea Grande/MT.

Esse relato de experiência aconteceu no *Campus* Universitário do Araguaia que iniciou suas atividades no início da década de 80, quando ainda funcionava nos espaços cedidos pelas escolas públicas estaduais. Oliveira (2020) esclarece que em 1989 foi construída a sede no município de Pontal do Araguaia/MT, atualmente denominada Unidade I. Somente em 2008, por influência da sociedade e do governo, ocorreu a implantação da Unidade II, em Barra do Garças/MT.

O município localiza-se em uma posição geográfica estratégica, a 510 kms de Cuiabá/MT e 410 kms de Goiânia, capital do Estado de Goiás. Em termos regionais, a cidade tem se constituído como polo educacional, aumentando a demanda por novos cursos, o que fez com que a UFMT/CUA ampliasse sua infraestrutura. As mais de três décadas de atuação fizeram com que se tornasse referência de ensino público federal para atender à população de mais de 31 cidades que formam a Região do Vale do Araguaia.

O *Campus* oferece 16 cursos regulares de graduação. Oliveira (2020) destaca que até 2020, 4.599 profissionais graduaram-se neste *Campus* nos diversos grupos de graduação e pós-graduação.

Figura 1 – Portal da UFMT/CUA na Unidade II



Fonte: UFMT/CUA (2021).

A experiência vivenciada

A disciplina de Políticas Educacionais, objeto deste relato de experiência, compõe a matriz curricular dos vários cursos de licenciatura no *Campus* da UFMT/Araguaia. Em alguns deles, intitula-se Organização e Fundamento da Educação Básica (OFEB). Tanto uma como a outra disciplina tem como objetivo: “analisar a organização e a estrutura da Educação com foco analítico na constituição do sistema educacional, bem como oferecer uma visão crítica acerca das políticas públicas educacionais brasileiras” (PLANO, 2021, p. 1).

Considerando a justificativa para a existência dessa disciplina nos cursos de formação de professores, revela-se que os licenciados buscam compreender a legislação vigente relativa ao Ensino Fundamental e Médio (Educação Básica), além disso, segundo o plano (2021) que possam, enquanto profissionais, analisar os fundamentos sociohistóricos da escola, com vistas a uma prática pedagógica coerente ao contexto educativo.

Os conteúdos da disciplina se desdobram em três unidades: 1. políticas públicas educacionais: Estado, política e poder (que aborda os conceitos que são fundamentais para se compreender as discussões das políticas educacionais); 2. retrospectiva histórica legislativa do sistema nacional de educação (parte legal que é obrigatório saber para o desempenho da função docente, independente se na Educação Básica ou Superior); e, 3. o sistema educacional: estrutura e funcionamento e as políticas públicas (onde se apresenta uma reflexão sobre as principais políticas educacionais atuais, no que tange também à formação de professores).

As atividades relatadas aconteceram ao longo da disciplina no Curso de Letras, a primeira (aula do pijama - no mês de abril/2021) e a segunda (festa à fantasia – em maio/2021) no último dia de aula (encerramento). Vale ressaltar que a disciplina aconteceu no período do ensino remoto emergencial (ERE) instituído em função da pandemia de covid-19.

Arruda (2020) explica que diferentemente da educação a distância, o ensino remoto se caracteriza numa transmissão

em tempo real das aulas (síncronas). Isso significa dizer que o docente e os acadêmicos têm a possibilidade de interagir nos horários em que as aulas da disciplina ocorrem como no modelo presencial. Os encontros de Políticas Educacionais aconteceram em momentos síncronos, assíncronos, *chats* e fóruns dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além de um grupo de mensagens via *WhatsApp*.

Na unidade 2 de ensino, que aborda a legislação da Educação Básica, os conteúdos são teóricos, exigindo uma maior quantidade de aulas expositivas. No ERE, isso se torna cansativo mais do que nas aulas presenciais, onde podem ser feitas pausas, leituras de textos em grupos, seminários e até algumas dinâmicas para aliviar a exaustão.

Foi nesse momento que, observando a falta de interesse de alguns acadêmicos, além de certa dificuldade de compreensão dos conceitos relativos à legislação, promoveu-se um momento de descontração. O ERE adentra a casa dos envolvidos, é o público (coletivo) invadindo o privado (particular); então, foi solicitado pelo grupo do *WhatsApp* que todos comparecessem a aula com pijamas que seriam mostrados aos colegas como uma forma de interação lúdica. A receptividade foi grande e começaram os comentários da veracidade da informação de se usar pijama (roupa pouco convencional para uma aula na faculdade). Veja o comentário que segue:

[...] foi nesse contexto que numa quarta-feira que ao chegar do trabalho em casa no final da tarde, e checar minhas mensagens de *WhatsApp* surpreendida por várias mensagens falando que era para que vestíssemos pijamas para a aula daquele dia. Pensei que era alguma brincadeira e resolvi perguntar se era sério aquela história de pijama. Prontamente a professora respondeu positivamente [...] Ainda um pouco excitante resolvi obedecer foi Incrível! (PIRATA⁷).

O resultado foi uma aula divertida que durou até as 22h, que no sistema ERE é insustentável pelo cansaço da tela do computador e/ou celular. Todos estavam no “clima”, desde a docente até os acadêmicos e os filhos participaram abrindo os

⁷ Os excertos são apresentados utilizando-se “nomes fictícios” indicados pelos acadêmicos.

vídeos e mostrando seus pijamas. Aos que não quiseram participar foi salvaguardada a possibilidade de não se fazer presente. Parecia que os alunos estavam numa “festa do pijama” igual as que são promovidas pelas escolas de Educação Básica. O excerto ilustra a participação ativa e destaca os sentimentos que vivenciaram:

[...] No final da aula daquele dia, todos foram convidados a abrir suas câmeras nos divertimos muito. Apesar do distanciamento, do medo, da insegurança e da dor pela perda de tantas vidas causadas pela pandemia, foi possível ter um momento de descontração, de sentir a alma leve, de alegria. Distantes, porém próximos naquele momento, vivenciamos a intimidade uns dos outros (PIRATA - grifos meus).

Ao final da aula, os acadêmicos combinaram uma festa à fantasia para finalizar o semestre letivo. Foi solicitado que escrevessem relatos sobre quais as interações que tiveram, se sentiram falta de algo e avaliar as metodologias utilizadas na disciplina. Os comentários foram organizados em dois eixos, no primeiro o destaque foi a metodologia:

A aula do pijama foi muito boa, e atingiu o objetivo, que era deixar a gente mais confortáveis para o tema complexo que seria trabalhado, e eu particularmente achei muito bom esse método, a aula não ficou cansativa e eu aprendi muito (MÃE DA DUDA, grifos meus).

[...] foram excelentes as duas aulas, houve uma grande expectativa e curiosidade, com a reclusão de todos sem poder se tocar nem se ver pessoalmente foi uma ótima ideia pra sair do tradicional e quebrar um pouco o stress da pandemia, causando uma **maior motivação para o aprendizado**. (CAPIRINHA DO MEU CORAÇÃO, grifos meus).

No segundo eixo, seguem-se os apontamentos sobre a aula do pijama e a festa à fantasia:

No final da Aula do Pijama, senti uma sensação de bem estar, de aconchego, de gratidão por estar viva, de gratidão pela vida dos meus colegas e pela professora Egeslaine que soube conduzir tão sabiamente nossas aulas a distância. Essa sensação de sentir o calor humano, acalmou meu coração. Obs: Já imaginou se a aula do pijama fosse presencial? Kkkk Acho que é algo a se pensar quando as aulas retornarem (PIRATA - grifos da autora).

Não posso deixar de citar as aulas: “Festa do Pijama” e “Fantasia”, em que a professora Eglislaine nos proporcionou momentos de estudo com mais leveza, posto que estamos todos vivendo um momento muito delicado em nossas vidas. A maioria aderiu, eu aliás, eu estava de arco de flores na cabeça na Festa da Fantasia (FLORLIA – grifos da autora).

Quando a professora propôs que teríamos a festa a fantasia na versão remota na aula da disciplina Políticas Educacionais, logo fiquei entusiasmada. Já tínhamos a experiência da aula do pijama que tinha sido um sucesso. Trabalho com crianças da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental e temos a tradição de fazer a festa a fantasia todos os anos na semana das crianças. Esse momento é esperado como muita expectativa no decorrer do ano e é sempre muito divertido. Toda a equipe da escola entra na brincadeira, a criançada ama. Senti um misto de emoções e comecei a pensar fantasia [...] A aula já começou muito animada [...] Outra vez, fomos contagiados pela magia do calor humano e dessa forma foi possível viver um momento de alegria e descontração diante desse terrível cenário de perdas irreparáveis (PIRATA – grifos meus).

É notório que o objetivo das aulas foram atingidos, a interação proporcionou diálogos, sensações agradáveis como destacado nos relatos e também de conhecimentos teórico. Observações como “apesar de cada um em suas casas todos juntos graças a evolução tecnológica” e “já tínhamos a experiência da aula do pijama que tinha sido um sucesso” atestam que a tecnologia pode aproximar de algum modo as pessoas. Então, Carpinejar (2020) tem fundamento ao expor que o isolamento social pode ser apenas físico. Ninguém precisa se isolar mental e nem virtualmente. Enquanto não melhora lá fora, vamos fazer o possível para melhorar aqui dentro.

O que é possível dizer hoje...

“O colo do sol, o colo no parque olhando as nuvens, o colo na praia escutando as ondas, o colo do vento passando e nos despertando fome, o colo de sair do cansaço, o colo de dar a volta por cima, o colo da normalidade, o colo do mundo” (CARPINEJAR, 2020, p. 3).

Dois anos se passaram e a pandemia ainda não acabou... Aliviou, trouxe outras variantes, mas ainda não se extinguiu totalmente. Em breve, olhar-se-á para trás e refletir-se-á sobre o que foi aprendido com essa experiência e como melhorar o futuro.

Aportando-se na finalidade desse texto que buscou retratar as experiências vivenciadas no ERE, tanto do ponto de vista pessoal/emocional como acadêmico/institucional, constata-se que a metodologia utilizada foi adequada ao período vivenciado. É necessário esclarecer que a abordagem metodológica, já no período presencial, privilegiava a interação entre teoria e prática, de forma que o aluno compreenda crítica e reflexivamente a importância do conhecimento científico, como disposto no plano de ensino da disciplina.

A pandemia é uma alegoria. Para Santos (2020), o sentido literal da pandemia do coronavírus é o “medo caótico generalizado e a morte sem fronteiras causados por um inimigo invisível” (p. 10). A disciplina de Políticas Educacionais abriu um processo diferenciado de uma atividade caracterizada pelas trocas afetivas, tentando minimizar o medo gerado pelo vírus.

Tais dinâmicas foram complementadas com processos de construção teórica necessária para se compreender as políticas educacionais brasileiras, possibilitando um caminho diferente para a educação nessa situação complicadora que vive com a quarentena buscando amenizar os efeitos causados por esse momento. Assim, a pandemia revela que são possíveis alternativas, que as sociedades podem se adaptar a “novos” modos de viver quando a vida, bem como a todos, precisa ser preservada!

Referências

ANTUNES, R. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. TOSTES, A.; MELO FILHO, H. (orgs.)

Quarentena: reflexões sobre a pandemia e depois. Bauru: Projeto Editorial Práxis e Canal 6, 2020.

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Co-

vid-19. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 257-275. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/341411723_EDUCACAO_REMOTA_EMERGENCIAL_elementos_para_politicas_publicas_na_educacao_brasileira_em_tempos_de_Covid-19. Acesso em: 14 set. 2020.

CARPINEJAR, F. **Colo, por favor!** São Paulo: Planeta, 2020.

COLEMARX. Coletivo de estudos em marxismo e educação. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro, 2020.

MATO GROSSO. Secretaria de estado do meio ambiente (SEMA). **Mapa dos biomas mato-grossenses.** Disponível em: http://www.sema.mt.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170&Itemid=107. Acesso em: 25 abr. 2020.

NEZ, E. **Em busca da consolidação da pesquisa e da pós-graduação numa universidade estadual:** a construção de redes de pesquisa. Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2014.

OLIVEIRA, L. Um olhar sob a história do *Campus* Universitário do Araguaia – UFMT. **Revista Panorâmica**, v. 30, maio/ago. 2020.

OMS. **Organização Mundial da Saúde.** Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/origins-of-the-virus>. Acesso em: 15 abr. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **World social report 2020:** inequality in a rapidly changing world. Disponível em: https://www.un-ilibrary.org/economic-and-social-development/world-social-report-2020_7f5d0efc-en. Acesso em: 14 maio 2020.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 18 out. 2020.

PLANO de ensino. **Políticas educacionais.** Disponível em: <https://www.ufmt.br/campus/araguaia>. Acesso em: 25 jul. 2021.

QUINZANI, M. A. D. O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da covid-19 e o estado de bem-estar social. **Boletim de conjuntura (BOCA)**. A. II, vol. 2, n. 6, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.

SENHORAS, E. M. Novo coronavírus e seus impactos econômicos no mundo. **Boletim de conjuntura (BOCA)**. A. II, vol. 1, n. 2, 2020.

UFMT/CUA. Universidade Federal de Mato Grosso. *Campus* **Universitário do Araguaia**. Disponível em: <https://www.ufmt.br/campus/araguaia>. Acesso em: 25 jul. 2021.

Trajetórias docentes no contexto pandêmico

*Caroline Tavares de Souza Clesar¹
Lucia Maria Martins Giraffa²*

Introdução

No século XX, os eventos mais marcantes e que proporcionaram profundas mudanças na organização social foram as duas guerras mundiais. A partir desses episódios, ocorreu a necessidade de estabelecer uma nova adequação no sistema político, em função das tensões criadas pelo pós-guerra na polarização das relações entre sistemas dominantes, causando repercussões na economia, nas relações entre os países e, conseqüentemente, trazendo reflexos para a organização do sistema educacional.

Até então, o modelo de padronização da formação se baseava numa economia que necessitava de trabalhadores formados num padrão básico que garantisse a sua atuação profissional (NÓVOA; ALVIM, 2021). Todavia, no início do século XXI, já estava posto que esse modelo educacional precisava passar por uma verdadeira metamorfose (NÓVOA, 2019).

E, inquestionavelmente, o evento de impacto e disrupção no século atual foi a pandemia do SARS-COV-2 (covid-19).

¹ Mestre e doutoranda em Educação, Uergs/PUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. E-mail: caroline-tavares@uergs.edu.br

² Doutora em Computação e Pós-doutora em Educação, PUCRS. Porto Alegre, Rio Grande do Sul (RS), Brasil. giraffa@puers.br

Isto é, a partir do isolamento social presencial, a humanidade teve de se adaptar e buscar outro modelo para resolver tarefas e processos que majoritariamente eram presenciais.

Por conseguinte, no que diz respeito ao sistema educacional, o isolamento social levou à emergência em estabelecer um padrão na migração do presencial para o virtual, com a utilização de plataformas de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs), plataformas de videoconferência, uso de redes sociais diversas, entre outros.

Num primeiro momento esta solução foi considerada adequada, uma vez que permitia as interações e a continuidade de experiências prévias já realizadas, especialmente aquelas associadas à EaD (Educação a Distância). No entanto, o que parecia ser uma forma “natural” mostrou diversas facetas, promovendo, desse modo, muitas transformações e reflexões. Inicialmente, trouxe à tona a questão da desigualdade (já existente), tanto no aspecto de infraestrutura de equipamento e acesso à rede de *Internet*, quanto na fragilidade da formação docente e discente para trabalhar neste formato.

Dentro desse contexto, temos realizado pesquisas de campo sobre o ensino remoto, de forma mais específica, sobre os reflexos da pandemia na formação de professores. Desse modo, desde o ano de 2020, temos acompanhado um grupo de docentes que atuam em cursos de Licenciatura em Matemática, a fim de compreender as tensões e os desafios enfrentados por eles, analisar os saberes desenvolvidos durante essa experiência e os reflexos decorrentes na sua percepção do que necessita ser mantido, bem como o que deve ser modificado quando se considera a formação do futuro professor de Matemática.

Assim, nesse artigo apresentamos as trajetórias dos professores (sujeitos desta pesquisa), suas inquietações, motivações e postulados acerca das lições a serem aprendidas a partir dessas experiências vivenciadas.

Adotamos intencionalmente uma linguagem coloquial sem, evidentemente, perder a qualidade da interlocução, no intuito de que este texto seja acessível a todos e todas que se interes-

sem pelo campo da educação. E indicamos, em nota de rodapé e nas referências, autores que abordam as temáticas apresentadas, de modo que aqueles que desejarem um aprofundamento teórico tenham esse indicativo.

Ressaltamos também que este não é um trabalho de discussão de cunho teórico, mas sim um relato de observações e reflexões oriundas de uma pesquisa de doutoramento realizada pelas autoras. Nossa expectativa é que essas narrativas e reflexões inspirem outros docentes a fazerem mudanças nas suas práxis, na busca por fazerem a diferença dentro do seu campo de atuação.

Profissão docente e formação inicial

A partir das nossas experiências e reflexões como professoras e pesquisadoras, entendemos os professores como curadores das múltiplas informações distribuídas em diversos espaços, tanto físicos como digitais e que, por meio da seleção/adoção de estratégias, realizam um trabalho de organização, planejamento e execução para auxiliar seus estudantes no processo de aprendizagem³. Nessa lógica, o professor pode favorecer ou prejudicar a aprendizagem discente se não souber fazer a leitura adequada dos estudantes que tem na sua turma, do seu perfil, contexto, expectativas e restrições. Ou seja, se essa leitura não for realizada de forma adequada, o planejamento ficará comprometido.

Entretanto, não podemos voltar nosso olhar para o professor sem nos atentarmos para toda a sua formação pgressa e sua trajetória profissional (NÓVOA, 1994). A docência é uma profissão complexa e ser professor requer inúmeros conhecimentos, saberes e competências (TARDIF, 2003), sendo que a formação inicial tem um papel de grande importância e, por isso, merece destaque. A formação inicial não esgota a formação do professor, pois ele é um ser em constante formação, seja ela acadêmica ou profissional. Contudo, a formação inicial deve garantir aspectos básicos e essenciais para que esse pro-

³ Sugere-se a leitura de Nunes, 2000.

fessor possa seguir se desenvolvendo e se constituindo como docente.

De forma alegórica, podemos imaginar a formação docente como uma construção de uma casa. Do mesmo modo que temos casas distintas: algumas maiores, outras menores, algumas mais modernas, outras mais tradicionais; assim também são os professores e professoras. Cada docente é um ser único: alguns possuem mais títulos, mais formação acadêmica, outros menos; alguns possuem mais experiência profissional, outros estão iniciando suas carreiras. Alguns seguem metodologias mais inovadoras, outros preferem um ensino mais tradicional.

Mas, assim como toda casa possui elementos basilares que a caracterizam como tal, o mesmo ocorre com os professores. Para ser professor, e aqui olhando aquele que atua na educação básica, é preciso ter uma formação mínima, em nível de graduação ou curso Normal. E, ainda em analogia com a casa, podemos compreender a formação inicial como sendo o alicerce. Isto é, assim como uma casa não pode ser construída sem ter um bom alicerce, a formação docente também precisa ser construída com uma base sólida, de modo que possa sustentar toda a sua formação complementar e experiência profissional.

Dessa maneira, compreendemos a formação inicial como um elemento primordial na formação do ser docente e apresentamos, a seguir, reflexões oriundas de entrevistas realizadas com professores formadores que atuaram em cursos de Licenciatura em Matemática durante o período de 2020 a 2022. Nesse sentido, foram realizadas quatro entrevistas semiestruturadas, com um grupo inicial de quinze docentes, sendo uma em cada semestre, desde 2020/2 até 2022/1. Cabe destacar que, no decorrer dessa trajetória, alguns docentes foram desligados de suas instituições, outros não conseguiram disponibilizar horário para as etapas seguintes ou passaram a atuar apenas com educação a distância, de modo que finalizamos o percurso investigativo com um grupo de dez docentes.

Trajetórias docentes

O grupo de professores entrevistados era bastante heterogêneo, tanto na sua formação quanto na atuação. Todavia, apresentava uma característica em comum: todos os participantes optaram por ser professores. A partir dos relatos, era nítida a realização profissional de todos os sujeitos, nenhum deles se tornou professor ao acaso, mas sim por uma escolha pessoal.

Contudo, cada professor teve uma trajetória única. Isto é, alguns apresentaram mais dificuldade em se adaptar às tecnologias digitais, outros apresentaram mais dificuldade com relação ao isolamento social e alguns tiveram maior dificuldade com a gestão do tempo. Independente de qual foi a dificuldade apresentada, o período do ensino remoto, especialmente no primeiro semestre do ano de 2020, foi desafiador; foi um período que exigiu muita resiliência.

As trajetórias docentes foram marcadas por cinco movimentos, sendo eles: o ensino remoto na **emergência** (2020/1), o ensino remoto na **urgência** (2020/2), **consolidação** do ensino remoto (2021/1), o ensino **bimodal** (2021/2) e o retorno ao ensino **presencial** (2022/2).

Nessa lógica, o primeiro semestre de 2020, período da emergência, foi bastante caótico, não por culpa dos professores ou das instituições de ensino, mas por ser um período de muitas incertezas e instabilidades que aconteciam no mundo todo. Pouco sabíamos a respeito da covid-19, e o que inicialmente se anunciou como uma quarentena de 15 dias foi se estendendo até finalizarmos o primeiro semestre.

Esse fato fez com que todas as ações dos docentes fossem tomadas em caráter emergencial e temporário. Por conseguinte, os professores foram adaptando seu planejamento de forma parcial, esperando o momento em que poderiam retornar ao presencial. Levou um certo tempo até que as instituições anunciassem que o semestre seria finalizado de forma remota, o que causou muita angústia nos professores e, principalmente, nos estudantes.

Nesse contexto, a professora X destacou que as incertezas desse período de emergência abalaram a relação professor-aluno, que é uma relação baseada na confiança. Outro ponto destacado por essa professora foi o seu receio de como a experiência do ensino remoto poderia afetar, a médio e longo prazos, essa relação, tendo em vista que o ensino remoto trouxe uma certa informalidade para a postura dos estudantes.

Com relação à adaptação da “sala de aula para a sala de estar”, os professores foram muito criativos⁴, e cada um encontrou soluções práticas e viáveis no curto intervalo de tempo⁵ que tiveram para migrar suas aulas presenciais para o modelo remoto.

Os professores que possuíam uma maior ambiência digital utilizaram recursos mais sofisticados, como o uso de mesa digitalizadora e software/aplicativos integrados à aula síncrona. Já aqueles professores que não possuíam essa ambiência utilizaram recursos mais simples, mas que se mostraram eficazes, como o uso do celular e uma folha em branco para a resolução de problemas matemáticos, a gravação de videoaulas a partir de *PowerPoint* narrados, entre outros.

Um fato bastante marcante no relato de todos os professores foi acerca do trabalho colaborativo, especialmente nesse tempo de emergência. Os professores criaram redes de apoio a partir de grupos de *WhatsApp* (ou similares) com seus pares, compartilhando, desse modo, suas experiências, ferramentas que estavam utilizando, além *softwares* e recursos que aos poucos foram agregando nas suas práticas docentes.

No segundo semestre de 2020, período que chamamos de **urgência**, os professores já estavam mais adaptados e confortáveis diante da câmera, entretanto o ponto crucial desse período foi com relação às determinações externas que já indica-

⁴ Segundo Nóvoa e Alvim (2020), as melhores respostas dadas à pandemia não foram as que vieram dos governos ou das próprias instituições de ensino, mas sim as oriundas dos próprios professores, que ofereceram propostas robustas e eficazes por meio da sua autonomia profissional e do trabalho colaborativo.

⁵ As instituições privadas de ensino superior tiveram um tempo médio de três dias de migração do ensino presencial para o ensino remoto.

vam a permanência do ensino remoto até o final do ano. Sendo assim, o semestre foi iniciado com o indicativo de que ele seria realizado integralmente de forma remota, o que proporcionou uma maior tranquilidade tanto nas orientações passadas aos estudantes quanto para o planejamento das atividades.

Contudo, um dos principais apontamentos feitos pelos professores nesse momento foi em relação ao “outro lado da câmera”, com aquele estudante que parecia ter se tornado mais passivo durante o ensino remoto. O fenômeno das “câmeras fechadas” foi recorrente nos relatos de todos os professores, e a professora Y destacou o trabalho solitário do docente nesse tempo de pandemia, pois o professor muitas vezes se deparava apenas com câmeras e microfones fechados. A professora Z chegou ainda a destacar que o conteúdo “fluía mais rápido” porque não tinha interação.

Nesse contexto, cabe salientar que as “câmeras fechadas” possuem vários entendimentos. Consideremos a situação do estudante possuir uma boa infraestrutura de equipamento, *internet* e ter um espaço seu para estudo. Nesse caso, a câmera fechada pode ser interpretada como timidez, falta de envolvimento... enfim, a atitude denota questões associadas ao engajamento e ao perfil do estudante. Indo ao outro extremo, temos aqueles/as que possuem poucos recursos, computadores desatualizados, sem câmera, *internet* precária, dividem espaços físicos e até os poucos recursos computacionais com a família, sem privacidade para acompanhar aulas síncronas, e a câmera “desligada” aponta outros indicadores e problemas. Entre esses extremos temos as variantes de cada item apontado. Ou seja, não é uma leitura fácil sabermos o porquê de a câmera estar desligada. Qualquer afirmação que não considere esses múltiplos aspectos corre o risco de não expressar a situação de fato. Como saberemos? Não temos a resposta para essa pergunta, e talvez nunca a tenhamos.

Na sequência, o primeiro semestre de 2021 foi marcado pela **consolidação** do ensino remoto. Ou seja, os professores já estavam mais ambientados aos espaços virtuais e às ferramentas utilizadas. Nessa lógica, a professora Z relatou que,

passados três semestres de ensino remoto, muitas práticas se tornaram naturais e até mesmo algumas questões que eram mais desafiadoras, como a avaliação, acabaram se tornando mais adequadas.

Além das práticas, muitos professores também acabaram investindo em equipamentos e novos recursos para melhorar o seu ambiente, o que naturalmente se refletiu no fazer pedagógico. Novamente, a questão econômica se mostrou balizadora, porque a maioria dos docentes não dispõe ou dispunha de investimento para tal atualização, especialmente se considerarmos o contexto da educação básica. Fato, esse, que levou a leituras diversas e inapropriadas do fazer docente.

Outrossim, a professora W apontou a pandemia como uma oportunidade única e positiva, na medida em que havia muita dificuldade em mudar as práticas e concepções pedagógicas, tanto na escola como na universidade, e que a pandemia passou a colocar em xeque o modelo de sociedade e, consequentemente, de escola e de universidade. Nesse âmbito, embora muitos movimentos estejam sendo realizados, fica a dúvida se as transformações pretendidas irão se consolidar. Não sabemos ao certo, mas o desejo de que aconteçam prevalece.

O que se sabe é que a trajetória dos docentes durante o período de ensino remoto apontou para um fator em comum, o olhar. Muitas coisas são adaptáveis e até mesmo substituíveis do ensino presencial, contudo a interação presencial e o “olho no olho” são características únicas e centrais e afetam a aprendizagem dos estudantes. Fique claro aqui que não estamos declarando que o ensino remoto impede que isso ocorra (senão todas as experiências exitosas com EaD não se fariam tão consolidadas), entretanto muitas situações ficam difíceis de serem plenamente atendidas por meio do trabalho virtual.

Um exemplo é a percepção de conjunto que o professor observa ao olhar a turma trabalhando. É possível perceber um estudante mais “à parte”, faces que apresentam expressões de não entendimento do explicado pelo docente, além de uma série de “sinais” que o presencial nos fornece. E isso não conseguimos

reproduzir na mesma intensidade ou, até mesmo, não se expressa no ambiente virtual.

Do ponto de vista da formação de professores destaca-se como aspecto positivo a imersão dos docentes em processos formativos relacionados à fluência digital, expressa nos recursos e ferramentas adotadas pelas escolas e universidades. Assim dizendo, os professores em formação puderam experimentar o ensino *online* enquanto estudantes e como professores, a partir de práticas realizadas, compreendendo, desde a elaboração de videoaulas, apresentação de seminários de forma *online*, até, em alguns casos, realização de estágios supervisionados com prática de ensino *online*.

Já, a partir dos relatos acerca do ensino **bimodal**, emergiu um ponto chave dentro dos processos de ensino e de aprendizagem, o engajamento. Embora muitos professores tenham relatado o baixo quórum de estudantes nas salas de aula, tanto *online* quanto presenciais, os professores que proporcionavam uma aula interativa com discussão, e que a participação do estudante em tempo real fazia diferença, tiveram uma maior adesão dos estudantes.

Cabe salientar que os estudantes que estão ingressando no ensino superior, de modo geral, pertencem à “geração *streaming*”⁶. Eles não assistem a uma programação televisiva em tempo real, não assistem a filmes ou séries em horários fixados pelas redes de televisão, mas sim pelos *streamings*, os quais proporcionam a eles flexibilidade para assistir o que, como e quando quiser, além de possibilitar até mesmo a transmissão em velocidade acelerada.

Esse comportamento está sendo levado também para o ambiente escolar e universitário. Em outros termos, o ensino remoto permitiu uma maior flexibilidade aos estudantes, a aula

⁶ “A “Geração Streaming” é composta por consumidores assiduamente digitais, que se organizam em grupos que ultrapassam os limites geográficos, unindo-se em torno de conflitos culturais e diversidade, nos quais vida real e virtual se entrelaçam em um inconsciente coletivo. Essa geração é movida pela rapidez do mundo globalizado, em que o entretenimento e a informação, além de andarem juntos, entram em disputa de poder para dominar esses espaços”. (WANDERLEY, 2021, p. 22).

deixou de estar condicionada a um lugar e a horário determinado, sendo que a maior parte dos discentes optou ou precisou assistir às aulas gravadas a *posteriori*, em vez de participar em tempo real. Cabe destacar que nem sempre assistir à aula gravada foi uma escolha do estudante. Muitas vezes era sua única alternativa, tendo em vista cenários diversos deste tempo de pandemia, como a necessidade de reorganização familiar e profissional. Contudo, nosso destaque está para o estudante que assistia às aulas gravadas por uma opção pessoal, porque a gravação permitia a ele avançar a velocidade da aula, assistir àquilo que lhe interessava, bem como se adaptar aos melhores horários.

Esse é um ponto que merece destaque e no qual as metodologias ativas apresentam um papel crucial. O estudante não pode ser um telespectador, ele precisa ser um sujeito ativo e central no processo de construção da aprendizagem, mas, para que isso, ocorra o modelo de aula precisa ser modificado. À vista disso, alguns professores conseguiram manter ou iniciar processos significativos de engajamento dos estudantes por meio de metodologias ativas, como a sala de aula invertida, contudo, em contrapartida, muitos professores ministraram suas aulas para “salas” vazias. Nesse sentido, o ensino remoto e a impossibilidade de estar em sala de aula, assim como o retorno parcial ao **presencial** por meio do sistema bimodal, fizeram com que os professores se dessem conta do quanto a presencialidade era mal aproveitada e de como ela requer interatividade.

Dando seguimento a este estudo, passados quatro semestres, a última etapa da coleta reencontrou os professores no seu lugar de pertencimento, a sala de aula. E poder retornar a esse espaço com esse novo olhar e toda a experiência acumulada tem mostrado indícios de que o retorno ao presencial não é um regresso ao ponto de partida, porque os professores não são mais os mesmos que eram antes do início da pandemia. Muitas crenças e práticas foram reforçadas nesse período de ensino remoto, mas muitas reconstruções foram feitas, especialmente no que tange o uso de tecnologias digitais.

Nessa perspectiva, os professores têm se mostrado mais ágeis no sentido de utilizarem softwares/recursos tecnológicos nas suas aulas, de modo a priorizar aquilo que a máquina não é capaz de fazer: o raciocínio lógico, o poder de argumentação, a construção e a discussão de conceitos e suas aplicações. Especialmente na área da Matemática, na qual muitos professores apresentavam receios de serem “substituídos” pela máquina, esse período de pandemia veio consolidar o papel e a importância docente nos processos de ensino e de aprendizagem.

Algumas reflexões finais

É complexo pensarmos em considerações finais frente a um fenômeno que é ainda tão atual. Mas, indubitavelmente, os impactos e reflexos da experiência vivenciada durante a pandemia de covid-19 irão nos acompanhar por gerações.

Os professores tinham medo do novo, no entanto durante a pandemia todos voltaram a ocupar o lugar de aluno e, ao retomarem a esse lugar de aprendizes, muitos perderam o medo da experimentação, do arriscar e do inovar. Perderam, pois, o medo de errar e de recomeçar.

Em suma, a experiência do ensino remoto tornou os professores mais proativos, curiosos e colaborativos. A troca de experiências, o compartilhamento de ferramentas e a partilha de dúvidas e angústias resgatou o espírito fraterno e coletivo do corpo de docentes. O que dessa experiência irá, de fato, se tornar permanente? Só o tempo irá dizer, ficando como nossa missão olhar para esse fenômeno e suas implicações na busca de traçar alternativas e possibilidades para esse mundo pós-pandêmico, de modo que a educação possa dar as respostas de que o mundo atual necessita.

Referências

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1994.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os Professores De-

pois da Pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara. Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school. **Prospects**, v. 49, n. 1, p. 35-41, 2020.

NUNES, Clarice. **O educador e o ato de educar: o pensamento de Anísio Teixeira**. In: Semana do aniversário da Faculdade de Educação - UFF. Abertura do Ciclo de Palestras “O Centenário de Anísio Teixeira”, Niterói, 23-26 maio 2000. Niterói, UFF/Faculdade de Educação, 2000. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/fran/artigos/UFF.ClariceNunes.html>> Acesso em: 08 abr. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

WANDERLEY, Patrícia T. A. Apresentação. In: ANDRADE, Jacks *et al.* (Org.). **Geração Streaming**: Novas formas de comunicação. São Paulo: Editora Emeritus, 2021. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/600817>> Acesso em: 31 mar. 2022.

Ressignificação pandêmica da liturgia e cultura da escola

Patricia Teixeira Tavano¹

Introdução

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou pandemia pelo vírus SARS-CoV-2 (BBC, 2020) visto a contaminação de 118 mil indivíduos em 114 países (ONU, 2020) desde sua notificação à OMS pelo Governo Chinês em 31 de dezembro de 2019.

No Brasil, a contaminação começa a ganhar força a partir do registro do primeiro caso em 20 de fevereiro de 2020, levando à emissão de portarias de controle e acompanhamento. Com o aumento dos casos e a declaração de pandemia pela OMS, o governo brasileiro regulamenta a Lei 13.979 pela Portaria nº 356, de 11 de março de 2020 (BRASIL, 2020c), ampliando as ações de proteção à vida e redução de contaminação.

Os brasileiros aderem às iniciativas de redução de contaminação, e no dia 17 de março de 2020 uma série de portarias² é emitida s para restringir o contato social e a circulação de pessoas nas ruas e estabelecimentos, levando ao fechamento

¹ Doutora em Educação, Docente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – CPAN/UFMS. Corumbá, Mato Grosso do Sul (MS), Brasil. E-mail: patricia.tavano@ufms.br

² Cf. Quadro de Portarias sobre a Legislação de COVID-19 organizado pela Subchefia de Assuntos Jurídicos da Secretaria-Geral da Presidência da República através do link: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/quadro_portaria.htm

de todo o serviço considerado não essencial, inclusive das instituições de ensino.

Em nota de 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta as instituições educacionais quanto à reorganização das “atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta de ações preventivas à propagação da COVID-19” (CNE/MEC, 2020a, p. 1). Tendo por base a autonomia escolar e a concretização dos projetos pedagógicos, o CNE pede que os sistemas e unidades educacionais façam a gestão do calendário escolar, de modo a garantir a realização das atividades e das reposições necessárias, além de autorizar a equivalência entre a realização de atividades à distância e presenciais.

Vale notar que a suspensão se deu essencialmente no oferecimento de atividades presenciais e, ainda que a escola enquanto instituição não tenha parado seu funcionamento, sua comunidade foi afastada da presencialidade e arremessada na virtualidade, no que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). As atividades de ensino-aprendizagem foram, de certa forma, mantidas através de atividades domiciliares que empregaram algumas estratégias do ensino a distância e materiais impressos.

De acordo com o Relatório conjunto do WORLD BANK, Unesco e Unicef (2021, p. 22), o fechamento das escolas causou um “paradoxo do ensino remoto”, reconhecido como sendo a necessidade - diante da emergência sanitária de covid-19 - de se estabelecer uma virtualização das relações de ensino, que aconteceram, contudo, sem condições mínimas para tal. Muitos países implementaram soluções baseadas em tecnologia de comunicação que não se mostraram adequadas ao contexto social e econômico de suas populações, pois não se garantiu acesso à *internet* nem equipamentos informáticos, aprofundando a divisão entre ricos e pobres, entre área urbana e área rural, entre grandes e pequenas cidades.

A constatação da exclusão no nível mundial também pode ser observada no Brasil. Em uma reportagem publicada em 21 de maio de 2020, com apenas dois meses de emprego do

ERE, o repórter João Pedro Godoy do Portal G1/MS sinaliza para problemas. Uma das questões levantadas era a exclusão digital, pois alunos de classe média e alta migraram com mais facilidade para o ensino remoto, já que possuíam conectividade adequada, seja por possuírem assinatura de *internet* ou pela disponibilidade de equipamentos como computadores, notebooks, tablets e outros; seja por familiaridade com o espaço virtual diverso, deixando subentendido que alunos de segmentos menos favorecidos financeiramente não tiveram essa facilidade. Outra problemática é a prática dos professores, que migraram para o remoto, transportando suas aulas expositivas e, à época da reportagem, estavam em processo de ajustes de práticas e estratégias. É também sinalizada como uma preocupação a ausência de feedback dos alunos para os professores, reduzindo significativamente a relação mais direta e imediata com os alunos, e perdendo uma importante forma de avaliar a aprendizagem, através dos questionamentos e posicionamentos; além de ressentirem-se por não haver certeza sobre o que o aluno está fazendo de fato, se as produções são autorais ou terceirizadas (GODOY, 2020).

Por isso o enunciado paradoxo do ensino remoto: ao mesmo tempo em que foi uma solução para não suspender o ano letivo, também foi um problema, pois trouxe novas camadas à exclusão dos estudantes. Instalou-se uma falta de acesso não por falta de escola ou de vagas para matrícula, mas por falta de infraestrutura pessoal de acessar o ERE, ficando limitados aos materiais impressos distribuídos pelas escolas para que sua aprendizagem ocorresse. Entretanto, o ERE também descortinou outra forma de exclusão que poderia ser chamada de cultural. Ao se afastarem os estudantes do espaço escolar, o manto aculturador institucional se modifica, podendo mesmo interferir na função social da escola.

Liturgia escolar em tempos pandêmicos

O processo educativo não se restringe ao trabalho dos estudantes dentro das salas de aula, para aprender uma seleção de conteúdos previamente determinados, mas se amplia e diver-

sifica, tornando-se, em alguns momentos, imponderável, pois trata da apropriação pelo estudante da cultura produzida pela sociedade humana (PARO, 2018).

Ao partirmos do princípio de que a educação trabalha com cultura - com sua produção e seus produtos - deslindamos para a percepção de que educar implica em lidar com concepções e processos históricos de formação dos sujeitos a ele submetidos, proporcionando experiências de aculturação e de permanente transformação, tanto do sujeito quanto do próprio processo cultural.

Historicamente, esse processo de aculturação do sujeito humano, chamado educação, vai se atrelando cada vez mais à instituição social designada como escola, e se associando numa série de seleções de conteúdos que devem ser transmitidos aos estudantes para inseri-los como seres produtivos na sociedade.

Porém, ainda que muitos indivíduos - inclusive profissionais da educação - acreditem que a escola tenha como função a transferência de conhecimentos e a preparação para o mercado de trabalho “a função prioritária da educação é político-social” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 20). A função social da escola está além da transmissão de conhecimentos e tem de ser compreendida enquanto uma construção sócio-histórico-cultural (Pérez Gómez, 2007).

Nem só de formação para o trabalho, de transmissão de conteúdos, de formação do cidadão, de doutrinação ideológica, de representações e reproduções sociais, deriva a escola. Mas de um amálgama de toda essa complexidade do tecido social donde emerge e se consolida enquanto instituição social representativa desse tecido, mas também resistente e conflitante, pois o processo de construção de elementos culturais é composto de contradições, dissidências, convergências, negociações.

Ao olharmos para a instalação do ERE, observamos que a dimensão da socialização direta, da relação entre os diferentes, da construção de nexos entre o que se aprende e o que se espera socialmente, não se manteve com o afastamento das crianças e adolescentes da escola.

Além disso, enquanto processo, a função social da escola vai se modificando e agrega uma ação assistencial entendida como necessária para a manutenção das crianças na escola, através de uma série de políticas públicas de fornecimento de alimentação, material didático, uniforme escolar, acompanhamento médico, e outros (WORLD BANK, Unesco e Unicef, 2021).

No Brasil, o ERE também compromete a execução destas políticas. Uma ação de mitigação foi implementada pela Lei 13.987 de 07 de abril de 2020 (BRASIL, 2020c), que autorizou as escolas a distribuírem aos responsáveis pelos estudantes, gêneros alimentícios adquiridos com recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ainda que essa medida tenha sido importante, a concretização dela se mostrou difícil, como a Comissão de Fiscalização Financeira e Controle da Câmara dos Deputados apontou em audiência pública de outubro de 2021, onde se explicitou que cerca de 30% dos estudantes não recebeu o apoio alimentar durante o ano de 2020. Também, as instituições escolares tiveram grandes dificuldades de aquisição e distribuição dos alimentos, pois o valor repassado por aluno foi significativamente baixo e muitos municípios tiveram de complementá-lo com verbas oriundas de outras fontes para garantir a alimentação de seus estudantes (ACN, 2021).

Contudo, para além dessa função social histórico-culturalmente construída, é preciso que consideremos que a escola também é seu espaço físico e as pessoas que a frequentam, seus protagonistas.

O espaço físico ocupado pela escola em uma determinada comunidade também deve ser entendido como uma construção sócio-histórico-cultural. Não se trata apenas de definir aspectos estruturais e arquitetônicos (como quantidades de janela, rampas, iluminação etc), mas sim de entender que todos esses elementos arquitetônicos, articulados com a localização geográfica, aliados às escolhas que são feitas para a ocupação desses espaços, cumprem o papel de educar, de formar e de conformar os protagonistas e relações que se estabelecem nesse espaço físico.

A arquitetura das escolas, ou dos locais que são transformados em escolas, tem elementos e formas que estabelecem um discurso de intencionalidade da formação que se procura proporcionar. São plenos de conteúdos e valores, impondo continuamente regras do que é considerado adequado para a convivência, regulando pensamentos, gestos e ações, fazendo com que “escola seja um continente de poder” (Vinão Frago; Escolano, 2001, p. 27-28).

O espaço geográfico de distribuição dos elementos da escola, somados às normas ou regras para essa ocupação, são intrinsecamente permeados pela superposição de relações de poder. Essas relações de poder definem espaços, regras e também os papéis que cada protagonista cumpre na escola. Essa somatória vai sendo internalizada, como um discurso contínuo, permanente e silencioso, mas suficientemente explícito e contundente para tornar a todos que a ele se expõem um grupo coeso de partícipes daquela escola. E não de outra.

Tal qual as seleções que se encetam no processo educativo, o “espaço [escolar] não é neutro. Sempre educa” (Vinão Frago; Escolano, 2001, p. 75), e é nele que se dão as experiências educativas, as experiências do processo de aculturação e produção de todo um escopo de ações e proposições ritualísticas de reforço da sensação de pertencimento àquela comunidade, àquela cultura.

Retomemos as condições que o ERE foi instalado: inesperadamente, sem preparação dos professores, tampouco das famílias. De um dia para o outro o espaço físico escolar foi substituído pelo espaço domiciliar. Não há mais tarefas para casa, pois todas as tarefas são realizadas em casa, rompendo com a barreira entre espaço público e privado. Lugares privilegiados de exercício do poder, como a diretoria, o banheiro dos professores, bem como as ações e organizações de reforço desses poderes e territórios, como a posição de destaque da mesa do professor, deixam de exercer seu poder silencioso.

O espaço que educava com sua arquitetura e organização é afastado, e precisa ser ressignificado através da incorporação

de novos espaços e organizações de controle todas virtualizadas. Algumas das substituições mais encontradas na execução do ERE foram: instalação de salas de aula virtuais com uso de aplicativos de videochamada como o *Google Meeting* e o *Zoom* para realizar encontros síncronos que substituiriam as aulas presenciais; transmissão de vídeo aulas gravadas via TV aberta, rádio, redes sociais, plataformas ou portais dos órgãos gestores, de modo a simular uma aula expositiva; a utilização de plataformas de ensino para organização dos materiais, postagem de atividades, envio de produções, aproximando-se das solicitações de exercícios no espaço-tempo da sala de aula; criação de grupos em aplicativos de comunicação direta como o *WhatsApp* e *Telegram* para simular uma conversa que os professores teriam com os alunos da turma; além dos materiais impressos com prazos para retirada e devolutiva com foco em estudantes sem acesso às outras estratégias (WORLD BANK, UNESCO, UNICEF, 2021; CUNHA, SILVA, SILVA, 2020).

Estas substituições são orientadas e validadas pelo Parecer nº 5 do Conselho Nacional de Educação de abril de 2020 (CNE/MEC, 2020a) e podem ser encontradas em relatos de professores e gestores escolares. Citamos apenas dois relatos apresentados no evento “Reunião Aberta do PIBID/UFMS” como exemplo: Abreu e Lopes (2021) que trataram da alfabetização; e Lino e Xavier (2021) que discutiram o Ensino Médio.

As experiências apresentadas se assemelharam na forma, contudo explicitaram que os objetivos não eram apenas a aprendizagem, mas também a manutenção do contato do estudante com a estrutura escolar, por isso incluiu-se orientações quanto aos tempos e locais, tais como: reservar um período diário para os estudos, seja para a realização das atividades ou revisão dos conteúdos; buscar um local com mobiliário e iluminação adequados, assim como silencioso para a concentração; organizar uma agenda de atividades diárias; entre outros. Todas as ações são inspiradas na orientação do Conselho Nacional de Educação (CNE/MEC, 2020b, p. 8).

Ainda que estas ações tenham sido identificadas como facilitadoras para os estudos, não se pode negar que cumprem

também uma função de reforçar a relação do estudante com a escola, por um processo de construção de similaridades entre o espaço doméstico e o espaço escolar, buscando garantir, mesmo precariamente, o processo de ritualização do cotidiano escolar que enfraqueceu significativamente com o ERE.

A ritualização do cotidiano escolar cumpre a função de manter a coesão no tecido das dinâmicas interacionais que se dão no espaço-tempo escolar. Faz com que os protagonistas escolares (professores, gestores, estudantes, funcionários, familiares) se sintam parte daquele espaço, daquela instituição, e identifiquem seu lugar na organização e manutenção da integridade daquele tecido social frágil e controverso que tem regras e rotinas próprias, ao mesmo tempo em que identificam claramente sua posição nas relações de poder ali estabelecidas.

Quanto à importância da ritualização do cotidiano escolar, Escolano (2017, p. 77) questiona:

Quem pode se arriscar sair do roteiro traçado pelo sistema, sedimentado em tradições largamente reconhecidas como práticas seculares, que a retórica escolar põe em cena a cada manhã, a cada dia, a cada semana, a cada curso? Como escapar ao protocolo programado do tempo, às prescrições do espaço, ao ordenamento do currículo e também às expectativas da comunidade?

Escolano não avizinhava a pandemia de covid-19, tampouco a necessidade de ERE, que não apenas levou os protagonistas escolares a arriscarem sair do roteiro, mas obrigou-os a sair do roteiro e romper com a ritualização mais amiúde.

Com o ERE, a escola enquanto espaço real e concreto educador passa a ser um lugar subjetivo e imaginado, que tem seus ritos suplantados e secundarizados. Salvo em situações mais específicas em que os familiares possam ter estabelecido espaços e rotinas de estudos para as crianças, grande parte da liturgia escolar é suspensa. Ainda que possam existir as aulas virtuais com horário de início e fim, o ritual pré-escola de levantar, aprontar-se, deslocar-se geograficamente foi substituído por acessar a sala virtual ainda deitados via *smartphone*; ao não ligarem as câmeras nem os microfones, a interação silenciosa,

marcada apenas pelo ícone na tela indicando que o aparelho se mantém conectado, é um ritual completamente distinto e relacionalmente empobrecido, se pensarmos em quantidade de etapas e ações envolvidas.

O ERE acabou por causar um empobrecimento dos rituais escolares e com isso, uma fragilidade de controle, de manutenção dos papéis, mas também da sensação de pertencimento ao processo educacional. Aliada às dificuldades de acesso às atividades virtuais, essa redução da força da escola poderia compor a explicação das altas taxas de abandono escolar observadas durante a pandemia. Segundo o World Bank, Unesco e Unicef (2021) uma porcentagem entre 9% e 16% das crianças em idade escolar não teria a intenção de retornar à escola após o período pandêmico.

Como reforça Fernández Enguita (1989, p. 158):

A experiência da escolarização é algo muito mais amplo, profundo e complexo que o processo de instrução; algo que cala em crianças e jovens muito mais fundo e produz efeitos muito mais duradouros que alguns dados, cifras, regras e máximas

Isso porque a escola não se basta nos conteúdos, nem nas pessoas, nem nas relações, nem nas seleções. A escola ultrapassa em complexidade qualquer tentativa de simplificação de seu papel de formadora de indivíduos e coletivos sociais. Essa cadeia de rituais escolares, somada ao espaço onde esse ritualismo se dá, aliado às pessoas que executam e perenizam os rituais e às seleções que se dão para que a engrenagem escolar se mantenha em contínuo funcionamento, são componentes cruciais da cultura da escola.

A cultura da escola ressignificada

Em acordo à sucessão de Portarias Federais do dia 17 de março de 2020, que fecham os serviços não essenciais e estabelecem regras para o funcionamento da sociedade pandêmica brasileira, em 01 de abril de 2020 é editada a Medida Provisória n. 934, que foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto

de 2020 (BRASIL, 2020b). Essa Medida Provisória dispensou as instituições escolares da obrigatoriedade de cumprimento do mínimo dos dias letivos obrigatórios, desde que garantida a carga horária mínima anual, proporcionando maior flexibilidade no planejamento das atividades.

Uma vez dentro do espaço domiciliar, não se pode controlar efetivamente os dias e horas que o estudante dedica às tarefas escolares, salvo as que lhe ocupam sincronamente. De certa forma, essa medida acaba por legitimar a ruptura com o espaço educador e com a ritualização escolar, visto que não há mais a obrigatoriedade de se preocupar se o estudante está destinando cinco dias da semana aos estudos, por exemplo, e sim, se ele está entregando as atividades solicitadas e participando das ações síncronas, ainda que esta participação síncrona também possa ser relativizada e tenha sido considerada optativa em muitos casos.

Habitualmente, há uma superexposição de crianças e jovens à instituição social escola: muitos dias, horas e atenção são dedicados semanalmente à escolarização e suas exigências. Porém, essa superexposição foi modificada e validada por legislação federal. Ao se suspenderem as aulas presenciais, impacta-se na compreensão que os estudantes têm de sua relação com a escola, onde “vêm atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles” [assegurando] “que cada um permaneça no lugar que lhe corresponde” (FERNÁNDEZ ENGUIA, 1989, p. 185).

O prédio e o espaço geográfico que a escola ocupa são elementos importantes para se entender as instituições escolares, mas esse espaço físico ganha novos significados, novos contornos no processo de territorialização mediado pelos protagonistas e pela cultura da escola.

A cultura da escola é historicamente construída nas relações, na coletividade, nos embates cotidianos que os protagonistas escolares encetam, e também é aprendida coletivamente, nestas mesmas relações e cotidianidade. Para Heloisa Lück (2009, p. 117), ela “envolve um conjunto de elementos intera-

tuantes, aprendidos coletivamente na prática escolar e formadores de um todo único”.

As normas, regulamentos, funções regimentais compõem o funcionamento da escola e explicitam uma parte do modo como a escola se coloca em determinada comunidade. Porém, essas normas e regimentos per si não são a cultura da escola, mas se soma ao que a escola faz com essas regras, como ela organiza seus processos a partir das normativas oficiais. Além disso, a história da escola, de sua construção e inserção naquela comunidade e no sistema educacional; as relações e tudo o que está subsumido nessas relações; as estruturas hierárquicas implícitas; o exercício de poder; a sensação de pertencimento ou exclusão; os sentidos e significados que cada protagonista dá, individualmente e coletivamente, ao cotidiano escolar; tudo isso compõe essa cultura própria, construindo uma dimensão identitária da escola que a distingue de outras.

A cultura da escola é identificadora da escola, nutre e é nutrida pelos prédios, quadras, salas de aula, materiais pedagógicos, mas também pelas seleções curriculares, pelas pessoas, pelos fazeres e não fazeres, pelos hábitos, pelos regulamentos. É composta por elementos diversos, objetivos e subjetivos, que, em um movimento de construção-desconstrução-reconstrução vão dando a tônica do que será entendido como “a cara” daquela escola. E, ainda que exista esse movimento contínuo de reconstrução, a cultura da escola se baseia em certa perenidade, em certa manutenção de aspectos fulcrais que a sustentam e proporcionam conforto aos protagonistas escolares por saberem que, mesmo sob ataques e revoluções, há algo que se manterá e ao qual poderão se agarrar (LIBÂNEO, 2015; LÜCK, 2009).

Essa também é uma função da cultura da escola: dar base de fixação e acolhimento aos diversos protagonistas, e mostrar uma estabilidade e permanência reconfortante e segura. Todavia, se voltarmos nossa atenção ao ERE, veremos que ele foi um grande desestabilizador da cultura da escola.

Ao afastar os estudantes e professores do prédio escolar e da convivência cotidiana, a pandemia abalou a relação de se-

gurança construída pela cultura da escola, pois até então não importava como estava o tempo, quais as revoluções sociais, políticas ou econômicas, a escola estava aberta, presente, gostando-se ou não ela estava disponível inclusive para não frequentá-la. Porém, a partir de 17 de março de 2020 essa certeza ruiu, a escola não estava mais disponível para receber, só estava disponível para ir aos estudantes indiretamente.

Uma vez que a escola vai além do seu prédio, das reuniões e regras, mas é também as relações, o fechamento das escolas gera uma ruptura da relação de confiança. Ao afastarem-se e isolarem-se os protagonistas escolares, a força aculturadora da escola diminui, não pela ausência física de seu prédio e normas rígidas, mas pela ausência do cotidiano relacional que não pôde ser mantido no ERE.

Apesar dos esforços de professores e gestores em manter um mínimo de condições de aprendizagem, as condições relacionais não tiveram a mesma sorte. Fatores tecnológicos e financeiros da população brasileira, assim como os serviços de *internet* e informática, não alcançaram a magnitude da necessidade relacional para que o afastamento do espaço escolar fosse compensado.

Em reportagem publicada pela BBC News Brasil em 03 de maio de 2021, a realidade do ERE é desnudada. Mais de um ano após a instalação da ação remota, a condição financeira das famílias brasileiras se deteriorou, impossibilitando a aquisição de equipamentos e pacotes de acesso à *internet*. Com a totalidade dos Estados brasileiros optando pelo uso da *internet*, e com políticas específicas de apoio pontuais e raras, diversas crianças e adolescentes dependiam de um único *smartphone* compartilhado com todos os familiares para acompanhar as aulas, acessar as plataformas, encaminhar atividades, acompanhar os grupos de discussão (BBC, 2021).

A falta de acesso à *internet*, em uma realidade que o ensino foi virtualizado, impacta não apenas na aprendizagem. Amiúde, alguma aprendizagem se mantém com o material impresso distribuído pelas escolas, o mesmo com as aulas via TV e rádio que alguns Estados implementaram. Entretanto, o processo

relacional, a construção de identidade escolar, a propagação e consolidação da cultura da escola foram comprometidos. E não apenas nos casos de estudantes digitalmente excluídos, ainda que nesse grupo a exclusão digital seja um potencializador do comprometimento do processo de aculturação da escola.

Considerações finais

O ERE pode ser considerado como o mal necessário para que o direito à educação pudesse ser mantido no período crítico de pandemia, tanto no Brasil quanto em outros países, criando o que foi chamado de “paradoxo do ensino remoto”. Porém, ao se selecionar como grande estratégia de ERE ações que dependem do uso de *internet*, não se levou em consideração que a porcentagem da população brasileira sem condições de buscar esse acesso é expressivamente alta, e não foram desenhadas políticas públicas eficientes para minimizar essa defasagem e isolamento digital.

Apesar de esforços da gestão escolar e de professores em buscar alternativas, essas ações não foram suficientes para efetivamente garantir a aprendizagem em muitos grupos de estudantes, em especial entre os digitalmente excluídos ou com dificuldades de acesso à *internet*. Entretanto, essas iniciativas em grande parte reduzem a função da escola à transmissão de conteúdos conceituais, restringindo a complexidade desse aparato social e excluindo da equação o processo aculturador que a escola desencadeia, de tanta importância quanto os conteúdos.

A perda da segurança que a existência das escolas traz para a sociedade, como instituição social que a representa e garante que seus indivíduos sejam formados e conformados, somado à instabilidade do caos sanitário que se instalou, à impossibilidade de manter a relação pedagógica e um mínimo de interação saudável, afastou crianças e adolescentes da escola que não lhes acolhia causando uma ruptura

Ruptura na relação que os estudantes desenvolviam com a escola em sua complexidade, enquanto instituição, espaço educador, território de disputas e relações, tempo e organiza-

ção social, e não apenas enquanto processo de aprendizagem de conteúdos.

Essa escola-cultura que penetrava na vida dos estudantes sem descanso, ocupando-lhes o tempo escolar e o tempo de ócio, determinando posturas e ações para além de seu espaço físico, impondo regras e socialidades, essa escola se vê reduzida de tamanho ao ser afastada pela covid-19 e precisará retomar sua função social aculturadora.

Todos os protagonistas escolares acabam por ser afastados física e emocionalmente do poder aculturador da escola, em maior ou menor grau, dada a ausência de alguns elementos da cultura da escola que fortalecem e reforçam-na, como a arquitetura, os rituais, as disputas, as relações.

Pensar a escola não é pensar em conteúdos conceituais, é pensar em sua complexidade relacional e social, e esta foi enfraquecida com o afastamento físico do espaço-tempo escolar.

Referências

ABREU, Márcia Martins de Oliveira; LOPES, Maria das Graças da Silva. Experiências em Alfabetização Remota. **Relato de experiência compondo a Reunião Aberta do PIBID/UFMS** em 21 de junho de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dvlBBIEom-k>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

Agência Câmara de Notícias (ACN). **Pesquisa aponta que 30% dos alunos da rede pública não receberam merenda escolar durante a pandemia**. Reportagem de 25 de outubro de 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/820583-pesquisa-aponta-que-30-dos-alunos-da-rede-publica-nao-receberam-merenda-escolar-durante-a-pandemia/>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRASIL. LEI nº 13.987, de 7 de abril de 2020a. **Altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para autorizar, em caráter excepcional, durante o período de suspensão das aulas em razão de situação de emergência ou calamidade pública, a distribuição de gêneros alimentícios adquiridos com**

recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae) aos pais ou responsáveis dos estudantes das escolas públicas de educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13987.htm Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020b (Convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020) **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020.** Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRASIL. PORTARIA nº 356, de 11 de março de 2020c. **Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização do disposto na Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19).** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20356-20-MS.htm Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION NEWS BRASILE (BBC). **Coronavírus: OMS declara pandemia.** 11 março de 2020. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/geral-51842518> Acesso em 02 de janeiro de 2022.

BRITISH BROADCASTING CORPORATION NEWS BRASILE (BBC). **Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas à distância. 03 de maio de 2021.** Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255> Acesso em 02 de janeiro de 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/MEC). Parecer CNE/CP Nº: 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cum-**

primento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-cne-cp-005-2020-04-28.pdf> . Acesso em 11/01/2022

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (CNE/MEC). **Nota de esclarecimento de 18 de março de 2020.** Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2020b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148371-nota-de-esclarecimento-ces-covid-19/file> . Acesso em 11 de janeiro 2022

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924> . Acesso em: 03 de fevereiro de 2021.

ESCOLANO, Augustín. **A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia.** Campinas: Alínea, 2017.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Porto Alegre: Artmed, 1989.

GODOY, João Pedro. Professores e alunos falam sobre desafios e dificuldades de aulas *online* durante pandemia em MS. **Portal G1/MS** de 21 de maio de 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2020/05/21/professores-e-alunos-falam-sobre-desafios-e-dificuldades-de-aulas-online-durante-pandemia-em-ms.ghtml> . Acesso em 03 de junho de 2021.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1988.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 6 ed. São Paulo: Heccus, 2015

LINO, Alex; XAVIER, Mirian. Experiências com o PIBID remoto de Ciências e Física. **Relato de experiência compoando a Reunião Aberta do PIBID/UFMS** em 19 de agosto de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5nOS-4sxn2vU&list=PLRxBuhDSMZbKXQwaRLSWSo8UXGEm-1jiQr&index=6> . Acesso em 02 de janeiro de 2022.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

ONU News. **Organização Mundial da Saúde declara novo coronavírus uma pandemia**. 11 de março de 2020. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2020/03/1706881>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**. 3 ed (reimp). São Paulo: Cortez, 2018 (Coleção questões da nossa época; v. 4)

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed (2 reimp). Porto Alegre: Artmed, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

World Bank; UNESCO; UNICEF. **The state of the global education crisis: a path to recovery** – a joint Unesco, Unicef and World Bank report 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>. Acesso em 02 de janeiro de 2022.

Educação racial como estratégia para a transformação das práticas sociais racistas

João Paulo Xavier¹

Introdução

Bel, uma garota de dez anos, tem olhos pretos que sustentam um olhar forte e quase sério demais para sua idade. Os dentes brancos se enfileiram para um sorriso fácil. A pele retinta, como um manto, cobre todo o corpo e em tom-sobre-tom combina com os cabelos crespos, de cachos abertos que parecem ter vida própria a cada movimento.

Filha de um homem negro retinto e de uma mulher branca, Bel ostenta a altura e a confiança do pai, ao mesmo tempo que age de forma extrovertida, curiosa e comunicativa, tal qual sua mãe.

Sua tia por parte materna tem sido despertada acerca das relações e tensões raciais, como muitas pessoas atualmente, e tem buscado em livros, artigos e palestras informações que possam contribuir para que possa se tornar uma mulher antirracista. Foi dela que recebi uma pergunta muito interessante que motivou a reflexão e consequente escrita deste texto.

“Olha, eu acho que a minha sobrinha é racista contra si

¹ Doutor em Estudos de Linguagens, Professor efetivo no Departamento de Formação Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Timóteo, Minas Gerais (MG), Brasil. E-mail: prof.joapauloxavier@gmail.com

mesma. João, existe autorracismo?” Antes de respondê-la, eu pedi que me desse um exemplo ou explicasse o que seria autorracismo e o porquê de sua pergunta.

O resumo de sua explicação relatava que a Bel, do início do texto, não se sentia tão bela assim. O relato de sua tia revelou que a garota reclama dos cachos de seus cabelos ao compará-los com os fios lisos de suas colegas de sala na escola ou os das princesas dos desenhos animados que assiste. Verbaliza que gostaria de ter a pele mais clara e recebe com suspeição quaisquer elogios feitos à sua beleza. Esse caso de Bel é mais comum do que podemos imaginar.

No livro “Racismo Estético: decolonizando os corpos negros”, Xavier (2020) discute como o conceito de beleza foi construído segundo os padrões eurocêntricos fenotípicos, ou seja, relacionados à aparência de pessoas brancas, de olhos claros e com determinadas simetrias apreciadas em cada época. Esse entendimento do que seria belo foi ampliado para outros aspectos estéticos, como a arte. A estética não está ligada apenas a questões corporais. Ela é uma dimensão filosófica que abarca manifestações subjetivas do sujeito. Por exemplo, a produção artística de uma pessoa seria, então, uma forma do sujeito expressar os seus sentimentos para o mundo. O mesmo ocorre com os modos por meio dos quais você percebe e decide se apresentar ao mundo, a sua aparência, as roupas e acessórios que você escolhe, o penteado que faz em seu cabelo, as pinturas corporais feitas por indígenas, no Brasil e alguns outros povos em outros continentes. Tudo isso integra uma rede de traços que evidencia a subjetividade das pessoas e as distingue como seres humanos. Então, questiono: o que é a beleza? Qual a diferença da beleza entre uma casa bonita e uma pessoa bonita? Uma música bonita e uma atitude bonita? E a feiura seria o quê?

Neste texto, buscarei discutir as implicações de práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2006) racista que contribuem para a cristalização de imagens negativas veiculadas na mídia de massa (VIEIRA E ROCHA, 2018) e como essas impactam as percepções identitárias de pessoas negras (XAVIER, 2020).

Por fim, apresentarei o conceito de Letramento Racial Crítico (FERREIRA, 2014) como uma das abordagens pedagógicas que integram as teorias convidam à reflexão e municiam professores e estudantes a combater alguns aspectos da discriminação racial.

A história, o problema e ação

As ideias escravagistas fizeram vítimas, por meio do colonialismo, por todo o mundo. No Brasil, permaneceram em vigência até o final do século XIX. No entanto, mesmo com o fim do colonialismo, a colonialidade dos saberes (QUIJANO, 2000) trazidos de fora permanece impregnada na estrutura política e econômica brasileira de forma sistêmica. Isso pode ser percebido na forma como construímos nossos currículos, apreciamos e ditamos padrões de beleza e comportamento, por exemplo.

Se um campo de estudo filosófico que surge durante um período de escravizações e subjugação dos povos é proposto por aqueles que negam a humanidade e o direito à vida às pessoas negras e indígenas, como as subjetividades estéticas dessas vítimas poderiam ser reconhecidas como belas dentro da perspectiva criada nessa época?

Essas reflexões e a observação de diversos exemplos percebidos no dia a dia, a saber: as pressões sociais para que padrões universalizantes de arte, de cultura, de beleza, de estética corporal e cultural; os interesses da branquitude ao se opor à liberdade de pessoas não brancas expressarem suas subjetividades e marcadores identitários, por exemplo, são sinalizadores de um tipo de discriminação estética.

Outro exemplo que evidencia essas tensões raciais pode ser constatado nos ataques sofridos por pessoas negras que têm seus cabelos crespos ou tranças discriminados e considerados feios ou sujos, ou seja, enfrentam avaliações pejorativas, a negação de sua beleza e a opressão para que sejam apresentados à sociedade por meio de outras estéticas.

O que conhecemos hoje como beleza foi pensado e discuti-

do para a humanidade em uma época em que pessoas negras eram sequestradas, traficadas e vendidas para serem escravizadas. O discurso que justificava essa crueldade dizia que pessoas negras eram inferiores e limitadas cognitivamente e, portanto, deveriam ser submetidas ao trabalho para que não dessem lugar aos maus pensamentos – apenas um adendo, essas ideias foram difundidas por filósofos, reis e religiosos, ou seja, com a ajuda da Igreja Cristã desde o século XV. Nesse processo de colonização, aqueles padrões da beleza ideal pensados pelos europeus foram impostos aos povos que foram invadidos e subjugados por eles. Aquilo que os sentidos dos colonizadores, daqui por diante, invasores, observaram nos outros povos e que era diferente do que eles criaram e estabeleceram como belo, arte, conhecimento etc., foi rejeitado e desconsiderado. Assim, o ideal de beleza e de sujeito universal para identificar o que é belo ganhou um rosto, um corpo, uma cor e um lugar. Logo, a música bela seria aquela que eles criaram; as pessoas belas apenas eles; as atitudes belas seriam aquelas que eles teriam e, logicamente, as expressões subjetivas dos outros povos seriam ruins, inferiores e demonizadas.

Agora, fica fácil de entender que a ideia de beleza que nos é vendida pela mídia, pelos cinema, pelo mercado é a materialização de um pensamento limitado e socialmente localizado dentro do entendimento de um grupo dominante. E nós negros, de pele retinta, cabelos crespos, narizes grandes, lábios grossos, estrutura óssea diferente, como ficamos nessa história? Será que não somos belos por não estarmos contemplados nesses padrões europeus?

A resposta é simples: somos maravilhosos. A beleza negra é ancestral. A complexidade de nossa beleza não é universal e nem universalizante porque ela é plural, diversa e pungente. Vamos do tom negro mais claro ao mais profundo ébano.

No Brasil, carregamos a mistura de senegaleses e congolese, angolanos e nigerianos, beninense e ganeses, cabo verdianos e moçambicanos. Somos a resistência dos indígenas que lutaram bravamente diante da invasão nas guerras que aqui fo-

ram travadas. Junto com todos esses povos vieram cantos ancestrais que contavam histórias, tradições, receitas, vivências e saberes. A música, a arte, a comida, as tranças, as vestimentas, a memória tudo isso integra a nossa beleza e, por isso, é impossível tentarmos caber em padrões homogeneizantes e universalizantes de quaisquer aspectos. Dizemos África, mas *Áfricas* seria mais apropriado; 54 países que são epicentro de milhões de vivências e de percepções distintas do que é ser humano.

Em outros trabalhos (XAVIER, 2022, p. 314), discutimos as crenças de que determinados grupos eram inferiores foram utilizadas como base para o discurso que subjugou os povos que habitavam as Américas e a África, exterminando suas particularidades e apagando sua cultura. Essa discriminação com base em traços fenotípicos alijou os indivíduos de seus direitos mais básicos, cerceou sua liberdade e assassinou milhões de pessoas. Ao longo de trezentos anos, foram raptados do continente africano mais de 6 milhões de pessoas. Nos outros países da América do sul, entre o ano 1500 e 1620, 14 milhões de pessoas foram assassinadas. Somente na Bolívia, nas minas de Potosí, foram oito milhões de mortes. As ramificações desse discurso de ódio culminaram com o surgimento de teorias raciais que buscavam provar cientificamente que os negros, por exemplo, eram incapazes de produzir conhecimento, eram limitados cognitivamente e, conseqüentemente, pereceriam, uma vez que apenas os mais aptos sobreviveriam na sociedade. Isso endossou, por exemplo, teorias eugenistas como o darwinismo social. Na Europa, já no século XX, mais de 5 milhões de judeus foram assassinados durante o holocausto à égide dessas teorias nefastas. Apesar de todas essas atitudes historicamente discriminatórias e racistas, a palavra *racismo* foi utilizada pela primeira vez no início do século XX, em uma publicação da revista francesa *Revue Blanche*, em 1902.

Como essas questões se relacionam com a garota Bel? O que ela vive não é autorracismo, pois racismo é o sistema de reprodução das desigualdades e discriminações que mantém os grupos sociais discriminados às margens da sociedade enquanto

os que dominam se naturalizam no poder de forma subjetiva e prática. A saber, do ponto de vista subjetivo, uma das manifestações do racismo é a hegemonia da imagem construída e consolidada que representa uma pretensa superioridade de pessoas brancas em detrimento de pessoas não brancas nos meios de comunicação e nas ideologias que são afirmadas pela mídia. Isso pode ser observado nas posições sociais representadas em filmes, séries, novelas (XAVIER, 2020) por meio do que seriam, por exemplo, uma profissão esperada ou comum para pessoas negras e o que seriam profissões ou posições sociais mais comum para pessoas brancas. O racismo explicitamente nos diz por meio das escolhas linguísticas feitas para abordarem pessoas acusadas de cometerem o mesmo crime, mas de tons de pele diferentes, que o bandido ou criminoso tem determinados traços fenotípicos enquanto o estudante ou o jovem mesmo quando flagrado com 300 quilos de maconha são retratados como jovens, segundo o mesmo site do notícias G1, como podemos observar nas imagens abaixo.



The image is a screenshot of a news article from the G1 website. At the top, there is a navigation bar with the G1 logo and the text 'RIO DE JANEIRO'. Below this, the article title is 'Polícia prende jovens de classe média com 300 kg de maconha no Rio'. The sub-headline reads: 'Eles foram presos num estacionamento de um prédio na Tijuca. Delegado tenta identificar outros integrantes da quadrilha'. There are social media sharing icons for Facebook, Twitter, Google+, and YouTube. Below the text, there is a photograph of two young men standing in front of a wall with a sign that says 'POLÍCIA CIVIL'. To the right of the photo, there is a list of names and dates, including 'Pedro Henrique Sequeira' and 'Thyago Barcellos Teixeira'. The article text continues: 'Policiais da 25ª DP (Engenho Novo) prenderam em flagrante, nesta quinta-feira (26), os jovens Pedro Henrique Sequeira e Thyago Barcellos Teixeira. Com eles foram apreendidos cerca de 300 quilos de maconha, duas pistolas, quatro carregadores e um carro Hyundai Santa Fé. Segundo informações da assessoria da Polícia Civil, eles foram presos no estacionamento de um prédio na Tijuca, na Zona Norte.'

17/02/2015 08:58 - Atualizado em 17/02/2015 08:58

Polícia prende traficante com 10 quilos de maconha em Fortaleza

Polícia encontrou R\$ 10 mil em cédulas de R\$ 2 e uma pistola 380. Ele foi autuado em flagrante por tráfico de drogas e porte ilegal de arma.

Segundo Vieira e Rocha (2018), a mídia, bem como toda produção cultural de massa em diversos meios - como a imprensa, a literatura e a radiodifusão, dentre outros são aparatos poderosos que veiculam ideologias hegemônica por meio de suas escolhas discursivas que reproduzem relações de poder, dominação e subalternização, enquanto a maior parte da população atua apenas como receptora desses discursos. Esses processos de construção sociocultural, segundo Fairclough (2006), têm caráter discursivo, uma vez que os grupos sociais dominantes detêm monopólio sobre os mecanismos capazes de produzir narrativas e controle sobre o discurso, compreendidas pelo autor como práticas sociais.

O racismo é essa tecnologia antiga, mas atuante e profundamente estruturada na sociedade brasileira e que não cessa de se reinscrever tal qual uma pulsão de morte. O que Bel sofre já aos 10 anos é a falta de referências que a façam se apaixonar por si mesma e crescer cultivando esse amor-próprio. Crianças negras precisam ser apresentadas às referências que vão acolhê-las em suas complexidades e beleza. Histórias, livros e personagens que, por serem parecidos com elas, causarão empatia e orgulho de serem quem são. Nesse sentido, os livros infantis com personagens negros podem se constituir excelentes oportunidades de apresentar às crianças histórias com as quais elas podem se identificar e, assim, contribuir para práticas de Letramento Racial Crítico capazes de educá-las racialmente para que não repliquem as contaminações do racismo.

No entendimento de Guinier (2004), Letramento Racial é um conceito que busca compreender as experiências ontoló-

gicas, interações, relações econômicas, políticas, culturais e educacionais dos indivíduos envolvidos nas dinâmicas sociais. Na premência e tensões que se estabelecem a partir desses encontros, raça ganha destaque pelo seu potencial como veículo de controle nessas/dessas relações sociais de poder e dominação tanto geográfica quanto e economicamente. Colaborando e expandindo essas discussões, Ferreira (2014) advoga a favor de uma sociedade mais justa e igualitária a partir da luta, da aceitação e da mobilização de todas as identidades, sejam elas brancas ou negras e as conclama à reflexão e combate ao racismo, ou seja, não cabem apenas às pessoas negras lutarem contra a discriminação racial. É necessário que a sociedade se empenhe nesta frente. Esse trabalho pode ser realizado com o fomento da criticidade no contexto escolar de maneira transdisciplinar desde as ciências exatas às humanas, pois, segundo Ferreira, “a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade” (FERREIRA, 2014, p. 250). Assim, compreendo e corroboro o entendimento da autora que apresenta a necessidade da apropriação e da aplicação do Letramento Racial Crítico. Esse processo engloba um “conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial no ambiente escolar com crianças, seus pares, colegas e assim por diante” (FERREIRA, 2014, p. 250).

Considerações finais

Neste trabalho, discuti como os padrões estéticos impostos pela branquitude estão umbilicalmente associados ao pensamento colonizador que inferiorizava os negros e rechaçava a sua história a fim de negar a sua humanidade e justificar a sua escravização. Esse período histórico identificado como colonialismo deixou reflexos críticos na estrutura social brasileira e dos outros países que sofreram essa agressão. Os reflexos disso são chamados de colonialidade.

Segundo Quijano (2000), a colonialidade é a forma de enxergar as profundas marcas que permaneceram mesmo após o colonialismo. Esses resquícios engendrados na intersubje-

tividade do mundo de forma enraizada e prolongada podem ser percebidos em diferentes dimensões: “a colonialidade do poder (econômico e político) a colonialidade do saber e a colonialidade do ser (do gênero, sexualidade, subjetividade e conhecimento)” (Mignolo, 2010, p. 11). Segundo o autor, isso ocorreu a partir das imbricações do “controle da economia”, o “controle da autoridade”, o “controle da natureza e dos recursos naturais”, o “controle do gênero e da sexualidade” e “controle da subjetividade e do conhecimento” (Mignolo, 2010, p. 12). Com a identificação dessas estruturas sociais emergiram teorias decoloniais que se propuseram a debater como essas heranças deveriam ser administradas. Essas discussões teóricas compreendem uma forte corrente que busca analisar e transformar os aspectos negativos e os impactos das heranças deixadas pela colonialidade como “um grande evento prolongado e de muitas rupturas e não como uma etapa histórica já superada” (ROCHA, 2019, p. 2), provocando reflexões que levem à liberdade de pensamento e reavaliação de saberes tidos como universais. Consequentemente, essas dissidências reverberam contínuas lutas, transgressões dos padrões impostos durante a colonização e, sobretudo, a possibilidade de (re/des-)construir e ressignificar os saberes universalizantes difundidos pelos europeus aos povos que, por eles, foram subjugados.

As abordagens pedagógicas do Letramento Racial Crítico integram esse movimento amplo que busca por várias frentes refletir e questionar a presença da colonialidade nas relações raciais nas práticas sociais e, assim, contribuir para transformar as estruturas sociais, socioculturais, políticas, econômicas e epistemológicas ainda presentes neste país.

Referências

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Globalization**. London e New York: Routledge, 2006. 186p.

FERREIRA, A. J. Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas. Ponta Grossa, PR: EdUPEPG, 2014.

G1 Ceará. Polícia prende traficante com 10 quilos de maco-

nha em Fortaleza. Disponível em: <https://g1.globo.com/ceara/noticia/2015/03/policia-prende-trafficante-com-10-quilos-de-maconha-em-fortaleza.html> . Acesso em: 25 de fev. 2022.

G1 Rio. Rio de Janeiro, 27 de março de 2015. Polícia prende jovens com 300 kg de maconha no Rio. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/policia-prende-jovens-de-classe-media-com-300-kg-de-maconha-no-rio.html> . Acesso em 25 fev. 2022.

GUINIER, L. From racial liberalism to racial literacy: Brown v. Board of Education and the interest-divergence dilemma. **The Journal of American History**, v. 91, n. 1, p. 92-118, 2004.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad.** Buenos Aires: Del Signo, 2010.

QUIJANO, A. **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** In: LANDER, Edgardo (comp.). Bs.As. CLACSO, 2000.

ROCHA, C. H. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n. 4, e2019350403, 2019. Acesso em 25 de fev. 2022.

VIEIRA, J. A.; ROCHA, J. V. P. D. Um estudo de Análise de Discurso Crítica: diferenciação racial de traficantes de drogas na mídia. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 47–62, 2018. DOI: 10.26512/discursos.v3i1.2018/8635. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/discursos/article/view/8635>. Acesso em: 25 fev. 2022.

XAVIER, J. P. Racismo Estético. In: LANFULFO, C; MATOS, D. (org.) **Suleando Conceitos em Linguagens: decolonialidade e epistemologias outras.** 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2022. p. 314.

XAVIER, João Paulo. **Racismo Estético: decolonizando os corpos negros.** 1. ed. AMAZON, 2020. 79p.

Educação ambiental e interdisciplinaridade: desafios e perspectivas frente às necessidades educacionais do século XXI

Suiane Costa Alves¹
Gisele Simone Lopes²

Introdução

Refletir sobre os desafios da Educação Ambiental (EA) no cenário brasileiro é uma tarefa destinada aos educadores e pesquisadores disseminados em todo o território nacional. E nem sempre refletir é uma tarefa fácil. É preciso estar aberto para olhar de forma impessoal todo o processo, (re)significar conceitos, (re)estruturar ideias que possam incidir no campo educacional e exercer de fato a sua missão: promover a construção de uma sociedade mais justa com a garantia de acesso aos serviços essenciais na promoção de uma vida digna.

A questão de pesquisa relaciona-se à reflexão de até que ponto os estudantes que estão concluindo a educação bási-

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora de Metodologia do Ensino de Química da UFC/UAB. Coordenadora Regional do Professor Diretor de Turma da CREDE 1 – SEDUC/CE, Brasil. E-mail: suiane.alves@prof.ce.gov.br

² Doutora em Química pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora e Pesquisadora do Departamento de Química Analítica e Físico-Química da Universidade Federal do Ceará (UFC), Brasil. E-mail: gslopes@ufc.br

ca têm os conhecimentos sobre EA conforme estabelecido nos documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem para o exercício da cidadania global? Nesse sentido, parte-se da hipótese de que a EA, enquanto parte do currículo escolar, está presente em todos os lugares e, ao mesmo tempo, em lugar algum, pois devido ao fato de ser um tema transversal sua abordagem depende da orientação educacional de cada unidade escolar. Assim, este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa de mestrado³, sugerindo o uso das práticas laboratoriais sustentáveis aliada ao uso sistematizado do Laboratório Educacional de Ciências (LEC)⁴, a fim de potencializar o aprendizado científico mais específico do componente curricular de química com vista à sustentabilidade ambiental.

Educação ambiental: conceitos e perspectivas no cenário brasileiro

Atualmente vivemos uma autêntica emergência planetária, uma vez que a preservação dos recursos naturais tem se tornado cada vez mais necessária. Tais discussões têm se intensificado no meio acadêmico e nas secretarias de educação, dada a sua enorme importância, dialogando com o processo de internacionalização do currículo, que pressupõe a promoção da cidadania global e interculturalidade, motivando o desenvolvimento de projetos interinstitucionais que nos permite vislumbrar uma educação para todos (LEASK, 2015).

Nesse sentido, observa-se uma necessidade crescente de se trabalhar a EA de forma contextualizada e interdisciplinar,

³ Trata-se de uma pesquisa que teve por finalidade analisar se os conhecimentos que os alunos adquirem sobre Educação Ambiental (EA), ao final da educação básica e que produziu um manual de práticas laboratoriais em química com enfoque ambiental, com o objetivo de auxiliar o professor a contextualizar os conhecimentos mais específicos da disciplina

⁴ LEC é como são chamados os laboratórios de ciências na rede pública de ensino do Estado do Ceará. Esse ambiente de aprendizagem está presente na maioria das escolas estaduais de ensino médio, contendo equipamentos de biologia, física, matemática e química para o desenvolvimento de atividades experimentais.

fomentando reflexões acerca de situações-problemas que se apresentam na sociedade, bem como possíveis soluções para essas últimas. Segundo Algebaile (2017), a escola deve ser compreendida em suas efetivas funções quando relacionadas às diversas políticas sociais em que se encontra imersa, reconfigurando as ações estratégicas e os seus impactos na sociedade.

Desse modo, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escalas local, regional e global.

Sendo a EA um processo voltado para a apreciação das questões ambientais sob os mais diversos aspectos, tais reflexões tornam-se fundamentais, emergindo a partir de uma perspectiva histórica, antropológica, econômica, social, cultural e ecológica (BRASIL, 2018). Para auxiliar nesse processo, a educação brasileira conta com os documentos oficiais que norteiam o processo de ensino e aprendizagem, descritos na sequência: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394 de 1996, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 1999 e, atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Destaca-se também em EA a Lei nº 9795/1999, disposta no Parecer CNE/CP nº 14/2012 e na Resolução CNE/CP nº 2/2012. Ressalta-se que na BNCC, a temática da EA é contemplada em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-la de forma contextualizada.

Historicamente falando, a expressão meio ambiente surge a partir da inter-relação com o espaço natural, promovendo inventividade e produção de conhecimentos. Nesse diálogo, Mendonça (2012, p. 107) é enfática ao afirmar que “[...] no processo individual de desenvolvimento, cada um sente o mundo como os primeiros *Homo sapiens* sobre a Terra, pois o mundo cresce e amadurece quando amadurecemos. O mundo é do

nosso tamanho, do tamanho da nossa consciência”. Olhar generosamente para o meio ambiente e as relações sociais nos conduz, invariavelmente, para o entendimento da natureza e suas transformações, caracterizando-se como uma necessidade ontológica.

Eis que se configura o papel das ciências nessa construção e, sendo a Química uma ciência cuja área do conhecimento imbrica ações da vivência cotidiana, esta é capaz de auxiliar o estudante a aperfeiçoar os seus conhecimentos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, o entendimento de conceitos e procedimentos metodológicos associados a atitudes e valores, mediante a produção de experimentos, permitindo um diálogo interdisciplinar e contextualizado, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (ALVES, 2014). Nesse mesmo contexto, a BNCC (BRASIL, 2018) defende a necessidade de contextualizar os conteúdos de ensino dentro da realidade vivenciada pelo estudante, a fim de atribuir-lhes sentido, influenciando no processo de ensino e aprendizagem.

Interdisciplinaridade e o ensino de química

O termo *Interdisciplinaridade* surge na Europa, na década de 1960, e foi apresentado pela primeira vez pelo pesquisador George Gusdorf, que ancora seus estudos em uma experiência interdisciplinar em ciências humanas. Para Minayo (1994), a interdisciplinaridade tem em Gusdorf o seu maior representante. Buscando entender o processo de fragmentação do saber enquanto retórica idealista, promove uma série de experiências interdisciplinares, aprofundando-se na exigência central da epistemologia do próprio conceito.

Nesse diálogo, Gusdorf (1970) afirma que a interdisciplinaridade é a primeira exigência da comunicação, arrimada a construção do conhecimento, buscando a região limítrofe entre as disciplinas e suas relações, possibilitando a compreensão do pluralismo semântico essencial na construção do conheci-

mento. Em território nacional, a interdisciplinaridade tem nos pesquisadores Hilton Japiassu e Ivani Fazenda as maiores referências. Japiassú, dedicado ao estudo epistemológico, define que a atitude interdisciplinar é movimentada pela criatividade, curiosidade e sentimento de descoberta do “novo” (JAPIASSÚ, 1976).

Enquanto Hilton Japiassú dedica-se ao aprofundamento epistemológico do conceito de interdisciplinaridade, Ivani Fazenda lança a Pedagogia de Projetos que busca trabalhar a interdisciplinaridade vinculada às ações dentro da escola e comunidade escolar através dos processos educativos. Para Fazenda (2013) apud Alves (2014), a interdisciplinaridade surge como ferramenta no enfrentamento de situações-problemas de caráter global, muitas vezes limitados pelos saberes disciplinares.

De acordo com Fazenda (2007), a década de 1990 se caracteriza pela interdisciplinaridade que passou a ocupar os espaços educativos, constituindo tema-chave dos eventos de formação continuada de professores, assumindo a forma relacional entre os conteúdos de aprendizagem. A materialidade da interdisciplinaridade permite a contextualização de situações-problemas que se apresentam na sociedade, problematizando questões a nível local e global, dialogando com o processo de internacionalização do currículo, conferindo ao estudante a formação para o exercício da cidadania global (LEASK, 2015).

De acordo com a BNCC, a EA deve ser trabalhada de forma interdisciplinar e contextualizada, promovendo uma maior interação do estudante com o assunto a ser discutido. Nesse sentido, trabalhar a Química a partir de situações concretas do cotidiano conduz a uma maior interação do estudante com o objeto do conhecimento, auxiliando na promoção da sustentabilidade ambiental. Sobre o Ensino de Química, a BNCC estabelece que:

O estudo da Química, nessa perspectiva, envolve a participação dos jovens e adultos em processos de investigação de problemas e fenômenos presentes no seu dia-a-dia. [...] os/as estudantes terão oportunidade de elaborar seus conhe-

cimentos, formulando respostas que envolvem aspectos sociais, econômicos, políticos, entre outros, exercendo, desse modo, sua cidadania. É importante que essa formação possibilite conhecer como a Química foi se consolidando como ciência, com seus métodos, modelos e teorias (BRASIL, 2018, p. 147).

Assim, o uso da experimentação para contextualizar os conteúdos de Química com enfoque ambiental possibilita a relação do estudante com o experimento, conectando-o aos conceitos teóricos. Seguindo esse pressuposto, fazer uso do LEC e das práticas laboratoriais nos possibilita a transposição do saber científico para o saber escolar, promovendo uma aprendizagem significativa.

Caracterização do campo de pesquisa a partir das análises e discussões

Nesta seção serão apresentados os resultados obtidos. O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica que se alberga em referenciais teóricos de grande contribuição para a pesquisa nacional e internacional. Apresenta análise indutiva e dedutiva e de acordo com Gil (2008) apud Alves et. al. (2014), o método dedutivo é aquele que parte do geral para o particular, saindo de princípios que são reconhecidos como verdadeiros e indiscutíveis para alcançar conclusões lógicas. A presença do método indutivo se fará a partir do estudo de campo. Quanto à técnica de pesquisa, foi feita a aplicação de questionário de forma a caracterizar o campo de estudo e evidenciar os resultados obtidos.

Para a análise dos resultados foi utilizada a abordagem quanti-qualitativa. A abordagem quantitativa se caracteriza pela quantificação de dados ou informações que pode ser expresso em número absoluto ou cálculo percentual a partir dos achados da pesquisa. Já a abordagem qualitativa se caracteriza pelo conhecimento ou contato com fonte direta de dados, pelo caráter descritivo e observação dos significados que as pessoas dão às coisas, bem como pelo enfoque indutivo. De acordo

com Minayo (2013), o método qualitativo de pesquisa é entendido como aquele que se ocupa do nível subjetivo da realidade social, tratado por meio da história, dos valores e das atitudes dos atores sociais e, neste trabalho, dos atores educacionais.

Ressalta que esta pesquisa teve duas etapas, descritas a seguir: 1) Fichamento do referencial teórico, seleção do campo de pesquisa e aplicação da técnica de pesquisa; 2) Tabulação dos dados e análise dos resultados. Para aplicação do questionário foi escolhida uma unidade escolar da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 1). Participaram da pesquisa estudantes que estavam concluindo a educação básica.

Em relação ao *Questionário Socioeconômico* foi possível identificar que os participantes da pesquisa tinham idades que variavam entre 17 e 23 anos, sendo a maioria adolescentes. Quanto às condições de moradias, 77,8% responderam que moravam em casa própria com a família. Quanto à escolarização da mãe, 50% afirmaram que estas tinham o ensino médio e apenas 5,5% que a mãe tinha nível superior. Em relação ao trabalho da mãe, 80% afirmaram que a mesma trabalha no setor terciário a fim de auxiliar na renda familiar. Quanto à escolarização do pai, 69% afirmaram que este tem o ensino fundamental completo e 70% dos pais trabalham no setor terciário. Os estudantes, quando indagados se já trabalhavam, aproximadamente 60% dos alunos afirmaram que nunca trabalharam, tendo dedicação exclusiva para os estudos.

Em relação ao *Questionário do Conhecimento dos Professores de Química e o seu Tratamento Interdisciplinar*, 100% dos alunos caracterizaram entre boa e regular a abordagem interdisciplinar dos conteúdos programáticos promovida pelo professor de química, utilizando situações-problemas do cotidiano na construção do conhecimento. Em relação ao uso da aula de campo para contextualizar o conhecimento, 70% dos alunos classificaram entre boa e excelente, fazendo referência à possibilidade de melhor entendimento das problemáticas ambientais. Em relação ao uso das práticas de laboratório, 94% dos alunos

classificaram entre boa e excelente o uso do espaço do LEC, afirmando inclusive que o professor faz uso dos experimentos para contextualizar o conhecimento, promovendo assim a interdisciplinaridade. Em relação ao trabalho interdisciplinar de química e as demais disciplinas, 96% dos alunos afirmaram que o professor desenvolve um trabalho interdisciplinar com as demais disciplinas, promovendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares que impactam a escola e comunidade escolar. Em relação ao uso de recursos didáticos diferenciados, 76% dos alunos classificaram entre boa e excelente, afirmando que o professor de química utiliza diversos recursos na condução da aula, promovendo um caráter integrador com as questões ambientais.

Em relação ao *Questionário de Planejamento Pedagógico Interdisciplinar da Escola*, os estudantes, quando indagados sobre o uso da biblioteca escolar, 70% dos alunos classificaram entre boa e regular o uso do referido espaço escolar. Quando indagados sobre passeios culturais e científicos, 85% dos alunos afirmaram que acham importante o contato com outros ambientes que possam agregar conhecimento, ampliando a interação entre a química e o desenvolvimento socioambiental. Em consonância com a aula de campo, os alunos afirmaram ser importante a participação em feiras científicas como, por exemplo, o Ceará Científico, pois estimula a investigação e a busca do conhecimento. Em relação ao *Questionário de Química com Enfoque Ambiental*, na sequência observa-se o número de questões e o percentual de acerto.

Tabela 1: Quantidade de acertos por questões (em percentagem)

Questão	Percentual de Acerto (%)
1°	27,50
2°	05,00
3°	62,50
4°	22,50
5°	42,50

6°	82,50
7°	15,00
8°	80,00
9°	15,00
10°	50,00
11°	25,00
12°	57,50
13°	12,50

Fonte: Alves (2014)

Em análise aos resultados apresentados, observou-se que as questões de química com enfoque ambiental que tiveram maior quantidade de acertos se apresentavam mais contextualizadas à realidade cotidiana, onde as habilidades requeridas para a resolução das questões são observadas na sequência: 1) Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas; 2) Avaliar propostas de intervenção no ambiente, considerando a qualidade da vida humana ou medidas de conservação, recuperação ou utilização sustentável da biodiversidade; 3) Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental relacionados a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicas; 4) Identificar etapas em processos de obtenção, transformação, utilização ou reciclagem de recursos naturais, considerando processos biológicos, químicos ou físicos neles envolvidos; 5) Caracterizar materiais ou substâncias, identificando etapas, rendimentos ou implicações biológicas, sociais, econômicas ou ambientais de sua obtenção ou produção.

Assim, as cinco questões com maior acerto e em ordem decrescente foram: 6ª questão, com 29% de acertos, seguida da 8ª questão, com 28%, da 3ª questão, com 22% e das 12ª e 19ª questões, com 21% (ALVES, 2014, p. 108).

Em relação às questões de química com enfoque ambiental que tiveram uma menor quantidade de acertos, observa-se

que todas necessitavam de informações específicas da disciplina, requerendo as habilidades descritas na sequência: 1) Apropriar-se de conhecimentos químico para, em situações-problema, interpretar e avaliar gráficos e tabelas ou planejar intervenções científico-tecnológicas; 2) Utilizar códigos e nomenclatura da química para caracterizar materiais, substâncias ou transformações químicas.

Assim, as quatro questões com maior quantidade de erro e em ordem decrescente foram: 7ª e 9ª questão, com 46% de acertos, seguidas da 13ª questão, com 39% e da 2ª questão, com 15% (ALVES, 2014, p. 111).

Diante dos resultados obtidos, observa-se que os alunos que estão concluindo a educação básica na unidade escolar da CREDE 1 não compreendem os métodos e procedimentos específicos da disciplina de química e como aplicá-los em diferentes contextos, não conseguindo relacionar informações apresentadas em diferentes formas de linguagem e representação usadas nas ciências físicas, químicas ou biológicas, como texto discursivo, gráficos, tabelas, relações matemáticas ou linguagem simbólica (ALVES, 2014).

Dessa forma, quando o professor de Química faz uso das práticas experimentais para contextualizar os conhecimentos mais específicos da disciplina, oportuniza ao educando um diálogo arrimado com as necessidades emergentes, trazendo à tona as questões ambientais de forma lúdica com caráter científico. Assim, esta pesquisa produziu uma proposta pedagógica que se configurou em um livro de práticas laboratoriais em química com enfoque ambiental, disponível no formato de *e-book*, de modo a auxiliar estudantes e professores no processo de construção do conhecimento (ALVES, 2021).

Considerações finais

No decorrer desta pesquisa, as considerações acerca da importância da Educação Ambiental e Interdisciplinaridade permearam as discussões alinhadas ao processo de ensino

e aprendizagem, nos fazendo refletir sobre o papel da escola no desenvolvimento de ações sustentáveis. Possibilitar tais discussões no espaço escolar visa remodelar o fazer pedagógico, priorizando a contextualização e o desenvolvimento de projetos, impactando a comunidade escolar na promoção da cidadania global. Nesse sentido, a sugestão de práticas laboratoriais em química com enfoque ambiental visa auxiliar no processo de formação humana para a sustentabilidade, possibilitando aos educandos que serão os futuros líderes de nossa sociedade uma visão ampla dos impactos socioambientais e quais medidas devem ser priorizadas para a conservação da biodiversidade.

Referências

ALGEBAIL, Eveline. **Os desafios da escola pública na relação com as políticas sociais**. E-mosaicos, v. 6, n. 12, p.33-47, 2017.

ALVES, S. C. **Educação Ambiental e Interdisciplinaridade**: proposta pedagógica de práticas laboratoriais no componente curricular de química. Recife: Even3 Publicações, 2021.

ALVES, S. C. 2014. **Educação ambiental e interdisciplinaridade**: da explicitação de conceitos nos PCNs e DCNEM à prática pedagógica no ensino médio. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Ceará, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio), 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em: 28 Ago. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais**. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**: química. Brasília: MEC/SEB, 1999.

- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- GUSDORF, G. **A Fala**. Trad. de João Morais Barbosa. Porto, Despertar, 1970.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LEASK, B. **Internationalizing the curriculum**. United States, British Library, 2015.
- MENDONÇA, Rita. **Meio Ambiente e Natureza**. São Paulo: Senac, 2012.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed., São Paulo: Hucitec, 2013.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

Metodologia de leitura do espaço como prática de inclusão sociogeográfica

Saionara Regina Pires Rodrigues¹

Introdução

Uma das pretensões desse trabalho, com pauta na dissertação da autora, é de socializar marcas que resultaram do meu papel na docência, sem intenção de anunciar um modelo para ensinar Geografia, mas de mostrar uma prática educativa que inclui ouvir os alunos no primeiro momento da aula. Percebi que está na relação com o aluno o mistério de como ensinar, pois com eles aprendo e Costella (2008, p. 81-82) contribui dizendo “no aluno, está o segredo do ato de ensinar, ao contrário de como se pensa, o bom professor não é detentor do saber acadêmico permanente, é o que domina a forma como esse saber se processa no próprio aluno” através das suas falas espontâneas, das perguntas que fazem, das respostas às perguntas, e de seus trabalhos escritos.

Ao iniciar a aula, eu revelava aos alunos que nossa atividade deveria ser construída em conjunto, que contava com a colaboração deles e essa relação mostrou o quanto os alunos podem ser solidários quando convidados a cooperar com o professor que solicita a participação deles. Kaercher (2015, p. 178) refor-

¹ Doutoranda em Geografia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
E-mail: profgeosaionara@gmail.com.br

ça ao dizer que o grau de envolvimento do professor, quando percebido pelo aluno, aumenta o grau de interesse que o aluno tem com a disciplina. Nesse caso, o envolvimento era não só com a disciplina, mas com a solicitação de cooperação dos alunos. Falas deles, como “me senti importante” e “não sabia que poderia ajudar”, mostraram que já estavam participando.

Para incluí-los, se fez necessário estimular, motivar e levá-los a participar da dinâmica que compõe a aula. Propor que expressem as relações existentes entre o espaço e eles, entre o conteúdo de Geografia e os significados que terão nos lugares por onde passam e onde habitam. Num primeiro momento, na disciplina de Geografia se estuda o espaço geográfico, composto de objetos e pessoas e esses elementos estão todos relacionados. Num segundo momento questiono: onde aparece a análise do processo que relaciona esses elementos? Ele existe. Sim, é preciso despertar o pensamento nos alunos no sentido de que existe um processo do qual fazem parte. Ao refletir sobre a prática docente e dirigir a leitura das entrelinhas do conteúdo dos livros didáticos assim como nas imagens trazidas pelo professor e/ou pelos alunos e buscar conectar o conteúdo com o vivido.

Temos duas ideias aqui: uma delas fala do objeto de estudo da Geografia e a outra está relacionada ao ensino desse objeto na escola, pautado em livros didáticos. Fazer indagações permite elaborar novas contextualizações a partir da informação dada, ainda não interpretada, sendo acompanhada por informações levantadas pelos alunos, confirmando a necessidade de trabalhar a partir da análise cotidiana, na qual são atuantes. Mas para que isso ocorra é preciso ouvir o que eles falam - faz parte do ensino da disciplina de Geografia escolar - e levá-los a perceberem o quanto sabem sobre as relações entre a teoria e o que vivenciam.

Ao propor reflexão sobre a relação da disciplina de Geografia com seu cotidiano, que é o espaço geográfico por onde transitam, como forma de integrá-los é uma ideia que rende bons frutos. Se o professor não interpretar o papel de transmissor

de conteúdos e sim de um desacomodador de pensamentos previamente construídos, será possível partir da desacomodação e construir um novo olhar sobre o aprendizado. O aluno preenche as condições necessárias através de seus questionamentos, desde que tenha espaço para fazê-lo.

Reunindo esses elementos, a teoria proposta pelo professor e o conhecimento prático do espaço geográfico trazido pelo aluno possibilita construir conhecimento com significado. Novamente Costella (2013, p. 65) ajuda, quando diz que “construir conhecimento geográfico é diferente de estudar Geografia de forma enciclopédica”, e complemento que a construção do conhecimento geográfico também é diferente de estudar geografia de forma acadêmica e tentar aplicá-lo na prática.

Por exemplo: como professora posso pensar que estou ensinando um determinado tema e, no entender do aluno, pode significar outro ou pode significar nada, e ilustro a premissa no exemplo a seguir em uma aula sobre Zonas Climáticas da Terra: refere-se à pergunta de uma aluna do primeiro ano do Ensino Médio que, diante da afirmativa de que a linha do Equador estava a zero grau e que este era o lugar mais quente da Terra, ela questionou “como pode ser o lugar mais quente da Terra, se está a zero grau?”

A pergunta da aluna abriu uma clareira no meu pensar. Grau, para ela só existia como térmico, não existia como geométrico, não a tinham ensinado. Então, aquela afirmativa a confundia e minha explicação com mapas, *power point* com slides coloridos não valia para ela, mas valia para outros que conheciam geometria. Percebi que aquela explicação sobre Zonas Climáticas, com lindos e belos slides e imagens do Livro Didático não tinha significado ou sentido. Mostrar para a aluna que existe outro grau que não seja térmico é uma prática do ensinado/aprendido, mas eu não poderia mostrar o que não caberia no meu pensar docente e só foi possível a partir da pergunta dela que deu novo sentido a aula. Continuando com Kaercher (1999, p. 72)

“Minha busca constante tem sido a de uma docência que faça sentido aos que me ouvem, que os faça tocar o coração e os sentidos. O que farão com as coisas que lhes proponho fazer e pensar? Ah, não sei. Sequer eu sei. Só sei que, através da docência, busco parceiros de caminhada. Parceiros que me ajudem a dar algum sentido a minha caminhada e a minha existência. Busco na docência construir pontes de comunicação, busco caminhos, busco caminhantes. Sei, não é muito, mas é muito para o que trago dentro do meu coração! E, dentro do meu coração, levo muitos! (...)”

Considero fundamental ouvir os alunos, pois suas perguntas apontam o rumo que a aula deve tomar e isso pode ser diferente da proposta teórica, ganhando novos significados que são construídos tanto para o professor quanto para o aluno. Seus questionamentos ajudam a nortear os pensamentos docentes reorganizando a forma de *docenciar*. Vejo que a interpretação do papel de aluna (em mim) permanece, até com mais intensidade do que antes, pois no momento que planejo uma aula, automaticamente me coloco no papel de aluna para analisá-la. Leio o conteúdo e imagino como eu gostaria que ele me ensinasse. Formulo perguntas, considero hipóteses e situações possíveis de realizarem-se durante a abordagem da matéria, e os alunos surpreendem, mostram novos e ricos questionamentos.

Parece impossível, no meu olhar de professora, prever o que os alunos podem perguntar. Isso causa surpresas, pois eles carregam consigo um universo que desconheço, surgem muitas perguntas, as quais sequer eu conseguiria imaginar. Isso prova que existe algo desconhecido, que é a Geografia deles, não a minha como docente, e mostra que por mais que eu tente docenciar com a Geografia ensinada na academia, se eu não conseguir alcançar a Geografia que eles veem e vivem, a minha boa intenção docente de nada servirá. Através das falas dos alunos percebi que não encontraria nos livros didáticos o que eu procurava, pelo menos, não tudo, apenas partes. Tinha que conhecer o que o aluno conhece. Como colocado por Costella (2008, p. 90) “conhecer que o aluno compreende o espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”.

Quando o assunto era cartografia, eu falava sobre linhas imaginárias, o que deveria ser confuso, além do que no conceito deles, espaço é onde estão os satélites, os foguetes, a lua, os planetas e as estrelas. Um espaço do qual não se sentem parte.

Eles não reconhecem o conceito de espaço como o lugar onde estamos, e é a partir desse entendimento que devo iniciar o trabalho da Geografia: existenciando-se nesse espaço. O saber deles, manifestado inicialmente a partir da fala, mostra o caminho por onde eu devo seguir me reeducando na docência. Se zero grau não pode ser quente, então o caminho a seguir é mostrar que existem graus geométricos. A questão estava clara: o conhecimento do aluno estava relacionado às vivências, ou seja, relaciona a geografia e as leituras de mundo com as possíveis dificuldades que enfrentaria para se deslocar ao trabalho ou a escola, o ciclo da água com a falta de água nas torneiras de sua casa, enfim, o conteúdo da disciplina de geografia estava posto no cotidiano deles e caberia a mim conectá-los.

Ao descobrir o conhecimento prévio do aluno e mesclar com os conteúdos, melhorou o ensino e a aprendizagem, assim como a importância de ampliar espaço de fala para o que eles trazem, ao se colocar no ponto de vista deles, buscando conhecer suas formas de ler o mundo conectando conteúdo e cotidiano. O conteúdo é o que está no Livro Didático, e no cotidiano estão as relações, as práticas e as vivências, somadas ao significado que os alunos dão a esse cotidiano.

Outro exemplo, numa aula inicial sobre Litosfera e sua composição, mais especificamente sobre rochas, a aluna falou: “para que eu tenho que saber o nome das pedras, se não vou trabalhar com isso e se já estão todas aí, não posso nem querer mudá-las. Posso?” Minha preocupação foi em responder sua pergunta de modo que a levasse ao contexto, então a levei a pensar em objetos, cuja matéria-prima é retirada das rochas, e a importância deles para que a vida moderna seja possível, assim como viagens pelo ar, pela terra e pela água, o desenvolvimento urbano, a construção civil, entre inúmeros outros exemplos. Usei alguns elementos da tabela periódica: a partir

disso falamos em aço, anéis de ouro, verticalização das cidades, correntinhas de prata, submarinos, próteses, navegações espaciais, aviões, torneiras de bronze e de plástico, e, como se estivéssemos construindo linhas de pensamento, algumas seguiram, tornaram-se fortes e outras desapareceram no decorrer da aula, o que envolveu a todos.

Muitas outras vozes juntaram-se às nossas e no final a aluna disse: “respondeu à minha pergunta professora. Assim que tem que ser a aula”. Entendi que o conteúdo sobre litosfera ganhou significado. Pensando na docência, o professor pode pouco, mas esse pouco que podemos não pode ser desprezado. Esse “pouco” é muito. O muito é perceber que não somos os únicos detentores de conhecimento, que o aluno tem o seu, possui uma forma particular de ler o mundo, de perceber e significar as relações que ele consegue significar.

No caso do ensino sobre as rochas, o olhar da aluna e seu questionamento levou à construção de reflexões sobre a importância das rochas na vida de todos. Esse “assim que tem que ser a aula” me levou a pensar no quanto os alunos precisam, portanto, de aulas e professores que trabalham com a liberdade na elaboração de perguntas e com o diálogo que possibilite um passeio pelos diversos pontos de vista.

Os alunos estão construindo-se culturalmente, carregam conhecimentos próprios e decifram o espaço geográfico a partir das significações que lhes são pertinentes. Considerando que as aulas da disciplina de Geografia fornecem elementos para ler o mundo, entendo que podem contribuir para a construção de significados do que se observa nesse espaço.

Ao levar a reflexão que o espaço geográfico é ao mesmo tempo lugar para habitar e ser imaginado, não é um lugar somente para os astros, satélites e foguetes, que é o que o aluno inicialmente entende que seja, pode-se propor que amplie seu olhar espacial/geográfico e que se sinta parte dele. Em outras palavras: trabalhar a inclusão.

Refletir sobre a estrutura social e as relações com a natureza o leva a identificar as relações invisíveis que parecem ausentes,

mas que existem. O aluno precisa contextualizar o espaço e o tempo, pensar em outras interpretações, construindo novos sentidos e não se limitando ao visível. “Por isso, ensinar Geografia é mais do que informar sobre acontecimentos” (Costella; Schäffer, 2012, p.41). Por exemplo, ao levar o aluno a perceber o quanto o trabalho faz parte do espaço e que este espaço se mostra modificado e transformado, contempla o propósito do ensino da disciplina de Geografia no que se refere a ler o mundo. Essa leitura não dissocia o homem da natureza e leva a pensar nas interações da sociedade a partir dos recursos naturais de cada lugar, nas relações existentes entre que o lugar oferece e no que pode beneficiar aqueles que ali habitam, mas essas interações mostram-se ausentes.

Esse ausente precisa ser abordado, pois ao me deparar com o livro didático num determinado conteúdo, o que vejo é um conteúdo estanque. O que existe é muito mais do que ali está escrito. As relações entre os conteúdos parecem inexistentes. Portanto, ensinar a disciplina de Geografia necessita levar a abstração, e ampliar o espaço de fala dos alunos como prática educativa, pois eles trazem o cotidiano de sua Geografia vivida.

Uma das opções é recorrer ao uso da imagem que serve como informação do conteúdo e desperta a reflexão, pois impõe a diferentes interpretações. Ao despertar o pertencimento, ou conectar a identidade do aluno com o que está sendo visto na imagem favorece a compreensão do espaço geográfico, pois o aluno se encontra nele através de suas narrativas. Essa transformação é a interação não visível. Como escreveu Costella (2015, p.180),

“o professor é responsável por todas estas manifestações que fluem do ausente, ele é o pensante, aquele que enxerga além do que está visível. O professor carrega em seu universo experienciado a condição de ensinar a aprender, de ensinar a ver e enxergar, de ensinar a compreender o que não está posto”

Ao usar imagens no ensino da disciplina de Geografia para comparar, instigar, desacomodar e a partir da problematização provocar a reflexão, tendo a observação como meio de intera-

ção, aproxima o aluno do conteúdo e contribui para construir uma relação de significado. Então, conforme Costella (2008, p.64) o espaço está repleto de representações que não são visíveis, e ao organizar o planejamento do ensino da Geografia, visando ao desenvolvimento de um aprendizado significativo que possa situar o aluno no contexto, percebi que constitui uma espécie de desafio lançado aos professores.

Voltemos aqui à Linha do Equador e as Zonas Climáticas: O conhecimento da aluna estava limitado à existência de graus térmicos, então lhe parecia que falar sobre o lugar mais quente da Terra - estar numa linha a zero grau - era incoerente, sendo necessário ampliar seu conhecimento, retirando da invisibilidade a existência de graus angulares.

Processo de ensino/aprendizagem

Na metodologia da pesquisa que originou esse trabalho, o processo inicia com a informação, depois com a investigação do tema e por fim, o significado daquilo que foi informado através da análise da relação existente com o dia a dia do aluno. Assim a informação se transforma em possibilidades de interpretação, e o pensamento do aluno manifesta dinamicidade. Costella (2008, p. 196) propõe que a informação se transforme num conjunto de possibilidades de ler o mundo com consciência e coerência.

A autora complementa que o professor da disciplina de Geografia não detém apenas saberes conceituais, pois ele é o responsável por desenvolver o processo de transformar a informação em conhecimento e, completando, ela nos diz que entender a Geografia é conhecer espaços ausente ou projetado, ou seja, invisível e ilustrado com o desconhecimento da aluna que não sabia que existia outro grau que não fosse o térmico.

Buscando responder com qual invisível a Geografia trabalha e repensando o pressuposto de que o espaço a que nos referimos é “materialidade”, as etapas propostas na metodologia da pesquisa sobre as possíveis formas de significar temas estão brevemente descritas a seguir.

Etapa 1: informação

Com o uso da imagem do conteúdo projetada na tela da sala de aula, pautada em discussões sobre as diversas interpretações, início o caminho com a descrição das formas e conteúdo, através de imagens e teorias, buscando chegar à essência do que aquele conteúdo parece ser, sendo essa a conexão invisível do conhecimento construído, pois o processo por meio do qual se aprende é o produto da informação interpretada quando o que se aprende ganha sentido.

Diferenciar o que é uma imagem de rua de uma feita em estúdio, uma imagem do cotidiano de outra de comercial, identificar os grupos sociais que são mostrados, enfim, muitos exemplos, e como docente, esclarecer que as imagens possuem diferentes interpretações de acordo com o entendimento de cada um, de modo que compreendam, na observação, as interações que fazem parte do espaço geográfico, sendo capazes de interpretar e relacionar o que não está visível. Na proposta metodológica desse estudo, essa etapa trata da informação trazida pela imagem, e leva à reflexão de como perceber o que está sendo informado, ou seja, como identificar o tema de maneira visual além das palavras e o que cada aluno tem a dizer sobre o que está vendo.

Etapa 2: conhecimento

Nessa etapa, após a informação, onde as falas e questionamentos expressam o que os alunos entenderam, é solicitada a escrita. É importante esclarecer para os alunos que o que consta na *Internet* ou em alguma bibliografia não é a pesquisa em si. O objetivo não é definir conceitos e sim identificar a conexão que existe entre o que está sendo estudado e seus contextos. Esclarecer que o texto será produto da criação individual como resultado de um processo desenvolvido primeiramente com a imagem, seguido das discussões em classe e da coleta de informações. Nessa etapa cabe ao professor instrumentalizar o aluno, indicando literaturas e fontes de pesquisa.

Quando o aluno desenvolver por escrito o que ele identificou, estará contemplada a descrição do conjunto de possibilidades de ler o mundo realizada e explanada por meio da fala e da escrita, pois ele irá associar seu cotidiano ao que foi visto em aula.

Etapa 3: significado

É a relação entre o que foi aprendido e o que significou para o aluno no seu cotidiano. Nessa etapa ele atribui significado ao que não é visível, ou seja, ele estabelece as relações com o que foi estudado e o significado em seu contexto. São diversas leituras, assim como são diversas as relações que os elementos que as compõem, sugerem. Nas imagens mostradas em aula, o aluno as descreve de acordo com o que ela significa para ele, e o professor ao instrumentalizar o aluno e trazer informações sobre o conteúdo, pode levá-lo a fazer comparações, questionando o que aquela imagem representa em determinado contexto. Para avaliar se os alunos entenderam o que foi trabalhado, itens como observação, orientação, localização, relações de interação e descrições devem ser encontradas em seus escritos, pois são as habilidades desenvolvidas do conteúdo que lhes dá competência de ler e representar o espaço, assim como de contextualizar.

Ler o mundo

Ao estudo desse processo da aprendizagem pode-se chamar de “ler o mundo”, tema deste trabalho, que é rico em relações invisíveis que se encontram na dinâmica das transformações. Pensar na construção do conhecimento como um processo, na forma como se concebe a formação do pensamento do aluno a partir do estudo de um determinado tema destaca a existência de dois pressupostos fundamentais.

Um deles é o domínio do conteúdo pelo professor, e o outro é o de transformar esse conteúdo em significado no cotidiano dos alunos. Quais instrumentos favoráveis podem ser usados em aula, para que o aluno construa significados a partir do en-

sino da disciplina de Geografia? Como ligar o conteúdo visto em aula com o cotidiano de cada um? Melhor definição em “caminha-se no sentido de dar significado aos conteúdos geográficos para o próprio aluno, fazendo ligação dos conhecimentos trabalhados em sala de aula com sua vida cotidiana e imediata” (Cavalcanti, 2012, p. 146).

Para desenvolver a leitura do espaço geográfico, deve-se levar o aluno a perceber as relações existentes, ou seja, construir significados. A partir do momento em que o saber foi aprendido, o aluno torna-se capaz de relacionar o conteúdo da disciplina de Geografia trabalhado em aula com seu cotidiano, com seu lugar na sociedade, possibilitando modificá-la e o professor capaz de interagir com o que o aluno traz para o planejamento da aula.

Considerações finais

As dificuldades foram oportunidades de perceber que diante do mesmo tipo de problematização os alunos seguiram por caminhos diferentes e que isso fez parte da aprendizagem, dos caminhos de autodescoberta e não um limitador. Foi imprescindível fornecer estímulos e formular desafios que os levasse a crescer cognitivamente e, na sequência, há o crescimento do professor também. Quando uns se interessam, estimulam outros. A leitura dos escritos pedia a descrição do que significava o tema, onde ele foi percebido no cotidiano e o que conseguiram abstrair do conteúdo, além de os relacionarem aos seus vividos.

Foi contextualizado o processo de aprendizagem e relacionado com a realidade em que vivem, de forma que puderam existenciar-se diante daquilo que estavam aprendendo. Ao tratar da imagem como representação de um problema e de um raciocínio geográfico, os alunos questionaram e debateram relacionando o tema aos seus espaços. Por exemplo, ao mostrar imagem sobre inundações, mencionam seu bairro ou sua rua, ao falar sobre crise hídrica, mencionam a falta de água por dias seguidos em suas casas, ao falar sobre ventos, fizeram

referências aos danos em suas casas como resultado dos temporais.

O professor fala em fenômenos climáticos e eles ilustraram com suas próprias experiências. O aluno foi estimulado a questionar as imagens a partir de suas próprias significações. Esse entendimento contemplou a construção de relações que o aluno conseguiu ao significar a imagem no seu cotidiano. Eles sentem que pertencem e fazem parte de uma comunidade, conseqüentemente se identificaram e relacionaram o entorno. Eles olharam o contexto em busca de evidências ao perceberem, que o ensinado em aula tem relação com o espaço onde vivem, favorecendo seus protagonismos.

Esses elementos contribuem para levar a reflexão sobre o papel do professor nesse contexto, que não fica limitado ao de ensinar, estendendo-se ao de fazer com que os alunos se sintam parte do todo. Os alunos não são indiferentes ao que está sendo mostrado se os temas discutidos forem apresentados de forma que lhes permita analisar e comparar de forma dinâmica onde haja interação entre o que pretendo ensinar e o que eles ensinam.

A percepção deles se diferencia da intenção com a qual a aula foi planejada, mostrando que existe uma Geografia que os professores não dominam, a Geografia do aluno. Essa outra Geografia poderia ampliar a do livro didático e da academia. O professor percebe com as respostas dos alunos que pode aprender mais, que existem elementos não considerados em sua preparação como docente que são necessários para trabalhar relação ensino/aprendizagem.

É importante refletir sobre a ciência geográfica como uma prática escolar e como uma prática de vida, assim como no papel do docente que se ressignifica. Valores como bondade e compreensão da necessidade do outro fazem parte das crenças dos alunos de um mundo melhor e serviu para ilustrar sobre as relações invisíveis que acontecem e estruturam o espaço geográfico do qual fazem parte.

Referências

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. São Paulo: Papyrus, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. São Paulo: Papyrus, 2012. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva. **A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo**. Porto Alegre: Edelbra, 2013.
- COSTELLA, Roselane Zordan; SCHÄFFER, Neiva. Para Onde Foi A Geografia Que Penso Ter Aprendido. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; TONINI, Ivaine M.; KAERCHER Nestor André; COSTELLA Roselane Zordan. (Orgs.). **Movimentos do Ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015.
- KAERCHER, Nestor André; Desafios e Utopias no Ensino de Geografia. EDUNISC; Edição: 3ª (10 de outubro de 1999).
- RODRIGUES, Saionara Regina Pires. **Significando o invisível: percebendo o saber geográfico (2018-2020)**. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/212188> Acesso em 30 de março de 2022.
- SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**/Milton Santos. – 4. Ed. 7. Reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. – (Coleção Milton Santos; 1).

Projeto de intervenção pedagógica no curso técnico em guia de turismo: atendimento ao turista na Catedral Metropolitana de Brasília-DF

Tales Ramos Monteiro dos Santos¹

Introdução

O Projeto a seguir foi apresentado no Curso de Especialização em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica, promovido pelo Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (CEFOR/IFES).

A proposta de intervenção foi idealizada no Curso Técnico em Guia de Turismo, presente no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, do Ministério da Educação. Ela foi construída com o objetivo do estudante vivenciar e refletir sobre uma das diversas práticas laborais que há na profissão de Guia de Turismo em um dos pontos turísticos mais visitados da capital do país, a Catedral Metropolitana de Brasília.

Eixo tecnológico:

Turismo, Hospitalidade e Lazer.

¹ Mestre em Comunicação (UCB), Secretaria de Estado de Educação de Goiás. Luziânia, Goiás (GO), Brasil. E-mail: professortales@gmail.com

Curso técnico:

Técnico em Guia de Turismo.

Disciplina:

Integração Acadêmica.

Tema:

Atendimento ao turista/visitante na Catedral Metropolitana de Brasília.

Objetivos:

Conduzir e orientar os visitantes na realização do passeio, prestando informações turísticas de contexto local, regional e nacional, bem como intermediar as relações entre visitantes, comunidade e prestadores de serviços turísticos no local de visitação, de acordo com o Catálogo Nacional de Curso Técnicos (CNTC, 2021), definidos pelo Ministério da Educação, para que o aprendiz possa vivenciar, dentre vários ofícios que compõem o setor de turismo, a experiência laboral da profissão de Técnico em Guia de Turismo.

Descrição da atividade:

A atividade será realizada em grupo, com avaliação individual e de modo presencial, na Catedral Metropolitana Nossa Senhora Aparecida, mais conhecida como Catedral de Brasília, com duração de 03 horas, a ser realizada no período da manhã, com supervisão docente. Nela, pretende-se que os alunos coloquem em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula, por meio dos componentes básicos e específicos, relacionados à receptividade e ao atendimento ao turista e visitante durante o passeio e/ou visita, conforme as competências desejais para o profissional em Técnico em Guia de Turismo, segundo o CNTC (2021), na disciplina de Integração Acadêmica, deste curso. Para a realização da atividade prática, serão utilizadas as seguintes estratégias de ensino:

a) **Experiência:** Nessa estratégia, a atividade vai propor ao aluno a aquisição de experiência por meio de atividades técnicas e a sua autonomia no exercício da profissão de Técnico em Guia de Turismo.

b) **Simulação:** Essa estratégia visará simular situações reais para que o aprendiz reflita sobre sua ação/atuação durante a prática proposta, na Catedral de Brasília.

Ambas estratégias serão utilizadas de forma articulada, com base nas disciplinas teóricas vivenciadas em sala de aula por meio de exercícios, debates e dinâmicas. Portanto, durante a atividade prática, os alunos deverão executar as atividades propostas de acordo com a realidade local, bem como as normas do curso e as características da profissão de Técnico em Guia de Turismo.

As estratégias escolhidas acima vão ao encontro do que Ministério do Turismo (2007) propõe para as atividades de turismo, que é refletir sobre as atividades turísticas como um exercício a ser feito em conjunto, refletindo sobre todos os processos envolvidos para que a experiência do turista ou do visitante seja de qualidade, ou seja, a melhor possível.

Para Buhalis (1999), a experiência é uma das melhores maneiras de se aprender sobre o turismo. Segundo o autor, a experiência é como um arcabouço, permitindo diversas possibilidades de melhorar continuamente os serviços e produtos oferecidos e, também, como uma forma de compreender e aprender cada vez mais sobre a área, o que reforça a escolha das estratégias adotadas para a atividade prática, com foco na receptividade e no atendimento ao turista e visitante durante o passeio e/ou visita, já mencionados neste Plano de Intervenção.

Recursos necessários:

Material didático:

- Folder impresso sobre a história da Catedral de Brasília; e
- Mapa impresso da Região Central de Brasília;

Equipamentos e instrumentos:

- Uniforme/crachá para identificação dos alunos aos visitantes/turistas;
- Itens de primeira necessidade, tais como garrafinha d'água, boné e/ou chapéu, protetor solar e roupa adequada e confortável em virtude do ambiente seco na região central de Brasília.
- Câmera fotográfica ou *smartphone*, e
- Item obrigatório: calça (por ser um templo religioso).

Desenvolvimento da atividade:

Preparação do Ambiente:

Para começar, sob orientação do professor, os aprendizes, já advindos com conhecimento prévio sobre a Catedral de Brasília, bem como a região central da cidade, com inúmeras atrações turísticas ao longo da Esplanada dos Ministérios, farão uma observação do ambiente para saber a localização dos banheiros, saídas de emergência, pontos/barraquinhas de *souvenirs* (lembrancinhas) e demais informações necessárias aos visitantes e turistas, caso sejam solicitados.

Considerando os elementos citados acima, o professor motivará e chamará a atenção dos alunos para que sejam cordiais e solícitos durante a prática interventiva, colocando em ação e prática as características desejáveis para o Guia de Turismo, levando em consideração a Catedral de Brasília, que é dos principais pontos turísticos mais da capital federal.

Além disso, sob a supervisão docente, eles deverão intermediar as relações entre os visitantes e a Catedral de Brasília em conjunto com os demais pontos turísticos da região central da capital federal.

Organização da atividade:

Após a preparação e ambientação dos alunos, eles deverão ficar em posições estratégicas para colocar em prática toda a teoria vista em sala de aula, com a prática de exercícios e dinâmicas, para o atendimento aos visitantes e turistas na Catedral de Brasília e nas redondezas do templo, em virtude de ser uma região turística.

Como consequência, os aprendizes colocarão em prática os saberes e competências, solucionando problemas relacionados ao fazer-saber laboral, refletir sobre as diversas técnicas de atendimento, dos saberes-fazer e de questões culturais relacionadas ao mundo do turismo.

Partindo dessa premissa, os estudantes prestarão informações turísticas e curiosidades sobre a Catedral de Brasília e sobre a história da capital federal, utilizando técnicas de relacionamento interpessoal e afetividade junto aos visitantes e turistas.

O professor caminhará entre os aprendizes supervisionando, ouvindo e tecendo considerações de cada aluno para a avaliação. Mesmo sendo uma atividade em grupo, cada aluno será avaliado individualmente durante a atividade prática.

Considerações da atividade:

A partir dos objetivos traçados para a prática interventiva, o professor fará uma retroanálise da atividade elencando alguns pontos vivenciados pelos alunos, na Catedral de Brasília. Para isso, após a realização da prática, o professor fará uma roda de discussão expondo pontos positivos e negativos para que os estudantes reflitam sobre suas ações durante prática realizada no templo, considerando todos os processos envolvidos durante a prática vivenciada e o que pode ser melhorado, uma vez que a experiência do turista ou do visitante deve ser a melhor possível (BRASIL, 2007).

Forma de avaliação da atividade:

A avaliação será realizada de forma formativa e somativa, considerando todas as especificidades de cada aluno, de modo que todos possam ter uma avaliação justa ao seu desenvolvimento durante o Curso Técnico em Guia de Turismo.

Segundo Moretto (2002, p.101), a avaliação pode ser realizada de diversas formas e instrumentos, competindo ao professor “organizar de forma eficiente o processo da avaliação da aprendizagem”. Portanto, na prática de intervenção a ser realizada na Catedral de Brasília, serão utilizadas as avaliações formativa e somativa respectivamente.

A avaliação formativa avaliará os aspectos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do aprendiz, detectando falhas com o intuito de aprimorar o exercício da reflexão e da construção do saber-fazer durante a sua formação. Segundo Sanmartí (2009, p. 33), o exercício de reflexão faz com que o aluno “seja capaz de detectar suas dificuldades, compreendê-las e autorregulá-las”, no decorrer do curso.

A avaliação somativa, por sua vez, está baseada em competências ou objetivos de aprendizagem, que visa avaliar o estudante ao final de um processo formativo, seja durante uma atividade, aula ou curso.

Sendo assim, para uma avaliação mais justa e transparente, será utilizada uma Rubrica de Avaliação, na qual o professor avaliará cada estudante a partir de uma tabela com quesitos somativos para a obtenção de nota da atividade prática.

A seguir, segue o modelo idealizado para ser utilizado na avaliação. Cabe ressaltar que o modelo poderá sofrer ajustes, caso o professor veja necessidade de adequações:

FICHA DE AVALIAÇÃO				
Curso: Técnico em Guia de Turismo				
Disciplina: Integração Acadêmica				
Atividade: Atendimento ao turista/visitante na Catedral Metropolitana de Brasília				
Estudante:				
Data e local:				
Pontuação	0,0 ponto	5,0 pontos	10,0 pontos	Total
Pontualidade	Não atendeu a pontualidade. (Valor: 0,0)	Atendeu parcialmente a pontualidade. (Valor: 5,0)	Atendeu completamente a pontualidade. (Valor: 10,0)	

Conhecimentos teóricos	Não atendeu aos conhecimentos teóricos vistos em sala de aula. (Valor: 0,0)	Atendeu parcialmente aos conhecimentos teóricos vistos em sala de aula. (Valor: 5,0)	Atendeu completamente aos conhecimentos teóricos vistos em sala de aula. (Valor: 10,0)	
Vestimenta adequada	Não atendeu às vestimentas adequadas para o atendimento aos visitantes e turistas no templo. (Valor: 0,0)	Atendeu parcialmente às vestimentas adequadas para o atendimento aos visitantes e turistas no templo. (Valor: 5,0)	Atendeu completamente às vestimentas adequadas para o atendimento aos visitantes e turistas no templo. (Valor: 10,0)	
Postura	Não atendeu ao comportamento e postura esperados. (Valor: 0,0)	Atendeu parcialmente ao comportamento e postura esperados. (Valor: 5,0)	Atendeu completamente ao comportamento e postura esperados. (Valor: 10,0)	
Técnicas de atendimento	Não atendeu às técnicas de atendimento. (Valor: 0,0)	Atendeu parcialmente às técnicas de atendimento. (Valor: 5,0)	Atendeu completamente às técnicas de atendimento. (Valor: 10,0)	
TOTAL				
Observações e considerações:				

Resultados esperados

Com a referida prática a ser executada, espera-se que os alunos possam experienciar a rotina de conduzir e orientar os turistas e visitantes, na Catedral de Brasília, inclusive em demais templos religiosos e similares, prestando informações turísticas e históricas do local. Também, espera-se que a atividade auxilie os aprendizes a intermediar as relações entre visitantes, comunidade e prestadores de serviços turísticos da região, de forma ética e profissional, onde está localizado o templo.

Por fim, levando em contas as diversas áreas de atuação do Técnico em Guia de Turismo, que a prática a ser realizada possa mostrar aos estudantes a importância da receptividade e do atendimento serem realizados com excelência, pois a qualidade no atendimento faz parte da experiência do turista e/ou visitante, nas quais não podem ser negligenciadas.

Com esse viés, a proposta de intervenção apresentada acima é significativa e relevante na formação dos futuros Técnicos em Guia de Turismo, em que a teoria e a prática serão fios condutores na construção de um profissional capaz refletir sobre a sua ação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)**. 4. Ed. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <<http://cnct.mec.gov.br/>> Acesso em 05 set 2021.

BRASIL. Ministério do Turismo. **Marketing de destinos turísticos**. Brasília: MTUR, 2007.

BUHALIS, D. Marketing the competitive destination of the future. **Tourism Management** 21. Elsevier Science, 1999.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças

*Gisele Brandelero Camargo*¹
*Marynelma Camargo Garanhani*²

Introdução

Fazer pesquisa com crianças pressupõe, entre outras coisas, repensar novas formas de produção e análise dos dados, pois as metodologias tradicionais de investigação não são satisfatórias. Isso porque, com suas lógicas particulares, suas ações próprias para se relacionar, suas criativas maneiras de ser e estar no mundo, a criança quebra os protocolos tradicionais da pesquisa.

Criança é corpo! Dizendo isso, queremos ampliar nosso olhar para a potência corporal com a qual a criança expressa, interpreta, se relaciona, aprende, produz ou seja, vive no seu mundo social. Já afirmava Merleau-Ponty (2006, p. 183) que “a criança usa seu corpo como uma totalidade, não distingue o que é dado pelo olho, pelo ouvido, etc.” Isto é, em suas experiências, usa o corpo de forma integrada, possibilitando as múltiplas conexões entre os diferentes sentidos e funções corporais. O corpo é a criança! Porque revela, por sua diminuta formatação social, a originalidade e audácia das ações, a

¹ Doutora em educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, Paraná (PR), Brasil. E-mail: gbcamargo@uepg.br

² Pós-Doutora em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Paraná (PR), Brasil. E-mail: marynelma@ufpr.br

exploração de todos os sentidos, pensamentos e sentimentos. Diferente do adulto, que formatado pelas codificações das regras e símbolos sociais, controla o corpo, regula os movimentos e atribui novos sentidos aos gestos, a criança é corpo livre, intrépido, intuitivo. Assim, o corpo criança é autêntico e sua participação em pesquisas acadêmicas e científicas nos conduzem a pensar “nas crianças em contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (DELGADO; MULLER, 2005, P. 353).

Com essa perspectiva de corpo criança, como uma singularidade dos sujeitos sociais crianças, na participação em pesquisas, desenvolvemos uma investigação de base interpretativa e cunho etnográfico, no período entre 2018 e 2019, para compreender o ponto de vista das crianças sobre como é a experiência de atravessar da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Para essa investigação, nos inserimos em uma turma de finalistas da Educação Infantil, de agosto a dezembro de 2018, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Ponta Grossa – PR, e acompanhamos essas crianças nas suas travessias para o primeiro ano do Ensino Fundamental, de fevereiro a julho de 2019, em uma escola municipal adjacente ao CMEI, na mesma cidade.

Ao compreender que o corpo criança é sujeito social competente, criador de culturas, agente no processo de socialização, nossa inserção nos contextos escolares sucedeu buscando a aproximação com ela.

Soares (2005) nos apresenta algumas reflexões acerca do desenvolvimento da pesquisa com crianças, na perspectiva da participação delas no contexto da investigação. Em suas palavras:

O desenvolvimento de investigação participativa com crianças implica a consideração de três aspectos: a necessidade de considerar as crianças como unidade de observação no processo de decisão sobre a investigação; a necessidade de colocar as crianças no centro do processo de investigação e, finalmente, a necessidade de desenvolver métodos que per-

mitam recolher as representações das crianças acerca das suas vidas [...]. (SOARES, 2005, p.160).

Para Soares (2005) e outros pesquisadores (CORSARO, 2011; QVORTRUP, 2010; SIROTÀ, 1993, SARMENTO, 2008, FERNANDES; MARCHI, 2020, entre outros), pesquisar com crianças altera a lógica da pesquisa convencional, no sentido de considerar que, para a participação das crianças, é necessário superar a lógica adultocêntrica e desenvolver métodos éticos de entrada no campo e de produção de dados que motivem suas falas, verbais e não verbais, incentivando a produção do conhecimento a partir delas.

Em nosso percurso metodológico, inicialmente buscamos aporte teórico, para nossa entrada no grupo de crianças, em Corsaro (2011) e sua conceituação para adulto atípico. Para esse autor, o pesquisador não deve agir como os adultos típicos que observara em suas pesquisas, pois

os adultos eram principalmente ativos e controladores em sua interação com as crianças. Por exemplo, os pais e outros adultos que visitavam a escola costumavam se aproximar das crianças, iniciavam uma interação e faziam muitas perguntas. (CORSARO, 2011, p. 447).

Para entrar e ser aceito no grupo de crianças, de forma etnográfica, ele adotou uma postura reativa, em primeiro momento, que consistia em adentrar no reduto das crianças e aguardar suas reações e iniciativa de contato.

Em nossa investigação, por nossa característica de comportamento extrovertido, não tardamos a interagir com as crianças e, assim, desenvolvemos uma relação de proximidade com elas. Assim, nossa postura não pode ser descrita como reativa, como a de Corsaro (2011).

Pela concepção de corpo criança, enunciada anteriormente, delineamos que o corpo adulto é um sujeito social com movimentos e gestos marcados pelas vivências sociais. É aquele que sabe quais movimentos e gestos são permitidos e rejeitados nos diferentes contextos.

Ao nos aproximarmos das crianças, pela pesquisa, reconhecemos o corpo criança diferente do corpo adulto e, ainda

mais, pelo nosso interesse e disponibilidade frente às etapas da investigação, percebemos que nosso corpo adulto se comportava como menos-adulto (MANDELL, 2003). É sobre as diferentes nuances do corpo criança e do corpo adulto na pesquisa com crianças que discorreremos nesse texto.

O corpo criança e o corpo adulto

Imaginemos um bebê, de aproximadamente seis meses, saudável, disposto, alimentado e confortável. O que acontece com esse bebê, se for deixado deitado, por um determinado tempo, num espaço seguro e protegido? Possivelmente, ele rolará, esticará os braços e pernas, mexerá os dedos, tentará alcançar objetos, colocará as mãos na boca, entre outros movimentos. Cena de fácil visualização mental, afinal, movimentar o corpo é uma expressão comum dos bebês.

Os movimentos do bebê, nessa hipotética cena e nas da vida real, estão corporificando as relações com o universo em que ele está inserido, isto é, ao fazê-lo, sabemos que o bebê está interpretando, conhecendo, se relacionando (PALLASMAA, 2012, LE BRETON, 2012, SANTIN, 2003) com seu universo particular. Esse exemplo nos faz pensar que os movimentos do corpo são os vetores de interação da criança, com o mundo em que vive. Isto é, por meio dos movimentos do corpo a criança interpreta, sente, pensa, experiencia, expressa, se relaciona.

As expressões da criança, gerada pelos movimentos do corpo, nascem e seguem com a criança desde a vida intrauterina, muito antes do desenvolvimento da linguagem verbal. Estes movimentos, assim como a linguagem, serão, ao longo da vida, moldados culturalmente, pois, na relação com o outro, o corpo, vetor da existência humana, hominiza-se (PALLASMAA, 2012).

É no interior da cultura que o ser humano se torna sujeito ao mesmo tempo que produz a cultura. Ou seja, a cultura influencia os movimentos do corpo, aculturando-o, tanto quanto são influenciadas pelo corpo, sujeito social.

Todavia, na infância, antes da aculturação, os movimentos

do corpo revelam, muito mais livremente, a criança, seu modo de pensar, sentir e agir. Um modo particular, intrépido e original. Nesse sentido, Cunha (2009) explica que:

Se uma criança manifesta zanga, contentamento ou medo, nós não duvidaremos de que essa é a sua experiência, em todos os seus aspectos. A criança é transparente quando tem medo ou quando gosta de uma coisa, quando tem fome ou quando tem qualquer outra reacção. Há, efetivamente, na criança uma transparente sinceridade entre o que diz, o que sente e o que faz. É esta sinceridade/linguagem que podemos chamar também de verdade existencial. (CUNHA, 2009, p 86).

Os movimentos corporais da criança, que ainda não são (tão) aculturados, transparecem sentimentos, pensamentos e ações da criança, de forma sincera. Esses, por sua vez, são distintos dos sentimentos, pensamentos e ações dos adultos, que são moldados pelos costumes, regras e signos sociais.

Considerando o que Le Breton (2007) propõe sobre a condição corporal da experiência humana, em que “o corpo é o vetor semântico pelo qual a evidência da relação com o mundo é construída” (LE BRETON, 2007, p.7), e aliada à compreensão de que “a criança usa seu corpo como uma totalidade” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 183), incentivamos o entendimento que a criança apresenta características e especificidades corporais próprias, na relação com o mundo, uma condição que a constitui criança. E o corpo, como um conjunto de dimensões física, afetiva, histórica e social (GARANHANI, 2008), na condição criança, expressa codificações não tão marcadas e/ou em construção, que o constitui corpo criança. Portanto, a criança é corpo e o corpo é criança nas suas diferentes expressões e comunicações. É o corpo criança que sente, pensa, interpreta, age, se relaciona, vive. E por ser um corpo diferente do corpo adulto ou do corpo idoso, por ter características particulares, por estar menos afetado pelas codificações sociais é denominado como corpo criança.

Por essa compreensão, o termo corpo criança nos remete ao sujeito social que pensa, sente e age por meio dos movimentos

corporais intrépidos, sinceros, intuitivos e pouco aculturados, características específicas das crianças. Em outras palavras, a condição naturalmente ontológica do corpo criança revela-se no movimentar-se, que (ainda) está pouco aculturado.

Por não terem acessado algumas regulações sociais, as crianças expõem seus corpos de maneira potente no meio em que vivem. As “etiquetas de uso do corpo [que] regem as interações” (LE BRETON, 2007, p. 74) começam a ser vivenciadas na adultez. E nos apoiamos em James, Jenks e Prout (1999) que dizem:

O que distingue a criança do adulto é entendido como a prática e o desempenho bem-sucedidos de um controle internalizado, até mesmo inconsciente, sobre o corpo e as suas funções. Isto significa, por tanto, que criancinhas que ainda não aprenderam as técnicas específicas (e historicamente variáveis) de controle corporal são incivilizadas em termos culturais. (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224-225).

A incivilidade da criança, vai sendo alterada na medida em que interage na (sua) sociedade e

Pouco a pouco o corpo se apaga e a civilidade, em seguida a civilização dos costumes, passa a regular os movimentos mais íntimos e os mais ínfimos da corporeidade (as maneiras à mesa, a satisfação das necessidades naturais, a flatulência, a escarrada, as relações sexuais, o pudor, as manifestações de violência, etc.). As sensibilidades modificam-se. (LE BRETON, 2007, p. 21).

A intuição, a sensibilidade, os pensamentos, os movimentos e gestos são, paulatinamente, afetados pelos sentidos e significados culturais do universo social em que o corpo criança vive e se relaciona.

Assim, ao longo de seu desenvolvimento, elas têm seus corpos moldados pelos contextos sociais e culturais ao mesmo tempo que, enquanto atores ativos no plano social, também modificam os contextos.

O corpo criança é então condutor de ação, é agente no mundo, sendo que, na relação com o outro, gerencia relações, negocia, cria, troca, (re)produz, aceita e contesta normas sociais. Tal agência se materializa de diferentes formas, mas há

potência na expressão de sua existência por meio de seus movimentos.

O corpo adulto, por sua vez, é o agente social aculturado, marcado de sentidos culturais formulados pelas suas experiências. A depender do curso de sua vida, com um corpo livre ou contido, racional ou intuitivo, o corpo adulto pensa, sente, age e se expressa de forma diferente do corpo criança. Além disso, há uma tendência ao enrijecimento dos movimentos no corpo adulto, de modo que ser requer esforço para vivenciar a corporeidade de outrora. Isto é, do ponto de vista da corporeidade, o que para o corpo criança é fácil desempenhar, para o corpo adulto é um esforço.

Na pesquisa com crianças, o corpo adulto precisa se esforçar ainda mais para oportunizar a participação e produção de conhecimento do corpo criança. Esse esforço implica em alterar formulações conceituais e metodológicas, intrínsecas ao processo de fazer pesquisa. Significa acreditar que o corpo criança pode compartilhar decisões e ações, é potente na sua corporeidade para pensar, sentir e agir e seus conhecimentos sobre a infância são legítimos. Na próxima seção, veremos como o corpo criança e o corpo adulto se relacionaram em nossa pesquisa.

O menos adulto na pesquisa com crianças

Uma alternativa para a investigação participativa com crianças é perspectiva etnográfica. A etnografia como sendo “uma ciência da descrição cultural, [...], em que o investigador permanece um tempo prolongado com um determinado grupo de pessoas, acompanhando suas atividades cotidianas” (HORN, 2013, p. 2), tem sido a metodologia de investigação sugerida pela sociologia da infância como uma forma útil de fazer pesquisas com crianças.

No campo educacional, a etnografia tem assumido um lugar de destaque em pesquisas com crianças. Nesse âmbito, a pesquisa etnográfica contribui para “compreender que significado(s) as ações das crianças têm ou assumem no sistema

simbólico das suas culturas infantis” (MARCHI, 2018, p.730).

Na pesquisa de cunho etnográfico com crianças, o pesquisador deve passar por um processo de aceitação do grupo, o que não é tarefa simples, devido à sua condição de ser corpo adulto, de deter poder e controle dos corpos crianças em algumas situações. As crianças reconhecem o esforço dos adultos para se aproximarem de seus grupos e de suas culturas e da mesma forma se esforçam para acolhê-los. Entretanto, é importante saber que papel o adulto irá assumir no grupo de crianças.

Para Graue e Walsh (2003), a escolha do papel assumido pelo adulto deve ser orientada teoricamente, de acordo com o que se pretende atingir com a pesquisa e quais relações se deseja criar. Segundo eles, o pesquisador pode se aproximar das crianças a partir de uma das três opções: “a noção de Spradley de observador participante (1979), com as suas várias gradações de participação, o papel reactivo de Corsaro (1985) e o papel de menos-adulto de Mandell (1988) [...]” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 97).

Inicialmente, em nossa inserção no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), dada a nossa familiaridade cultural com o grupo, acreditamos ter desenvolvido um papel de observador participante (SPRADLEY, 1979, apud GRAUE, WALSH, 2003), com alto grau de participação, por meio do qual dividimos as funções pedagógicas com a professora regente da turma.

Ao final do primeiro mês de inserção, notamos a necessidade de modificar nosso posicionamento e estabelecer alguns limites à nossa participação nesse contexto, a fim de assumir o papel de pesquisadora.

Nosso lugar, o de adultas que faziam algumas tarefas de auxílio às rotinas escolares, mas que não possuíam autoridade ou controle, não coordenavam nem propunham atividades pedagógicas, pode ser enquadrada no conceito de menos-adulto, definida por Mandell (2003, p. 42), a partir de sua experiência de pesquisa com crianças. Ela apresenta o conceito:

Meu papel de menos-adulto incluiu uma participação responsiva, interativa e totalmente envolvida, observando as crianças da maneira mais adulta possível. Isso não implicava em dirigir nem corrigir as ações das crianças. Embora meu tamanho ditasse que eu nunca poderia passar fisicamente por uma criança, esforcei-me por colocar uma forma comum de autoridade e status de adultos, competência verbal, domínio cognitivo e social, a fim de seguir de perto seus caminhos. (MANDELL, 2003, p. 42, tradução nossa).

Mandell (2003) nos explica que o papel de menos-adulto requer concentrar esforços para a aproximação do pesquisador com as crianças. Significa deixar de lado as atividades envolventes do universo adulto, para imergir no universo infantil. Ela afirma que, buscar um bom nível de envolvimento com a criança, é a posição do menos-adulto na pesquisa etnográfica. Em suas palavras:

Eu conceituo o papel do menos-adulto como membro do grupo que suspende as noções adultas de superioridade cognitiva, social e intelectual e minimiza as diferenças físicas, defendendo que os pesquisadores adultos sigam de perto os modos das crianças e interajam com as crianças dentro de sua perspectiva. Atingir um bom nível de envolvimento com crianças pequenas é possível através da partilha do objeto social. Por meio da manipulação conjunta de objetos, as crianças e o pesquisador consideram um ao outro e criam um significado social. Agindo com as crianças na sua perspectiva, os adultos ganham uma compreensão das ações das crianças. (MANDELL, 2003, p. 58, tradução nossa).

Com esse entendimento buscamos adequar nossa inserção junto às crianças, ainda nos primeiros meses da investigação. Passamos a participar das propostas pedagógicas juntamente com as crianças, sentando no chão com elas, manuseando seus brinquedos, criando castelos com pecinhas de montar, vivenciando suas rotinas de alimentação e higiene, aproximando o corpo adulto do corpo criança.

Como menos-adultas (MANDELL, 2003), nossos corpos adultos oportunizaram a participação dos corpos crianças na pesquisa, produzimos, conjuntamente, conhecimentos acerca da travessia da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensi-

no Fundamental. Por meio das suas falas, verbais e não verbais, movimentos e gestos entendemos que na escola,

o movimento das crianças se torna um movimento invisibilizado aos olhos dos adultos. Os adultos têm uma intencionalidade na condução dos movimentos das crianças, por exemplo, no contexto da sala de aula, ou na sala de atividades da Educação Infantil, e aquilo que as crianças fazem fora dessa prescrição é simplesmente ignorado. (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015, p. 21).

As crianças reinventaram seus modos de permanecer na escola, com novos movimentos corporais nas brincadeiras que se ancoram na entonação do perigo e do desafio. Percebemos que uma prática escolar eficiente contempla a ação do corpo criança, envolvendo plenamente seu interesse e participação.

Se o corpo é “modelado pela sociedade por meio de hábitos sociais como [...] regimes disciplinares, e por processos simbólicos que fornecem interpretações para o corpo” (JAMES; JENKS; PROUT, 1999, p. 224), devemos nos questionar qual nosso posicionamento frente ao corpo criança, enquanto existência biopsicossocial, e como estamos nos relacionando com elas na pesquisa e promovendo educação em nossas instituições escolares.

Considerações finais

Afirmar o corpo criança como sujeito cultural significa considerar sua forma particular de ser e estar no mundo. Isto é, validar suas habilidades, suas expressões, sua autonomia, suas relações, seus direitos, sua participação no contexto social.

Na pesquisa, se faz necessária a aproximação dos corpos crianças e corpos adultos, bem como de suas culturas, estreitando os laços entre os fundamentos conceituais e metodológicos com as teorizações que concebem o corpo criança, sua potência.

Do ponto de vista do corpo criança, considerando-a como sujeito competente e criativo, que participa, interpreta a realidade em que está inserido e a influência, defendemos que ela deve ser colocada ao lado dos adultos no processo de or-

ganização da pesquisa, num patamar de compartilhamento de tomada de decisões e ações.

Dessa forma, entendemos o que a pesquisa com crianças pode ser um solo útil para legitimar as culturas infantis e por meio da potência corporal das crianças validar a participação delas no compartilhamento da tomada de decisões do contexto escolar. Foi por esse viés que experienciamos a travessia do corpo criança, da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nossa investigação.

Se assumirmos as características das culturas da infância como válidas, se alterarmos o entendimento internalizado sobre o corpo criança e reconhecermos que por meio dele, elas interpretam o mundo, se relacionam, se moldam e influenciam os constructos sociais, estaremos mais próximos de transformar internamente o conceito de infância e, conseqüentemente, alterar nossa perspectiva pedagógica, invertendo a centralidade do processo de pesquisa e também o de escolarização.

Para alterarmos uma formulação conceitual devemos passar por um processo de transformação interior, gerenciado, dentre outros, pelos acontecimentos evolutivos, sociohistóricos, que vão do conhecimento ao convencimento, confirmando ou refutando o que já estava postulado em nós intrinsecamente.

Ademais, desejamos que os conceitos apresentados aqui possam contribuir com a superação do dualismo corpo e pensamento que (ainda) vigora no imaginário coletivo social, nos cenários das pesquisas e das escolas e no senso comum daqueles que dela participam, e possam incentivar o entendimento de que apesar das diferentes nuances dos corpos adultos e corpos crianças, é possível produzir, de forma compartilhada, conhecimento e cultura, no âmbito das pesquisas com crianças.

Referências

CORSARO, William Alberto. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artemed, 2011.

CUNHA, António Camilo. As brincadeiras ou a verdade existencial. IN: CONDESSA, Isabel Cabrita. (Org.). **(Re) apren-**

der a brincar: da especialidade à diversidade. Ponta Delgada: Nova Gráfica, Lda, 2009, p. 85-91.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de Metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.125, 2005, p.161- 179.

FERNANDES, Natália; MARCHI, Rita de Cássia. A participação das crianças nas pesquisas: nuances a partir da etnografia e na investigação participativa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25 p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250024>. Acesso em: 24 jun. 2021.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHNEIDER, Omar. (Orgs.). **Educação física para a educação infantil:** conhecimento e especificidade. Aracaju, SE: EdUFS, 2008.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças:** Teorias, métodos e ética. Trad. Ana Maria Chaves. Lisboa – Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, Cláudia Inês. Pesquisa etnográfica com crianças: algumas possibilidades de investigação. **Revista Enfoques**, PPG-SA-IFCS-UFRJ, vol. 13, n.1 Dezembro, 2013.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a Infância. IN: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David (orgs). **Filosofia e infância.** Série Filosofia e crianças, v. 3, Petrópolis – RJ: Vozes, 1999. p. 207- 238.

LE BRETON, David. **A Sociologia do Corpo.** 6ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo.** Trad. de Sônia M.S. Fuhrmann. 2ª ed., Petrópolis - RJ: Vozes, 2007.

MANDELL, Nancy. The Least-Adult role in studying children. IN: WAKSLER, Frances Chaput. **Studying the social worlds of children:** sociological readings. London: The Falmer Press, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. São Paulo: Martins Fontes, p. 341, 2006.

PALLASMA, Juhani. **Os olhos da pele: a arquitetura e os sentidos**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, vol.36, n.2, 2010, p.631-644.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE**, set. 2015, p. 11-37. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182/1153> Acesso em 06 de setembro de 2019.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de. (Orgs). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SIROTA, Regine. Le Métier d'Élève. **Revue Française de Pédagogie**, n. 104. Paris: Institute National de Recherche Pédagogique, 1993.

SOARES, Natália Fernandes. **Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes**. 2005. 492 f. Tese (Doutorado em Estudos da criança) - Universidade do Minho: Instituto de Estudos da Criança, Portugal. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978> Acesso em 10 de abril de 2022.

Experiências e transcrições de sentidos no retorno das aulas na educação infantil: um encontro sensível com a vivência e olhar observador da educadora na pandemia

Simone da Rosa¹

Bruno Gabriel Gomes Cardoso²

Introdução

Todo projeto e todo planejamento nascem de um sonhar, de um pensar pedagógico, de uma curiosidade, de uma vontade de aprender junto e muito mais do que ensinar. Partilhar ideias, experiências e a vontade de aprender o novo se torna ainda mais agradável. Quando monto um projeto, minha base são as falas dos educandos durante as aulas, os questionamentos, as dificuldades que encontro, e possíveis ações que possam

¹ Professora de Educação Infantil, com experiências no campo da Educação Infantil. Educadora da Turma do Maternal I e II da Escola de Educação Infantil Doce Alegria. E-mail: simonedarosa2013@gmail.com

² Professor de Educação Infantil, com experiências no campo da Educação Infantil. Formado pelo Curso Normal/Habilitação Profissional Plena para o Magistério. Membro do Freire as Crianças e o Chão do Mundo. Coordenador Pedagógico da Escola de Educação Grupo de Estudo da Comunidade Aprendiz Madre Tierra, Paulo Infantil Doce Alegria. E-mail: profegabrielgomes@gmail.com

estar apresentando no momento, ou seja, as necessidades a serem aprofundadas são registradas e guardadas no caderno de artífice para serem refletidas.

Planejar não é uma necessidade, mas uma oportunidade na qual eu me ponho a aprender-aprender com os educandos, crio nenhuma expectativa a não ser a tentativa de provocar, ir além. É como no Livro “A Paixão de Ver o Mundo”; não posso ver o mundo com os meus olhos de mãe, ou de educadora das infâncias, mas de uma educadora pesquisadora das infâncias que deseja reconhecer os anseios sociais que elas demandam em seus diálogos (FREIRE, 1989). GOMES CARDOSO, diz que

Ao desejarmos escrever, mencionando as crianças e suas diversidades, pensamos em como colocá-las em um elo, em conexão, pois cada um e cada uma vivem tempos diferentes, momentos distintos, produzem suas histórias e habitam realidades singulares. Também nos colocamos a refletir: quantos e quantas de nós, quando crianças, tivemos nossas vozes silenciadas, nossos pés proibidos, nossos brincarões abruptamente interrompidos? Quando percebemos esse ataque silenciador das vozes, do brincar e do ser criança violentamente interrompido, fica uma indignação, uma inquietação: Por quê? Querem que as crianças sejam autônomas, mas como será possível se elas são feridas na sua liberdade? (2021, p 765).

É dar o lugar para as crianças, para que elas possam dizer a sua palavra libertadora, como o próprio autor menciona. É fazer elo, dar sentido às experiências proporcionadas no dia a dia, isto é, toda prática realizada vem de um lugar legítimo, calcada na turma, não em livros e nem conteúdo catedráticos que desejam findar uma construção, mas que realmente faça sentido a partir do sentir e das especificidades daquela turma, daquela semana, mês e ano.

Há uma paixão por trás, a paixão da conexão, o gosto de aproximar as famílias para participar de tudo que envolve suas filhas e seus filhos na escola, mesmo que ainda seja diante do distanciamento por conta da covid-19. Muitas famílias trabalham em outras cidades e não conseguem acompanhar o dia a

dia da escola, da jornada de vivência do educando. Pensando nisso, proponho todos os dias, quando estamos fazendo atividades, compartilhar algumas fotos, vídeos, trazendo a família para dentro da escola. Salvo que essa ação não é para realizar algum tipo de monitoramento, mas para conectar a escola, a família e a comunidade. O intuito centralizador dessa proposta é de despertar a confiança, o carinho, a felicidade e o respeito pelo nosso trabalho de educadoras de infância, na educação infantil. Desejo que entendam quando suas filhas e filhos retornarem para casa o contexto das suas vivências do dia.

Em um dia quente, estávamos nós do maternal sentados no pátio, comendo melancia. Enquanto saboreavam aquela fruta, estava ali observando cada um e pensando no que seria meu próximo projeto. Nisso um educando com dificuldade de pronunciar o nome da colega falou: “Nossa que nome difícil, quem será escolheu esse nome tão difícil, né, prof?” Estava sem resposta no momento, pois não sabia em que contexto o nome tinha sido escolhido, porém afirmei que iríamos atrás de respostas. Até aí eu continuava sem saber o que fazer de projeto, pois gosto de chegar com projeto novo, apresentar o que vamos fazer no mês e ir percebendo o que eles vão entendendo, percebendo as suas expressões, as felicidades e até mesmo ansiedade de começar logo.

Uma das minhas alegrias é quando nem piso direito na sala e eles vêm correndo me perguntam o que vamos fazer de atividade. Isso é muito gratificante, pois fala de um lugar que prezo muito, o cuidado, o zelo. Sinto que consigo acolher muito bem as escolhas do tema do mês vindo pelas crianças. Salienta WERNEK, neste contexto, que a criança é protagonista, visto que ela nos leva educadoras e educadores a pensar criticamente sobre tudo o que propomos.

na infância a criança é curiosa e está disponível para experimentar tudo o que o mundo lhe oferece e está sempre em prontidão para viver experiências e disposta para descobrir as possibilidades de uso dos objetos, querendo desvelar mistérios e conhecer ainda o que não conhece. Tomá-la nos olhos, na boca, nos ouvidos, na pele dos dedos e do corpo,

para sentir antes de compreender. (WERNEK, 2004 apud BARBIERI, 2012, p. 32)

O autor elucida o protagonismo da criança a partir da sensação, ou seja, ela é responsável pelo ato compor as experiências, está de prontidão a ensinar-aprender, e/ou aprender-ensinar, nessa ambiguidade de que a relações de trocas não ensinam somente um, mas todos, como todos aprendem como as trocas. Educadoras e educadores tão pouco constroem, pois as suas saberes referenciais estão presente na criança, nas sensações, nos sentires físicos e construïres, a partir da experimentação tudo se transformando ciência.

Os sentidos do olhar pesquisador da educadora

Estávamos com um educando que a família partilhou sobre a mãe estar gestante, ele chegou muito contente nos contando a novidade que o bebê estava dentro da barriga da mãe, que o bebê se alimentava com o que a mãe comia e quando o bebê estivesse maiorzinho a mãe iria ao médico cortar a barriga e o bebê iria nascer. Acolhendo esse relato da semana, levei-o para casa, a fim de refletir sobre isso. Com a curiosidade de saber quem escolheu o nome da colega, a novidade da mãe que vai dar um maninho e a felicidade de ver os pais quando recebem fotos, vídeos e o carinho que sinto que eles têm pelo trabalho desenvolvido, gesta-se em mim o projeto “Identidade, família e escola”, nossa temática é “Quem Sou Eu?”. O projeto contava com a participação da família no ambiente escolar, pois sabemos que é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. A família e a escola são os principais suportes que uma criança possa ter para enfrentar os desafios e dificuldades no seu percurso, de conhecer o mundo.

Por isso, tecer um projeto que demande os aspectos de fortalecer a sua identidade, visto que é um processo contínuo e, quanto mais autoconhecimento temos, melhor é a nossa evolução como seres (MATURANA e VARELA, 1995). Perceber que a família é a base de uma criança, que propõe educar, ensinar, mostrar os limites da vida etc., que faz parte de um amor

genuíno. Identificar sua identidade, origem, possibilita que o educando construa sua própria história pelos meios mais variados, sendo elas as brincadeiras, as interações socioculturais e da vivência de diferentes situações, familiarizando-se com a imagem do seu próprio corpo e compreendendo os traços que lembram sua família. Desenvolver a independência, a autoestima e a autoconfiança está intrinsecamente na responsabilidade do projeto, por esse ato importante de valorizar a vida das educandas e dos educandos. Contento com o projeto e o tema escolhido, agora as minhas próximas andarilhagens é fazer o nosso planejamento semanal. Penso com muito amor, imagino como será desenvolvido e tento brincar com a mente de como será a reação das crianças com as escolhas feitas.

As vivências as tramas das crianças

Tivemos atividades que nos trouxeram muitas descobertas, como a escolha do nome e seu significado (que na sua maioria eram as pessoas que faziam parte da família), a escola na vida dos seus familiares, enfim, tentamos conhecer o máximo a família de cada um. A partir do projeto, proporcionamos muitas brincadeiras e confeccionamos alguns brinquedos que foram levados para casa, para brincar com a família. Mesmo assim, ainda sentia que faltava uma pecinha, eu não estava satisfeita e queria um pouco mais para as crianças e fui procura algo que fosse fazer sentido, de uma forma que marcasse a importância de cada educanda e educando. Assim, nos reunimos novamente em uma rodinha conversando sobre a semana, e eles trouxeram os bebês para o diálogo. Como de costume, afirmam que não são mais pequenos, ou seja, bebês, pois, para eles, a turma do maternal já é gente grande. Então tive a ideia de fazer o baú de memórias, um relicário do maternal.

Elaborei bem a ideia e pedi ajuda às famílias, relembrei o projeto e o que eu gostaria de fazer. Ficamos uma semana organizando tudo. As famílias separaram fotos da gestação, o momento do nascimento, as roupinhas, os sapatinhos, laços de cabelo, primeira chupeta, brinquedos, ursinhos, a roupinha de saída da maternidade, o cordão umbilical, a pulseirinha de

identificação do recém-nascido, muitos detalhes que fizessem sentido para estar no baú da memória. Enquanto a família tinha a missão de separar os materiais, nós estávamos confeccionando um livro. Esse livro foi feito individualmente por cada um, na capa eles fizeram a letra do nome. Na primeira página foi colada uma certidão de nascimento que havia nome completo, data de nascimento, peso, altura, nomes dos avós, lugar do nascimento, nomes do pai e da mãe, hora do nascimento e o significado do seu nome escolhido, um verdadeiro livro da vida. Na segunda página fizeram um autorretrato e, nas páginas seguintes, foram feitos recortes com revistas, encartes de mercado, desenhos etc., para registrar as suas preferências, como a comida, as cores, como é o seu quarto, onde mais gosta de passear, com o que mais gosta de brincar ou seu brinquedo, com quem vive, enfim. Na última página fiz um pequeno textinho que dizia: *“As páginas da vida são cheias de surpresas e descobertas, há alguns capítulos de muitas alegrias, mas também alguns capítulos de tristeza e isso não é ruim. Aprendemos todos os dias com os altos e baixos. Assim como toda felicidade é passageira, nenhum sofrimento é eterno. Sendo assim jamais rasgue qualquer página ou mude de capítulo, não apresse o final por medo da descoberta do futuro. O final quase sempre é feliz, nunca jamais se esqueça o autor da sua própria história somos nós mesmo.*

O resultado do livro foi incrível, mesmo sendo cansativo. Cada dia nós fazíamos um pouco, algo diferente, para também não se tornar cansativo. Quando chegamos ao final foi tão gostoso admirar o olhar de cada um, ver cada livro e observar todos lendo do seu livro e explicando para os colegas. Estavam bem ansiosos para levar para casa e mostrar para sua família, mas precisávamos ter que esperar um pouquinho, pois ainda tínhamos que concluir o nosso projeto.

Bom, nosso livro estava pronto, nossas atividades do planejamento do mês também, estávamos apenas esperando as famílias trazerem os objetos que iriam ser colocado dentro do nosso baú de memórias. Aos poucos, mães, pais, avós e tios foram me trazendo os objetos, as relíquias dos nossos pequenos. Sentia as emoções de cada familiar em relembrar do passado

não tão distante e quando me entregavam pediam: “Professora por favor cuida, cuida muito bem, é uma parte nossa em suas mãos.”

Pedi caixas de sapatos vazias para as famílias, em sala tampamos com folhas de ofício, realizamos um desenho, no entanto a curiosidade já estava ali fazendo parte da nossa rodinha. Enquanto fazíamos as nossas artes, as perguntas e dúvidas começaram a surgir.

— Por que a gente está fazendo isso?

— Profe, o que vai dentro desta caixa?

— Profe, a gente vai levar para casa?

Era muita curiosidade, era muito entusiasmo. Respondia sem dar muitas dicas, fazendo com que a curiosidade só aumentasse. Provocava eles: “Esta caixa que vocês estão trabalhando vai se o nosso Baú. Dentro deste Baú vai ter muitas surpresas. Quando nos abrirmos e ver o que dentro, aí sim vamos levar para casa e compartilhar com a nossa família.”

— Então, Profe, vai ser um tesouro que nem os piratas têm?

— Sim, dentro deste baú, vai estar o teu tesouro e tu vai amar. Mas, somente amanhã vamos abrir e ver o que há dentro, tá bom?

Chegando na escola no outro dia, não se sabia quem estava mais ansioso, se era eu para ver a reação deles ou se era eles com a curiosidade. Organizei as caixas fora da sala, coloquei tudo o que veio de cada um dentro do seu próprio baú, inseri mais umas balinhas. Retornei para sala e pedi para que pagassem almofadada para se sentar em círculo. Entrei com os baús e começamos a conversa, refletir sobre o nosso projeto. Perguntei se eles lembravam de quando estavam na barriga da mamãe e como era. Disse a educanda que quando estava na barriga da mãe dela comia, dormia e ficava chutando porque ela queria sair de lá. Outra disse que a mamãe dela tinha muita dor na barriga e foi para o hospital para o médico cortar a barriga e ela saiu. Um disse que ele não ficou na barriga e que quem fica na barriga da mãe é o mano. Outro ainda que ele nunca se viu dentro da barriga da mamãe. Outro relatou que

não ficou na barriga e houve quem não dissesse nada, só escutava e observava.

Aproximo minha reflexão com a afirmação da autora Moyles, que diz a educação é um lugar para se expressar e, expressando-nos, enxergamos o que tem de mais fundo e sensível da criança, a autora elucida que “A criança, como “criadora”, aparece na maioria dos contextos lúdicos [...]. As criam e recriam constantemente ideias e imagem que lhes permitem entender a si [...] (MOYLES, 2002, p. 83) Moyoles remete-nos a refletir que as formas de expressões são o que tem de mais puro da honestidade da criança e necessário para compreender as construções que fazem a partir da vivência. Toda atividade é uma brincadeira; brincadeira porque brincamos, sorrimos, criamos e recriamos a própria atividade, achamos a pedra toque da felicidade, da ludicidade, da brincadeira e, em todas as atividades, brincamos e desejamos continuar brincando.

Temos muitas ideias que às vezes não conseguimos submeter, como era minha proposta: pegar aqueles balões surpresa que antigamente tinha nas festas de aniversário, os quais enchíamos de guloseimas e estouravam para as crianças, os jovens e os adultos no final da festa a fim de todos se divertirem no pegar mais. Então iríamos colocar uma boneca dentro e encher de água, para encenar a hora do parto do nascimento. Vistos tempo e recursos financeiro, não consegui esse balão, mas reestruturei na escola com outro balão e assim se deu o processo. Conversei com a turma, expliquei sem muitos detalhes como o bebê foi para dentro da barriga da mãe e me ative à hipótese de que, quando tem muito amor no coração de duas pessoas, dentro da barriga forma-se um novo coração e este coração precisa tomar novos cuidados. A mãe precisa se alimentar com comidas saudáveis, precisa ir ao médico ver se está tudo bem e, quando está bem grande, forte, bonito e saudável, a mãe precisa ir no médico para que esse novo coração possas vir ao mundo (nascer). Assim, eles tocaram no balão por fora para sentir como é o pé, cabeça, mãos, o encanto deles foi algo surgente, foram aparecendo conforme íamos

vivenciando. No final da conversa furamos o balão e para o bebê nascer e todos deram risadas e disseram que nem era assim nada que nascia (risos). Elenco tudo isso, minuciosamente, para dizer que os sentidos se dão a partir dos percursos que era emblemático e agora podemos naturalizar. Uma atividade desencadeou a outra, processos e processos que fazem nós forjar outros caminhos, novas aprendizagens.

Ao entregar para cada educando o seu Baú, pedi para que ainda não abrissem, peguei meu celular, coloquei na câmera para filmar a reação deles e liberei a abertura. Essa parte com certeza foi o melhor momento. Quando eles se depararam com a caixa, eles não tinham ideia, eu não tinha noção de quanto seria emocionante fazer essa construção de sentidos e sentimentos. O desejo de querer saber como tudo aquilo tinha ido parar ali dentro da caixinha que eles tinham feito no dia anterior, eles também desejavam saber do processo, porque o processo é a vida da escola. Um educando disse que era tudo do mano, e todos começaram a refletir; uma disse que era dela quando era bem pequenininha, outro disse que primeiro comeu as balas, outro que precisou de ajuda para abrir o Baú e adorou as fotos; ainda houve aquele que era só alegria com o ursinho da Peppa e tivemos até quem ficou só sorrisos, o olhar brilhava e o tempo todo só me agradecia.

— Profe, eu adorei a surpresa, amanhã vou te trazer um presente, muito obrigada profe.

Todo projeto que é pensado, espero sempre esse retorno de interesse dos educandos, mas confesso que desta vez eu me surpreendi, não tinha noção de que eles iriam interagir do começo ao fim. Amo de paixão o que eu faço. Aprendo mais que do promovo a aprendermos. Uma palavra define essa experiência de troca entre as famílias: gratidão!

Considerações finais

No meu caderno de artífice pedagógico, no início do ano, escrevi a seguinte mensagem: “Que seja um ano de sonhos, emoções, fantasias, descobertas e muito mais. Sinto uma ale-

Figura 1 – O baú da memória.



Fonte: Registro do celular da educadora, 2022.

gria enorme por estarmos juntos novamente, buscando crescimento e desenvolvimento. Podem contar comigo sempre para auxiliá-los nessa nova aventura, que esse ano irá nos trazer, nos proporcionar. Estarei junto com vocês em todos os momentos alegres. Quando necessário chamarei a atenção, vou SIM, vou fazê-lo pensar quando haver travessuras, mas isso tudo é para o nosso bem viver em coletivo.”

A aprendizagem se fez parte do processo, ainda diante uma pandemia conseguimos fazer e refazer reflexões sobre a importância da vida, da valorização da escuta sensível (GOMES CARDOSO, 2021), do rememorar afetos, visto que esta é parte de um projeto, de um processo investigador, de infância, da criança.

Como toda a aprendizagem exige uma prática dialética, desejo que possamos promover interlocução com outros trabalhos produzidos a partir das experiências e notar esses lugares de partida, de sentido. Recomendaria um escrito sistêmica do que as educadoras de educação infantil estão produzindo em sala de aula, nós da Escola Doce Alegria estamos organizando um *ebook* com nossos relatos mensais das experiências vividas, a fim de trocarmos experiência com o mundo das infâncias e com educadoras que pensam infância. Promover o mundo

pensante, calcado na realidade de cada escola seria, é e será uma das lutas mais importante que observo e compreendo que façamos enquanto ocupadoras desse espaço de aprendizagem.

Referências

BARBIERI, Stella. **Interações. Onde está a arte na infância?** São Paulo: Blucher, 2012.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GOMES CARDOSO, Bruno Gabriel. **Carta Pedagógica: Paulo Freire Presente no direito de as infâncias terem suas vozes escutadas. In: Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire.** Leituras Freireanas em tempos de incerteza: memórias, registros e anais do XXII Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. 2021, Erechim/RS. Organização Allana Cavanhi ... [et al.] 1. ed. Porto Alegre: CirKula, 2021. p.765-769.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A Árvore do Conhecimento.** Tradução: Jonas Pereira dos Santos. 3º ed. Editorial PSY II, 1995.

MOYLES, Janet R. **Só brincar?: o papel do brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

Corrientes teóricas de la educación física: su desarrollo e impacto en prácticas de intervención gerontológica

*Débora Paola Di Domizio*¹

En este capítulo daremos cuenta de las corrientes teóricas que gravitan en el campo de la Educación Física.² Otro eje de análisis nos permitirá explicar las conceptualizaciones teóricas que articulan Educación Física, vejez y personas mayores. Teniendo ello en consideración, avanzaremos sobre una clasificación propia que denote las concepciones que se tornan más representativas en el estudio de veintiséis programas de índole gerontológica en el ámbito de la formación docente en Educación Física de doce países de América Latina y el Caribe. Caracterizaremos cada una de éstas teniendo en cuenta los componentes comunes que analizamos en cada programa. Concluiremos el capítulo con una aproximación que recupere las posibles articulaciones o vinculaciones que relacionan las

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Bs. As. Argentina. E-mail: deborapaoladidomizio@gmail.com

² En este capítulo la autora presenta parte de su investigación doctoral finalizada, cuyo título es *Concepciones gerontológicas en la formación docente en Educación Física. Un estudio acerca de la vejez, el envejecimiento y las personas mayores en doce países de América Latina y del Caribe* (2021), publicada en texto completo en http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/129148/Documento_completo.pdf?sequence=1

corrientes teóricas de la disciplina con las conceptualizaciones teóricas que articulan Educación Física y vejez, y cómo éstas se cristalizan en las prácticas de intervención pedagógica con personas mayores.

Introducción³

Las corrientes teóricas que mencionaremos en este apartado coexisten en el campo de la Educación Física actual y significan sus prácticas de modo distinto. En sus propuestas se reúnen enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos que encuentran su anclaje en el devenir histórico de la disciplina, así como en los discursos sociales que se han venido construyendo en torno a ella.

Situados en Argentina, los autores Crisorio (2003), Carballo (2010) y Ron (2019) describen una Educación Física deportiva, una Educación Física psicomotriz, y una Educación Física crítica.

La Educación Física deportiva considera un cuerpo que promueve una dimensión fundamentalmente orgánica, desprovista de su dimensión cultural; su idea rectora es la de una salud biológica y la del rendimiento físico como ejes de la práctica. La preeminencia en torno a la utilización del deporte cumple una función relevante en el proceso de disciplinamiento corporal. En materia de investigación o producción del conocimiento, se coloca en línea con posiciones propias del positivismo, produciéndose un desplazamiento del eje epistemológico hacia el de las ciencias de la actividad física (en especial la Fisiología humana, Fisiología del ejercicio, Anatomía descriptiva) que afirman su ventaja respecto de los aportes de las ciencias sociales (en especial, la Pedagogía).

En materia de transmisión del conocimiento, se utiliza un modelo de enseñanza frecuentemente ligado a la imitación del gesto eficaz, propio del tecnicismo, privilegiando los resulta-

³ Utilizamos una redacción convencional para aligerar la lectura del texto, sin perjuicio de la política de no discriminación de géneros, a la cual la autora adhiere.

dos (conductismo) y desvalorizando la reflexión sobre el mismo (Carballo, 2010). Por su parte, la Educación Física psicomotriz reconoce en el cuerpo los numerosos lazos existentes entre lo psíquico y lo orgánico. Entiende el cuerpo en una heterogénea gama de posiciones que van desde corrientes ligadas a la Psicogénesis de Piaget hasta posturas que toman líneas más psicoanalíticas en Freud.

Nace como una técnica destinada a resolver problemas de salud en lo referido a rehabilitación, reeducación motriz y el trabajo con sujetos con trastornos mentales y neuromotrices. En sus investigaciones adopta el modelo clínico, con aportes provenientes de la Psiquiatría y de la Psicología, antes que de la Pedagogía. En lo que respecta a la intervención docente, hay un vacío en las propuestas de enseñanza, dada la imposibilidad de identificar los contenidos que deben ser enseñados como saberes socialmente construídos. Asimismo, se advierte que en las propuestas de enseñanza el cuerpo queda reducido a una función instrumental respecto de los procesos psíquicos (Carballo, 2010). Como última posición, la Educación Física crítica postula una visión del cuerpo que supera la dimensión orgánica y mecanicista que marca a las anteriores y permite recuperar su dimensión simbólica en tanto construcción social.

En lo que atañe a la producción de conocimiento, la alternativa es que se abran paso a metodologías de investigación cualitativas y de corte interpretativo que —sin desatender los métodos cuantitativos— pongan de relieve los sentidos y significados de las prácticas corporales. En esta línea se intenta reubicar epistemológicamente la disciplina en el marco de las ciencias humanas y sociales. En lo referido a la enseñanza, boga por una pedagogía por contenidos, activa y constructiva, dejando de lado modelos tecnicistas o de corte instrumental (Carballo, 2010). Así entendida, esta corriente es la que nos permite definir la Educación Física como “una práctica social que tematiza las manifestaciones de nuestra cultura corporal y del movimiento con una intención pedagógica” (Bracht, 1996).

Las corrientes que mencionamos han configurado diversos

modos de hacer, decir, pensar y representar la disciplina en un sinfín de dispositivos educativos. Consideramos que ninguna posición por sí sola termina de dar cuenta de las tensiones, discusiones y matices de las que se valen los docentes en Educación Física para justificar sus prácticas y discursos.

Conceptualizaciones teóricas en educación física y vejez

En lo que respecta a la convergencia de Educación Física, vejez y personas mayores, autores brasileros son los que han formulado las conceptualizaciones teóricas que presentaremos. Inicialmente Faria Júnior (1991) sistematizó cinco enfoques de investigación en la disciplina, con el objeto de establecer las tendencias teóricas, epistemológicas y metodológicas que caracterizan las prácticas de los docentes en Educación Física con personas mayores: uno socio-antropológico, uno psicológico, uno biológico y técnico, uno pedagógico y uno de promoción de la salud.

Por su parte, Vendruscolo, Souza, Cavichioli y Castro (2011), apuntan tres perspectivas metodológicas para el trabajo de la Educación Física con las personas de edad. Una tradicional conocida como una Educación Física biomédica, higienista o biologizante. Una asistencialista que se basa en propuestas desde del área de servicios sociales y que tienen un significado de protección y apoyo, al punto de impulsar un asistencialismo exagerado que promueve la infantilización de los sujetos. Y una socioeducativa que incluye nuevas reflexiones en el trabajo con personas mayores, se encuentra en construcción y tiene como principio rector la educación permanente y el aprendizaje a lo largo de la vida. Asimismo, estos autores consideran que estas perspectivas se construyen paralelamente al derrotero histórico que configuró el campo de la Educación Física en general, dentro del ámbito latinoamericano.

Teniendo en cuenta el conjunto de programas de asignaturas de índole gerontológica que hemos estudiado en la formación docente en América Latina y el Caribe, estamos en

condiciones de dar cuenta de algunas posiciones que se vienen forjando en las prácticas de la Educación Física. Por lo cual, presentamos una propuesta de clasificación propia aclarando que es apenas una caracterización posible entre otras que pudieran pensarse.

Entonces, atendiendo a una posición teórica en el campo de la Educación Física —aquello que previamente llamamos corriente deportiva, psicomotriz y crítica—, podemos definir con qué concepciones de vejez se encuadran, qué entendemos por cada una de ellas y cómo estas se evidencian en los programas de materias de índole gerontológica.

Desarrollo

Concepción psicológica y psicoeducativa

Por un lado, la concepción psicológica tiene sus fundamentos en teorías psicológicas instituidas en el siglo XX, antes de la década del sesenta. Respondían a los modelos mecanicistas y organicistas, en concordancia con los desarrollos científicos/teóricos simplistas que prevalecían en dicha época. El modelo mecanicista también concibe el psiquismo como máquina, cuyos diversos engranajes se acoplan dinámicamente según principios y pautas fijas, y reduce todas las reacciones humanas a conexiones concretas entre el estímulo y la respuesta.

La conducta y la actividad interna del sujeto se explican por causas exógenas, como la acción y los estímulos ambientales. Para las teorías del modelo organicista, a lo largo del proceso evolutivo se manifiestan diversos grados de organización, lo cual suscita varias divisiones en estadios o etapas del desarrollo. Es así que si el cuerpo se deteriora y se desgasta a partir de alcanzar su máxima maduración, entonces en el psiquismo, también entendido como correlato de lo biológico, se apreciaría el mismo desarrollo evolutivo —e involutivo— por etapas (Zarebski, 2011, pp. 42-43).

Por otro lado, es psicoeducativa en tanto que sus fundamentos son psicológicos y experienciales. Proporciona a las personas mayores conocimientos sobre los efectos positivos

de la actividad física o la Educación Física en el organismo (psíquico), con la pretensión de que cada individuo elija acertadamente conductas saludables. Bajo esta idea, solo los más capacitados pueden tomar decisiones adecuadas en lo que concierne a la elección de conductas positivas y el cambio de aquellas no deseables (Soler Vila, 2009, p. 90).

Podemos apreciar la concepción psicológica y psicoeducativa en los programas de materias que se localizan en los siguientes países: México, República Dominicana, Estado Plurinacional de Bolivia, Cuba, Brasil, Costa Rica, Uruguay. Hallamos evidencia considerable en los programas señalados en el componente contenidos que decidimos agruparlos en categorías elaboradas por nosotros.

Es así que categorizamos contenidos que promueven la estimulación corporal, psicomotriz, social; contenidos destinados a la estimulación de capacidades mentales; contenidos en los cuales se identifican enfermedades y/o un estado de senilidad y cambios orgánicos y psicofuncionales; contenidos que promueven los beneficios psicoorgánicos de la actividad física. Estos son los que reconocemos en los programas y que podrían entenderse en asociación con una psicología del envejecimiento en términos negativos; o propio de la corriente psicológica de raíz biológica (Lombardo, 2013); o de una psicología biomédica.

Concepción asistencialista y recreativa

Desde esta concepción las propuestas de intervención persiguen una postura proteccionista respecto de las personas mayores, en el sentido de que parecieran no tener voz propia ni autonomía para decidir y reflexionar sobre opciones y elecciones. Así pues, con la actividad física o la Educación Física se intenta combatir el aislamiento, favorecer la inclusión, la participación de los sujetos, corroborando una idea de persona adulta mayor frágil y dependiente. Aquí la motricidad es una herramienta para divertir o distraer, sin tener en cuenta las expectativas, necesidades u opiniones de los mayores.

Es asistencialista en tanto que pesan concepciones acerca de las personas de edad en términos de fragilidad y dependencia; de la misma manera entiende que los viejos no se adaptan a los cambios, los niegan, no necesitan aprender cosas nuevas (Vendruscolo, 2009, p. 5). Cuando el asistencialismo es exacerbado, se vulneran los derechos de las personas mayores, ya que prejuiciosamente se tiende a infantilizarlas (Márquez Herrera, 2004). Esta condición lleva de suyo una actitud de conmisericordia y, lastimosamente, las mismas personas de edad la van asumiendo como una verdad absoluta.

La concepción asistencialista y recreativa se aprecia en la lectura de los programas de materias en el componente contenidos para el caso de México, República Dominicana, Chile, Costa Rica, Panamá y Argentina. A su vez, tenemos que considerar el componente fundamentación en los programas de materias de dos países: Costa Rica y Argentina. En afinidad con una concepción de vejez asistida, podemos inferir que las personas mayores tienen que ocupar su tiempo libre con actividades lúdicas para entretenerse, de la misma manera que los niños.

Si bien los programas no lo señalan, consideramos que se podría adherir a este tipo de concepción en ámbitos de desempeño profesional, como colonias de vacaciones, proyectos o programas gubernamentales destinados a la “tercera edad”, o en los mal nominados “asilos o geriátricos”⁴. Esta concepción se aparta de la posibilidad de que las personas mayores puedan hacer elecciones autónomas sobre las formas de realización o participación en esas acciones recreativas.

Concepción biológica, técnica, médico/terapéutica, higiénico/preventiva

En los programas de materias de la formación docente en Educación Física que hemos estudiado la caracterizamos

⁴ Para la Gerontología del siglo XXI corresponde a residencias de larga estadía. El término geriátrico o asilo se encuadra con el paradigma de la Gerontología tradicional.

como concepción biológica, técnica, médico/terapéutica, higiénico/preventiva, debido a la preeminencia de objetivos de mejoría y rendimiento que deben ser alcanzados por las personas mayores. Para ello se utilizan actividades rehabilitadoras, propedéuticas o de entrenamiento para la recuperación de alguna función específica afectada por la atrofia, y su accionar es analítico sobre el órgano o la capacidad afectada.

A través de la ejecución de determinadas actividades físicas, se busca una óptima funcionalidad tendiente a incrementar la aptitud física y las capacidades motoras durante el proceso de envejecimiento. No tiene en cuenta aspectos sociales, contextuales o experienciales que van ligados a la salud. Adecua las actividades físicas y los ejercicios físicos a las patologías de los participantes, reforzando el prejuicio de que vejez es igual a enfermedad (Soler Vila, 2009, p. 89). Es en el análisis de los programas de México, Estado Plurinacional de Bolivia, República Dominicana, Cuba, Brasil, Costa Rica, Panamá, Colombia, Chile, Argentina, Perú donde esta concepción adquiere mayor primacía.

El volumen de contenidos prescriptos es superlativo. Para el análisis de la concepción biológica, técnica, médico/terapéutica, higiénico/preventiva, de nuevo encontramos un cúmulo de evidencia notable y por ese motivo, para exponer el componente contenidos decidimos agruparlos en categorías elaboradas por nosotros, a saber: contenidos que se apuntalan en los efectos positivos que concilia la práctica regular de actividad física con los sistemas del organismo que envejecen; contenidos que refuerzan la estimulación de capacidades y cualidades físicas y de coordinación en personas mayores; contenidos que promocionan la aplicación de test y evaluaciones físico-funcionales que valoran y cuantifican el rendimiento en distintos aspectos orgánicos y fisiológicos, antropométricos; contenidos que caracterizan los programas de actividad física, los tipos de ejercicio físico, las clases de Educación Física y sus directrices metodológicas; contenidos que articulan la práctica de actividad física para la prevención y rehabilitación de enfermedades.

A su vez, en el contexto de cada programa, el componente contenido articula en la misma línea con otras menciones que se explicitan en un programa de México en el componente denominado elementos de competencia; en el programa de Colombia, en el objetivo específico, y en el programa de Cuba, en el componente sistema de habilidades generales y profesionales. Esta concepción se presenta como hegemónica, dado que otorga significatividad a las afecciones, tras el diagnóstico de una discapacidad y/o disfunción.

Concepción promoción de la salud

En el estudio de los componentes de los programas, asoma una perspectiva epidemiológica que incluye la actividad física o la Educación Física entre un abanico de propuestas de intervención dogmáticas para difundir acciones que apuntan a la promoción de la salud. Epidemiológicamente se explican las consecuencias de la inactividad física, argumentando en exceso los riesgos que conllevan los estilos de vida sedentarios y, mediante una pedagogía del miedo, se estimula la práctica de actividades físicas en las personas mayores que, por cierto, ya cargan con el preconceito de no saludables (Gerez, Velardi, Cámara, Miranda, 2010).

También es próxima a una idea de salud biológica, en el sentido de que con propuestas de intervención físicas y deportivas, busca el logro de una salud estándar. Asocia un ideal imaginario de salud con una buena condición física y/o aptitud física que les permitiría a las personas de edad superar los posibles obstáculos que podrían acontecer en su proceso de envejecimiento haciendo que, de ese modo, puedan sobrellevarlo con calidad de vida. Según Yuni y Urbano, esta noción se transforma en un “imperativo *natural* y ordenador moral que se usa para promover formas de afrontamiento *activas* ante la presencia de la vejez y el envejecimiento”⁵ (2011, p. 63). Ejercitarse se constituye en una necesidad.

En relación a los componentes, mencionaremos en primer lugar que en las fundamentaciones de los programas de Costa

⁵ Lo resaltado en cursiva es nuestro.

Rica, Cuba, Colombia, Perú y Argentina encontramos referencias que se condicen con la concepción promoción de la salud. El componente contenido también decidimos agruparlo en categorías para mostrar su presencia, dado que en los programas de México, Perú, Brasil, Costa Rica y Argentina identificamos evidencia considerable relacionada con este componente. Las categorías que se ajustan son: contenidos centrados en el sintagma calidad de vida y persona mayor; contenidos apuntados en la promoción de la salud para el logro de un envejecimiento saludable; contenidos que delimitan los factores de riesgo asociados al sedentarismo. Tal como lo hemos anticipado, la actividad física pasa a ser fundamental en el logro de una salud orgánica con calidad de vida. En este sentido, agregamos que las posturas de índole crítica no son expresadas en los programas frente a este señalamiento.

Concepción pedagógica

Los argumentos de Yuni y Urbano (2011, p. 155) son un puntapié para explicar esta concepción que pone el foco en las personas mayores como sujetos de aprendizaje, en su educabilidad y en la articulación de experiencias educativas en la vejez con procesos de desarrollo personal. Así entendida, esta concepción es superadora respecto de las anteriores (psicológica, asistencialista, biológica y promoción de la salud), ya que la vejez y el envejecimiento no son afrontados como procesos de declinación o con limitaciones, asumiendo que en la edad avanzada se presentan posibilidades. De este modo, se habilita la posibilidad o el “yo puedo”, y no la limitación “a mi edad, yo ya no puedo”. En este orden de ideas, el potencial latente y la plasticidad que acompañan a todos los sujetos a lo largo del curso vital se despliegan para adquirir nuevos aprendizajes.

Podemos reparar en los programas de Argentina, México y Colombia en el componente contenidos. Estos dan cuenta de la educabilidad de las personas mayores. En esta línea citamos a la gerontóloga española Soler Vila, quien propone un “diálogo pedagógico como el elemento que determinará las bases de

la relación que se genera en las sesiones entre los profesores y el grupo de personas mayores” (2009, p. 112). Sin embargo, pareciera ser que las aproximaciones teóricas que pueden dar cuenta de los significados que las personas mayores otorgan al aprendizaje y a la educación en la vejez, donde la Educación Física interviene, no son motivo de reflexión para el colectivo de actores que forman parte del campo disciplinar. El análisis de los programas así lo refleja; del mismo modo, las perspectivas teóricas en esa dirección son casi inexistentes.

Concepción socio-antropológica/socio-demográfica

Una tendencia de corte socio-antropológica/socio-demográfica también puede constatarse en los programas por nosotros relevados en la formación docente. Optamos por esta nominación ya que, desde esta perspectiva, el proceso de envejecimiento se explicaría considerando algunos datos demográficos, identificando políticas públicas y el rol de instituciones que atienden a las personas mayores en los países de referencia. Eventualmente hay referencias a género/sexo, nivel educativo u otros indicadores. Respecto de los componentes analizados, diremos que en el objetivo general y en un pequeño bloque de contenidos de los programas de Brasil, Uruguay, México, Costa Rica y Colombia hallamos evidencia, como también en algunos pasajes de la fundamentación del programa de Cuba.

Consideraciones finales

A lo largo de este capítulo, intentamos mostrar las corrientes que se fueron gestando y adquirieron predominancia en la Educación Física. Del mismo modo, rastreamos aquellos enfoques que permiten articular el estudio de la vejez y las personas mayores con la disciplina. De ese modo, armamos una clasificación propia que nominamos conceptualizaciones teóricas en Educación Física, vejez y personas mayores, y que hemos desarrollado con sus particularidades, teniendo en cuenta el material de los programas.

Advertimos que las concepciones biológica, técnica, médica/terapéutica, higiénico/preventiva; promoción de la salud; psicológica y psicoeducativa y, en menor medida, asistencialista y recreativa, son las que casi exclusivamente atraviesan todos los programas. Por momentos se aprecia un tono homogéneo, dado por la impronta del paradigma de la medicina tradicional que identificaría a los programas de materias de los países estudiados. En menor medida, otros datos comprueban que la manifestación de las concepciones pedagógica y socio-antropológica/socio-demográfica son periféricas.

Sin embargo, notamos que las concepciones detectadas se yuxtaponen, se cruzan, presentan posiciones que podrían pensarse contradictorias o que se tensionan. Advertimos el predominio de tonos dominantes en el estudio de los componentes de los programas que muestran puntos de contacto pero remiten a diversas concepciones. Por ejemplo, cuando un mismo contenido puede leerse desde la concepción biológica, pero también desde la concepción promoción de la salud. O cuando los contenidos que se encuadran en la concepción psicológica y psicoeducativa tienen aristas que contactan con la asistencialista y recreativa.

En este punto, queremos correlacionar aquello que fuimos distinguiendo entre las corrientes teóricas de la Educación Física con nuestra propuesta de clasificación, respecto de las conceptualizaciones teóricas en Educación Física y vejez. Es así que encontramos cierta analogía entre las posiciones teóricas de la corriente físico deportiva y la psicomotriz con las concepciones psicológica y psicoeducativa; biológica, técnica, médica/terapéutica, higiénico /preventiva; promoción de la salud y asistencialista recreativa en el siguiente sentido: lo prescripto para la vejez y las personas mayores se constituye en términos de inevitable decadencia biológica y psicológica, apoyada sobre la base de los discursos de la Educación Física que han sido moldeados históricamente en una episteme moderna que responde al paradigma positivista, proclamado entre la trama argumental de la Fisiología y la Psiquiatría.

Así se generan concepciones según las cuales las personas mayores involucionan biológica y psicológicamente, lo que implicaría haber descendido en una escala evolutiva, ya que la disponibilidad corporal y motriz, la plasticidad psicológica-emocional y afectiva son evaluadas y valoradas desde una óptica comparativa en relación a personas de menor edad o a un ideal imaginario de vejez que deja por fuera toda la connotación cultural y social que recae sobre ella y sobre el envejecimiento en tanto proceso diferencial.

Si bien dimos cuenta de una perspectiva más amena, ligada a la concepción pedagógica que se constituye en una versión positiva de la vejez y las personas mayores, es insuficiente para revertir todo un cuadro asimilable a la idea de retroceso que instalan las anteriores. No encontramos correlato entre la concepción pedagógica y la socio-antropológica/socio-demográfica con alguna de las corrientes teóricas de la Educación Física explicitadas. Por último, queremos expresar que la formación docente en Educación Física aún tiene una deuda con la corriente de la Educación Física crítica, dado que es esta la que bien podría articularse con los argumentos de la Gerontología del siglo XXI, pero, no tiene manifestación explícita en los componentes de los programas de las materias estudiadas.

Referências

BRACHT, Valter. **Educación Física y aprendizaje social**. 1. ed. Córdoba: Vélez Sarsfield, 1996, 147p.

CARBALLO, C. Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. *En*: CACHORRO G. y SALAZAR C. (Coord.) **Educación Física Argemex: temas y posiciones**. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010.

CRISORIO, R. Educación Física e identidad: conocimiento saber y verdad. *En*: BRACHT V. y CRISORIO R. (Coord.) **La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas** La Plata: Ediciones Al Margen, 2003, p.

25-43.

FARIA JUNIOR, Alfredo Gomes. **Pesquisa e produção do conhecimento em Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1991, 150p.

GEREZ, Alessandra Galve; VELARDI, Marília; CÂMARA, Fabiano Marquez; MIRANDA, María Luiza de Jesus. Educação Física e Envelhecimento: uma reflexão sobre a necessidade de novos olhares e práticas. **Motriz. Revista de Educação Física**, v. 16, n. 2, p. 485-495, 2010.

LOMBARDO, Enrique. Psicología positiva y psicología de la vejez. Intersecciones teóricas. **Revista Psicodebate Psicología, Cultura y Sociedad**, v. 13, p. 47-60, 2013.

MÁRQUEZ HERRERA, A.M. Las políticas públicas a favor de las personas de la tercera edad: ¿asistencialismo, focalización o exclusión? *En*: LAGUADO DUCA A. (Ed.), **La política social desde la constitución de 1991 ¿una década perdida?** Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, 2004, p. 378-397.

RON, Osvaldo Omar. **Nociones de cuerpo educado en la formación superior: el caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNLP (2000-2017)**. Tesis de posgrado (Doctor en Ciencias Sociales). Universidad Nacional de La Plata, 2019.

SOLER VILA, Àngeles. **Practicar ejercicio físico en la vejez**. Barcelona: Editorial Inde, 2009, 239p.

VENDRUSCOLO, Rosecler. Atividades corporais para idosos. *En*: **XXVII Congresso de la Asociación Latinoamericana de Sociología y VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires**. Buenos Aires, 2009.

VENDRUSCOLO, Rosecler; SOUZA, Doralice Lange de; CAVICHIOLLI, Fernando Renato; CASTRO, Suélen Barboza Eiras de. Programas de atividade física para idosos: apontamentos teórico-metodológicos. **Pensar a Prática**, v. 14, n. 1, 2011.

YUNI, José Alberto; URBANO, Claudio. **Esos cuerpos que**

envejecen. Representaciones y discursos culturales de la vejez. Córdoba: Brujas, 2011, 112p.

ZAREBSKI, G. La teoría del curso de la vida y la Psicogerontología actual: frutos simultáneos de un mismo árbol. *En:* YUNI, José Alberto (Comp.), **La vejez en el curso de la vida.** Córdoba: Encuentro Grupo Editor, 2011, p. 41-53.

O aprender a aprender matemática na diversidade com o pensamento computacional

*Aline Silva De Bona*¹

Introdução

A sala de aula é um espaço rico de socialização e aprendizados diversos, não somente de conteúdos e regramentos, com a “inclusão”: de realidades diferentes, da cultura digital e da apropriação de tecnologias, e da diversidade de pessoas incluídas no espaço escolar, sejam pessoas com alguma necessidade especial, ou com particularidades, que, atualmente, parece que estão sendo “percebidas”, que antes silenciadas.

Diante deste olhar que contempla o “Pertencer” do estudante ao espaço escolar, segundo Bona e Cazzarotto (2021), para assim promover seu desenvolvimento e aprendizagem com permanência e êxito, este texto traz um recorte de cada uma das duas pesquisas denominadas *O Pensamento Computacional presente em Diferentes Contextos na Escola Básica através de Atividades (Des)plugadas*; e a *Os Contextos e os Livros Didáticos para a Matemática: práticas investigativas, desenvolvidas no IFRS - Campus Osório, desde 2020, e atualmente*. Ambas buscam promover o processo de aprender a aprender do estudante na Educação Básica através da curiosidade, dife-

¹ Doutora em Informática na Educação (UFRGS), Professora do IFRS - *Campus* Osório, RS, Brasil. E-mail: aline.bona@osorio.ifrs.edu.br

rentes metodologias e recursos, em particular da alfabetização e letramento de matemática e seus desdobres.

Com esse olhar, a prática aqui conceituada e articulada com metodologias e recursos vivenciados em mais de uma escola pública do Litoral Norte Gaúcho do RS registra a caminhada para esta inclusão com pertencimento do estudante, e o quanto a educação matemática pode contribuir e promover para a autonomia, autoconfiança e responsabilidade do estudante com seu próprio desenvolvimento e aprendizado, assim como da sua socialização. Objetiva-se assim compartilhar uma prática educacional ancorada em pesquisas que derivam da realidade de sala de aula, em tempo remoto, e pós-remoto, para um fazer pensar, refletir docente e como cada um pode se apropriar e transformar seu espaço de sala de aula, com suas possibilidades e estudantes. (BONA, 2021).

Pensamento computacional: uma metodologia inovadora e inclusiva

Mudar a sala de aula exige um olhar observador para a realidade, e para os estudantes, paralelamente como a disciplina que se ministra, pode favorecer em habilidades e competências à vida dos estudantes hoje. As tecnologias estão cada vez mais inseridas em quase todas as atividades que realiza-se e as digitais parecem que nos cercam de tal forma que não vivemos mais sem elas, como ficou evidente na pandemia. No entanto, para seu uso requer uma apropriação, compreensão de funções e potencialidades, além dos tempos e momentos. Com isso, é evidente que a escola precisa de alguma forma contemplar as tecnologias digitais, mas não apenas para serem recursos ilustrativos em sala de aula, e nem apenas como recursos para fins muito específicos, como um editor de texto, ou de imagem, ou uma calculadora.

Mas sim acessar “links” que exigem do estudante (usuário das tecnologias digitais em rede) um “saber navegar”, sem tutorial, por meio de uma “lógica” que a cultura digital da sua vida cotidiana converse com a lógica das disciplinas. Cita-se um

exemplo de operador de consulta de preço de um produto em qualquer estabelecimento de comércio, em que se perguntou a um estudante surdo: “Como consultar o preço de um produto na farmácia?” e a resposta foi em libras e o intérprete disse: “Pego e passo os riscos do código na lente da máquina até aparecer o número em reais”. Novamente: “E onde está a lente da máquina e os riscos do código?”, sendo a resposta, primeira, o sinal das mãos abertas para cima, uma para cada lado com quem diz: “Bah, lógico”. E dedo indicador na cabeça apontando, com quem diz: “Basta pensar”, e depois, a intérprete disse: “É uma regra, procura no produto, todos têm riscos pretos e brancos na vertical ou horizontal, e as máquinas o lado mais fino embaixo ou do lado direito, ...é um padrão, como caixa de mercado, passa produto de pé ou deitado que logo a lente lê (...)”.

Os colegas na sala de aula com esta resposta concordaram e disseram, na sua maioria, que é padronizado, tudo tem uma lógica que se repete com computadores, e elas aprimoram com as disciplinas, como: “(...) quando tem desconto na segunda unidade do produto, na tela tem na segunda linha o valor para o segundo, e você que tem de entender a lógica matemática da promoção, tipo: um creme de cabelo 19,99 mas se levar 2, o segundo sai 15,99, e tem outras que é se levar 2 fica 14,99 cada, então saber ler a tela importante (...)”

A Base Nacional Curricular Comum - BNCC (2018) inclui mudanças para a sala de aula, como aulas investigativas, a metodologia do pensamento computacional e uma valorização da alfabetização e letramento de matemática, em diferentes contextos das disciplinas como pontos comuns, aplicações e contextos. No entanto, destaca-se que a matemática poder estar presente em todas as disciplinas depende do plano docente, e o pensamento computacional é uma metodologia de resolver problemas, inovadora por se aproximar da forma como o computador resolve um problema, ou melhor, da forma como os seres humanos resolvem problemas através do computador tendo como técnicas os conceitos das disciplinas da escola,

como citou-se antes quanto à interpretação da promoção e a matemática.

O pensamento computacional é a arte de resolver problemas e quem resolve é o ser humano, segundo pilares que são etapas e processos que se entrelaçam de forma espiral, a formação da resolução processual e do conhecimento construído: a decomposição, o reconhecimento de padrão, a abstração e o algoritmo, sob um prisma tanto plugado (com uso direto da tecnologia digital), quanto desplugado (com outros materiais concretos ou até somente o caderno, lápis, e a aula tradicional no quadro negro). A decomposição é a lógica do interpretar, pensar em partes e delinear o que resolver; o reconhecimento de padrão é encontrar o conceito, a teoria, a forma, o meio, se existir, de como resolver o problema com os dados decompostos. Ao construir estes dois pilares já se tem o terceiro, que é o da abstração interligada, pois ao ajustar o passo a passo, ao eliminar um padrão em prol de outros, e todo o processo de otimização, releitura do problema com as hipóteses se está aqui contemplado. O último não é somente o resultado final, mas a sequência processual, lógica de construir a resolução através de um algoritmo que o ser humano entende, outros também, e que depois podem ser adaptados e alocados em uma linguagem de programação, e inserido na máquina com uma automação. A ênfase não é plugar o algoritmo, colocar ele numa linguagem e fazer rodar, mas que sim os estudantes construam suas resoluções segundo uma sequência clara, lógica e que dispense sua presença, que ao ler outro possa entender, e até aprimorar, fazer uso em problemas que se assemelham.

A inovação da metodologia do pensamento computacional está na apropriação de cada resolução do estudante ao problema, pois cada “pensar” é único e diferente; e quando estes estudantes em sala de aula trocam suas resoluções, eles coletivamente constroem otimizações, que é um pilar da abstração, quando ocorrem processos de melhora, por exemplo, numa ordem da sequência, dos passo a passo para resolver, mas que para o processo de aprendizagem é uma nova forma de re-

solver o problema, um novo olhar, que agrega inclusive uma compreensão complementar, ou apenas de correspondência, ou ainda de reciprocidade, perfazendo assim um processo de construção de conhecimento sobre a resolução de um problema de forma colaborativa, no início, e cooperativa em seguida, como cita Bona (2012), ancorada nas conceituações de Piaget para o processo de aprender a aprender por meio de abstrações reflexionantes. Cabe então destacar que a ação da abstração num processo de aprendizagem difere do pilar da abstração da metodologia do pensamento computacional, conforme Bona (2021).

Toda a metodologia faz uso de meios e formas, assim o pensamento computacional, como uma metodologia, faz uso da forma investigativa, ou seja, atividades investigativas na forma de problemas ou situações contextualizadas, e dos meios desplugados e plugados para promover sua resolução, pesquisa, ação, desenvolvimento que se objetiva.

A forma é essencial para o estudante se sentir envolvido, curiosidade, parte do processo, pelo simples fato de que as gerações mudam, e os estudantes também, tão logo os interesses, e perguntas fechadas, com respostas únicas e prontas, não provocam a ação, de pesquisas, delinear, pensar, perguntar, trocar uma ideia com outros colegas, ou seja, pertencer ao espaço da sala de aula em que foi proposta a atividade investigativa. E sob muitos olhares, pois no caso de incluir, como envolver o estudante surdo, cedo, com dificuldades, com altas habilidades, com déficit de atenção, e muitas outras situações, como culturalmente não gosto de matemática, não vou bem, não vou aprender, não sei para que serve, e mais. É nesse “convite” numa atividade investigativa que tenha implícito um problema a ser resolvido, uma pergunta, que pode ser um enunciado do tipo lista de exercício, ou um projeto de aprendizagem, ou um trabalho de pesquisa, conforme o instrumento que mais agrade e esteja de acordo com o planejamento docente *versus* os objetivos da sua disciplina.

Já os recursos, eles são numa variedade imensa, desde materiais concretos e digitais, como o “velho caderno, lápis e

borracha” para se realizar um “teste de mesa”, como se chama ainda em aulas de algoritmos, disciplina presente em cursos de informática, para ser verificar a validade da resolução sequencial de um algoritmo construído para resolver um problema através do computador. Diante da dificuldade das escolas com acesso a laboratórios de informática, e equipamentos tecnológicos, em particular, quando necessita-se de rede, de *internet*, os desplugados são recursos significativos para que a escola contemple sim a metodologia do pensamento computacional na sala de aula para todos.

Quando se pensar em meios e formas fica muito analisar as adaptações, e a inclusão, pelo olhar de que basta ter acolhimento de trocar o recurso, ou o meio, ou ambos e posso contemplar um estudante com alguma deficiência? A princípio sim, mas a escola é para socializar, então antes de tudo o grupo precisa ter este olhar de inclusão, e a metodologia do pensamento computacional promove esta possibilidade, pelo fato dos problemas serem investigativos, e explorem pesquisas, delineamentos, escolhas, áudios, vídeos, desenhos, dados e outros, e tudo o que existe na vida dos estudantes, nativos digitais os estudantes sempre que se identificam com “algo” e sentem-se que podem colaborar, contribuir, ajudar, trocar ideias, se aproximando e então “pertencendo ao espaço”.

Durante o desenvolvimento dos projetos de pesquisa citados na introdução, escolheu-se atender, focar na realidade dos professores de escolas públicas e nas suas condições gerais, então o livro didático de matemática é muito usado pelo professor no seu planejamento e pelo estudante para estudo. Assim, explora-se a linguagem usada pelo livro didático para criar as atividades investigativas inovadoras com pensamento computacional, e escolhe-se a que segue por ter sido utilizada por 706 professores do ensino fundamental entre 2020 e 2021, e atender mais de 2 mil estudantes dentre o oitavo e novo ano do ensino fundamental:

Atividade investigativa: “Uma criança escreve: oi, bye, tudo, legal, ... E pergunta para outra: Você quer brincar? Se

sim diga a próxima palavra ou escreva, se não tudo bem, mas fique atento é demais.” Como se brinca? Explique do seu jeito e crie um jeito de explicar aos seus pais, e aos amigos *online*, nas redes sociais.

A atividade acima foi desenhada como história em quadrinhos, foi lida de forma interativa, foi escrita com letras grandes, e escrita em braille pelos bolsistas do projeto de pesquisa, e foi apresentada aos professores, na sua maioria, em cursos de formação promovidos pelo grupo de pesquisa Matemática e suas Tecnologias (MATEC) do IFRS - *Campus* Osório RS, na forma de áudio para desconstruir a ideia do silêncio para aprender matemática, depois como história em quadrinhos, e daí escrita.

A seguir discute-se a resolução da atividade citada, que foi denominada pelos estudantes de uma turma com muita dificuldade, numa região muito vulnerável, como “eu consegui...”, além disso, nesta turma tinha-se sete estudantes com laudos diferentes, e dois pais de estudantes sem laudos, sendo um cego e outro com audição parcial em apenas um ouvido por doença de trabalho.

A educação matemática: um processo encantador de aprender a aprender na diversidade

O que é encantador numa sala de aula? É acertar a resposta ou pensar, discutir, trocar ideias, tentar achar uma solução coletiva e/ou individual, e mais é todos acharem a mesma resposta ou diferentes respostas com a mesma lógica cabível à atividade proposta? Diante da reflexão de que aprender a aprender exige do estudante viver, experimentar, tentar percebe-se que a diversidade é incluída como um outro olhar, uma outra forma de resolver. E a educação matemática favorece este espaço de pesquisa, de procura, de delinear para achar uma solução que todos entendem, e melhor que faz uso de conceitos e modelos que podem ser entendidos sob muitos exemplos, situações e contextos, além de aplicações. Além disso, a brincadeira é parte do processo de aprender a aprender.

As resoluções propostas para esta atividade foram muitas, e criativas, além de muitos desdobres causados por esta atividade entre os professores que nos cursos tiveram ideias de adaptar e criar outras. Ilustra-se a resolução de um professor de educação física (EF) para a atividade e em paralelo de um professor e matemática (M):

EF: “Acho que: manero, saudade, novidade, divertido,... Que difícil pois tem que aumentar uma letra e ter lógica de cumprimento...”

M: “(2,3,4,5,6,7, ..., $n + 1$, ...), $n > 0$, natural. Pode ser qualquer palavra com 6 letras e depois com 7 e vai ... como: agosto, mês que estamos, meninas, que tem 7,....”

Teve uma professora de português que disse: “Eu incluiria o primeiro, o início da brincadeira: “Ó”, pensando que o sinal de exclamação (!) não conta, mas faz parte da comunicação de iniciar um diálogo. Observando as resoluções, baseada na audição da atividade de cada professor, e nas suas soluções também faladas. Exemplifica-se os pilares, na fala de uma professora de geografia, que disse ter entendido a atividade e não soube continuar a brincar:

“Eu entendi que era uma brincadeira de dizer palavras, e que ia aumentando, então reconheci que era brincar com a quantidade de letras numa palavra com significado de uma comunicação inicial. Depois reconheci que tinha palavra com 2 letras, depois com 3 letras e ia de um mais e um mais. Mas não achava uma palavra de comunicação com 6 letras, depois pensei que podia ser qualquer palavra com 6 letras, mas daí o jogo teria graça se tivesse tempo e um juiz para organizar. E decidi fazer assim a sequência: palavras com letras, mas tem que ter significado: 2, o outro dia 3, o outro 4, e vai. Sendo que pode jogar de muitos, mas não mais que 8 ou 9 pois daí as palavras ficam difíceis de achar. Era isso? E para meu estudante surdo eu teria que ver a quantidade de sinais, ele ia gostar, ou ia querer brincar de trocar palavra grande por sinais com mesmo significado, como o sinal de coração para dizer Amo. Legal, adorei. Eu podia fazer para cidades, capitais, ne? O pilar da abstração é tudo que faço para resolver melhor, e o algoritmo seria a regra que tentei criar e não fiz bem ainda, só tenho uma lógica inicial (...)” (professora de geografia, 2021).

Enquanto todos os professores falaram e apresentaram suas resoluções, os mesmos vivenciavam uma prática *versus* uma conceituação teórica nova, se sentiam parte do processo de aprender a aprender a transformar sua prática de sala de aula. É com esta lógica que se sugere mudar a sala de aula, e que todo professor precisa experimentar para poder apropriar-se e usar em sua sala de aula; por tal razão que muitos cursos de formação docente se tornam somente teóricos e distantes da realidade do professor da escola pública.

A mesma atividade foi proposta para estudantes na aula de matemática, num recorte de turma com 29 estudantes do nono ano de ensino fundamental, numa aula remota, através do *Google meet*, e cita-se algumas respostas, sendo os estudantes denominados de A, B e C:

A: “A próxima palavra pode ser qualquer uma com 6 letras, e temos uma lógica de aumentar uma letra cada vez, então tem que pensar rápido, mas isso tem fim” (transcrita - estudante detesta matemática e tem déficit de atenção).

B: “A ideia é ter uma tema para a brincadeira como saudar, e daí vai aumentando uma letra cada vez, sendo simples quando estiver até umas 10, se puder palavra composta e contar o espaço como uma letra, já que as palavras não são tão grandes” (transcrita - o estudante tem altas habilidades).

C: “Gostaria q a gente tivesse 1 caixa de palavras, ou se escrevesse muitas com todas as letras. É difícil escrever e pensar rápido. Se eu pensar antes e na hora só procurar, seria + legal????” (escreveu no chat do *google meet*, e sua mãe fazia a tradução em libras para ele da aula - o estudante é surdo).

Os estudantes adoraram o apontamento feito pelo estudante C e assim combinaram brincar no final da aula *online*, e os estudantes A e B então redigiram com a ajuda de todos as regras da brincadeira:

1) Escrever, no mínimo, 3 palavras diferentes, uma em cada pedaço de papel, com 2 letras, depois com 3 letras e assim por diante.

2) Escrever agora como a regra 1, mas sobre a temática combinada com os amigos.

3) Iniciar a brincadeira, depois de colocar na ordem, cada um tem de dizer na sequência uma palavra com a quantidade de letras certas para o próximo. E no nível 2, escolhe-se a temática, e daí palavras na quantidade e tema escolhido.

4) Perde o primeiro que errar a quantidade, ou não ter palavra. E no 2, quem errar a quantidade ou o tema, ou ficar sem palavra.

Um estudante disse: “Tem um problema de matemática que fizemos numa prova que era com repetição de letras de uma palavra, tipo AMORAMORAM...e tínhamos que descobrir qual a letra depois de escrever 214 letras? Tinha que achar a palavra que repete, e daí dividir o número pedido pela quantidade de letras da palavra que repete, aqui 4 de amor, e o que interessa é o resto, pois se for 1 será A, se for 2 M, 3 O, 4 R. Assim $214/4 = 53$ com resto 2 então dá M. Lembram?”

O estudante C escreveu no *chat*: “Dá para brincar com qualquer palavra!” e pediu à mãe para dizer: “Que legal (sorrendo), podemos criar regras, e fazer muitos jogos divertidos com estas palavras que repetem. Adorei! E podemos fazer para libras também!”

Com isso, verifica-se a aprendizagem do descritos de sequência numérica e posicional que compete à matemática e outras ciências, assim como interpretação e codificação, e o raciocínio lógico na resolução de problemas. Nos pilares do pensamento computacional os quatro estão contemplados, pois precisa-se decompor o que se quantifica no brinquedo, depois achar esse padrão quantificado, e pode ter mais de um, pensar e otimizar as ideias para brincar, e generalizar a forma de pensar como ensinar a alguém sem eu estar junto sob um regramento de passos e encadeados, assim como a lógica de um algoritmo.

Nesse cenário todos são parte da sala de aula e estão aprendendo com a diversidade, incluindo os demais colegas, e aprendendo a aprender matemática mesmo numa simples brincadeira, que já remeteu à lógica de outra questão e assim segue o encadeamento do pensar para a educação matemática.

Considerações

A prática relatada neste capítulo e as conceituações, escritas de forma simples, prática e acessível a despertar a curiosidade dos docentes para esta mudança de sala de aula cumprem o objetivo de fazer refletir de que a diversidade e a inclusão precisam estar alinhadas, e que a curiosidade é o centro do processo de aprender a aprender. Então o professor precisa planejar pensando em como tornar curioso cada objetivo de conteúdo da sua disciplina. Além de valer-se de metodologias como a citada do pensamento computacional que tragam a vida real para dentro da sala de aula para todos os estudantes, e também professores. E o quanto é mágico o trabalho de proporcionar espaços e atividades investigativas que encantem os estudantes, estudantes e professores-estudantes, a aprender a aprender, e como a matemática é significativa e presente na vida.

Referências

BONA, A. S. D. (org) **(Des)Pluga**: o pensamento computacional atrelado a atividades investigativas e a uma metodologia inovadora. São Paulo: Pragmatha, 2021. 374 p. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/442/123456789442.pdf?sequence=1&i-sAllowed=y>. Acesso em: 24 mar.2022.

BONA, A. S. D. **Espaço de Aprendizagem Digital da Matemática**: o aprender a aprender por cooperação, 2012. 252f. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Programa de Pós- Graduação em Informática na Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2012. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/63132> Acesso em: 24 mar. 2022.

BONA, A. S. D.; BASSO, M. V. A.; FAGUNDES, L. Cooperar e Abstrair: uma forma de analisar o processo de aprendizagem de Matemática por meio das Tecnologias Digitais *Online*. In: Sheme – **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 5, n. 2, ago-dez- p. 81-102, 2013. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/3573>. Acesso em: 24 mar. 2022.

BONA, A. S. D.; LUCCHESI, I. L. ; FIOREZE, L. A. A potencialização de estratégias de ensino durante o período de pandemia do coronavírus. In: FIOREZE, L. A.; HALBERSTADT, F. F. (orgs) **Aprendizagens e Vivências no Ensino de Matemática em tempos de pandemia**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/232370/001134229.pdf?sequence=1> Acesso: 24 mar. 2022

BONA, A. S. D; CAZZAROTTO, S. Práticas cooperativas que favorecem a permanência, o êxito e o pertencer no ambiente escolar. In: LORENZET, Deloíze, *et al.* (orgs). **Permanência e Êxito: reflexões e práticas**. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifrs.edu.br/handle/123456789/465> Acesso: 24 mar. 2022

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 22 mar. 2022.

SONZA, A; SALATINO, A; BUCCO, L; VERDUM, P. **Mosaico Acessível: Tecnologia Assistiva e Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Profissional**. 1ª ed. Erechim: Graffoluz, 2022 (no prelo).

O ensino de cálculo diferencial e integral e a ideia de conceito ou atravessamentos acontecimentos num relato de experiência sobre um curso de extensão

Danilo Olímpio Gomes¹

Introdução

O principal objeto de estudo do Cálculo Diferencial e Integral é o infinitamente pequeno: a partir de razões infinitesimais chega-se à ideia de derivada (que pode ser compreendida como taxa de variação instantânea) e à ideia de integral (que pode ser vista como uma soma infinita de pequenas partes). Os desdobramentos da chamada revolução científica iniciada no século XVII, na Europa, foram fortemente influenciados pelas ideias do inglês Isaac Newton (1642 – 1727) e do alemão Gottfried Wilhelm Leibniz (1646 – 1716), os quais mostraram, embasados nos trabalhos de seus antecessores, que as duas ideias (derivada e integral) relacionam-se entre si – mais precisamente, que funcionam como operações inversas uma da outra.

Sobre o ensino de Cálculo em cursos de graduação, percebemos que a taxa de reprovação em disciplinas introdutórias é

¹ Doutor em Educação Matemática (Unesp), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas. Piranhas, Alagoas (AL), Brasil. E-mail: danilo.gomes@ifal.edu.br

muito alta – é o que mostram Nascimento e Franco Jr. (1990), Lopes (1999), Baldino (2001), Marin (2009), Costa Neto (2017), dentre outro(a)s. Tal problemática não é exclusiva do Brasil, nem de nossa época, pois, há pelo menos um século, diversos pensadores vêm destacando grandes desencontros entre estudantes e o Cálculo – é o caso, por exemplo, de Thompson (1914) e de Bessièrre (1928), os quais, a partir de críticas aos métodos de ensino de Cálculo em universidades e ao estilo adotado por autores de livros didáticos, elaboraram obras com o intuito de tratar seus conteúdos de maneira simples e acessível. Segundo Thompson (1914, p. i, tradução nossa),

Os tolos que escrevem os livros didáticos de matemática avançada - e eles são, em sua maioria, tolos inteligentes - raramente se dão ao trabalho de mostrar quão fáceis os cálculos fáceis são. Pelo contrário, parecem desejar impressioná-lo com sua tremenda esperteza, fazendo isso da maneira mais difícil.

Algo parecido é evidenciado em Bessièrre (1928, p. vi, tradução nossa): “Nas obras matemáticas modernas, exagera-se um pouco na aridez e na austeridade. Essas e outras críticas integram movimentos reformistas no ensino de Cálculo (e no ensino de Matemática, no geral), os quais tiveram como principais precursores Felix Christian Klein (1849 – 1925), na Alemanha, e Euclides Roxo (1890 – 1950), no Brasil. Como exemplo, podemos citar que

não se tratava, portanto, de dar menor valor aos tópicos puros da matemática, mas de fazer um ensino por meio de aplicações e da intuição. Roxo acreditava que o ensino de matemática deveria ser feito a partir do intuitivo – o concreto – para depois chegar ao abstrato – formal (MIRANDA, 2004, p. 62).

Em outras palavras, tratava-se de descompartimentalizar a Matemática e tratá-la mais pela sua aplicabilidade e materialidade do que por seu aspecto formal e rigoroso.

Em 1986, ainda na esteira reformista, ocorre uma conferência na Universidade de Tulane (Nova Orleans, EUA), na qual foram discutidos diversos temas relacionados àquela preocu-

pação supracitada, qual seja, o fato de que estudantes que entra(va)m em contato com o Cálculo não entende(ia)m o que lhes é(ra) apresentado. Assim, na conferência, fica entendido que o caminho para a compreensão deveria passar pelo uso de tecnologias, pela ênfase em três aspectos para a visualização dos conceitos (aspectos gráfico, numérico e analítico) e pelo estímulo à resolução de problemas, à modelagem e, sobretudo, à **compreensão dos conceitos** (SCHOENFELD, 1994).

Esses ideais podem ser vistos em Stewart (2016), obra amplamente utilizada em diversos cursos de Cálculo em nosso país – ao abordar a filosofia de seu livro, o autor destaca que seu objetivo é “auxiliar os estudantes a descobrirem o cálculo – tanto seu poder prático quanto sua surpreendente beleza” (STEWART, 2016, p. ix). Além disso, o autor ressalta a vontade de fazer com que o(a) estudante experimente o entusiasmo das grandes descobertas por si mesmo(a), enfatizando que este(a) deve “*concentrar-se na compreensão de conceitos*” (STEWART, 2016, p. ix, itálico do autor, negrito nosso).

Assim, atentos ao movimento reformista supracitado e à importância dada à compreensão dos conceitos, neste texto propomos um mergulho em recortes discursivos retirados de um curso de extensão, ministrado por estudantes de um curso de licenciatura em Física a estudantes do ensino médio e cujo intuito foi, justamente, trabalhar com o conceito de derivada. Pelo exposto, somos levados a pensar que a compreensão dos conceitos seja fundamental para que as lacunas existentes entre estudantes e o Cálculo diminuam – aliás, o curso foi pausado nesta perspectiva. Entretanto, colocamo-nos a pensar: o que significa trabalhar com conceitos? O que é um conceito? O que pode um conceito? Como evidenciar que, em um curso de extensão proposto com o intuito de trabalhar a partir do conceito de derivada, isso tenha acontecido?

Estas questões e várias outras permearão o que segue: um texto atravessado por acontecimentos e vice-versa. Sobre isto, cabem algumas ressalvas: após uma breve apresentação do curso, operaremos junto a três cenas, as quais serão contextualizadas e apresentadas em forma de diálogo. Atravessando

os discursos acontecerão aforismos (em itálico), os quais serão compostos junto às falas de Deleuze e Guattari (2010), especificamente aquelas dos capítulos 1 e 5, nos quais tratam do conceito e dos functivos – talvez, mais que aforismos, possam ser tratados como espasmos discursivos.

O negrito será utilizado para evidenciar, nas falas, o que entendemos como pontos espasmódicos (trechos de intensão). Ressalta-se, ainda, que este exercício de escrita é feito num momento posterior à oferta do curso, o que nos coloca numa posição de ensaísta. Além disso, nas considerações finais tentaremos fugir da reflexão, pois concordamos com Foucault (2009) quando diz que todo discurso reflexivo arrisca a reconduzir a experiência do exterior à dimensão da interioridade (e não queremos isto). Assim, propomos transformar a linguagem reflexiva de modo que se volte não para uma confirmação anterior, ou para uma certeza central, mas para uma

extremidade em que lhe seja preciso sempre contestar: atingido o seu próprio limite, ela não vê surgir a positividade que a contradiz, mas o vazio em que vai se apagar; e na direção desse vazio ela deve ir, aceitando se desencadear no rumor, na imediata negação daquilo que ela diz, em um silêncio que não é intimidade de um segredo, mas o puro exterior onde as palavras se desenrolam infinitamente (FOUCAULT, 2009, p. 224-225).

De antemão, nos desculpamos por quaisquer desvios ou circularidades que possam ocorrer no caminhar rumo a um vazio e a um silêncio de um exterior (um fora) em contínua composição por meio de linhas limítrofes de um discurso evidenciado, sentido e experimentado a partir de uma perspectiva do acontecimento.

Cenas de um curso de extensão

Apresentação do curso

Inspirados pelo panorama evidenciado e por nossa trajetória profissional e de pesquisa (GOMES, 2013; GONDIM, GOMES, 2016; GOMES, 2020), entre os dias 15 de setembro e 29 de outubro de 2021 propusemos um curso de extensão

vinculado à Prática Extensionista como Componente Curricular (PECC) e oferecida junto à disciplina Séries e Equações Diferenciais, para o quinto semestre do curso de licenciatura em Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), *campus* Piranhas, ministrado pela(o)s licencianda(o)s e tendo como público alvo estudantes de todas as séries do ensino médio, residentes na cidade de Piranhas (alto sertão alagoano) e em cidades circunvizinhas – ao todo, 32 estudantes participaram ativamente do curso.

Intitulado “**Relações**: Física, Matemática e o pensamento diferencial”, o curso constituiu-se de 8 encontros síncronos de aproximadamente 1 hora cada, ocorridos por meio do *Google Meet*, nos quais o foco foi o conceito de taxa de variação instantânea (derivada), materializada na ideia física de velocidade instantânea. Estávamos interessados em trabalhar a **compreensão deste conceito** e, para isso, foram propostos os seguintes temas:² primeiras ideias sobre proporcionalidade; pensamento funcional; funções lineares e seus gráficos; taxa de variação e coeficiente angular de retas; desdobramentos do pensamento proporcional e aplicações à luz do pensamento diferencial; taxa de variação instantânea de funções com variação não-contante; desdobramentos do pensamento funcional e aplicações do pensamento diferencial no estudo do comportamento de funções (velocidades instantâneas); aplicações da derivada na resolução de problemas da física envolvendo taxas de variação instantâneas.

Vale frisar que a escolha do público-alvo ocorreu por pensarmos como Ávila (2010), ou seja, que o Cálculo já está no ensino médio desde o momento em que se propõem o estudo das funções, em Matemática, e do movimento, em Física. Além disso, somos levados a pensar (por todo o movimento reformista supracitado) que um tratamento inicial do Cálculo já no ensino médio pode evitar que surjam lacunas tais como as descritas anteriormente.

² Esta ordem de temas foi inspirada em Ávila (2010, p. 168), o qual propõe um roteiro inicial para que os conteúdos do Cálculo possam ser trabalhados já na primeira série do ensino médio.

Cena I

No sexto encontro, um dos licenciandos estava fazendo um movimento de **construção do conceito** de velocidade instantânea por meio de tabelas envolvendo velocidades médias, adotando intervalos de tempo cada vez menores. Ele disse:

— Eu tinha, inicialmente, 2s e 4s na variação do tempo, depois 2,5s e 3,5s (**com o intuito** de chegar o mais próximo de 3s); depois eu diminuí para 2,9s – **apertei meu tempo** para 2,9s e 3,1s, **com o intuito de chegar** ainda mais próximo, e agora fui para 2,99s e 3,01s, deixando **bem apertadinho** esse tempo, de forma que ele vai me dar um resultado **cada vez mais próximo** do resultado que estou procurando. E aí, a gente faz todo o cálculo e obtemos, como velocidade média, 27,00055m/s. Vocês **estão percebendo** que ele **está chegando cada vez mais próximo** de um número, aí?

— Professor, no caso, você teria que ir **aproximando o tempo**, não é?

— Isso.

— Mas, e **o resultado** que vem junto ao tempo, aquele ali (26,730899m), ou coisa do tipo. **Se fosse uma questão**, como **a gente saberia?**

— Você não terá **o novo tempo que a gente está tentando apertar?** Você **vai colocar** ele na nossa função $[s(t)=t^3]$ e, quando você coloca ele na função, ele **vai dar** o nosso espaço. No tempo 2,99s ele **vai chegar** naquele espaço ali. [...]

— Agora eu tô entendendo.

— Aí, a gente percebe que a gente está chegando cada vez mais próximo de um resultado. Vocês **conseguem identificar** qual é esse resultado? Que a gente está **cada vez mais próximo** dele?

— 27?

— Isso. Estou chegando a um resultado tão próximo, tão próximo que eu vou considerar que meu resultado será 27.

— Ah, então tem que **ir fazendo desse jeito, né?** É que **eu gosto de escrever no caderno**, daí é bom **eu já saber** que **eu já explico o porquê** que tem que fazer isso. Porque, se eu só

botasse desse jeito no papel, aí eu **futuramente** olharia e pensaria: “**Como é que faz isso?**”

No caos, a velocidade é infinita. Deseja-se apertar a continuidade do tempo e atribuir a uma razão infinitesimal a incumbência de freá-lo, tirando uma fotografia e pausando a velocidade num instante determinado. Ao abordar o caos desta forma, ocorre uma renúncia e um ganho: renuncia-se à velocidade infinita e se ganha uma referência, um ponto de desaceleração que, mapeado através de coordenadas cartesianas, fica cravado num plano composto por ordenadas em função de abscissas extensivas. Não um conceito, mas uma função.

Conceito: uma criação a partir da filosofia.

Conceito: puro acontecimento.

Conceito: preservação da velocidade infinita.

Conceito: consistência

Função: uma criação através da ciência.

Função: renúncia ao infinito

Função: proposição num sistema discursivo.

Função: referência

Conceituar velocidade instantânea ou fazer velocidade instantânea funcionar? Eis uma questão para pensar.

Cena II

Ao final do sétimo encontro, o professor responsável pediu a palavra – naquele momento, a(o)s licencianda(o)s apresentavam o método prático para o cálculo da derivada de uma função potência, por meio da dedução de padrões numéricos e a partir de tabelas:

— Eu precisava perguntar uma coisa pra turma, uma coisa bem importante, e eu quero que vocês pensem muito antes de responder: o que foi apresentado hoje pelos discentes do curso de licenciatura em Física é uma ferramenta muito potente da

Matemática e da Física. Essa ferramenta, ela demorou séculos para ser desenvolvida – pelo menos, 2000 anos. Eu gostaria de perguntar para a turma o que vocês estão calculando com essa técnica? Quem me responde?

— ... [Silêncio]

— Pensem... Pensem... O que nós estamos fazendo aqui, com essa potente técnica? O que está sendo calculado?

— ... [Silêncio]

— Todos acompanharam, foi feito um brilhante desenvolvimento aí, de como chegar nessa técnica... O João diz que estamos calculando o tempo. Alguém tem uma opinião diferente? Concordam com o João? O que está sendo calculado com essa técnica? A Maria concorda.

— ... [Silêncio]

— O tempo? Não é o tempo. O tempo é dado. Elas deram o tempo 3s, o tempo 2s, e em cima desse tempo que foi dado, nós calculamos alguma coisa. Não é o tempo. Já vou dar uma dica. O Antônio diz que é velocidade, velocidade média... Perdão, ele diz que é velocidade média. É a média então, que a gente está calculando?

— É a instantânea? A velocidade instantânea?

— Velocidade instantânea? Por que você acha que é a instantânea e não a média, Maria? O que justifica isso?

— [Entre risos] Porque elas [licenciandas] colocaram quando estavam respondendo, colocaram o título... [no slide].

Um conceito não é simples. No entanto, se quisermos pensar sobre ele, pensemos em intensões – mas, intensões presentes em cada traço que o compõe. Conceitos são centros de vibrações, com cada conceito vibrando em si mesmo e, também, em relação aos outros. Tudo reverbera, tal como uma multiplicidade de sinos. Nada se corresponde. A referência não existe.

É possível pensar o conceito de derivada (e qualquer outro conceito) sem operar no caos uma desaceleração na velocidade infinita? Quando falamos que estamos trabalhando com conceitos matemáticos estamos, de fato, operando com conceitos ou com funções?

Seria somente um problema semântico ou um problema filosófico, de atitude filosófica?

O conceito está na lousa. O conceito está na. O conceito está. O conceito. Conceito. Conceito. Conceito. Conceito. Conceito e conceito e conceito e...

Cena III

Ao final do oitavo e último encontro, o professor responsável pediu a palavra:

— Vocês perceberam que a **fórmula** da velocidade ela **foi deduzida**, ou melhor, **derivada** da fórmula do espaço em relação ao tempo, do “sorvetão”?

— Sim – respondeu Maria.

— Sim – respondeu João.

— Isso faz vocês pensarem em alguma coisa? Em algum questionamento importante neste momento?

— Deve ter sido as **pessoas que criaram** essa fórmula (que, com certeza, levou muito tempo) o quão pasmos ficaram ao ver que **uma fórmula complexa consegue** ser derivada diversas vezes para formar **cálculos simples**. Como a “voat” ali, **ela derivou** do “sorvetão” **tão simplesmente apenas** com **questões** que podem ser vistas no dia a dia, como a **redução** da velocidade, o aumento... [...]

— Muito bem. **Quem mais** tem alguma coisa para falar sobre essa constatação. A Maria **parece que quer falar** alguma coisa.

— É justamente o que ele falou, achei interessante que, se pararmos para observar, certas fórmulas **que a gente tenta ficar decorando** podem se derivar de outras e, às vezes, **a gente nem para para perceber isso**.

— É, acho que nessa questão, a gente **perderia meia hora** – comentou João.

— Já pensou? E vocês podem me falar... – **todos tá**, não somente Maria e João. Estou **sentindo falta de mais gente** falando aqui, **heim**. Para a **gente** terminar, vocês conseguem me

falar a **partir de qual conceito a gente conseguiu fazer** essa derivação? Qual foi o **único conceito** que utilizamos durante o curso **todo**?

— ... [Silêncio]

— O que a **gente** usou para encontrar essa derivada, essa fórmula da velocidade que derivou da posição?

— Espaço-tempo, velocidade e tempo, sempre foi desde o início, a gente sempre usou a variação de tempo e espaço, **coisas do tipo**.

— Isso! Mas teve um conceito que a **gente permeou** todas as aulas e foi ele que **permitiu a gente fazer isso** que a **gente fez** aqui **agora**. **Qual é o conceito?** Ele **está escrito na tela** (vou dar uma **dica**).

— É a taxa de **variação**? – responde Maria.

— Mas não é qualquer taxa de **variação**. É a taxa de **variação**...?

— Instantânea – completou Maria.

— Instantânea... **Então**, esse é o conceito fundamental que **nós tentamos passar** para vocês.

Conceito se passa, ultrapassa ou atravessa?

Considera(a)ções f(in)ais

Poderíamos utilizar as margens e seguir, por que não? No entanto, preferimos roê-las e ficar no meio, onde o riacho adquire velocidade (DELEUZE, GUATTARI, 2000). Preferimos permanecer aqui, neste espaço em criação a partir de linhas do fora, onde a respiração pode ocorrer lentamente. Aqui, onde as palavras de Manoel de Barros (2016) ecoam indefinidamente, tais como convites que n(v)os chegam a cada piscar de olhos: repetir e repetir e repetir até ficar diferente.

Referências

ÁVILA, G. S. S. **Várias faces da matemática**: tópicos para licenciatura e leitura geral. 2. ed. São Paulo: Blucher, 2010.

BARROS, M de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.

BESSIÈRE, G. **Le Calcul intégral facile et attrayant**. Paris: Dunod, 1928.

COSTA NETO, A. D. **O ensino e a aprendizagem de Cálculo 1 na universidade**: entender e intervir. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é filosofia?** São Paulo: Editora 34, 2010.

FOUCAULT, M. 1966 – O pensamento do Exterior. In: **Estética**: literatura e pintura, música e cinema (Coleção Ditos e Escritos, III). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009, p. 219- 242.

GOMES, D. O. **A Disciplina de Análise segundo Licenciandos e Professores de Matemática da Educação Básica**. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2013.

GOMES, D. O. **Rigor sem Órgãos**: em meio a relações discursivas, (r)ex(s)istências possíveis. 2020. Tese (doutorado) – Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro (SP), 2020.

GONDIM, D. M.; GOMES, D. O. Entre definições, teoremas e demonstrações: discursos de rigor ou rigor(es) discursivos? In: **Anais XII Encontro Nacional de Educação Matemática**, 2016, São Paulo. XII Encontro Nacional de Educação Matemática – XII ENEM, 2016.

LOPES, A. Algumas reflexões sobre a questão do alto índice de reprovação nos cursos de Cálculo da UFRGS. **Matemática Universitária**, Rio de Janeiro, n. 26/27, p. 123-146, jun./dez. 1999.

MARIN, D. **Professores de Matemática que usam a tecnologia da informação e comunicação no ensino superior**. 2009. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual

Paulista (Unesp), Rio Claro, 2009.

MIRANDA, G. A. **Silvanus Phillips Thompson e a desmistificação do cálculo**: resgatando uma história esquecida. 2004. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

NASCIMENTO, A. E.; FRANCO JR., M. R. Uma análise do curso de graduação em Engenharia Química da UFU. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, n. 5(9), p. 135-146, jul./dez. 1990.

SCHOENFELD, A. H. A brief biography of calculus reform. **UME Trends**. Nov. 1994.

STEWART, J. **Cálculo**: Volume I. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

THOMPSON, S. P. **Calculus made easy**. Nova York: MacMillan Company, 1914.

Possibilidades e limites do estágio supervisionado em gestão educacional realizado no modelo remoto em curso de Licenciatura em Pedagogia

*Karina Regalio Campagnoli¹
Ana Keli Moletta²*

Introdução

Com o advento da pandemia de covid-19, muitas das conhecidas práticas educativas que até então imperavam tiveram que ser readequadas para se poder atender ao ensino remoto emergencial, que surgiu como uma das possibilidades para que o processo educativo de diversas modalidades de ensino não cessasse suas atividades.

Diante do cenário que se apresentou de modo inesperado, muitos professores não tiveram tempo suficiente para se preparar pedagogicamente para as novas formas de ensinar que se tornaram presentes no dia a dia docente e muitos sofreram com as dificuldades em relação às tecnologias que se fizeram imprescindíveis (OLIVEIRA; CORRÊA; MORÊS, 2020).

Nesse sentido, esta produção textual, caracterizada como

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: karinaregalio@hotmail.com

² Pós-Doutora em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: anakelimoletta@yahoo.com.br

relato de experiência, de caráter qualitativo e exploratório, com foco nas práticas docentes, possui o objetivo de socializar as experiências desenvolvidas na disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade presencial, de uma universidade pública, desenvolvidas no ano de 2021, por meio do modelo remoto emergencial, implementado devido à pandemia de covid-19.

Assim, com a pandemia e a conseqüente impossibilidade de livre circulação pelos espaços físicos, com a indicação de isolamento social devido à crise sanitária que se instalava, novas formas de organização da referida disciplina tiveram que ser idealizadas.

Para auxiliar na fundamentação teórica dessas estratégias que serão problematizadas no próximo tópico, contou-se com o aporte de autores como Pimenta e Lima (2005-2006); Nadal, Kailer e Marcoçcia (2018); Oliveira (2009), entre outros.

Estágio supervisionado em gestão educacional no modelo remoto: isso é possível?

Conforme já mencionado, com a pandemia de covid-19, inúmeras atividades sociais precisam ser remodeladas e repensadas, de modo a diminuir o contato social entre os indivíduos e, assim, evitar possíveis contaminações pela doença viral que se abateu pelo mundo.

Dessa forma, a experiência aqui referenciada, por se tratar de uma disciplina de estágio supervisionado, deveria ser desenvolvida no ambiente escolar, em contato com as atividades realizadas pela equipe gestora escolar, formada por diretor e pedagogo ou coordenador pedagógico. No entanto, adequações didático-pedagógicas fizeram-se urgentes, com o intuito de que os acadêmicos não fossem prejudicados em termos formativos.

A disciplina aqui em foco conta com carga horária total de 102 horas, em regime anual, sendo 51 horas destinadas para as atividades coletivas com o grupo total de acadêmicos que

compõem a turma e as outras 51 horas destinadas para as atividades de observação e intervenção nas escolas, junto à equipe gestora. Apesar dessa divisão, a qual é meramente didática, com o propósito de organização das ações, é importante enfatizar a preocupação constante em se buscar a análise crítica e a discussão fundamentada teoricamente e realizada de forma permanente entre os pares, com o intuito de superar a concepção de que o estágio se constitui somente como a parte prática ou técnica do curso (PIMENTA; LIMA, 2005/2006; PIMENTA; GHEDIN, 2012). Com isso, intenciona-se promover a “[...] superação da separação teoria e prática [...], [promovendo] a aproximação da realidade com a atividade teórica”, conforme preconizado por Pimenta e Lima (2005/2006, p. 13).

A universidade pública em questão optou por manter as aulas em formato remoto emergencial durante o ano de 2021, por meio da plataforma *Google*, fazendo uso das extensões como *Google Classroom* e *Google Meet*. Assim, uma das estratégias adotadas para se manter o vínculo entre as escolas – campos de estágio – e a universidade, foi convidar profissionais da educação de diferentes instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, para participar dos encontros virtuais que se converteram em atividades de estágio.

Assim, dentre os educadores que foram convidados, destacam-se pedagogas de escolas públicas e privadas, tanto dos segmentos da Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; diretor de escola pública, Anos Finais e Ensino Médio; professora de escola pública que atua no âmbito da Educação Especial, Anos Finais; professora de escola privada, Anos Finais; professora que atua tanto em escola privada quanto em pública, Anos Finais; professor de Educação Infantil de escola pública.

Partindo da valorização da articulação teoria-prática e compreendendo o estágio supervisionado como possibilidade de formação crítica, consciente e pautada na relação dialógica entre os sujeitos, conforme defendido por Lima (2008); Oliveira (2009); Nadal, Kailer e Marcoccia (2018), as adequações di-

dático-pedagógicas aqui discutidas, tiveram o intuito de seguir essas concepções.

Sobre isso, é importante considerar o que Paro (2015) problematiza ao se referir à formação e atuação dos profissionais da educação, no sentido do teor político e técnico que devem fazer parte dos debates formativos. O autor enfatiza a relevância do diálogo e da consideração das subjetividades dos envolvidos nesse processo, afirmando que todos devem ser compreendidos como sujeitos (PARO, 2015).

Seguindo por essa ótica, as autoras Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6), ao refletirem sobre as diferentes concepções de estágio, salientam o entendimento de que ele “[...] se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental”. Assim, as autoras defendem a superação dos modelos que se baseiam na simples imitação de modelos e/ou com foco na instrumentalização técnica e reforçam que o estágio seja desenvolvido pela parceria entre a teoria e a prática, de forma que uma potencialize e complemente a outra, constituindo-se, assim, o estágio como oportunidade de pesquisa e formação reflexiva e responsável (PIMENTA; LIMA, 2006/2006). Perspectiva essa que subsidia as ideias aqui apresentadas.

Desse modo, devido à impossibilidade de os acadêmicos irem até as escolas e acompanharem o dia a dia das atividades da equipe gestora junto ao coletivo dos professores, em contato com as famílias e com os estudantes, uma das formas encontradas para que o estágio remoto fosse viabilizado, foi convidar, conforme já mencionado, diferentes profissionais da educação que estivessem vivenciando todas as dificuldades impostas pela pandemia para dialogar, de forma *online*, com os acadêmicos. O propósito desses encontros virtuais foi o de aproximar os licenciandos da realidade das escolas, especialmente no que diz respeito à atuação do pedagogo e do diretor escolar.

Como preparação para esses encontros, os acadêmicos foram orientados a elaborar, em duplas e previamente, um rotei-

ro com questões direcionadas para os profissionais convidados. Para auxiliar na elaboração desses roteiros, algumas temáticas foram sugeridas pelos próprios profissionais e também, a partir dos referenciais trabalhados na disciplina em questão. Dentre as temáticas privilegiadas, algumas se destacaram como: formação continuada durante a pandemia, uso das tecnologias digitais pelos professores, metodologias ativas, evasão escolar, aumento das desigualdades sociais durante o período pandêmico, entre outras.

Após os encontros virtuais, os quais tiveram duração média de duas horas cada um, como forma de sistematização da troca de experiências realizada, os acadêmicos foram orientados a elaborar um relatório fundamentado, problematizando as respostas dos convidados e articulando com os referenciais teóricos sugeridos. Essa troca de experiências baseia-se no que Paulo Freire (2014, 2015) indica, ao valorizar o diálogo e a horizontalidade das relações como possibilidades de aprendizagem, nas quais os sujeitos podem aprender uns com os outros, na coletividade.

Limites e expectativas do estágio remoto

Como já discorrido, a suspensão das atividades letivas presenciais em virtude da incidência da COVID-19, gerou a necessidade dos professores e estudantes migrarem para a realidade *online*, transpondo metodologias e práticas para esse novo espaço de aprendizagem. Isso demandou a adaptação dos planos de atividades, no caso em questão, do plano de estágio, uma vez que o campo e objeto de estudo se apresentavam impossibilitados naquele momento, o que fez com que os estagiários vivenciassem uma experiência atípica de ensino.

Adotamos para a turma que estávamos responsáveis - Gestão na Educação Básica II - afazeres assíncronos, ou seja, que acontecem sem a necessidade de uma interação em tempo real, atividades que fornecessem fundamentação teórica com leituras de referenciais da área; temas emergentes; análise de documentos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

(2018); documentários; vídeos e a elaboração de roteiro com questões direcionadas para os educadores convidados. Já nas aulas síncronas, realizadas em tempo real, buscávamos discutir os elementos presentes nos momentos assíncronos, bem como as trocas de experiências ocorridas em cada momento formativo com os educadores convidados.

Nossa expectativa nos encontros virtuais com os profissionais da educação era que os acadêmicos pudessem, mesmo remotamente, acompanhar como as escolas estavam se organizando naquele momento de pandemia, debatendo as dificuldades e as maneiras com que estavam contornando esses reveses, como as questões se apresentavam para a comunidade educadora das instituições consideradas - pública e privada - a partir do olhar dos diferentes sujeitos: diretores, pedagogas e professores, uma vez que, para além da objetividade inerente ao processo, cabe também a subjetividade de cada envolvido (PARO, 2015).

Nas trocas com os profissionais, ficou evidente o comprometimento de cada educador com os alunos e com a instituição a que pertenciam. A partir das falas, foi possível observar a preocupação em diferentes momentos, tais como relatado pelo diretor de uma escola pública de Ensino Fundamental, Anos Finais: “[...] a gente tenta passar para os professores que têm maior dificuldade, para que eles usem também as ferramentas [...]”. Esse diretor se referia ao uso das diferentes estratégias tecnológicas, uma vez que ele vislumbrava nelas grandes possibilidades, mesmo nas que se apresentavam de imediato contraproducentes, pois elas poderiam se reverter de forma positiva, dependendo do uso que delas era feito.

O referido diretor ainda apontou o trabalho que estavam realizando através da busca ativa com os alunos que haviam se evadido no período. Esclareceu que devido à realidade do momento, mudanças de endereço e telefone eram comuns, o que dificultava a localização desses alunos, fato que levou a gestão a delegar uma equipe responsável por resgatá-los, fosse por meio de visitas presenciais - quando possível, ou mesmo

por meios digitais, como *Facebook*, *Instagram* ou e-mail, por exemplo.

A preocupação com o resgate dos alunos também foi apontada pela pedagoga A³, profissional da rede pública de ensino que, dentre os diversos temas abordados, tais como recursos tecnológicos, ambiente virtual, resistência e adaptação dos professores ao modelo remoto, apontou a importância daquele momento de troca com os estagiários, uma vez que no espaço escolar, o tempo é escasso para um debate tão produtivo.

A pedagoga B, também da rede pública de ensino, iniciou sua fala mostrando a importância em estarmos em constante formação: “Você já tem uma caminhada e quando você se sente segura e pensa: eu já sei, vem essa situação, te desconcerta e todo seu estudo e prática parecem insuficientes perante o momento”.

Ela apontou que no início da pandemia, a falta de comunicação, ou a comunicação truncada, foi uma das principais dificuldades enfrentadas. Disse a referida pedagoga: “[...] nós, muitas vezes, recebemos as notícias pela mídia, depois é que elas iam oficialmente para a escola. Por vezes, os alunos me ligaram e eu não sabia responder, eu precisava ir atrás da notícia para saber o que estava acontecendo”. Acrescenta a pedagoga B, que a condução das atividades nos primeiros meses foi extramente complicada, fato que poderia ter tido outro encaminhamento, caso “[...] nós da escola fôssemos informados, orientados para que quando saísse na mídia, nós tivéssemos as respostas, acalmássemos a comunidade, os pais [...]”. Ainda para a pedagoga B “[...] com o passar dos meses, as coisas foram se organizando, mas esse início pra mim foi chocante”.

Aliada à questão da comunicação truncada, a pedagoga B discorreu a respeito da resistência dos professores em usar as tecnologias digitais e a plataforma de ensino indicada para a rede, uma vez que, para muitos, aquela estratégia não se apresentava adequada, enquanto um modelo educativo.

Um fato que chamou a atenção dos estagiários refere-se à dificuldade dos alunos ao acesso às tecnologias digitais, uma

³ Por questões éticas, os nomes dos educadores serão mantidos sob sigilo.

vez que elas eram utilizadas, até então, para comunicação e entretenimento, mas não para fins pedagógicos e educacionais. Essa inquietação também foi apontada pelas professoras A e B que, além das dificuldades, também ressaltaram as possibilidades que essa oportunidade proporcionou, uma vez que, “[...] apesar de todo o caos que o momento apresentou, esse foi um período de reinvenção. Eu aprendi a olhar pra minha prática de uma forma diferente. Essa é a palavra, aprendizado”.

Ao término do período letivo, foi solicitado aos estagiários que relatassem, em formulário do *Google*, suas experiências nesse modelo remoto de estágio. Como forma de preservar a identidade dos acadêmicos, utilizaremos a letra E de estagiária, seguida de um número sequencial, para separar as respostas. Assim, em relação à questão sobre as impressões acerca da disciplina de Estágio em Gestão, esclarece a estagiária E1,

Inicialmente, nunca havia passado pela minha cabeça, uma disciplina de estágio acontecer de forma remota. Mas aconteceu e com êxito, dentro das possibilidades que existiam no atual momento vivido. Foi nítido o comprometimento por parte das professoras e seu esforço em tornar esse momento o mais “prático” e dinâmico possível.

Sobre o diálogo com gestores e professores, as estagiárias apontaram que “[...] as experiências de diálogo com gestores e professores foram excepcionais, talvez num cenário diferente desse, não tivéssemos uma imersão tão grande” (E1). Posição externada também pela estagiária E2, a qual afirmou que: “Mesmo sendo de forma remota, [o estágio] foi de muitos aprendizados, principalmente em relação à participação dos gestores e professores”. Na mesma linha de pensamento, a estagiária E3 esclarece, “[...] achei muito positivas as conversas/entrevistas com as pedagogas e diretores escolares, atribuíram mais significado à disciplina”.

Para a estagiária E1, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia, a flexibilização das práticas pedagógicas e do ensino, foi tema constante durante os quatro anos de curso, e “[...]”

poder ver a reestruturação de uma disciplina para um meio remoto, e constatar que se deu de forma satisfatória, foi de extrema importância” (E1). Acrescenta a aluna E1 que, mesmo que as experiências vivenciadas no modelo remoto tenham sido de extrema significância, elas não superam o modelo presencial com suas interações com o meio, porém, dentro das possibilidades, a conclusão da disciplina nesse formato e a maneira como foi conduzida, contribuiu para que ela e os colegas pensassem em possibilidades e nos avanços da educação.

As contribuições dos estudantes vão ao encontro do que preconizam Pimenta e Ghedin (2012), ao salientarem a relevância da formação reflexiva, crítica e em consonância com a realidade social, política e econômica dos estudantes, podendo-se incluir aqui, as questões sanitárias que se fizeram pertinentes no período pandêmico.

Considerações finais

O objetivo desta produção textual, baseada em um relato de experiência sobre práticas docentes, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, foi o de socializar algumas experiências realizadas no âmbito da disciplina de Estágio Supervisionado em Gestão Educacional, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de uma universidade pública, no ano de 2021, durante o período em que o ensino remoto emergencial mostrou-se como uma das estratégias para que as atividades da referida disciplina não parassem, por conta do impedimento da pandemia de covid-19.

Devido às orientações dos órgãos de saúde que indicavam o isolamento social como forma de se diminuir a proliferação da doença em questão, muitos professores precisaram readequar suas metodologias de ensino, uma vez que as observações nas escolas não estavam sendo permitidas por questões de segurança sanitária.

Assim, na disciplina aqui referida, muitos ajustes e readequações precisaram ser realizados, de forma que as acadêmicas pudessem articular as percepções que normalmente seriam oriundas

das vivências nas escolas, representantes dos campos de estágio em questão, com as discussões junto ao coletivo da turma.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

NADAL, Beatriz Gomes; KAILER, Elismara Zaias; MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. O estágio e a formação em gestão educacional no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PR). **Revista Triângulo**, Uberaba, v. 11, n. 1, p. 62-73, jan./abr. 2018.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso Vieira. As contribuições do estágio supervisionado na formação do docente-gestor para a Educação Básica. **Ensaio**, v. 11, n. 2, p. 79-96, dez. 2009.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni de; CORRÊA, Ygor; MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

O gestor escolar, a aprendizagem e as tecnologias digitais: relações entre teoria e prática no contexto pós-pandemia

Ana Joceli da Silva de Matos¹

Claudio Junior Lima da Rocha²

Cristiane Leticia Almeida da Silva³

Josiane Carolina Soares Ramos Procasko⁴

Introdução

O destaque para o caráter transformador das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) é algo muito relevante quando se trata de educação escolar contemporânea. Ao longo dos anos, a sociedade vem passando por inúmeras

¹ Especialista em Informática Instrumental para professores da Educação Básica pela UFRGS e Mestranda em Informática na Educação - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: anajoceli@gmail.com

² Especialista em Educação para Diversidade com ênfase em EJA pelo IFSC e Mestrando em Informática na Educação - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: junior.sjs@gmail.com

³ Especialista em Gestão na Educação: Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar pela PUCRS e Mestranda em Informática na Educação - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: cristiane.leticia.almeida@gmail.com

⁴ Doutora em Educação pela UFRGS, Professora do Mestrado Profissional em Informática na Educação e do Mestrado Profissional em Educação Profissional em Rede Nacional - ProfEPT, ambos cursos oferecidos pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: josiane.ramos@poa.ifrs.edu.br

transformações em todos os seus setores, no mundo do trabalho, nas indústrias, na cultura e no lazer. Segundo Sancho (2006), muitas ocupações na sociedade se transformaram, umas desapareceram e outras que antes eram desconhecidas surgiram com o advento da tecnologia. No entanto, a educação pública seguiu o seu próprio ritmo, em desvantagem aos demais setores da sociedade, apesar da criação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional - PROINFO, este instituído pelo Ministério da Educação em 1997, e tinha como objetivo principal promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio (BRASIL, 1997).

Cabe ressaltar que o PROINFO teve sua proposta reestruturada em 2007 visando promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica (BRASIL, 2007).

Outro aspecto a ser destacado é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e diretrizes para a política educacional, no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014), que destaca o incentivo ao uso das tecnologias. Embora muitos gestores e professores não estivessem preparados para migrar do ensino presencial para o *online*, foi essa a medida adotada pelas redes de ensino em todos os níveis de ensino e em todo o país. Behar, *et al.* (2011) destaca que a sociedade atual está pautada na tríade: informação, conhecimento e aprendizagem. A escola deve estar preparada para atender essas demandas de ensino e aprendizagem geradas por essa sociedade cada vez mais conectada.

Segundo Mizukami (1986), o processo educacional consoante a teoria do desenvolvimento do conhecimento tem um papel muito importante e significativo, pois provoca no aluno situações de desequilíbrio que promovem a construção progressiva de noções e operações, ao mesmo tempo que a criança se desenvolve afetiva e intelectualmente para cada etapa de sua vida. Na abordagem piagetiana a aprendizagem só tem sentido quando ocorrem situações de mudança, ou seja, o sujeito

elabora o seu conhecimento através de atividades operacionais da inteligência. Esse conceito é mais complexo e amplo, aprender envolve a adaptação a novas situações, assimilação e acomodação. Becker (2012) destaca a abordagem de Piaget em seus estudos e enfatiza que, para aprender algo novo, o sujeito constrói e reconstrói o objeto do conhecimento, para esse autor é preciso “construir alguma coisa na profundidade da organização do sujeito, do indivíduo, do organismo e não apenas no plano do treinamento ou da repetição de ações cotidianas” (BECKER, 2012, p. 83).

Para que o desenvolvimento cognitivo ocorra é imperativo que ocorram desequilíbrios necessários para proporcionar esse desenvolvimento. O desenvolvimento da aprendizagem decorre de uma série de fatores físicos, biológicos, mentais e sociais. Nesse sentido, a escola é o espaço mais apropriado para possibilitar aos alunos o desenvolvimento de suas possibilidades de ação motora, verbal e mental e dessa maneira possa posteriormente intervir no processo sócio-cultural e na inovação da sociedade (MIZUKAMI, 1986, p. 73).

É preciso entendimento sobre o que significa a inovação no âmbito escolar e o motivo de fazê-la. O gestor escolar é o responsável pelo rompimento com padrões de ensino ultrapassados. De acordo com Vieira e Pischetola (2022), o termo “inovação pedagógica” abarca a relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. O gestor escolar possibilita o acesso à aprendizagem “com competência e responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada as demandas de vida de uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas” (LÜCK, 2013, p. 91).

O ambiente externo apresenta-se como um cenário totalmente influenciável para a educação, acarretando a necessidade de adaptar-se a essa nova forma social, dadas as circunstâncias de extrema concorrência e competitividade que o mundo oferece. Neste caso, é necessário que o gestor esteja atento a essas mudanças e que incentive e apoie o educador a conhecer e explorar essas novas possibilidades, visando tomar uma deci-

são em conjunto, tendo em vista o objetivo em comum. É o planejamento, o processo como um todo e o replanejamento, caso haja necessidade. A autonomia da gestão escolar implica em unir os diversos segmentos da comunidade escolar na tomada de decisões, na responsabilidade social e no compartilhamento de informações. Nesse sentido Lück (2013) enfatiza que:

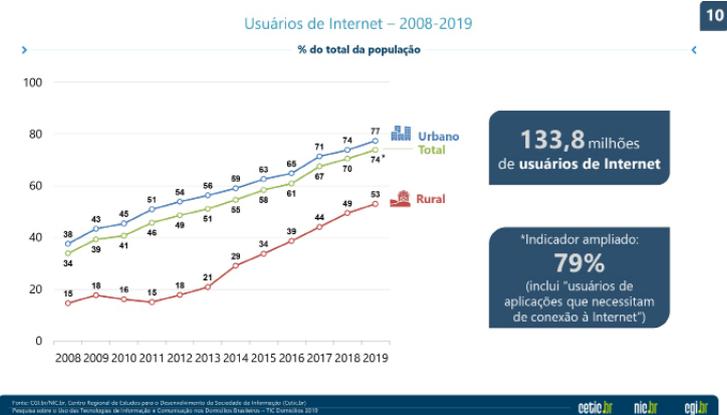
Autonomia é um processo coletivo e participativo de compartilhamento de responsabilidades emergentes e gradualmente mais complexas, resultantes do estabelecimento do conjunto de decisões. Não se trata de a escola ser autônoma para alguém, para algum grupo, mas de ser autônoma com todos, desse modo caracterizando-se como gestão democrática e compartilhada (LÜCK, 2013, p.99).

A gestão escolar e a equipe pedagógica das escolas da rede pública de ensino, frente à pandemia de covid-19, foi impelida para a tomada de decisões no que diz respeito ao ensino remoto e à utilização de tecnologias digitais no âmbito escolar. Todavia percebe-se que muitas decisões no ensino público dependem dos âmbitos macro e micro da gestão. Porém, quando a gestão é democrática e compartilhada, a elaboração e execução do plano de ação reflete os interesses de toda a comunidade escolar.

Contudo, não há outro caminho a ser percorrido sem o auxílio das tecnologias, o uso de tecnologias digitais é hegemônico no atual contexto educacional. No Brasil, entre os anos de 2008 e 2019, houve o aumento significativo do número de usuários de *internet* na zona urbana e na rural, assim como em atividades de educação e trabalho, conforme dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) representados nos gráficos 1, 2 e 3.

O gráfico 1 apresenta o percentual total de usuários de *internet* na zona urbana e rural entre os anos de 2008 e 2019, sendo possível identificar um crescimento aproximado de 40% de usuários do serviço de *internet*. No gráfico 2 o objetivo é apresentar o percentual total de usuários de *internet* por atividades relacionadas a educação e trabalho, já o gráfico 3 apresenta os usuários de *internet* por tipo de dispositivo utilizado, no qual

Gráfico 1: Usuários de *internet* no Brasil (Zona Urbana e Rural)



Fonte: CETIC (2019)

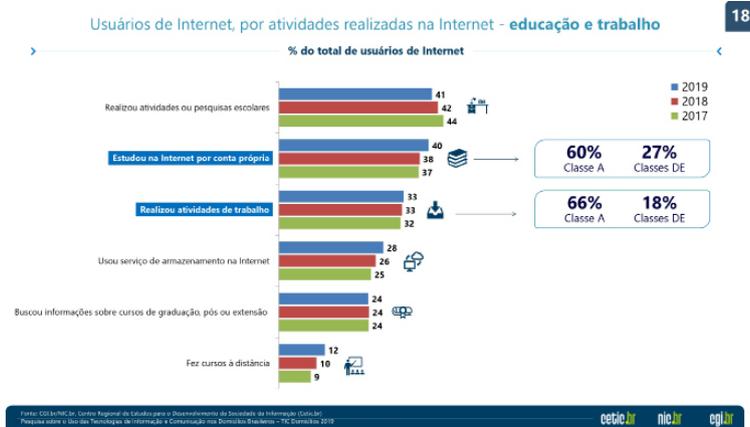
é possível identificar um crescimento de usuários de *internet* por dispositivos móveis (celular) e a redução de usuários com computadores.

O gráfico 1 aponta a evolução do número de usuários de *internet* no nosso país entre os anos de 2008 e 2019. O indicador ampliado indica que 79% da população realiza atividades que necessitam de conexão à *internet* nos diversos setores da zona urbana e rural, ou seja, 133,8 milhões de usuários da população brasileira. Com relação às atividades relacionadas a trabalho com o uso da *internet*, o gráfico 2 apresenta que no decorrer dos anos de 2017, 2018 e 2019 verificou-se o aumento das atividades realizadas por 66% da classe A e 18% das classes D e E.

Outro dado relevante deste gráfico no que se refere à educação aponta que 60% dos usuários da classe A estudaram por conta própria na *internet* e os outros 27% são os usuários das classes D e E. Os índices apontados no gráfico 3 dizem respeito ao aumento do uso de dispositivos móveis (celulares); entre os anos de 2014 e 2019, houve uma queda no número de usuários de *internet* no computador.

Os gráficos demonstram o alargamento do serviço de *internet*, nas áreas rurais e urbanas, e nas diversas classes sociais, refletindo as desigualdades sociais. A classe A possui um per-

Gráfico 2: Usuários de *internet* no Brasil



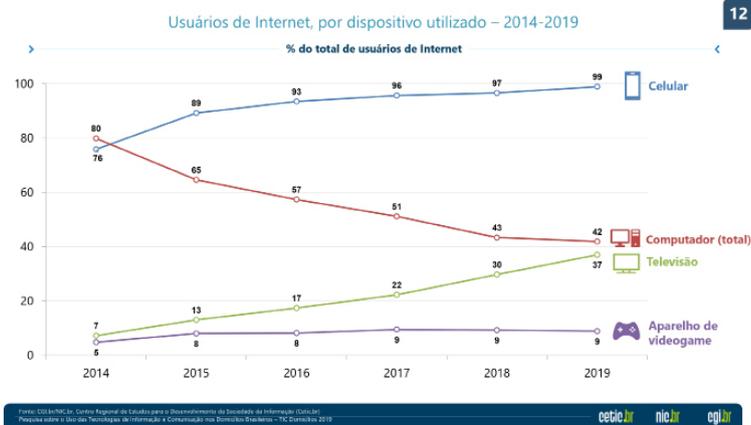
Fonte: CETIC (2019)

centual muito maior de acesso ao serviço de *internet* em relação às classes D e E, da mesma forma ocorre a desigualdade de acesso a serviço de *internet* das áreas rurais, em que o acesso ao serviço de *internet* é inferior à área urbana. Outro fator importante a ser analisado é a forma de acesso à *internet*, em que os usuários deste serviço utilizam diversos dispositivos para acessar a *internet*, com destaque para o uso de celular (*smartphone*), reflexo do desenvolvimento tecnológico e o barateamento das tecnologias.

De acordo com Vial (2019), esse processo de transformação digital decorre de mudanças profundas na sociedade por meio de tecnologias digitais. No setor educacional é iminente que essa transformação digital ocorra em todos os espaços escolares, tanto na rede privada como na rede pública de ensino.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no ano de 2019, 99,2% dos brasileiros acessam a *internet* exclusivamente através do uso de *smartphones*. Apesar de muitos estados brasileiros proibirem o uso de celulares em sala de aula, esse recurso tecnológico tornou-se um dos recursos digitais mais utilizados no contexto educacional brasileiro, nos períodos de pandemia e distanciamento social, determinado

Gráfico 3: Usuários de *internet* por dispositivo utilizado.



Fonte: CETIC (2019)

pelas autoridades sanitárias mundiais (DE SÁ FILHO, 2021). De acordo com dados do IBGE (2019), a maioria das pessoas utiliza o celular pela facilidade de comunicação, a finalidade do uso de *internet* e do dispositivo é a troca de mensagens. O envio e o recebimento de mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos foi o principal objetivo indicado por 95,7% com 10 anos ou mais de idade que utilizaram a rede de *internet*. As conversas por chamada de vídeo foram apontadas por 91, 2% das pessoas que participaram da pesquisa.

Na abordagem de Behar *et al.* (2011), a prática pedagógica deve considerar atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando. O aluno precisa aprender através da pesquisa e através das suas conexões, redes de aprendizagem, o professor deve ser capaz de compreender e possibilitar ao aluno construir novas aprendizagens com autonomia.

Os gestores escolares também devem acompanhar o avanço das tecnologias para estimular e contribuir com o desenvolvimento de projetos e ações no âmbito escolar. Por conseguinte, isso torna o ambiente motivador e estimula o protagonismo social dos estudantes. Permite que habilidades sejam aprimoradas.

radas em relação aos recursos e materiais, aos tipos de trabalho e textos, à comunicação, entre outros procedimentos. Convém ressaltar que as atitudes também são consideradas ao trabalhar o interesse, a busca, a vontade de conhecer, a cooperação, a argumentação, a diversidade de opiniões e pontos de vista, bem como o respeito ao outro, a si mesmo e ao meio social e ambiental. (BEHAR, *ET AL.*, 2011, p. 24).

Considerando os estudos acerca da teoria de Jean Piaget sobre os processos de ensino e aprendizagem, pontua-se a necessidade de reflexão e problematização no que tange ao desenvolvimento da aprendizagem no contexto atual. O aluno precisa “aprender a aprender”, através de seus próprios esforços, estudo, pesquisa, autonomia e interações com colegas e professores através de redes sociais e uso de ferramentas digitais. Piaget não criou nenhum modelo pedagógico, ele desenvolveu uma teoria de conhecimento, de desenvolvimento humano que traz implicações para o ensino. Com relação aos estudos de Piaget (1896-1980), destaca-se como “uma das implicações fundamentais” a questão da inteligência ser construída a partir da troca do organismo com o meio, por meio das ações do indivíduo (MIZUKAMI, 1986, p. 78 - 79).

Becker (2009) ressalta a importância da compreensão do termo *construtivismo* é, portanto, uma ideia; melhor, uma teoria, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da Filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. No caso de Jean Piaget, o mundo do conhecimento: sua gênese e seu desenvolvimento. Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História - da Humanidade e do Universo. Não se pode esquecer que na abordagem piagetiana, aprendizagem só tem sentido na medida em que coincide com o processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência.

Percebe-se nesse cenário da pandemia que há muitos problemas decorrentes da falta de formação continuada por parte de professores, alunos e até mesmo de alguns gestores nas escolas da rede pública de ensino. O artigo de Vieira e Pischetola (2022) aborda aspectos relevantes sobre “inovação tecnológica e pedagógica”, as autoras apontam que há uma “sobreposição de conceitos entre inovação pedagógica e implantação de novas tecnologias”, o fato de os docentes migrarem para o uso de tecnologias digitais não representa por si só uma inovação pedagógica (VIEIRA e PISCHETOLA, 2022, p. 45). É preciso refletir criticamente sobre a escola, os atores (gestor escolar, docentes, funcionários e alunos) e os processos de ensino e aprendizagem no contexto pós-pandemia.

O gestor escolar e as tecnologias digitais

Silva (2019) destaca a importância da Gestão Escolar Democrática, o uso de tecnologias digitais, os desafios enfrentados por gestores para a implementação de TDICs, a formação docente, o currículo escolar, a promoção de mudanças estruturais, flexibilidade e participação da comunidade escolar no Projeto Pedagógico da escola (SILVA, 2019, n.p). Grande parte dos docentes atuantes na escola não possui ainda formação adequada para lidar com essas novas características culturais do mundo digital. A escola, os docentes e os discentes estão muitas vezes em caminhos divergentes no que diz respeito ao processo pedagógico, muitos esforços, discussões, projetos e ações tem se desenvolvido para diminuir a brecha na formação docente (PROCASKO, GIRAFFA, 2021, p. 514/2).

A reflexão sobre os novos rumos da educação brasileira no que diz respeito à gestão escolar e às tecnologias digitais enfatiza a importância da cultura digital, os objetivos e os papéis dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da escola pública. A gestão escolar precisa estar preparada para auxiliar os docentes e os estudantes e encontrar novos caminhos para a inserção de tecnologias nas práticas de ensino. De acordo com Pierre Lèvy (1999), a tecnologia não pode

ser considerada como uma entidade autônoma, separada da sociedade e da cultura, a definição de “Cibercultura” depende da definição de ciberespaço, também chamado de “rede” que representa o conjunto de informações e usuários, técnicas (materiais e intelectuais), pensamentos, valores que se desenvolvem no mesmo tempo e espaço (LÈVY, 1999, p. 15-16).

As constantes mudanças e a transformação digital ocorrida nos diversos setores da sociedade neste século apontam para a realidade das instituições de ensino da rede pública do nosso país. A realidade vivenciada por docentes, discentes, funcionários, gestores e equipe pedagógica fica mais ampla e nítida. Esse novo cenário da escola do século XXI, no que se refere aos gestores escolares, os processos de formação continuada, as novas demandas de ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias digitais são questões pontuais do debate decorrente do retorno ao ensino presencial. A escola deve ressignificar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a forma como o sujeito aprende, a importância de valorizar todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar e a necessidade de inovação tecnológica e pedagógica. O papel do gestor escolar é coordenar, orientar, buscar parcerias para a formação continuada de docentes e possibilitar a reflexão crítica e o diálogo com toda a comunidade escolar.

Segundo Vieira e Pischetola (2022) a inovação pedagógica não pode ser simplesmente definida como sinônimo de inovação tecnológica, ela não está centrada num objeto, ela é “o conjunto de um planejamento, uma intencionalidade e uma prática” (VIEIRA e PISCHETOLA, 2022, p. 48).

A escola precisa de inovação pedagógica, inovação nas práticas pedagógicas nos ambientes virtuais (AVAS) e na sala de aula, alfabetização midiática, diálogo e reflexão crítica sobre o processo educativo. E, nesse sentido, a equipe gestora possui um papel relevante no estímulo e instrumentalização dos sujeitos envolvidos no processo educativo para que a inovação pedagógica seja efetivada na prática.

Para Lück (2009), “Cabe ressaltar que a gestão escolar é um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo.”

A aprendizagem efetiva e significativa dos alunos deve ser entendida como um fim maior e que a escola deve desenvolver competências no seu cotidiano que atendam as demandas da sociedade (LÜCK, 2009, p. 25). Os gestores escolares e a comunidade escolar devem desenvolver juntos, parcerias e projetos que possam contribuir para gerar conhecimento, cultura, renda e transformação digital.

O processo de ensino e aprendizagem apoiado pelo uso de TDICs (tecnologias digitais de informação e comunicação) deve possibilitar a participação de toda a comunidade escolar. Portanto, é preciso investir na formação continuada de gestores escolares, professores e funcionários que atuam no cotidiano escolar. O letramento digital dos docentes, a reflexão crítica, o conhecimento sobre as metodologias ativas e o desenvolvimento de objetos de aprendizagem, são formas de inovação pedagógica que tem como foco central a aprendizagem do aluno e a pesquisa como princípio educativo.

Material e métodos

A metodologia utilizada no presente artigo é a pesquisa bibliográfica, qualitativa de caráter exploratório. Conforme Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Entende-se que auxilia o pesquisador quando o problema requer dados muito dispersos pelo espaço.

A temática aqui analisada é a aprendizagem com o uso de tecnologias digitais e o papel do gestor escolar no contexto atual da escola pública. Os desafios enfrentados por alunos, docentes e gestores visando à inovação pedagógica e o protagonismo social dos alunos. Os pesquisadores do campo de pesquisa apontam as diferenças conceituais entre inovação pedagógica e tecnológica e o papel do gestor com relação à aprendizagem e ao uso de tecnologias digitais.

Resultados e discussão

Devido à natureza deste estudo ser de caráter exploratório, numa abordagem qualitativa, visa compreender inicialmente como o uso de TDICs possibilitam a inovação dos processos de ensino e aprendizagem e o papel dos gestores escolares no que diz respeito à inovação pedagógica e o avanço tecnológico do sistema público de ensino. O estudo mais apurado dessas temáticas possibilita a reflexão e a problematização sobre a gestão escolar, a aprendizagem e o uso de tecnologias digitais, aspectos relevantes para conhecer, compreender e definir novos rumos para o ensino público no nosso país.

A coleta de dados baseia-se na pesquisa bibliográfica nos aportes teóricos apresentados no Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, abrangendo o universo das tecnologias digitais, o processo de ensino e aprendizagem e a gestão escolar democrática.

Na abordagem de Mizukami (1986), um curso de formação de professores deveria possibilitar o confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergências. Assim como fazer uma análise do próprio fazer pedagógico, da gestão, enfim uma avaliação, no sentido de conscientização, superação de desafios e barreiras do cotidiano escolar (MIZUKAMI, 1986, p.109).

Nesse sentido, os docentes do Mestrado Profissional em Informática na Educação oportunizam aos discentes a pesquisa como princípio educativo e a reflexão a partir do confronto de abordagens teóricas, pontos convergentes e divergentes dos estudos realizados.

Conclusões

A educação do século XXI encontra-se inserida no contexto da quarta revolução industrial, o que impacta os processos de ensino e aprendizagem, a forma de pensar e agir do ser humano, a própria percepção do tempo e do trabalho. A apren-

dizagem mediada por um computador já acontecia há muito tempo, porém nem todos os alunos possuem o acesso devido à falta de políticas públicas. Os problemas existentes na inserção de TDICs na educação brasileira são influenciados por diversos fatores, como por exemplo a falta de investimento em políticas públicas pelo governo. Muitas escolas oferecem o mínimo de suporte tecnológico e pedagógico para professores e alunos, há cursos superiores que não capacitam os professores para trabalhar com as novas tecnologias e percebe-se também a resistência de muitos docentes que não se consideram aptos a lidar com a tecnologia.

O preço dos computadores, *smartphones*, *tablets* e a falta de acesso à *internet* também dificultam o acesso às TDICs por parte de alunos pertencentes às comunidades mais vulneráveis economicamente e até mesmo de professores da Educação Básica com baixa remuneração; nesse sentido é preciso que o governo invista em políticas públicas.

A oportunidade de emergir no universo da pesquisa é o foco principal deste estudo. Os conhecimentos sobre teorias, teses e dissertações constituem o arcabouço teórico do Mestrado Profissional em Informática na Educação (MPIE- IFRS). É preponderante destacar que a pesquisa bibliográfica oportuniza debater, refletir e problematizar sobre os rumos da educação nesse novo contexto, pós-pandemia. Portanto, é fundamental para a inovação pedagógica e a ruptura de velhos paradigmas no sistema de ensino brasileiro, a formação continuada de gestores escolares, docentes e funcionários das escolas da rede pública de ensino.

A aprendizagem em rede, *online*, ou num ambiente virtual de aprendizagem (AVA), deve ser cooperativa, autônoma e contribuir de modo significativo para o aluno desenvolver competências necessárias para a vida numa “sociedade conectada”. Concluiu-se que somente a tecnologia não muda a escola e as práticas pedagógicas; a inovação pedagógica depende de reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem, letramento digital e pesquisa para conhecer, inovar e contribuir para a transformação digital no âmbito escolar.

Todavia, outro aspecto a ser destacado neste artigo é que esse estudo sobre gestão escolar, aprendizagem e uso de tecnologias apontou pontos divergentes entre “inovação pedagógica e inovação tecnológica; é preciso atentar para a complexidade da escola que representa um organismo vivo da sociedade (VIEIRA e PISCHETOLA, 2022, p. 48). Os resultados dessa pesquisa, na qual essa pesquisa bibliográfica faz parte, futuramente contribuirão para a organização de um Curso de Formação Continuada para gestores escolares com ênfase no uso de tecnologias digitais visando à inovação pedagógica e à transformação digital do ensino público.

Referências

BECKER, Fernando. Epistemologia Genética. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 10, n. 2, p. 25-42, 2011. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/download/530/486>. Acesso em: 02 de janeiro de 2022

BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competências em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013. 312 p.22

BRASIL. **Decreto nº 6.300 de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional-ProInfo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6300.htm. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

BRASIL. **Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997**. Cria o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=22148. Acesso em: 29 de dezembro de 2021.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisa**

sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios 2019. São Paulo: Comitê Gestor da *Internet* no Brasil, 2020. Disponível em: https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf. Acesso em: 19 de mar. 2002

DE LIMA SILVA, Jaciane Gomes Sousa. Novas tecnologias e gestão escolar: desafios e possibilidades. In **VI Congresso Nacional de Educação – CONEDU “Avaliação: Processos e Políticas”**. Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59243>. Acesso em: 20 de mar. 2022.

DE SÁ FILHO, Paulo; CASTIONI, Remi. Smartphones no processo educacional: Propondo possibilidades. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 24, n. 2, p. 50-65, 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/110620/64447>. Acesso em: 19 de mar. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002. p.45

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uso de internet, televisão e celular no Brasil**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>. Acesso em 29/03/2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999, p. 15-16

LÜCK, Heloísa. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 9.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Série: Cadernos de Gestão

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. p.25

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986. p.73- 109

PISCHETOLA, Magda; MACHADO, Débora Vieira. A relação crítica entre inovação pedagógica e ensino remoto emer-

gencial. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 42-58, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/11671>. Acesso em 22 de mar. 2022.

PROCASKO, J. C. Soares Ramos; GIRAFFA, L. M. M. A gestão escolar na promoção da inovação pedagógica: Percepções de pesquisadores em educação. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 19, n. 1, p. 513-522, 2021. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/118542/64569>. Acesso em 05 de mar. 2022.

SANCHO, Joana Maria [*et al.*]: tradução Valério Campos. - **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.16-17

PARTE III
DIVERSIDADES E INCLUSÃO

A educação e a deficiência no período medieval

Rosana de Castro Casagrande¹

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo discutir o processo histórico da educação e da deficiência no período medieval. Trata-se da continuação de estudo anterior sobre a história da educação e da deficiência desde a educação primitiva até a romana (CASAGRANDE e MAINARDES, 2018), tendo como base a concepção epistemológica histórica (JAPIASSU, 1981, 1992), na qual apontamos para a omissão da história da deficiência no contexto da história da educação.

Para Bachelard (apud JAPIASSU, 1981, p. 3), “[...] o conhecimento do real é uma luz que sempre projeta sombras em algum lugar, sendo a epistemologia responsável por dissipar essas sombras”. Ao considerarmos a história como sendo “[...] o estudo da realidade humana ao longo do tempo” (LUZURIAGA, 1976, p. 1), e o conceito de educação como “[...] influência intencional e sistemática com o propósito de formar e desenvolver, conservar e transmitir a existência coletiva [...]” (LUZURIAGA, 1976, p. 1-2), compreendemos que considerar a história da deficiência é preservar e disseminar a existência coletiva dessas pessoas que também fizeram parte da história da educação.

¹ Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, PR, Brasil. E-mail: rosanaccasagrande@uepg.br

No período de surgimento e disseminação de ideais cristãos, havia sobretudo uma proposta antagônica de salvação-punição, tanto para os desfavorecidos quanto para as pessoas com algum tipo de deficiência congênita ou adquirida. No âmbito da educação cristã, a Patrística e a Escolástica foram movimentos que direcionaram o acesso à educação aos religiosos, caracterizando uma época de conhecimento restrito, envolvendo até mesmo os nobres, mas afetando, de modo direto, as pessoas pobres e com deficiência.

Organizamos o texto por meio de dois temas principais: 1) Educação no período Medieval; e 2) A pessoa com deficiência no período Medieval. No primeiro, analisamos os principais aspectos que caracterizaram a educação no período medieval, em especial a influência do Cristianismo.

A educação no período medieval

A Idade Média foi o período entre o término da Idade Antiga e o surgimento do Renascimento, também chamado de “Idade Obscura” ou “Noite de Mil Anos”, sendo o termo “medieval” considerado retrógrado ou obscuro e dividido em quatro períodos: 1. Alta Idade Média (dos Séculos V a X), caracterizado por conhecimentos científicos pouco desenvolvidos; 2. Séculos XI e XII (de influência islâmica), tendo como marco o surgimento da universidade; 3. Séculos XIII e XIV, quando surge a alquimia cristã; e 4. Baixa Idade Média, no Século XV, marcado pelo declínio da ciência escolástica e o conflito entre correntes antagônicas de pensamento (CHASSOT, 2004).

Depois de sete séculos de vitórias, desde a queda do Império Romano até a tomada de Constantinopla, constituiu-se o período de mil anos da Idade Média, sendo a Antiga Idade Média marcada pelas chamadas invasões bárbaras, que culminaram com a divisão do império em reinos (ARANHA, 1996). Esse período caracterizou-se pela decadência da cultura clássica e a formação da escola cristã em sua dupla forma, a escola episcopal (clero secular) nas cidades e da escola cenobítica (clero regular) nos campos (MANACORDA, 1989).

Do movimento cristão, desenvolvido no Império Romano, surgiram mudanças no encaminhamento educacional: a) indi-

víduo valorizado como obra divina; b) à criação da consciência universal humana, superando as concepções de Estado e nação; c) o amor e à caridade, que passam a ser os fundamentos das relações humanas; d) à igualdade entre os homens, independentemente da condição econômica ou social; e) à valorização da vida sentimental sobre a intelectual; f) à família, que passa a ser considerada como comunidade pessoal e educativa imediata; g) à valorização da vida espiritual e à subordinação da educação à vida futura; e h) ao reconhecimento da Igreja como Instituição de fé cristã orientadora da boa educação (LUZURIAGA, 1976).

No contexto educacional, destacam-se, no período Medieval: a Educação Monástica e Catedral; a Educação Palatina e Estatal; a Educação Cavaleiresca; a Educação Universitária. (LUZURIAGA, 1976).

A chamada educação monástica surgiu no Oriente, onde se aceitavam noviços que recebiam educação mais ascética e moral do que intelectual. Nos mosteiros, a educação era restrita ao aprendizado da leitura e da escrita e à cópia de manuscritos. Tal modelo de educação se estendeu para a Europa, por volta do ano 525, com a conhecida Ordem dos Beneditinos. Os mosteiros constituíram-se como centros de educação e de cultura da época, onde a vida religiosa imperava fortemente sobre a cultural e a educacional com elevado o apelo moral e espiritual. A formação dos monges era a atividade educacional principal, a qual começava cedo, “[...] aos 6 ou 7 anos e ia até os 14 ou 15 anos, com iniciação na leitura, escrita, trabalhos artísticos e agrícolas, cópia de manuscritos e conhecimento das Sagradas Escrituras” (LUZURIAGA, 1976, p. 80).

As escolas catedrais desenvolveram-se a partir do século XI, por intermédio dos chamados *didascalus*, que se dedicavam à formação de clérigos. Neles, o ensino era formado pelo *trivium* e *quadrivum*, composto por matérias realistas e humanas e os evangelhos ou a chamada teologia. Os bispos tinham a incumbência de inspecionar todas as escolas existentes. Os anos compreendidos entre 600 e 850 foram considerados os mais obscuros do período medieval, caracterizado pela deca-

dência da educação monástica e eclesiástica.

Durante a Idade Média surgiu também a chamada educação cavaleiresca, pelo desenvolvimento da cavalaria. Destaca-se, então, o homem guerreiro, o qual se livra dos trabalhos econômicos para se dedicar ao serviço do príncipe e do Estado. Nasce o princípio da fidelidade e da obediência revelada pela guerra e pelas armas, valorizando a coragem e o valor do cavaleiro. A ele cabe proteger o povo, obedecer ao código de honra, dispensar cortesia às mulheres e demonstrar possuir as principais virtudes que o cavaleiro deve reunir, quais sejam: o valor, a honra, a proteção e a cortesia.

Outros atributos também eram necessários a eles, como manejo de armas, realização de exercícios físicos específicos, além de domínio de aspectos intelectuais e espirituais. Mesmo tendo acesso à instrução intelectual, esta era pobre, pois muitos cavaleiros não sabiam nem ler, nem escrever. A instrução focava nos aspectos físicos, sendo ágeis na corrida, na esgrima, na equitação, no manejo com arco e lança e na natação. Já a educação da mulher, nessa época, era baseada nas prendas domésticas, no estudo e na prática da arte poética, música e canto (LUZURIAGA, 1976).

Durante a Idade Média, o ensino era responsabilidade e privilégio da Igreja, e dava-se em mosteiros ou nas sedes episcopais, com objetivo de formar dirigentes e administradores da Igreja. O currículo restringia-se à gramática, à linguagem e à retórica, consideradas ciências da linguagem e suficientes para formar o clero. O currículo contemplava aritmética, geometria e música. Tais conteúdos eram denominados respectivamente de *trivium* e *quadrivium*, formando as sete artes liberais, cujo ensino garantiu a preservação do saber clássico (CHASSOT, 2004).

A primeira tentativa para a criação de uma universidade na Europa aconteceu por meio de intercâmbio entre as ciências cristã, judaica e árabe para a criação de uma Escola de Medicina em Salerno, na Itália, no início do século X. Contudo, considera-se como primeira Universidade a de Bolonha, na Itália, no ano de 1.088. (CHASSOT, 2004).

A educação universitária, na Idade Média, remete ao nascimento das universidades no século XII, o que se dá de modo variado. “Umam vem espontaneamente da autoridade e atração de um mestre [...], outras por fundação do Papa, outras por edito do príncipe e outras por ambos os poderes” (LUZURIA-GA, 1976, p. 85). O ensino consistia na *lectio* ou exposição e análise de um texto.

Conforme aponta Luzuriaga (1976), no final da Idade Média surge a educação gremial e municipal, juntamente à classe burguesa. Esse tipo de educação tinha característica fundamentalmente profissional e ofertada na corporação ou no grêmio. O aluno inicialmente era aprendiz de um mestre da profissão, permanecendo sob sua tutela profissional até os 15 ou 16 anos. Terminada a instrução, poderia submeter-se ao trabalho.

Com o tempo, surgiram as escolas municipais, onde se ensinavam matérias práticas, mas também literatura, geografia e história. Os reitores (*scholasticus*) escolhiam os professores que eram ambulantes, por meio de contratos temporários. Tais escolas esboçaram o princípio da educação pública municipal, tal qual a conhecemos nos dias de hoje.

A educação cristã dividiu-se em dois períodos, denominados de filosofia cristã: 1) Patrística: filosofia dos padres da Igreja, do Século II até o V; e 2) Escolástica: filosofia das escolas cristãs, ou dos doutores da Igreja, do Século IX até o XIV. A Patrística caracterizou-se pela defesa da fé e conversão dos não-cristãos, enquanto que a Escolástica, pelo cultivo ao saber teológico e filosófico, com base no trabalho cooperativo coletivo (ARANHA, 1996; ARANHA; MARTINS, 2005).

Com o objetivo de salvar o que resta da cultura da Antiguidade dos invasores bárbaros, os pensadores procuraram fazer compilações dos textos. As escolas surgiram a partir do século IX, cultivando o saber filosófico e teológico, caracterizada pela leitura de comentários de textos, sobre os quais se levantavam problemas, argumentos e se apontavam soluções (ARANHA; MARTINS, 2005). Nessa época, eram comuns as sumas ou sínteses doutrinárias, sendo a mais famosa a Suma Teológica de São Tomás de Aquino.

Embora se considere a vontade humana, o ensino é dependente das santas escrituras e da providência divina, pois aponta o homem como ser corrompido. A educação, nesse sentido, significa um meio para atingir o ideal do bem e da verdade, superando as tentações do pecado.

A descrição da história da Educação no período medieval leva à compreensão de que havia um processo educacional pautado pelos interesses religiosos. Por um longo tempo, a educação foi um bem ofertado apenas aos religiosos e depois as pessoas mais abastadas, relegando a maioria da população a condições de vulnerabilidade social, a exclusão educacional.

Trataremos, na sequência, da deficiência no período medieval como sendo uma época de desenvolvimento da filosofia cristã que propiciou uma atenção inicial voltada às pessoas com deficiência, mas insuficiente para afastá-las do preconceito e de todos os tipos de violência.

A deficiência no período medieval

No período medieval, a religião surgiu como um elemento agregador, demonstrando sua influência espiritual e política, que, por conta de interesses, levou até mesmo os povos bárbaros à conversão (ARANHA, 1996). Na sociedade medieval, a herança cultural greco-latina mantém-se resguardada nos mosteiros, sendo os monges os únicos letrados. Assim sendo, nem servos, nem nobres, nem mesmo outros clérigos sabiam ler. “[...] o nível cultural é muito baixo quer entre os bárbaros, quer entre os homens da Igreja, quer entre os representantes do império” (MANACORDA, 1989, p. 111).

O período medieval foi fortemente marcado pela fé cristã. Não havia o pedagogo, e a educação era um instrumento para a salvação da alma e para o alcance da vida eterna. A visão predominante era a teocêntrica, sendo a ação pedagógica fundamentada em Deus e na formação cristã. O homem passou a ser considerado modelo a ser atingido para a glória divina. Nesse período, valorizava-se o rigor do raciocínio dedutivo, e a maneira formal de pensamento passou a determinar as ativi-

dades escolares. Foi marcante o princípio da autoridade, menosprezando o espírito crítico e o pensamento autônomo. Esse modo de conduzir o ensino acabou por enfraquecer e impedir o desenvolvimento da ciência (ARANHA, 1996).

A doutrina cristã surgiu e consigo uma mudança na concepção da pessoa com deficiência, que passou a “[...] escapar do abandono ou da ‘exposição’, uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus [...] e assim passam a ser ‘les enfants du bon Dieu’”, expressão que denota a caridade e aceitação, mas, sobretudo a “[...] omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias” (PESSOTTI, 1984, p. 4).

Prova de que a Igreja era ao mesmo tempo quem abrigava, mas também excluía, foram as leis que determinavam assistência aos pobres, aos mendigos e às pessoas com deficiência, mas que também proviam a higienização ambiental e restringia seus movimentos: “Cada cidade alimentará os seus pobres. Os sacerdotes da zona rural e os habitantes também alimentarão seus pobres, a fim de impedir os mendigos vagabundos de correr as cidades e as províncias” (GUÉRIN apud SILVA, 1987, p. 147). O Concílio de Lyon, datado de 583, especificava que os doentes, especialmente os leprosos, deveriam ser alimentados pela igreja a fim de impedir a liberdade que os levaria a serem mendigos em outras cidades (SILVA, 1987).

Se, por um lado, a pessoa com deficiência ganhou algum tipo de abrigo, alimento e certo conforto em conventos e asilos, por outro, como cristã, passou a ser obrigada a praticar a ética, a moral e a religiosidade. Conseguiu alguma defesa do assassinato e da “exposição”, mas passou a ser segregada, no dilema caridade-castigo presente na época. Tal dilema significava atenuar o castigo, transformando-o em confinamento (desconforto, promiscuidade, algemas). Para os religiosos, segregar significava exercer a caridade, já que a pessoa com deficiência passava a receber teto e alimentação. No entanto, ao proteger o cristão, escondiam também o incômodo ou o inútil (PESSOTTI, 1984).

Na sociedade medieval, o castigo era sinônimo de caridade, pois configura-se em um meio de “[...] salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente” (PESSOTTI, 1984, p. 7). Nota-se mais uma vez a dualidade caridade-castigo com o qual as pessoas com deficiência passaram a ser atendidas em suas necessidades, mas continuavam sendo desrespeitadas e violentadas física e psicologicamente.

No tocante à influência da doutrina cristã, o fato de basear-se em preceitos de caridade, amor ao próximo, perdão e compreensão da pobreza como qualidades referentes à humildade e à simplicidade, aspectos estes pregados pelo próprio Jesus, fez com que houvesse uma aceitação e adesão das pessoas desfavorecidas, antes de se tornar maioria absoluta na Europa e no Oriente Médio. Contudo, a expansão dos ideais cristãos não se deu de modo tranquilo, ao contrário, foram cerca de 129 anos de perseguições por parte das autoridades romanas, resultando em muitas mortes e mutilações. Nessa época, o Código Penal Romano permitia a mutilação de membros e a lesão ou a extração de partes do corpo (olhos, língua, partes dos membros) (SILVA, 1987).

No século IV, o Cristianismo condenava e criticava abertamente condutas que o sistema não reprimia, como a libertinagem, a perversão no casamento, a condenação de crianças não desejadas ou devido a deformações. Um exemplo da influência da doutrina cristã em oposição às práticas legais relacionadas às pessoas com deficiência ocorreu no ano de 315, quando o imperador Constantino editou uma lei exigindo ao Estado que provesse os cuidados com alimentação e vestuário aos recém-nascidos com malformações congênitas.

O Cristianismo permitiu o surgimento e a expansão de hospitais para tratamento de pessoas doentes e com deficiência. Há controvérsias sobre a origem do primeiro hospital cristão. Alguns historiadores afirmam ter sido o Papa Anacleto o primeiro a organizar um abrigo para vítimas de uma peste que assolava Roma. Outros, porém, remetem a São Basílio, o Grande,

que, na Capadócia, teria construído o primeiro “xenodóchium”, ou, abrigo para doentes. Vale destacar que, enquanto os pobres doentes e as pessoas com deficiência eram tratadas nesses abrigos, os doentes de famílias abastadas recebiam tratamento em suas residências (SILVA, 1987).

Pode-se perceber que as ações dos cristãos aos poucos foram fazendo parte da política cristã, que, por meio de seus concílios, obrigava os bispos e os demais clérigos a atuarem no atendimento às pessoas desfavorecidas e com deficiência. Se, por um lado, com o advento do Cristianismo, as pessoas desfavorecidas, pobres e com deficiência passaram a receber mais atenção, por outro, na própria Igreja havia restrições a religiosos que apresentavam restrições intelectuais e ou físicas. Não se pode falar em educação de pessoas com deficiência no período da educação cristã, pois a elas foram oferecidos somente atendimentos precarizados em abrigos e internatos.

No período cristão, além do princípio de atendimentos “especializados”, aparece a preocupação com o direcionamento profissional das pessoas com deficiência. “O imperador Justiniano tratou dos problemas dos mendigos que não tinham doenças graves ou deficiências. [...] evidenciando preocupação em ocupar essas pessoas com algum tipo de trabalho ou atividade” (SILVA, 1987, p. 126). No caso das pessoas indicadas negarem a oferta de trabalho, poderiam ser expulsas da cidade.

Mesmo com alguma atenção advinda do cristianismo, a pessoa com deficiência congênita frequentemente era considerada como “santa” e recebia tratamentos religiosos, como orações orientadas e dosadas pelos sacerdotes. Para essas pessoas, a Igreja era o hospital e Jesus o curativo. Desse modo, um incontável número de pessoas morreram em decorrência da falta ou precariedade dos atendimentos médicos da época.

Instalado por Constantino I, o Grande, no ano de 330 d.C., o Império Romano do Leste durou onze séculos mantendo a cultura clássica de gregos e romanos, com fundamentação essencialmente cristã. O sistema político dessa época demonstrava elevada severidade para com as pessoas pobres e desfa-

vorecidas, mas também abarcava militares e nobres, aplicando pena de mutilações de membros e/ou vazamento dos olhos, por meio de um sistema de julgamento frágil e, muitas vezes, falho.

Constantinopla, a capital do Império Bizantino, era uma cidade de contradições, com mansões gigantescas e milhares de casebres de palha que mal abrigavam pessoas deficientes, pobres e mendigos que viviam à mercê das doenças e das epidemias que assolavam essas regiões (SILVA, 1987).

Embora na Idade Média a pessoa com deficiência passou a ter uma “identidade” e tratamento específico, frequentemente pessoas consideradas sadias e normais se tornavam deficientes devido à guerra, doenças ou penalidades. A condição deficiente também abarcava as famílias dos imperadores, e era também comum entre os nobres, condições que levavam à deficiência ou à morte precoce. Importante considerar que a pobreza, o não pertencimento a uma família de posses ou comportamentos desviados, eram características marcantes da maioria das pessoas com deficiência nesse período.

Com a força da Igreja e das doações, Constantinopla ficou conhecida por seus abrigos para idosos, hospitais e orfanatos, alimentados pela fé cristã e pela caridade. Havia a profissão de mendigo, os quais disputavam os melhores pontos onde arrecadavam substanciosos valores. Destacava-se, na sociedade de Constantinopla, o desenvolvimento de ações de caridade por parte das famílias nobres, onde as mulheres frequentemente se organizavam, com o auxílio da igreja, na promoção de banquetes, almoços e jantares para arrecadar dinheiro, que era distribuído como ajuda aos necessitados (SILVA, 1987).

Na Idade Média houve a instituição de uma Nova Constituição pelo Imperador Justiniano (482 a 465), na qual solicitava que os pobres e mendigos se ocupassem com o trabalho e que as pessoas com deficiência fossem atendidas para que não dependessem de esmola ou ficassem largadas à própria sorte. Deve-se ao Cristianismo o movimento de mudança das leis que previam a pena de morte ou penalidades mais duras, como

a mutilação. Esta última foi coibida em razão da comparação do corpo do homem com a imagem e a beleza de Deus, não podendo, portanto, ser mutilada. Cabe ressaltar que a Igreja não contestava as determinações do imperador, e em relação às mutilações, até justificavam com trechos do Evangelho.

Durante o século XII, na Europa, havia poucas instituições que visavam atendimento aos doentes, pobres e deficientes. A primeira congregação religiosa a prestar serviços de enfermagem surgiu no ano de 1.115, denominada de Congregação das Irmãs de Santo Agostinho (SILVA, 1987).

Com o crescimento urbano na Europa e, com ele, o aumento no número de pessoas pobres e dependentes, o serviço de saúde expandiu e o número de hospitais aumentou. “Do século XII ao século XV, por exemplo, só a Inglaterra chegou a organizar 750 hospitais, dos quais 217 eram destinados às vítimas da temível ‘lepra’” (SILVA, 1987, p. 154). Com o surgimento das Universidades, a Medicina se desenvolveu. O hospitais-escola surgiram por volta do século XIII. Em Florença, no ano de 1.300, havia 30 hospitais e uma rede de assistência social com capacidade de atendimento para 1.000 pessoas.

Por outro lado, ainda eram comuns crenças em maldições e feitiços, em especial voltadas às pessoas com deficiência mental ou epiléticos, às quais eram atribuídas a castigo divino, sendo necessário exorcismo para expulsão do espírito maligno. Crianças que nasciam sem os membros eram separadas das demais, sendo ridicularizadas, desprezadas e muitas abandonadas à própria sorte.

Na Idade Média, frequentemente as pessoas com deficiências eram usadas para divertir os nobres. Pessoas com nanismo, deficiência intelectual e com malformações físicas eram tidas como “idiotas” e podiam participar de qualquer conversa, já que não teriam discernimento para conhecer os temas tratados. Anões e corcundas, com o tempo, tinham livre acesso aos ambientes, pois consideravam que traziam sorte e espantavam os demônios (SILVA, 1987). Essa época foi marcada pelo significado religioso e, também, sobrenatural da deficiência,

que era simbolizada por espíritos malignos, desumanos, por meio de pinturas, evidenciando corpos grotescos. Mesmo com a proposição religiosa da Igreja, as pessoas do povo compreendiam que um corpo deficiente abrigava uma mente também deficiente.

A marginalização do deficiente físico e mental o levou a uma condição miserável, sendo comum a subsistência por meio de esmolas. A ele restava o distanciamento e a marginalização. Quanto aos deficientes sensoriais, os cegos recebiam um tratamento diferenciado. Destaca-se o período entre os reinados de Luiz IX e Luiz XVI, quando “[...] os cegos emanciparam-se e receberam privilégios tanto de reis quanto de bispos da igreja católica, chegando mesmo a acumular riquezas enormes e a vestir-se de veludo, um dos tecidos mais dispendiosos da época” (SILVA, 1987, p. 160).

Nota-se que, no período medieval, as pessoas com deficiência, em sua maioria, eram marginalizadas, embora, como defende Finkelstein (1980), na Idade Média havia uma precariedade de condições que atingia a todas as pessoas, sendo que a diferença não era segregada da sociedade tal qual viria a ser na sociedade moderna.

Embora o Cristianismo possa ter oferecido um início de atenção, era voltado à assistência e aos cuidados básicos, ao bem-estar da alma e aos encaminhamentos religiosos. Durante a Idade Média, as crenças de que as pessoas com deficiência eram possuídas pelo demônio acarretava tratamento severo, por meio de perseguições, torturas terríveis (mutilações, esquartejamento), sendo milhares mortas queimadas vivas. Durante a inquisição católica, milhões ou centenas de milhares de pessoas consideradas hereges ou endemoniadas (loucos, adivinhos, deficientes mentais, entre outros) foram condenadas à morte (PESSOTTI, 1984).

Desde o século XIV, havia textos que condenavam as pessoas denominadas de ciganos, de magos, de alucinados, de videntes, e, dentre elas, as pessoas com deficiência mental e outras deficiências. Três textos da época destacam-se pelo estarrecedor conteúdo doutrinário: 1. *Lucerna inquisitorum*, de

Bernardus Comensis; 2. *Malleus maleficarum*, de Sprenger e Kramer; e 3. *Directorium inquisitorum*, de Nicolau Emérico.

Não havia instituições de ensino voltadas às pessoas com deficiência na Idade Média, mas abrigos e hospitais que ofereciam tratamentos de saúde precários. As pessoas deficientes eram consideradas incapazes, sem inteligência, e dotadas de condições malignas, expressas nas manifestações artísticas da época (pinturas, teatros), que as ridicularizava. Apenas as pessoas com deficiências sensoriais, em especial os cegos, tinham um tratamento diferenciado, em parte, devido ao grande número de pessoas com os olhos vazados como penalidade e sua organização em corporações. Notamos que a história da educação, no período medieval, concentrou-se na perspectiva religiosa, tanto nos encaminhamentos educacionais, sociais, políticos e econômicos. Há diferenças entre o tratamento da pessoa com deficiência se consideramos o período inicial e final da Idade Média, o que não significa um processo de evolução, ou que houve tendência de melhora na qualidade de vida, com o tempo. Houve, sim, momentos que se entrelaçaram, entre acolhimento, abrigo e tratamento médico assistencial, com condenações, punições, humilhação e violência.

O advento do Cristianismo trouxe mudança de perspectiva em relação à pessoa com deficiência, que passou a “ter alma” e a ser tratada conforme os princípios religiosos, de caridade e de benevolência. Entretanto, esses princípios também serviam como forma de desviar o preconceito ainda presente, por meio do enclausuramento e separação do convívio social.

Se, para os pobres e os mendigos, o período medieval significou uma luta diária pela sobrevivência, com alguns períodos mais favoráveis, para as pessoas com deficiência, conviver com a violência, preconceito, indiferença ou a atribuição de poderes sobrenaturais e místicos, retrata uma condição histórica de profunda dificuldade de sobrevivência, sem as mínimas condições que assegurassem proteção social e direitos de acesso a bens de consumo mínimos.

O surgimento de abrigos de acolhimento e os hospitais significaram ações de atenção básica iniciais, que puderam apon-

tar indícios históricos que repercutem hoje na interface entre a saúde e a educação no âmbito da Educação Especial.

Os pontos de convergência histórica mostram que, enquanto a educação medieval era direcionada à formação dos clérigos, a maior parte da população geral, incluindo as pessoas com deficiência, não tinha acesso ao ensino, sendo uma minoria atendida nas escolas externas da igreja. Por um longo período, os mosteiros foram os únicos centros de educação e cultura, que desenvolviam métodos de ensino que enfatizavam a reprodução e que, de modo algum, representava algum desenvolvimento crítico.

Ao considerarmos os movimentos educacionais apontados por Luzuriaga (1976) e Manacorda (1989), podemos concluir que, em todos o período da Idade Média, houve restrição do acesso ao conhecimento pela Igreja, o que impediu o desenvolvimento da ciência, conforme também apontam Aranha e Martins (2005) e Chassot (2004).

Considerações finais

Durante a Idade Média, a Educação foi marcada fortemente pelo Cristianismo. Este fenômeno religioso por um longo período promoveu acesso ao conhecimento apenas aos clérigos e pessoas ligadas à Igreja, reafirmando sua homogeneidade enquanto poder instituído. Nas etapas seguintes, surgem a Educação palatina e Estatal, a Educação Cavaleiresca e a Educação Universitária.

Nesse período, as pessoas em condição de vulnerabilidade social, bem como as pessoas com deficiência, sofreram todos os tipos de violência física e psicológica. As pessoas com deficiência, no máximo, chegaram a algum destaque servindo ao entretenimento dos nobres, e não há registro de nenhuma delas formar-se cavaleiro, participar de corporações ou agremiações. Suas limitações físicas as tornavam incapazes e não havia, na época, locais para prover seu desenvolvimento e educação. As pessoas com deficiência visual tinham alguma atenção, em razão de sua capacidade comunicativa, o que

possibilitou o desenvolvimento de locais especializados, mais tarde voltados às deficiências sensoriais. Assim, as deficiências físicas e mentais estavam entre as que mais foram perseguidas e incompreendidas.

Destacamos que a Educação voltada às pessoas com deficiência (visual, auditiva, física, intelectual, múltipla) e às demais pessoas que compõe atualmente o público-alvo (transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) da Educação Especial, surgiu no Brasil apenas em 1824-1825 com o advento de instituições especializadas no atendimento a pessoas com deficiência visual e auditiva.

Do período medieval à década de 1990, apontamos para um longo período de silêncio e absoluto descaso, até o surgimento do movimento inclusivo e o estabelecimento de um novo paradigma, a Educação Inclusiva. Realçamos um período histórico marcado pela violência generalizada às pessoas com deficiência e que ainda não foi superada nos dias atuais.

Esperamos com este texto apontar para as características da Educação medieval, bem como para as condições precárias e desiguais com as quais as pessoas em condições de vulnerabilidade social e com algum tipo de deficiência eram tratadas nessa época.

Devemos nos questionar a respeito da permanência de elementos educacionais históricos medievais no sistema educacional contemporâneo e a necessidade de lutarmos juntos pela sua superação.

Referências

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. **História da educação e da deficiência permeada por uma reflexão epistemológica:** da educação primitiva à romana. Revista Educação Especial em Debate, v. 3, n. 6, p. 137-255, jul./dez, 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena

- Pires. **Temas de filosofia**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2005.
- CHASSOT, Attico. **A ciência através dos tempos**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- FINKELSTEIN, V. **Attitudes and disabled people: Issues for Discussion**. International Exchange of Information in Rehabilitation/World Rehabilitation Fund, 1980.
- JAPIASSU, Hilton. **Questões epistemológicas**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- JAPIASSU, Hilton. **Introdução ao pensamento epistemológico**. 7. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 8. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.
- PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PILLETI, Claudio; PILETTI, Nelson. **A história da educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SILVA, Otto Marques da. **Epopéia ignorada: a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje**. São Paulo: CEDAS, 1987.

Gênero, diversidade sexual e inclusão na educação profissional e tecnológica: o uso do portfólio como ferramenta para abordagem do tema

Roberto Idalino Barros¹

Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti²

Introdução

A pauta da inclusão no Brasil ganha envergadura, sobretudo, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Desde então, o que se pode verificar é o alargamento da cidadania de diferentes grupos, classificados como “minorias”, a exemplo dos negros, indígenas, mulheres e a população LGBTQIA+³, por intermédio de suas lutas políticas, via os movimentos sociais que os representam (QUEIROZ; ALMEIDA, 2016). Nesse sentido, políticas públicas têm sido efetivadas no campo da Educação no sentido de se contemplar questões que concernem à existência destes segmentos da sociedade.

¹ Mestre em Educação Profissional e Tecnológica. Docente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus* Palmeira dos Índios - AL, Brasil. E-mail: roberto.idalino@ifal.edu.br

² Doutor e Pós-Doutor em Linguística. Docente do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), *Campus* Maceió - AL, Brasil. E-mail: ricardo.cavalcanti@ifal.edu.br

³ Sigla utilizada na atualidade para se referir a Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e + (mais), para outras possibilidades da vivência da sexualidade.

Nessa perspectiva, a presente discussão, primeiramente, pontua aspectos normativos da Educação Básica brasileira que tratam, em alguma medida, da temática do gênero e da diversidade sexual no currículo. Num segundo momento, analisamos o uso das Rodas de Conversa, sistematizadas em um material didático em forma de Portfólio, como recurso para se trabalhar questões ligadas ao domínio das sexualidades múltiplas. Por fim, nas considerações finais, sustentamos que a inclusão da temática gênero e diversidade sexual no currículo no contexto da EPT contribui para uma formação integral dos sujeitos; e o uso das Rodas de Conversa como estratégia didática se constitui em uma potente ferramenta para o trabalho pedagógico da temática em foco.

Entre normativas e silêncios: gênero e diversidade sexual no currículo

A agenda da diversidade e da inclusão tem entrado definitivamente nas discussões pedagógicas e nas práticas docentes nos últimos tempos. Temas como desigualdades raciais, pessoas com deficiência, desigualdade de gênero e sexualidade são pautados com relativa frequência nos currículos (LIONÇO; DINIZ, 2009). Contudo, é notório que a inclusão dessas temáticas se deve à promulgação de vários dispositivos legais, via lutas históricas empreendidas pelos movimentos sociais ligados aos setores mais progressistas da sociedade.

Não são poucas as normativas na Educação que versam sobre a inclusão das questões relativas a gênero e à diversidade sexual no currículo. Dentre os quais, indicamos: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), datados do final da década de 1990, marco essencial nesse processo; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.9.394/1996); o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3, Decreto Nº 7037/2009); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, Decreto nº 98/2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012), só para ficar em alguns exemplos.

Todavia, entendemos que as letras de tais documentos não são garantias de que, na prática escolar, essa discussão se efetive. Questões ligadas ao domínio das sexualidades, especialmente, as relativas às homossexualidades, enfrentam, ainda, por parte das instituições escolares e das/os educadoras/es, resistências (JUNQUEIRA, 2009). Nessa direção, estudos nos informam que a escola tem lançado mão de diversos artifícios para o não enfrentamento dessa temática (LOURO, 1997; FONTES, 2009; JUNQUEIRA, 2007). O mais clássico desses é o silenciamento diante da questão. Tratar das sexualidades não normativas, como se elas não existissem, tem sido uma prática sistêmica da engrenagem para manter o *status quo* heteronormativo no espaço escolar e, ao mesmo tempo, cimentar o terreno da LGBTfobia. Apple (2008) pondera que aquilo que fica fora do currículo também serve a propósitos ideológicos. As escolhas feitas na prática escolar serão sempre políticas. A reflexão trazida por Silva (2011, p. 10), nesse tocante, é certa: “[...] é preciso reconhecer que a inclusão ou a exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade”. As vivências sexuais não normativas, assim como se dá nos diversos espaços da sociedade, também são excluídas dos saberes escolares. Apesar de todo um aparato legal e uma produção teórica no campo da Educação acerca dessa temática ultimamente, ainda podemos nos deparar com um

[...] contexto brasileiro ainda fortemente marcado pelo preconceito explícito e também silencioso contra as minorias sexuais, a omissão facilmente verificável no processo de formação escolar em relação a quaisquer aspectos da homofetividade se constitui em um poderoso instrumento de suporte para os modos discriminatórios vigentes (FONTES, 2009, p. 111).

Com efeito, isso toma uma dimensão ainda maior no contexto em que estamos inseridos nesse momento, cujos temas dessa ordem têm promovido disputas de caráter ideológico/moral acaloradas (SILVA, 2021). Nesse sentido, as tentativas de barrar a inclusão dessa temática no currículo nacional, a exemplo do Movimento “Escola Sem Partido”⁴ ou silenciá-la,

⁴ Movimento de caráter reacionário-conservador que levanta a bandeira de uma

como ocorreu na mais recente versão da BNCC⁵, representa, em nossa análise, um retrocesso.

Por outro lado, defendemos que o espaço escolar ainda se constitui em arena privilegiada para se pensar discursos e práticas que legitimam preconceitos e exclusões. Assim, assumir uma postura de contestação e enfrentamento das desigualdades se constitui, sobretudo, em uma posição ético-política, pautada em um modelo educativo que busca comprometer-se com a emancipação de sujeitos que, historicamente, têm tido sua dignidade humana afrontada, simplesmente, por manifestarem a diferença, em relação a um ideário heteronormativo, na sua forma de vivenciar a sexualidade.

Foi a partir dessa premissa que desenvolvemos na nossa pesquisa de mestrado um material didático que pudesse servir de suporte na abordagem da temática da diversidade sexual e de gênero no currículo, especialmente, com foco na EPT.

Rodas de conversa (portfólio) como produto educacional

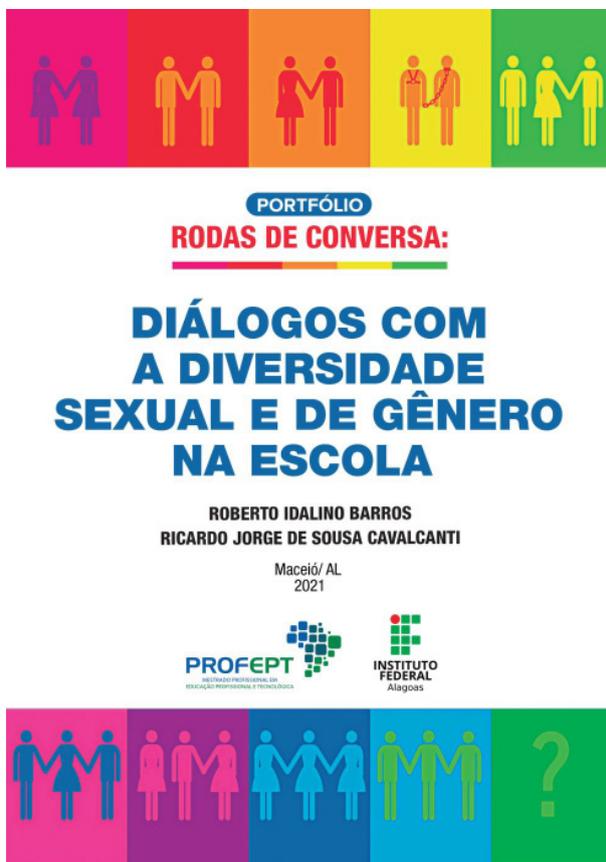
Os Mestrados Profissionais se caracterizam por uma associação íntima entre teoria e prática. Nesse sentido, a/o estudante, além de apresentar um texto dissertativo no final do programa, precisa também desenvolver um Produto Educacional que dialogue com a temática abordada na pesquisa e que possa ser aplicado em um contexto real. É a contribuição mais prática, direta, que o processo de investigação resulta em termos materiais para a sociedade. Um material que poderá ser replicado em diferentes situações e contextos de aprendizagem, produzido a partir de uma vivência empírica.

Este material pode assumir diferentes formatos (RIZZATTI *et al*, 2020): cartilha, guia, sequência didática, vídeo documen-

suposta neutralidade que deve ancorar o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar. Defendem a não abordagem de temas considerados por eles, polêmicos, como as ideologias políticas e questões ligadas ao domínio das sexualidades (FRIGOTTO, 2017).

⁵ Base Nacional Comum Curricular – esse documento excluiu de seu texto final, os termos gênero e orientação sexual, cuja publicação se deu em 2018.

Figura 1: capa do Portfólio



Fonte: BARROS; CAVALCANTI, 2021.

tário. Nossa escolha foi uma roda de conversa, materializada em formato de Portfólio⁶. Na Figura 1, a cima, disponibilizamos a capa do PE – Portfólio.

A opção pela Roda de conversa deriva de sua capacidade dialógica, uma vez que conecta-se diretamente com a tradição freireana de Educação, pois aposta em uma estratégia política metodológica libertadora, que favorece a emancipação hu-

⁶ O Portfólio pode ser acessado via Plataforma eduCapes por meio do link: <https://www.educapes.capes.gov.br/handle/capes/603459>

mana, política e social de coletivos historicamente excluídos, como é o caso da população LGBTQIA+. Além disso, o procedimento metodológico da Roda de conversa pode ensejar diversificadas possibilidades em sua aplicação (GHIGGI, 2007). Não necessita de grandes recursos para sua execução, uma vez que contribui para o exercício da argumentação por meio da oralidade e valoriza o uso da palavra como alicerce de aproximação com o outro.

Nessa perspectiva, por meio da expressão oral e da escuta do outro, o conhecimento vai sendo construído de forma coletiva. O Portfólio é o resultado material das Rodas de conversa, de forma sistematizada, a partir dessa técnica; um dos instrumentos utilizados com vistas à coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa. O Portfólio, na avaliação de Alvarenga e Araújo (2006, p. 2), pode

[...] incluir outros itens, planos e reflexões sobre os temas importantes tratados em sala de aula, estudos de caso pertinentes aos conteúdos em evidência, relatórios, sínteses de discussões, produções escritas ou gravadas [...].

Portanto, um Portfólio não se limita ao registro das atividades dos estudantes; ele pode também ser uma forma de registro e de reflexão do próprio trabalho docente, nesse caso, do professor-pesquisador. Nossa intenção é que, a partir desse material, estudantes, docentes, pedagogas/os, assistentes sociais e outras/os profissionais, comprometidas/os com uma educação libertadora e plural possam adaptar essa proposta às realidades de cada contexto em que for desenvolvido.

Uma das etapas de desenvolvimento do Produto Educacional foi a avaliação desse material por parte do público participante do estudo. Nessa perspectiva, em relação aos conhecimentos propiciados inerentes à temática abordada, por intermédio das sessões de Rodas de conversa, 100% das respostas das/os participantes, nesse quesito, concordam que a participação na atividade colaborou significativamente para ampliação do conhecimento em relação à temática da diversidade sexual e de gênero. Nesse quesito, uma/um estudante ponderou que:

Em relação a esse assunto pra mim, teve o fato de eu saber, já os conceitos, mas eu não tinha estudado e nem tinha tanta posse de argumentos quanto a isso [...] Então, ficou tudo muito mais claro na minha cabeça. (EST⁷ – 2, Dados da pesquisa, 2021).

Dentro da consideração colocada pela/o estudante, atestamos que os momentos de debates com os segmentos participantes contribuíram para confrontar algumas noções e conceitos arraigados e reforçados pelo senso comum acerca da diversidade sexual e de gênero.

Defendemos que o uso de um determinado instrumento metodológico somente faz sentido quando evidencia sua viabilidade e efetividade na prática pedagógica. Quanto a isso, os segmentos que participaram dos momentos de encontros nos ciclos de discussões, quanto à efetividade pedagógica da atividade, se posicionaram positivamente (100%) em relação à análise, tendo em vista que esse tipo de atividade pode ser efetiva na prática pedagógica. Compreendemos que o uso da metodologia das Rodas de conversa, quando bem conduzida, pode produzir resultados positivos. Isso foi aferido na avaliação das/os participantes.

Nesse sentido, procuramos saber do público participante dos ciclos de Rodas de conversa como avaliavam as reflexões trazidas por meio dos encontros sobre a temática da diversidade sexual e de gênero. Entre as alternativas apresentadas, constaram: não foram relevantes; foram parcialmente relevantes; foram relevantes; não sei responder; não quero responder.

Nessa questão, 100% do grupo que participou indicaram que as reflexões trazidas durante esses momentos de encontro foram relevantes. Em nossa análise, isso sinaliza que nosso Produto Educacional tem a potencialidade de fazer com que estudantes e profissionais da Educação possam, por meio do debate e da reflexão, desnaturalizar noções ligadas à sexualidade fundamentadas em biologismos e preconceitos.

O desenvolvimento das sessões de Rodas de conversa com os segmentos participantes da pesquisa se constituiu em um

⁷ Sigla utilizada no estudo para se referir ao público estudantil, participante da investigação.

momento ímpar no compartilhamento de experiências e na construção do conhecimento. Inferimos que esse processo foi um caminho de mão dupla. Pesquisadores e participantes enriqueceram mutuamente a partir dos diálogos estabelecidos no decorrer dos momentos de encontro.

Considerações finais

A construção de um modelo de Educação que pretenda atender à concepção de omnilateralidade e da educação integral, em consonância com aquilo que está preconizado para a EPT, precisa considerar a questão das identidades de gênero e as orientações sexuais no âmbito de sua pluralidade. Ao longo desta discussão, atestamos que, apesar da inclusão ter conquistado “[...] hoje uma quase unanimidade no discurso pedagógico” (SEFFNER, 2009, p. 126), diminuir a distância entre teoria e prática ainda é um desafio quando se pensa na inclusão da diversidade sexual na transversalidade curricular na EPT. A despeito disso, lançar mão do conhecimento acerca da historicidade da construção das identidades sexuais não normativas pode ser um caminho que contribua para o embaralhamento de visões limitadoras acerca da sexualidade humana e das múltiplas manifestações da subjetividade.

Ainda, nesta discussão, foi possível apontar que, o uso de Rodas de conversa, por intermédio do Portfólio, como ferramenta metodológica na abordagem da temática da diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional, apresenta-se como uma possibilidade viável e eficiente, uma vez que, os princípios de uma docência que se sustenta numa base humanista de formação integral do sujeito são contemplados. Contudo, consideramos ser essencial para isso a posse de fundamentos teóricos acerca dessa questão, vontade política e parcerias junto àquelas/àqueles que desejam refletir a respeito de toda e qualquer manifestação que atente contra a dignidade do sujeito e a limitação de sua cidadania, questões estas que mereceriam um debate mais apurado, a *posteriori*, o que, no escopo desta discussão, não nos permite avançar.

Por fim, cabe esclarecer, ainda, que esta reflexão carece de novos desdobramentos junto a outras vozes, uma vez que, uma questão dessa magnitude permeada por diversos preconceitos, valores morais e, acima de tudo, carência de fundamentação teórica, não se esgota em poucas páginas.

Referências

ALVARENGA, Georfravia Montoza; ARAUJO, Zilda Rossi. Portfólio: conceitos básicos e indicações para utilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, p. 137-148. jan./abr. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2131> Acesso em: 22 fev. 2022.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual/temas transversais**. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, v. 10, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 98/2003**, institui o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. - Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009**. Institui Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7037&ano=2009&ato=e13UTWE5UeVpWTe47> Acesso em: 20 fev. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2012**. Ministério da Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educa-

ção. In: FRIGOTTO, G. (organizador). **Escola “Sem” Partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p. 17-34.

FONTES, M. Ilustrações do silêncio e da negação. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Organizadoras). **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 99-114.

GHIGGI, Lisete. **A roda:** método de aprendizagem que desafia o individualismo. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia. Instituto Ecumênico de Pós-Graduação. São Leopoldo, 2007.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In: Swain, T. (Organizadora). **Corpo, gênero e sexualidade:** discutindo práticas educativas. Rio Grande: Editora da FURG, 2007. p. 59-69.

JUNQUEIRA, R. D. Introdução. In: Junqueira, R. D. (Organizador). **Diversidade Sexual na Educação:** problematizações sobre a homofobia nas escolas. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-52.

LIONÇO, T.; DINIZ, D. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. In: LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Organizadoras). **Homofobia & Educação:** um desafio ao silêncio. Brasília: Letras Livres: EdUnB, 2009. p. 47-72.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2 ed. 1997.

QUEIROZ, G. L. de.; ALMEIDA, V. A. de. O que é nome social? In: RAMOS, M. M.; BRENER, P. R. G.; Nicoli, P. A. G. **Gênero, sexualidade e direito:** uma introdução/ organizadores: Marcelo Maciel Ramos, Pedro Augusto Gravatá Nicoli, Paula Rocha Gouvêa Brener. – Belo Horizonte: Initia Via, 2016. p. 246-255.

RIZZATTI, Ivanise Maria *et al.* Os produtos e processos edu-

cionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai. /ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657> Acesso em: 21 fev. 2022.

SEFFNER, F. Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar. In: JUNQUEIRA, R. D. (organizador). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 125-139.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVA, Elder Luan Santos. Neoconservadorismo e Ofensivas antigênero no Brasil: a mobilização da “Ideologia de Gênero” e a produção de LGBTfobias no Governo Bolsonaro. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 4, n. 14, p. 331-363, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/12172> Acesso em: 20 fev. 2022.

O combate ao *bullying* e a construção de uma educação inclusiva: reflexões acerca do projeto de ensino “Se liga: coloque-se no lugar do outro”

*Ana Regina Leão Ibiapina Moura*¹
*Marcones Herberte de Souza Lima Aguiar*²
*Snaylla Natyelle de Oliveira Almendra*³
*Silmara Freitas Silva*⁴

Introdução

A escola de maneira geral se constitui como um espaço social diverso e multifacetado, do qual são absorvidos valores, ideologias e comportamentos (SOUZA; MOREIRA, 2020). Acredita-se que, no espaço social da escola, diálogos sobre

¹ Mestre em Educação Física - UNIVASF, Professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão – Campus Presidente Dutra, Presidente Dutra – MA, Brasil. E-mail: ana.ibiapina@ifma.edu.br

² Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade - UESB, Professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão – Campus Presidente Dutra, Presidente Dutra – MA, Brasil. E-mail: marcones.lima@ifma.edu.br

³ Doutora em Ciência Animal - UFPI. Professor efetivo do Instituto Federal do Maranhão – Campus Presidente Dutra, Presidente Dutra – MA, Brasil. E-mail: snaylla.almendra@ifma.edu.br

⁴ Especialista em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar - FTED, Técnico em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Maranhão– Campus Presidente Dutra, Presidente Dutra – MA, Brasil. silmara.silva@ifma.edu.br

comportamentos saudáveis possam ser construídos e, assim, prevenir atos ou casos de exclusão, agressão ou falta de empatia.

No ambiente escolar, podem existir atos de violência ou comportamentos agressivos denominado *bullying*, que é uma subcategoria da violência entre pares com características específicas, como comportamento intencional, repetição, desequilíbrio de poder (WEIMER, MOREIRA, 2014) e que pode levar a vários problemas de ordem psicossocial (TROOP-GORDON, 2015). O estudo do *bullying* sob perspectiva ecológica permite descrevê-lo e identificar os fatores multicausais do seu desenvolvimento, que orientam programas eficazes para a sua prevenção e intervenção (MENDONZA *et al.* 2015). Nesta perspectiva, projetos e ações são planejados estrategicamente a fim de atenuar a incidência e prejuízos associados.

O *bullying* é uma prática que leva a problemas comportamentais, físicos e emocionais de curto a longo prazo para os envolvidos (MALTA *et al.* 2014). Também pode ser definido *bullying* como um ato agressivo intencional que é verbal, físico ou socialmente prejudicial e se repete ao longo do tempo direta ou indiretamente (KOWALSKI *et al.* 2014). Além desse termo, temos o *cyberbullying* que é uma forma de *bullying* e acontece quando o ato violento ocorre parcial ou totalmente no meio virtual, como por e-mail, mensagens instantâneas, salas de bate-papo ou páginas da *web*, ou pelo recebimento de imagens digitais ou mensagens por telefone (ALHABOBY *et al.* 2017).

Crianças e adolescentes são expostos à tecnologia na sala de aula e fora da escola desde cedo (CHANDRASHEKHAR *et al.*, 2016; RIGBY, 2017; SRIVASTAVA, 2017). Atualmente, com a pandemia do coronavírus 2019 (covid-19), houve intensificação dessa exposição. O processo de ensino aprendizagem teve que se reinventar em plataformas virtuais para atender às demandas de ensino.

Neste contexto, intervenções ou ações de prevenção ao *bullying* ou *cyberbullying* tornam-se necessárias no intuito de aliar as potencialidades do aumento do uso das tecnologias de informação e promover atitudes e comportamentos que favo-

recem a convivência. Além disso, os prejuízos associados ao *cyberbullying* são uma preocupação para pais, educadores e pesquisadores por seus efeitos na saúde mental dos adolescentes (SUZUKI *et al.* 2012).

Destarte, surgiu a proposta do projeto de ensino “Se liga, coloque-se no lugar do outro” com o objetivo de “Construir diálogos acerca dos termos saúde mental, *bullying* e *cyberbullying*, e, dessa forma, prevenir os prejuízos associados aos termos e favorecer o espaço social da escola de convivência agradável”.

O projeto “Se liga, coloque-se no lugar do outro” foi promovido pelos servidores do Instituto Federal do Maranhão (IFMA)/*Campus* Presidente Dutra, representantes da comissão do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio.

O projeto teve como público-alvo prioritário os alunos da educação básica do IFMA Presidente Dutra e demais *campi*, porém a programação foi divulgada para toda comunidade escolar e externa.

O projeto apresentou um cronograma com metas e atividades a serem desenvolvidas no primeiro semestre do ano 2021. Foram programadas e executadas as seguintes atividades: seminário de discussão, palestras magnas, roda de conversa, correio eletrônico e um concurso cultural. Estas incluíram debates sobre saúde mental, *bullying*, *cyberbullying*, implicações sociais, emocionais, físicas e jurídicas e meios de prevenção. Além disso, com o concurso cultural foi possível trabalhar de forma dinâmica a temática e descobrir talentos nas seguintes modalidades: arte literária, artes visuais e música.

As atividades aconteceram por meio da plataforma *Google Meet* e canal no *YouTube* do IFMA/Presidente Dutra. O correio eletrônico se deu na construção de um mural na plataforma *padlet* onde os jovens poderiam trocar mensagens de apoio emocional.

Em cada atividade foram aplicadas avaliações. Estas foram meios norteadoras para a realização das atividades seguintes e também para análise do desfecho final do projeto. O instrumento da avaliação foi criado pela comissão do projeto e in-

cluía questões objetivas em escala likert com classificação do 1 ao 5, que variava de péssimo a excelente.

A tarefa de sensibilizar, ampliar a discussão e promover a prevenção à violência não é fácil (ASSIS, 2010), porém, com o resultado do projeto acredita-se que propostas como as do projeto “Se liga, coloque-se no lugar do outro” podem trazer contribuições nesta tarefa.

Experiências de práticas de combate ao *bullying* e respeito à diversidade no IFMA – *Campus* Presidente Dutra

O projeto teve início no mês de maio de 2021, com os diálogos construídos pelos servidores representantes da comissão do Plano Institucional de Promoção da Saúde Mental e Prevenção do Suicídio e com os demais servidores do *campus*, possibilitando aproximação de todas e todos com a temática do *bullying* no ambiente escolar. As conversas giraram em torno da importância de docentes e demais servidores ficarem atentos à prática do *bullying* em todos os ambientes da escola, principalmente dentro da sala de aula, local que segundo pesquisas de Reis; Omodei (2015) são os locais com maior incidência.

Posteriormente, no dia 21 de maio de 2021, tivemos a primeira palestra do projeto, realizada pela psicóloga Renata Cardoso Trovão, intitulada “*Bullying* na escola e redes sociais de apoio as aulas remotas”. A palestrante apresentou discussões acerca do conceito de saúde mental, *bullying* e as variadas formas em que o mesmo pode se apresentar dentro da escolar. Servidores, discentes e comunidade externa puderam participar das discussões, retirando dúvidas e contribuindo com a fala da palestrante. Foi enriquecedor para a chamada de abertura do projeto, sensibilidade para a temática e reconhecimento de possíveis casos no ambiente escolar.

A palestrante destacou também os graves problemas ocasionados pela prática do *bullying*, principalmente no tocante às implicações sobre a saúde mental, tanto das vítimas como dos agressores. Isso é corroborado por algumas pesquisas, en-

tre elas (VIEIRA *et al.* 2019), que entre as doenças mais recorrentes foram elencadas a possibilidade do desenvolvimento de depressão, ansiedade, baixa autoestima e até tentativas de suicídio.

No combate a essa problemática se faz necessário estabelecer redes sociais de apoio na escola e no seio familiar, que são os espaços em que crianças e adolescentes passam a maior parte do dia. Além do cuidado com a saúde mental, onde cada indivíduo deve buscar sempre desenvolver atividades prazerosas. Ainda no sentido de combater a prática e as consequências do *bullying* na escola, os docentes devem sempre estar atentos às mudanças de comportamento, nos padrões de relacionamento, retração, hostilidade com outros, construindo espaços de respeito à diferença, para que cada um possa ter suas singularidades, sem ser excluídos por isso.

A palestrante Roberta Trovão também demonstrou a necessidade cada vez mais urgente de se discutir com os estudantes acerca da problemática do *cyberbullying*, e que as redes sociais muitas vezes estão sendo utilizadas para o desenvolvimento de ataques a determinados grupos. Além disso, foi mostrado que a naturalização de tais práticas, assim como, minimizar as consequências das mesmas, reforça a perpetuação de preconceitos.

Essa realidade que em alguns momentos é propícia à prática do *bullying* é muitas vezes ocasionada pelo ambiente de competitividade que as escolas incorporam por se constituírem em quanto parte de uma sociedade cada vez mais individualizada (SOUZA; MOREIRA, 2020). Assim, encontra-se dificuldades desses indivíduos em se sentirem incluídos dentro do ambiente escolar, ao mesmo tempo que demonstra a necessidade da escola desenvolver projetos permanentes com discussões que abordem temas como a diversidade social, e o respeito a diferença, na construção de uma sociedade mais inclusiva.

A segunda palestra (roda de conversa) do projeto ocorreu dia 19 de junho de 2021, proferida pela advogada Maria Oliveira, intitulada “Consequências jurídicas do *Bullying*”. Inicialmente a mesma apresentou a Lei Federal N° 13.185 de 2015

que resultou do Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). A lei apresenta as várias formas de intimidação e ações que podem ser enquadradas na mesma e as respectivas sanções. A palestrante demonstrou a importância de se discutir o *bullying* social dentro do ambiente escolar, que muitas vezes é algo velado, se tratando da exclusão de determinados estudantes, impossibilitando a interação com os demais e levando ao isolamento.

Maria Oliveira destacou que as consequências do *Bullying* não podem ser medidas, afetando cada indivíduo de forma diferente. Foi explicado também que juridicamente a prática do *Bullying* viola os direitos individuais daqueles que sofrem tais agressões, pois os mesmos trazem constrangimento a outrem. Isso se materializa a partir de várias manifestações de desrespeito à diversidade, com uma grande ocorrência de manifestações de injúria racial, por exemplo.

A palestra mostrou que o *bullying* sempre causa consequências, estando presente em todas as faixas etárias, classes sociais, gêneros e etc.. É afirmado que segundo algumas pesquisas (HUMPEL, *et al.* 2019) seria a escola o espaço de maior recorrência, demonstrando a falta de tolerâncias de alguns com relações a outros indivíduos.

Outro ponto levantado é a falta de debates sobre o tema na escola e a formação insuficiente dos docentes, o que dificulta identificar os casos no ambiente escolar. Além disso, foi apontado que muitas vezes a negligência ou posicionamentos que abrandem a problemática do *bullying*, terminam contribuindo para sua propagação e perpetuação.

Em um terceiro e último momento, foi realizado no dia 27 de julho de 2021 o “Concurso cultural: Como vai você”. O concurso teve como objetivo estimular a criatividade e promover diálogo sobre a importância do cuidado com a saúde mental, e da empatia para constituição de uma convivência saudável, respeitando a diversidade e construção de uma sociedade inclusiva. A atividade contou com apresentações artísticas e culturais que tratavam da questão de combate ao *bullying* e suas consequências, como por exemplo nos cuidados com a saúde

mental e defesa da diversidade.

O concurso foi desenvolvido a partir de três categorias, música, artes visuais e arte literária. Nas artes visuais foram apresentados desenhos que tratavam sobre jovens se mutilando, depressão, ansiedade, suicídio, a falta de apoio de familiares, amigos e profissionais do ambiente escolar, e em todas as realidades apresentadas nas obras foi evidenciado a relação desses problemas com a prática do *bullying*. Além disso, observamos que alguns estudantes que participaram do concurso são adolescentes que muitas vezes são pouco participativos, mas que se expressaram a partir da arte visual.

Nas artes literárias também foram apresentados temas como saúde mental e sua relação com a qualidade de vida, respeito à diferença e a construção de uma sociedade inclusiva, assim como trabalhos voltados para o combate ao *bullying*. Os textos literários também trouxeram a necessidade e importância de se discutir esses pontos dentro do ambiente escolar.

Por fim, o projeto trouxe uma atividade que perdurou todos os meses em que o projeto estava em execução. Trata-se da realização de um “correio do apoio”, funcionando a partir da construção de um mural no *pedlet*⁵. Nesse mural puderam ser compartilhadas mensagens de afetividade, solidariedade, carinho, tolerância, assim como, proporcionar autoestima para aqueles estudantes que estivessem sofrendo algum tipo de *bullying*, ou que fosse identificado abalos na saúde mental, podendo, assim, proporcionar a inclusão de discentes que tivessem com dificuldade de interação. Logo, o correio possibilitou se trabalhar com a empatia e demonstração do respeito à diferença.

Considerações finais

Destarte, acredita-se que o “Se liga, coloque-se no lugar do outro” cumpriu seus objetivos de diálogo no ambiente escolar sobre saúde mental, *bullying* e *cyberbullying*. Além disso, incen-

⁵ Consiste em uma ferramenta on-line que permite a criação de um mural ou quadro virtual dinâmico e interativo para registrar, guardar e partilhar conteúdos multimídia.

tivou hábitos saudáveis de convivência e descobriu talentos. Ações como as do projeto oportunizam e favorecem o diálogo e estimulam a empatia entre os jovens; assim, permitem um trabalho relacionado à promoção da saúde mental no ambiente escolar e utilização responsável das tecnologias de informação.

Ao analisar as avaliações, foi possível perceber que os participantes, em sua maioria, apontaram a classificação 5 (excelente) para a qualidade das atividades do projeto e sugeriram que mais ações como estas pudessem ser executadas.

Referências

CHANDRASHEKHAR, A., MUKTHA, G., & ANJANA, D. Cyberstalking e cyberbullying: Efeitos e medidas de prevenção. **ImperialJournal of Interdisciplinary Research**, 2 (3), 95-102, 2016.

CLOUD, D. Bullying e saúde mental. Em J. Margraf & S. Schneider (Ed.), **Textbook of Behavioral Therapy** (3ª edição, pp. 979–995). Berlim: Springer. 2019.

HUMPEL, Paola Raffaella Arabbi; BENTO, Kelly Cristina Menezes; MADABA, Celestino Manuel. Bullying vs: educação escolar inclusiva. **Rev. psicopedag.**, São Paulo , v. 36, n. 111, p. 378-390, dez. 2019 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000400012&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 abril de 2022.

MALTA D. C. *et al.* Bullying em escolares brasileiros: análise da pesquisa nacional de saúde do escolar (PeNSE 2012). **Rev Bras Epidemiol.**; v. 17; p.: S92-105, 2014.

MENDOZA, B. Estructura factorial y consistência interna del Cuestionario para medir Bullying y Violencia Escolar. ADOLEC-Estructura factorial e consistência interna do Questionário para medir o Bullying e a Violência Escolar; **Revista Ciencia UAT** , v. 10; n. 1, p.: 06-16, 2015.

MONTEIRO R. P. *et al.*. Valores humanos e bullying: idade e sexo moderam essa relação? **Temas Psicol.** v. 25, .:1317---28; 2017.

MOORE, S. E. *et al.* Consequências da vitimização do bullying na infância e adolescência: uma revisão sistemática e meta-análise. **World Journal of Psychiatry**, v. 7, p.: 60-76, 2017.

MYTTON J. *et al.*. Schoolbased secondary prevention programmes for preventing violence. **Cochrane Database of Systematic Reviews** v. 3, p.: CD004606, 2006.

OLWEUS, D. (1994). Anotação: Bullying na escola: fatos básicos e efeitos de um programa de intervenção na escola. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 35, 1171–1190.

OMODEI, J. D.; REIS, L. J. de T. S. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E BULLYING: A VISÃO DO OUTRO. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 120-140, 2016. DOI: 10.5965/198431781122015120. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/7193>. Acesso em: 20 de março de 2022.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Genebra: OMS; 2018.

RIGBY, K. Perspectivas escolares sobre o *bullying* e estratégias preventivas: um estudo exploratório. **Australian Journal of Education**, 61 (1), 24-39, 2017.

SIGURDSON, J. F. *et al.* The longitudinal Association of Being Bullied and Gender with suicide ideations, self-harm, and suicide attempts from adolescence to young adulthood: a cohort study. **Suicide Life Threat Behav.** 2018;48:169---82.

SOUZA, W. R.; MOREIRA, A. S. O bullying e suas consequências na cultura escolar. **Pesq. Prát. Educ.**, v. 1, p. 1-20, 2020. ISSN: 2675-5149. Disponível em < file:///C:/Users/Ferna/Downloads/55-Texto%20do%20artigo-516-1-10-20201126%20(1).pdf > Acesso 08 de abril de 2020.

SRIVASTAVA, J. Crime cibernético: crianças como alvos fáceis. **International Journal of Innovative Computer Science and Engineering**, v. 4, n.1, p.: 31-36, 2017.

SUZUKI, K. *et al.*. *Cyberbullying* e saúde mental do adolescente. **Int J Adolesc Med Health**. v. 24, p.: 27-35, 2012.

TROOP-GORDON, W. Vitimização de pares na adolescência: A natureza, progressão e consequências de ser vítima de *bullying* dentro de um contexto de desenvolvimento. **Journal of Adolescence**, v. 55 , p.: 116-128, 2015.

VIEIRA, F. H. M.; ALEXANDRE, H. P.; CAMPOS, V. A.; LEITE, M. T. de S. Impactos do *bullying* na saúde mental do adolescente. **Ciência ET Praxis**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–104, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/praxys/article/view/4354>. Acesso em: 25 de março de 2022.

WEIMER, W. R.; MOREIRA, E. C. Violência e *bullying*: manifestações e consequências nas aulas de educação física escolar. **Rev Bras Ciênc Esporte**. 2014;36:257-74.

ZEQUINÃO M. A., *et al.* *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educ Pesqui**. v. 42, p.: 181---98, 2016.

ZYCH, I.; ORTEGA-RUIZ, R.; DEL REY, R.. Revisão sistemática de estudos teóricos sobre *bullying* e *cyberbullying*: fatos, conhecimentos, prevenção e intervenção. **Agressão e Comportamento Violento**, v. 23, p. 1-21, 2015.

As pesquisas em educação sobre a população LGBT: uma análise crítica do discurso nos grupos de trabalho da ANPED (2008-2019)

*Eduardo Jorge Lopes da Silva¹
Joana Karoline da Silva Elias²*

Introdução

Desde os primórdios da construção cultural da sociedade, os parâmetros heteronormativos ditam as conjunturas sociais por intermédio das religiões (CECCHIN, 2018) que, por sua vez, também fazem parte da construção cultural humana, sendo utilizadas de maneira sucessiva pelas classes dominantes como justificativa para as suas atitudes discriminatórias e segregacionistas com relação às minorias sociais que não se encaixam dentro de um “padrão” estipulado por tal norma.

Essa maneira de estipular um determinado padrão social acarreta a dominação do corpo humano de maneira hegemônica (LE BRETON, 2011) onde o próprio ser, ao qual o corpo pertence, não se encontra mais como dono de si mesmo, passando a ser inferiorizado, para que se adéque àquilo que

¹ Professor. Doutor em Educação, Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação, João Pessoa (PB), Brasil. E-mail: eduardojorgels@gmail.com

² Estudante de Pedagogia, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/CNPq, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba (PB), Brasil. E-mail: joanakaroline1@outlook.com

está posto para ele e sobre ele. Isso acontece porque no senso comum predomina a noção meramente biológica do corpo (CARVALHO, *et al.*, 2016).

O presente artigo é resultado dos dados gerados nos projetos de pesquisa pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (UFPB-PIBIC-CNPq-2019-2020 e 2020-2021), da Universidade Federal da Paraíba, intitulados, respectivamente: *Abordagens e finalidades das pesquisas em educação sobre a temática LGBT nos encontros da ANPED de 2013 a 2019 e, A Temática LGBT nas Pesquisas em Educação nos GTs da ANPED de 2008-2012.*

O objetivo geral focou em analisar como as pesquisas em Educação tratam da temática LGBT a partir das produções de grupos de trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

A partir do nosso objeto e objetivo, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa que, segundo Flick (2009), possibilita uma numerosa possibilidade de pensamentos. A pesquisa foi de cunho bibliográfico, envolvendo questões teóricas sobre a temática LGBT, como também envolve “o desenvolvimento de um caráter interpretativo no que se refere aos dados obtidos” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 131).

A pesquisa foi realizada em três fases distintas, porém, complementares: mapeamento de 1302 artigos apresentados nos seguintes grupos de trabalhos da ANPED: *GT 03- Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT 06- Educação Popular, GT 08- Formação de Professores, GT 13- Educação Fundamental, GT 14- Sociologia da Educação, GT 18- EJA Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT 21- Educação e Relações Étnico-Raciais e o GT 23- Gênero, Sexualidade e Educação*, no período de 2008 a 2019.

Em seguida, a seleção de 35 artigos que tratavam a temática LGBT, do total de 1302. Por fim, procedemos com a análise Crítica do Discurso (ACD), preconizada por Fairclough (2016), buscando analisar as práticas discursivas e a prática social dos sujeitos que elaboraram as pesquisas, com o objeto aqui em foco.

A partir desse mapeamento, nos pautamos pela Análise Crítica do Discurso sobre o presente objeto, tendo em vista que o fenômeno estudado se constrói por meio do tripé da prática do discurso, da prática social e do texto (FAIRCLOUGH, 2016), portanto, é um discurso representativo, capaz de modelar os sujeitos sociais aos quais fala, fomentado um dado efeito de poder, pelo qual se interdita determinadas expressões, sobretudo aquelas que se vinculam ao sexo e à sexualidade (FOUCAULT, 2018).

No presente artigo, trataremos das seguintes categorias, entre as mais emergentes nos discursos: *Educação Sexual, sexualidade e dominação de corpos e Corpo e transexualidade*. Essas categorias, por sua vez, nortearam as nossas discussões a serem apresentadas na sequência deste texto.

Apontamentos gerais sobre todos os artigos e anos mapeados

Ao analisar os artigos mapeados e selecionados, identificamos que as Instituições de Ensino Superior (IES) que pesquisaram a temática LGBT foram, em sua maioria, públicas, sendo onze instituições federais e oito estaduais e apenas uma privada.

Se por um lado essa informação abre margem para falarmos sobre a cultura do silenciamento no Brasil, por outro deixa nítido que, mesmo a passos largos, as instituições de ensino superior vêm produzindo informações do senso crítico sobre o objeto aqui em foco, mostrando-nos que “os obstáculos são enormes, mas não são insuperáveis”, como afirma Santos (2008, p.36).

Debruçando-nos sobre os objetivos dos artigos, todos eles nos chamaram bastante a atenção justamente por se conectarem uns com os outros, pois os artigos mapeados buscam criar mecanismos propícios para o diálogo sobre a diversidade sexual no cotidiano escolar (ou não) e contribuir para o aprimoramento do campo de estudo sobre gênero no Brasil. Todos os objetivos das pesquisas analisadas são coerentes com

os estudos da temática LGBT no Brasil no campo educacional, de maneira a superar uma barreira ultrapassada de uma sociedade estruturada, alicerçada em uma herança patriarcal e heteronormativa.

No referencial teórico utilizado pelos pesquisadores percebemos que boa parte é nacional, o que é importante, pois, se queremos corroborar para uma educação crítica, a qual busca a humanização do homem, de forma democrática, é necessário que ela seja pensada da sua própria realidade, sem negar os problemas existentes, mas utilizando-se deles para construir uma mudança de atitude, como também a valorização dos/as pensadores/as nacionais sobre a presente temática.

Distinguimos as abordagens das pesquisas, que, em sua maioria, são qualitativas, com o intuito de se aproximar ao máximo da realidade (RICHARDSON, 2012), e utilizam da análise documental, do estudo de casos, da elaboração de oficinas, do grupo focal e da aplicação de questionário. Com exceção de uma que é pautada na análise cartográfica³, buscando trabalhar com a subjetividade dos sujeitos, fazendo um recorte geográfico do lócus da pesquisa, pois se trata de uma pesquisa sobre a tratativa dos livros de medicina sobre a comunidade LGBT e o seu corpo.

Com base na análise dos discursos presentes no corpo e nas conclusões dos artigos, ficou manifesta que uma das maiores formas de preconceito contra a comunidade LGBT é exercida pela dominação dos corpos através de uma “anatomopolítica do corpo” (LE BRETON, 2011, p. 81), que contribui para a propagação da homofobia ou LGBTfobia, objetivando a hegemonia pregada e encarnada pelas esferas de poder (FOUCAULT, 2018).

Em seguida constatamos as práticas discursivas que enunciam a “vergonha” de falar sobre temas que englobam, por exemplo, a *transexualidade*, a *homossexualidade*, a *sexualidade* e a *identidade de gênero* dentro das escolas, mostrando que existe intolerância por parte dos partícipes das pesquisas no que diz

³ Sobre o método da cartografia <https://www.webqda.net/o-metodo-da-cartografia-em-pesquisa-qualitativa/>

respeito à aceitação dessas pessoas, como parte do seu ciclo de amigos e/ou familiares. Salientamos que este segundo ponto discorre do primeiro, pois o silêncio sobre a diversidade sexual e de gênero é uma construção cultural advinda das práticas discursivas e sociais existente no Brasil, e é essa negação que dificulta a inserção da tratativa da temática LGBT de forma clara dentro das instituições formativas e educacionais, assevera Carvalho *et al.* (2016), de maneira direta ou indireta.

Todavia, apesar de ser um tema que se depara com muitas dificuldades, os artigos mapeados mostram que existem pessoas que lutam para modificar a realidade da comunidade LGBT, enfrentando os preconceitos e as normas criadas, inclusive os preconceitos acadêmicos, se reconhecendo enquanto sujeito pertencente a um grupo que não está à parte, mas que compõe todo o tecido social.

Educação sexual, sexualidade e dominação de corpos

Podemos verificar que o campo de pesquisa dos artigos é diferente, mas que, apesar disso, todos eles têm um ponto em comum, que é o de evidenciar a existência da diversidade sexual e sua tratativa dentro da sociedade brasileira. Com isso, todos eles deixam claro que o preconceito existente no Brasil é criado e constituído pelos instrumentos de poder e, por conseguinte, gera a dominação social, a exemplo dos livros didáticos de medicina do século passado analisados no artigo “*Homossexualidade, medicina e educação: a construção de uma pedagogia dos manuais médicos*” (SÁ-SILVA; EGGERT, 2013) que, de maneira sutil, visavam categorizar pedagogicamente a homossexualidade como sendo uma patologia, apesar do Conselho Federal de Psicologia do Brasil ter descartado essa possibilidade desde 1985 (BRASIL, 2017).

Com base nessa afirmação fica nítido que os discursos em favor dos padrões heteronormativos interferem diretamente na inclusão das pessoas homossexuais enquanto partícipes da nossa sociedade, como confirma a análise do artigo “Go-

vernando corpos e sexualidades na escola” (CEZAR, 2010). Além de dificultar a própria aceitação do sujeito com relação à sua sexualidade, uma vez que as nossas conjunturas sociais são taxativas e rotulam o que é ou não é “normal” para uma pequena parcela de pessoas que buscam tão somente oprimir e segregar as minorias. Logo, tais discursos geram uma dada prática social que, segundo Fairclough (2016), agimos em sociedade e estabelecemos um *modus vivendi* rígido, pelo qual as ações, inclusive sexuais, dos indivíduos devem ser pautadas.

Levando a discussão para dentro dos espaços da educação formal, a análise do artigo “*Corpos, escola & sexualidades: um olhar sobre um programa de orientação sexual*” (JUNIOR, 2009) nos mostrou que a escola Nós do Morro, situada em Duque de Caxias-RJ, implementou a educação sexual no projeto político pedagógico e segue ela no currículo por meio de projetos onde são pontuados temas para que todas as disciplinas trabalhem a questão da sexualidade de forma diversificada.

Manifestando que a educação sexual pode ser trabalhada de maneira transversal, crítica, reflexiva, utilizando-se de oficinas, conversações, leituras, peças teatrais etc. (FURLANETTO *et al.*, 2018), quebrando os tabus dos preconceitos criados pelo silenciamento advindo das sociedades heteronormativas, patriarcais e sexistas, construindo pontes para que todos os educandos conheçam os seus corpos, as suas vontades, os seus desejos e assim possam ser donos de si mesmos e fazer com isso o que bem quiserem, tendo a ciência de que o seu querer em particular não é algo ruim, afinal, somos seres diversificados e subjetivos.

Seguindo a mesma temática, o artigo “Professores(as), sexualidade e educação sexual: produzindo sujeitos nos contextos do programa de educação afetivo-sexual (PEAS)” (CASTRO, 2008), expõe em sua pesquisa que o controle sobre os corpos sempre vai existir, posto que, para a sociedade permanecer dentro dos moldes aristocratas, se faz necessária a dominação dos sujeitos, mas, quando mostramos aos professores que existem olhares diversos sobre a sexualidade humana e mais,

olhares científicos que buscam apenas passar o conhecimento pleno daquilo que já é realidade que é a nossa diversidade, o ato educativo começa a ter um leque de possibilidades e nós passamos a ver a sexualidade como um assunto normal e fundamental, que deve ser tratado e problematizado, buscando cumprir com a política de Educação Sexual na escola e seu papel socializador (GAVA; VILLELA, 2016). Haja vista que o não estudo da sexualidade acarreta problemas graves como o machismo, a homofobia, o sexismo, a misoginia, entre outros, além de excluir as pessoas que não se encaixam no padrão previamente estabelecido e dificultar o usufruto dos direitos humanos.

Corpo e transexualidade

No artigo “*A gentrificação do queer e as intensificações do biopoder*” (PORTINARI, 2015) as discussões discorrem em cima da concentração do poder dentro de pequenos grupos LGBT que, mesmo buscando o respeito às diferenças, acabam, de forma inconsciente, criando um modelo segregacionista de comunidade, que pouco se difere dos princípios discriminatórios da sociedade heteronormativa e acabam estipulando um padrão de pessoas que se encaixam ou não dentro desses grupos. Demonstrando que esses grupos precisam de um referencial para que eles mesmos possam “sustentar a [própria] identidade pessoal [...] quando os limites dados pelo sistema de sentidos e valores perdem a sua legitimidade” (LE BRETON, 2011, p. 88). Por isso, eles acabam se enquadrando dentro das normas de dominação dos corpos (*ibidem*), que ao invés de quebrar as barreiras acaba construindo tão somente outras barreiras. Ou seja, é o preconceito existente na sociedade a maior fonte de dor e sofrimento para esse grupo de pessoas, como expõe o artigo “*A experiência transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social nos intramuros da escola*” (BRAGA, 2011).

Ressaltando a necessidade de um trabalho que, de acordo com o supracitado artigo, desnaturalize as identidades de gênero e sexuais, rompendo com os preceitos da heteronormati-

vidade e seus dispositivos reguladores, criando condições para que os novos corpos que estão a emergir se sintam importantes e parte do todo social. Por isso, é necessário compreender que a transexualidade não é um desvio de conduta, assim como também não se trata de uma patologia, mas é apenas uma das diversas formas de manifestações sexuais dos sujeitos (SOUZA; BERNARDO, 2014). A partir dessa compreensão, é possível viver e conviver com as diferenças, sem menosprezar os outros ou criar estereótipos negativos acerca deles. Pois quando não possuímos compreensão da diversidade humana, nós a tratamos de maneira negativa, como é relatado no artigo *“Todo mundo vai aplaudir as bichas: produção das diferenças e reconhecimento a partir das fanfarras escolares da fronteira Brasil-Bolívia”* (DUQUE, 2019), a partir da maneira que a escola tratava as travestis integrantes das fanfarras.

Para além disso, os próprios educandos se fecham quando o assunto é a diversidade sexual. Para eles, parece até pecado que exista sexualidade para além do “ser homem” e do “ser mulher”. Essa situação é consequência da cultura do silenciamento que existe no Brasil (SILVA; SOARES, 2017) que, além de pairar sobre as instituições educativas, perpassa pelas famílias e pelas igrejas. Levantando mais uma vez a questão da influência cultural, principalmente da religião cristã - católica e protestante -, as quais, muitas vezes dominam e aprisionam os corpos (LE BRETON, 2011), fazendo com que a transexualidade seja rotulada pelos enunciados discursivos do “pecado” e quem é transexual seja considerado “pecador” ou “doente” ou “possuído por espíritos malignos”. E por ser “pecado” esse paradigma discursivo não deve em hipótese alguma ser debatido pela sociedade, pois, caso fosse, causaria espanto nos educandos, nos educadores, na comunidade escolar e na sociedade de maneira geral, que ainda está alicerçada na produção de um dado discurso pelo qual propaga a demonização das minorias LGBT.

Considerações finais

Neste artigo buscamos compreender como as pesquisas na área da educação estão trabalhando a temática LGBT. Obtivemos como resposta a confirmação de que todos os artigos mapeados tratam a questão LGBT no campo discursivo da política educativa. Todavia, a baixa quantidade de produção científica no que diz respeito a esse objeto nos acende um alerta, pois, enquanto pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais, no campo da Educação, nos chama a atenção para buscarmos soluções concretas para sanar as diferentes tratativas repressoras impostas a esses sujeitos sociais que são também sujeitos de direitos.

O não falar é cômodo. Precisamos sair do comodismo, ou segundo a prática discursiva e social no âmbito LGBT, “sair do armário”, do armário do preconceito, da discriminação, para podermos usar uma roupa tecida pelo senso de justiça, liberdade, tolerância e direitos humanos. E as pesquisas, neste caso específico, têm muito a contribuir. Além disso, se faz necessário buscar soluções para a inserção dessa discussão no interior das instituições formativas, incluindo as igrejas e a família, de modo claro, aberto e despida dos preconceitos culturais.

Finalmente, os nossos apontamentos não se esgotam aqui e estão passíveis de mudança e abertos a novos questionamentos, porquanto compreendemos que esta é apenas uma breve análise desse problema que assola a sociedade brasileira e que precisa de um olhar crítico constante, mas que não se perfaz apenas na produção do discurso, pois produzimos ciência para compartilhá-la com a população, uma vez que “todo o conhecimento científico produzido é socialmente construído [e, portanto, deve se tornar] “um novo e mais esclarecido senso comum”, como reforça Boaventura de Souza Santos (2008, p. 9).

Referências

BRAGA, D. S. A Experiência Transexual: estigma, estereótipo e desqualificação social no intramuros da escola. In: **34ª Reunião Anual da ANPED**, Natal, 2011. Disponível em: ht-

[tp://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf](http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT23/GT23-204%20int.pdf).

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **O Ministério Público e a Igualdade de Direitos para LGBTI: Conceitos e Legislação** / Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, Ministério Público do Estado do Ceará. – 2. ed., rev. e atual. Brasília: MPE, 2017.

CARVALHO, M. E. P. *et al.* **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI+**: inclusão da perspectiva da diversidade sexual e de gênero na educação e na formação docente. João Pessoa: Editora da UFPB, 2016.

CASTRO, R. P. Professores(as) Sexualidade e Educação Sexual: produzindo sujeitos nos contextos do programa de educação afetivo-sexual (PEAS). In: **31ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2008. Disponível em: <https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-4624-int.pdf>.

CECCHIN, A. F. **A religião e sua relação com a constituição de identidades homossexuais**. Revista Educereet Educare, v. 14, n.32, maio/ago. 2018.

CEZAR, M. R. A. Governando Corpos e Sexualidades nas Escolas. In: **33ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT23-6363-Int.pdf>.

DUQUE, T. Todo Mundo vai Aplaudir as Bichas: produção das diferenças e reconhecimento a partir das fanfarras escolares da fronteira Brasil-Bolívia. In: **39ª Reunião Nacional da ANPEd**, Niterói, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5658-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. 2. ed. Brasília: UNB, 2016.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução por Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2009.

FOUCALT, M. **Microfísica do poder**. Organizado, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 8. Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FURLANETTO, M. F. *et al.*, **Educação sexual em escolas brasileiras**: revisão sistemática da literatura. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 48, n. 168, p. 550-571, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000200550&lng=pt&nrm=iso.

JUNIOR, P. M. S. **Corpos, Escola & Sexualidades**: um olhar sobre um programa de orientação sexual. In: **32ª. Reunião Anual da ANPEd**, Caxambu, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT23-5302--Int.pdf>.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PORTINARI, D. **A Gentrificação do Queer e as Intensificações do Biopoder**. In: **37ª. Reunião Nacional da ANPEd**, Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT23-3875.pdf>.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social**: Métodos e Técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SÁ-SILVA, J. R.; EGGERT, E. **Homossexualidade, Medicina e Educação**: a construção de uma pedagogia dos manuais médicos. In: **36ª. Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs/trabalhos- aprovados/gt23- trabalhos- pdfs/gt23- 2739- texto.pdf>.

SILVA, A. J.; SOARRES, L. **Diversidade sexual na educação de jovens e adultos (EJA)**: a percepção dos/as educandos/as sobre a homossexualidade. 2017.

SOUZA, H. A.; BERNARDO, M. H. **Transexualidade**: as con-

sequências do preconceito escolar para a vida profissional.
Bagoas – Estudos gays: gênero e sexualidade, v.8, n.11, 2014.
Disponível em: [https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/
view/6548/5078](https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548/5078)

Práticas didático-pedagógicas, subjetividades e diferença: uma experiência extensionista

Robson Guedes da Silva¹

Introdução

A instituição escolar, produzida e produtora da modernidade, como um espaço constituinte de homogeneização e norma, articula fortemente através de seu currículo e práticas pedagógicas, o apagamento das identidades e das diferenças como reverberação do processo de escolarização.

A escola normatiza as subjetividades, identidades e diferenças que se efetivam no seu território, aglutinando, como consequência deste gesto, a produção de desigualdades, preconceitos e padronização. A sexualidade como dispositivo que materializa nos corpos as identidades, desejos e inteligibilidade é concebida por muitos como algo que possuímos 'naturalmente'.

Aceitando essa ideia, perdemos o sentido de argumentar sobre suas dimensões sociais, políticas ou a respeito de seu caráter construído (LOURO, 2000). Sob esta ótica, compreender a escola na atualidade como espaço no qual se conformam

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Recife, Pernambuco (PE), Brasil. Coordenador do Projeto de Extensão "Práticas didático-pedagógicas, subjetividades e diferença", financiado pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis da Universidade Estadual do Maranhão (PROEXAE-UEMA). E-mail: robsonguedes00@hotmail.com

compreensões sobre sexualidade, requer entervê-la igualmente, como produtora de normalizações e preconceitos, por muitas vezes protagonizados não só pelos alunos, como também pelos professores, equipe gestora e pedagógica.

É sabido também que nas escolas pouco se trabalha a educação para sexualidade, e quando falamos de política pública ou documento oficial temos muito pouco avançado, mesmo tendo as temáticas tidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 1997) como transversais.

Todavia, quando no ambiente escolar nos deparamos com algumas práticas de educação para sexualidade, observa-se geralmente que os tópicos que constantemente se abordam com os alunos são os de prevenção como das Infecções Sexualmente Transmissíveis ou como comumente chamamos: “ISTs”; a importância do uso do preservativo, a gravidez na adolescência e suas consequências e todo tipo de dúvidas referentes ao ato sexual, gesto biologizante e padronizador.

Não obstante, dificilmente observamos uma discussão sobre gênero, orientação sexual e sexo biológico para o conhecimento básico da educação para sexualidade nas suas pluralidades dentro no ambiente escolar, mesmo sendo essas discussões muito pertinentes para a construção de novos saberes e como instrumentos de combate a visões e ideias preconceituosas.

Desta forma, o projeto “práticas didático-pedagógicas, subjetividades e diferença” abraçou as temáticas das subjetividades e das diferenças, buscando denotar como a prática da educação para sexualidade é urgente no cotidiano escolar (SILVA; ALVES, 2020), favorecendo aos professores na formação de conhecimentos sobre o referido tema e fortalecendo a formação inicial dos estudantes de licenciatura para experimentações formativas junto à temática.

Em tempos de perseguições aos discursos da diferença, práticas didático-pedagógicas podem romper com as barreiras dos preconceitos, sendo promotoras de novas perspectivas educativas críticas em nossa atualidade. Abraçamos, então, como objetivo geral, apresentar as atividades do projeto de extensão “práticas didático-pedagógicas, subjetividades e dife-

rença”, trabalhando as temáticas das diferenças e das subjetividades na formação docente, percebendo-as como importantes operadores na construção de uma educação para sexualidade.

Aglutinando como objetivos específicos, elucidar a realização de minicursos voltados a estudantes de licenciatura, trabalhando questões de gênero e sexualidade em suas relações com a educação; expor as proposições de formações continuadas voltadas a profissionais da educação e estudantes de licenciatura (que já lecionam) trabalhando pedagogicamente com o ensino da educação para sexualidade; debater em torno da produção de uma cartilha pedagógica abordando questões de ensino da educação para sexualidade, para socialização entre estudantes de licenciaturas e professores da educação básica; e evidenciar a experiência de organização do I Simpósio Nacional de Práticas Educativas, visando aglutinar e socializar os saberes produzidos sobre a temática do projeto de extensão.

Discussão teórica

Nas pedagogias contemporâneas, muito tem se falado sobre os processos de inclusão no cotidiano das práticas escolares, na medida em que, sendo a instituição escolar uma força motriz na produção de ‘modos’ de habitar o presente, ela certamente deveria fornecer todo apanágio educativo na consolidação de uma ‘cultura igualitária’.

Embora a intenção seja possuidora de uma vontade de equidade, o funcionamento de seu exercício evidencia uma realidade drasticamente diferente: a escola dificilmente consegue efetivar práticas educativas que postulam uma vivência fortemente pautada no trato das diferenças.

Pelo contrário, alguns corpos estão inseridos em experiências violentas no cotidiano do ambiente escolar, tanto por fustigarem uma política do reconhecimento estabelecida nas estratégias de saber e de poder do seu espaço, quanto pela discursividade disciplinar que circunscreve um corpo possível no estatuto inteligível normativo da escola moderna.

A instituição escolar, fortemente influenciada pelo huma-

nismo, vai através da disciplina (FOUCAULT, 2014) pensar a pedagogia – em seu processo de produção de subjetividades – como instrumento convertedor de animalidade em humanidade. Sob esta ótica, a escola moderna deve em seu funcionamento “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBILIA, 2012, p. 18).

Engendrada para a consolidação da modernidade como projeto civilizatório, tal como a conhecemos nos dias atuais, a instituição escolar nos seus fundamentos e práticas educativas, distante de uma pretensa naturalidade, é uma tecnologia de época, visando atender as demandas específicas do projeto moderno que lhe produziu, lhe colocou em funcionamento e lhe naturalizou (SIBILIA, 2012).

Toda uma política do reconhecimento que circunscreve o corpo possível para ser adequado a uma visibilidade normativa, instados a uma matriz fundada no apanágio heterossexual como único regime inteligível para os corpos. Dessa forma, alguns corpos são apagados e enquadrados como anormais, corpos estranhos, corpos *queer*.

Queer, uma palavra ainda para nós um tanto estranha, é um termo que “existe na língua inglesa por mais de quatro séculos” (DE LAURETIS, 2019, p. 398), carregando todo esse tempo “denotações e conotações negativas: estranho, esquisito, excêntrico, de caráter dúbio ou questionável, vulgar” (DE LAURETIS, 2019, p. 398). Tais corpos são convidados de formas variadas e difusas a se retirarem da instituição escolar, como marca latente dos efeitos violentos da ação do poder normativo sobre os corpos que malogram a dissidência.

E quando falamos de uma educação nacional, os primeiros documentos oficiais que pautaram as temáticas de gênero e sexualidades, ainda que de forma inicial e marcadamente biologizante, foram os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN, publicados pelo Ministério da Educação em 1997. Localizando o debate como algo transversal durante todo o percurso escolar, o documento aglutinava, em três blocos de conteúdo, diversas discussões, como por exemplo: corpo e sexualida-

de, relações de gênero e prevenção às Infecções Sexualmente Transmissíveis-ISTs (BRASIL, 1997).

Tal documento fomentou a construção de caminhos para se imergir dentro da educação, um campo importante de produção de conhecimento que buscou pensar práticas pedagógicas que pudessem corroborar com a construção de uma problematização das diferenças no cotidiano das práticas educacionais.

Entre os anos 2004 e 2010 tivemos avanços significativos no âmbito das políticas públicas para população LGBT, como o ‘Programa Brasil sem Homofobia’ e o caderno ‘Escola sem Homofobia’, embora o segundo tenha sido arquivado e sua distribuição suspensa por perseguição de setores conservadores nacionais. O que marca o início de um período de avanço de práticas violentas para com corpos *queer*.

Como desafio contemporâneo, tais temáticas emergem na sociedade como debates urgentes de nosso tempo, sendo de suma importância que a formação inicial e continuada docente se disponha com intencionalidade a fomentar uma docência que possa construir um ambiente escolar menos violento para com os corpos *queer*, comprometido com o combate das práticas LGBTfóbicas, presentes no cotidiano da educação.

Metodologia

Buscando sempre estabelecer uma profícua articulação entre os eixos de ensino e pesquisa junto às práticas extensionistas desenvolvidas no decorrer das suas atividades, o projeto construiu seu percurso metodológico mediante reuniões de formação com a equipe executora – composta pelo professor coordenador, por um professor colaborador externo e uma professora colaboradora interna, um aluno bolsista e três alunas voluntárias –, pensando as especificidades metodológicas de cada ação: na realização dos minicursos, na oferta de curso de formação, na produção de uma cartilha pedagógica, e na organização de um simpósio de práticas educativas construídas como reverberação dos saberes engendrados no projeto.

Ao se nutrir de possibilidades metodológicas múltiplas, tais

como minicursos, cursos de formação continuada para professores e simpósio de socialização de práticas investigativas, em seu suceder de atividades extensionistas; o projeto aglutinou como dinâmica constitutiva, a provocação de experimentações educativas em suas vivências de extensão, anunciando outras possibilidades de produção de conhecimento.

Resultados e discussões

Mobilizadas pelo planejamento em reuniões de formação da equipe executora – que possibilitou uma maior concretude às práticas educativas desenvolvidas nas atividades previstas para a execução do projeto de extensão – as vivências extensionistas foram tecidas almejando construir saberes potentes na formação inicial de estudantes de licenciatura e formação continuada de professores da educação básica no que concerne a problematização das práticas didático-pedagógicas e a produção das diferenças no cotidiano da instituição escolar.

As ações extensionistas foram financiadas pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis-PROEXAE/UEMA - via concessão de bolsa do Programa Extensão para Todos - tendo a duração de 6 (seis) meses, e realizando suas ações entre os meses maio a outubro de 2021. É importante apontar que, tendo em vista o contexto pandêmico que atravessa o mundo e de maneira mais específica o nosso país, os minicursos, as formações continuadas, as reuniões de produção da cartilha pedagógica e o simpósio de práticas educativas ocorreram integralmente em formato remoto.

Minicursos ‘Introdução às teorias de gênero e sexualidade’ e ‘Escola, currículo e diferença’

Discutindo junto aos principais expoentes das teorias de gênero e sexualidade, tais como o filósofo francês Michel Foucault e a filósofa norte-americana Judith Butler, o minicurso “Introdução às teorias de gênero e sexualidade” buscou contribuir nos repertórios teórico-analíticos dos estudantes de

licenciaturas e professores da educação básica participantes. Mobilizando a partilha de saberes, bem como o debate em torno de desafios e possibilidades no campo da filosofia da diferença e seus enlaces na educação.

O segundo minicurso, 'Escola, currículo e diferença', retomando algumas noções importantes no repertório foucaultiano como poder, vontade de saber e disciplina (FOUCAULT, 2014), procurou tensionar a emergência da instituição escolar desde a modernidade, sua produção disciplinar da diferença, assim como as implicações e políticas do reconhecimento presentes nas práticas pedagógicas e no currículo (SILVA, 2004).

As formações continuadas 'Relações étnico-raciais e educação: a importância da lei 11.645/08' e 'Instituição escolar e a produção das diferenças'

Apontada pelos estudantes do Centro de Estudos Superiores de Pinheiro que já atuam na educação básica, como uma demanda urgente aos professores do município de Pinheiro-MA, a formação continuada 'Relações Étnico-raciais e Educação: a importância da Lei 11.645/08' possibilitou a construção e consolidação de um repertório potente para pensar a docência e a instituição escolar em suas problemáticas contemporâneas e a importância de uma educação antirracista.

A formação continuada 'Instituição escolar e a produção das diferenças' buscou produzir um pertinente debate sobre as práticas LGBTfóbicas presentes no cotidiano das práticas pedagógicas, legitimadas muitas vezes pela própria gestão escolar e corpo docente, desafio ainda urgente no campo da educação brasileira (UNESCO, 2009) em torno da formação docente para o enfrentamento às variadas práticas violentas e preconceituosas. Possibilitando a partilha de outras viabilidades possíveis para o trabalho com as diferenças no cotidiano da educação.

A cartilha pedagógica ‘Diferença e/na educação: um guia didático-pedagógico’

Construída como efeito da necessidade do trato da temática na formação inicial dos estudantes de licenciatura e na atuação docente nas práticas da educação básica, a cartilha pedagógica ‘Diferença e/na educação: um guia didático-pedagógico’ surge como uma ação extensionista articulada a divulgação científica – importantíssima em nossa contemporaneidade, fortemente marcada pela proliferação de negacionismos científicos e discursos persecutórios aos estudos de gênero e sexualidade – almejando a partilha de práticas didático-pedagógicas de educação para sexualidade.

Nos encontros formativos do projeto de extensão fomos constituindo os debates que estariam presentes no sumário da cartilha - realizando, inclusive, a construção, edição, diagramação e sua posterior publicação - compreendendo a sua importância para as práticas docentes. Optamos igualmente pela partilha dessas produções junto às tecnologias informacionais e comunicacionais, via formato *e-book*.

A publicação se encontra em finalização - fase de diagramação - e articulará de maneira dinâmica em uma cartilha informativa, dispondo de um glossário com principais termos, como por exemplo: sexualidade, orientação sexual, identidade de gênero etc.; de oficinas pedagógicas trabalhando algumas temáticas de educação para sexualidade na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e de *links* de acesso a materiais de apoio para práticas pedagógicas.

O “I Simpósio Nacional de Práticas Educativas”

Fruto dos projetos de extensão “Práticas didáticos-pedagógicas, subjetividades e diferença” e “Articulando possibilidades educativas em tempos de pandemia” – financiados pela Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis-PROEXAE/UEMA – e organizado junto ao Centro de Estudos Superiores de Pinheiro da Universidade Estadual do Maranhão - CESPI/UEMA, o ‘I Simpósio Nacional de Práticas Educativas’ pro-

curou promover provocações urgentes ao campo educação em nossos dias, em consonância aos desafios e perspectivas múltiplas que aglutinam a nossa contemporaneidade. Assim, o simpósio intentou debater perspectivas múltiplas em mesas-redondas e Grupos de Trabalhos, versando sobre a temática “Educação no tempo presente: entre desafios e devires”.

Tendo em sua programação a realização de 5 (cinco) mesas-redondas - cinema e educação; produções múltiplas; práticas interdisciplinares de educação ambiental; vivências e experiências; educação especial/inclusiva no ensino superior; perspectivas trans/travestis e *queer* para pensar a educação; o autoritarismo como sintoma de uma educação não emancipatória - o simpósio conseguiu articular através delas, múltiplas questões que atravessam o campo da educação em nossa contemporaneidade, possibilitando a difusão de outros saberes e de formas de produção de conhecimento nesses espaços formativos.

O simpósio também evidenciou em sua programação a apresentação de 98 trabalhos científicos aprovados - mediante submissão de resumo simples e expandidos - em um dos 7 (sete) Grupos de Trabalhos-GT do evento, a saber: GT 1. Filosofia, História e Psicologia da Educação; GT 2. Educação Especial e Inclusão Escolar; GT 3. Educação Infantil e Ensino Fundamental; GT 4. Educação para as Relações Étnico-raciais, Movimentos Sociais e Diversidade; GT 5. Gênero e Sexualidade na Educação; GT 6. Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas; e GT 7. Práticas Educativas em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Ambiental. Os grupos de trabalhos foram espaços potentes de compartilhamento de práticas de pesquisa científica, mobilizando vontades investigativas e devires.

Considerações finais

Aglutinando em seu percurso formativo significativos repertórios educativos, as ações extensionistas do projeto – com ampla participação de estudantes de licenciatura da UEMA e de outras universidades brasileiras, bem como sólida adesão

de professores da educação básica e ensino superior – fortaleceram a formação inicial e continuada de docentes frente aos desafios de trabalhar com a questão das subjetividades e das diferenças.

Consolidando, assim, a extensão como prática educativa potente à ação universitária no Centro de Estudos Superiores de Pinheiro. Portanto, as práticas extensionistas, construídas e expressas de modo intencional, sistematizadas e pedagógicas – como ações que mobilizam práticas sociais, políticas, históricas e culturais para o desenvolvimento humano – reavivam a formação docente e mobilizam o aparecimento de outros saberes potentes para o campo da educação.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

DE LAURETIS, Teresa. Teoria queer, 20 anos depois: identidade, sexualidade e política. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A Guilhon Albuquerque. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

LOURO, G. L. (org.) **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2 Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, R. G.; ALVES, K. M. C. V. **Interrogações queer ao currículo: subjetividades, diferença e educação**. Revista Fórum Identidades, v. 32, p. 149-161, 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

UNESCO. **Diversidade Sexual na Educação: problemati-**

zações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2009.

