NEXPP|FAC

IV MEDUC

IV MOSTRA EM EDUCAÇÃO

IV MOSTRA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO

O DIREITO À EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI:

FORMAÇÃO HUMANA E CULTURA DIGITAL EM PERSPECTIVA

ANAIS 2021

UPF
PPGEdu
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FAED

Apoio:
SME Secretaria Municipal de Educação
Prefeitura de Passo Fundo
Cidade melhor, vida melhor

PROJETO
Psicanálise e Humanidades

Promoção:

UPF | PPGEdu
Programa de Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação - FAED

Apoiadores:

Apoio SME | PREFEITURA DE PASSO FUNDO

PROJETO

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Professor Dr. Altair Alberto Fávero

Vice-coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa

Coordenação Geral:
Doutoranda Camila Boszko
Doutorando Junior Bufon Centenaro
Doutoranda Luciana Oltramari Cezar
Professor Dr. Altair Alberto Fávero
Professora Dra. Cleci Werner da Rosa

Comissão Organizadora:

Doutoranda Ana Paula Pinheiro
Doutoranda Angélica Dalla Rizzarda
Doutoranda Caroline Ghiggi
Doutoranda Chaiane Bukowski
Doutoranda Fabíola Giacomini
Doutoranda Flaiane Rodrigues Costa
Doutoranda Jane Kelly de Freitas Santos
Doutoranda Luciana Schmidt Rizzi

Mestranda Alana Porto
Mestranda Beatriz Menegaz
Mestranda Bruna Eduarda Rocha
Mestranda Caroline Simon Bellenzier
Mestranda Celine Natali Daronch Tonial
Mestranda Elia Maria Leandro Uangna
Mestranda Márcia Ribeiro Pires da Costa
Mestrando Antônio Pereira dos Santos
Mestrando Marcelo Ricardo Nolli
Mestrando Pablo João da Costa
Pós- doutoranda Renata Maraschin

Diagramação
Fernanda Aparecida da Silva - Designer Gráfico

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

M916d Mostra em Educação (4. : 2021 : Passo Fundo, RS)
O direito à educação no século XXI [recurso eletrônico] : formação humana e cultura digital em perspectiva / coordenação geral Camila Boszko ... [et al.] – Passo Fundo : EDIUPF, 2021.

Modo de acesso: http://meduc.upf.br/
ISSN 2447-5653 (E-book)
Demais coordenadores: Junior Bufon Centenaro, Luciana Oltramari Cezar, Altair Alberto Fávero, Cleci Werner da Rosa.

1. Direito à educação. 2. Educação - Congressos e convenções - Rio Grande do Sul. 3. Homem - Formação. 4. Cultura e tecnologia. I. Boszko, Camila, coord. II. Centenaro, Junior Bufon, coord. III. Cezar, Luciana Oltramari, coord. IV. Fávero Altair Alberto, coord. V. Rosa, Cleci Werner da, coord. VI. Título. VII. Anais da IV Mostra em Educação (MEDUC).

CDU: 37

Bibliotecária responsável Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Objetivo Geral

Debater a garantia e a efetivação do direito à educação no século XXI e sua relação com a formação humana e com o acesso a uma cultura digital inclusiva e democrática.

Objetivos Específicos

I - Possibilitar aos estudantes dos cursos de stricto sensu a exposição de suas investigações em ambiente que possibilite a reflexão e o mais amplo debate acerca dos mesmos, promovendo reflexões e discussões com seus pares.

II - Incentivar a produção escrita relacionada às dissertações e teses em forma de artigos e ensaios para apresentação em eventos e publicação do material resultante em revistas e periódicos da área.

III - Buscar a ampliação da repercussão dos temas pesquisados entre os discentes e instituições educacionais.

IV - Discutir a relevância social das pesquisas realizadas na produção das dissertações e teses frente aos desafios atuais de efetivar o direito à educação;

V - Proporcionar significativa experiência aos estudantes dos cursos de stricto sensu na organização de eventos acadêmicos.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu-UPF), da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, realizou nos dias 10, 11 e 12 de novembro de 2021 a **IV MOSTRA EM EDUCAÇÃO – MEDUC,** pela primeira vez em formato *on-line*. O evento acontece a cada dois anos e, desde sua gênese, promove debates, encontros, partilhas e, sobremaneira, oferece aos pós-graduandos a possibilidade de socializar as pesquisas de mestrado e doutorado em educação. A partir da terceira edição, alunos de outros programas de pós-graduação da UPF e de outras instituições, puderam inscrever trabalhos e participar integralmente do evento. A quarta edição visou oportunizar aos discentes do PPGEdu-UPF e demais programas a socialização e discussão crítica de suas investigações, à medida em que são submetidas ao olhar de colegas e professores. Nesse sentido, a IV MEDUC buscou auxiliar na qualificação das pesquisas acadêmicas, elaboradas pelos discentes dos cursos de pós-graduação (*stricto sensu)*, em especial trabalhos de dissertação e tese. O evento é organizado e dinamizado pelos discentes do PPGEdu, que são desafiados a cada edição a promovê-lo com base na participação, deliberação democrática, relevância social, numa perspectiva de diálogo aberto e formativo com os docentes e com a instituição.

Assim, o evento, além de colocar em diálogo as pesquisas que foram e estão sendo desenvolvidas por mestrandos e doutorandos, busca problematizar os desafios hodiernos ligados à educação, com a participação de pesquisadores nacionais e internacionais do campo, que apresentaram suas análises, em conferências, mesas temáticas e diálogos sobre o direito à educação, uma vez que, esse tema vem sendo afetado pelos efeitos do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

A temática que orientou as discussões durante a IV MEDUC foi "**O direito à educação no século XXI: formação humana e cultura digital em perspectiva"**. As conferências, mesas temáticas e demais atividades do evento, proporcionaram um amplo debate entre os pesquisadores nacionais e internacionais convidados, os docentes e discentes do PPGEdu, bem como os demais participantes. O evento contou também com um tributo ao centenário de nascimento de Paulo Freire, pedagogo e patrono da educação brasileira.

Os Anais da IV MEDUC contemplam os trabalhos apresentados no decorrer do evento e revelam a importância e a qualidade das pesquisas desenvolvidas por discentes de programas de pós-graduação da área da educação. Desejamos uma boa leitura!

Coordenação Geral da IV Meduc
Comitê Científico da IV Meduc

GEOMETRIA ESPACIAL: PERSPECTIVAS INSCRITAS EM DISSERTAÇÕES E TESES À LUZ DO ENSINO COM AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Adriana Tenir Egéa de Oliveira
Marco Antônio Sandini Trentin
Universidade de Passo Fundo- UPF
190462@upf.br
trentin@upf.br

Palavras-chave: geometria espacial; ensino; tecnologias digitais.

1 Introdução

O ensino da geometria espacial (GE), bem como boa parte dos conteúdos de matemática, ganha uma certa aversão por parte dos alunos que costumam questionar: *para que devo aprender isso?* Diante de tantas aflições pontuadas pelos alunos, alguns questionamentos levam a este objeto de pesquisa que busca investigar na literatura alguns pontos, como por exemplo, como foi o ensino da geometria espacial abordado nos contextos das teses de doutorado e mestrado? O uso de tecnologias digitais seria uma opção para alavancar o ensino de geometria espacial nas escolas?

Com a finalidade de promover tal reflexão, este estudo apresenta uma análise das produções das teses e dissertações dispostas no Catálogo da Capes, visando compreender como foi abordado o ensino da GE nos diferentes contextos apresentados, sob as distintas concepções pedagógicas, que trata da pesquisa do estudo do doutoramento em fase inicial.

Neste contexto, o objetivo do trabalho é abordar o ensino de geometria espacial por meio de tecnologias digitais, e dialogar sobre como estes aportes teóricos e metodológicos podem promover uma aprendizagem significativa. Com as mudanças que ocorrem em se tratando até mesmo do cenário pandêmico, é importante promover o papel do professor num ensino dinâmico e inovador, que aplique a matemática em situações que permita a reflexão e a análise da realidade, contextualize e possibilita que o aluno se compreenda dentro do processo como "co-construtor" do seu próprio conhecimento, que potencialize as suas habilidades e o desperte em suas competências.

O desenvolvimento do trabalho se deu através da abordagem qualitativa, e adotou-se como procedimento uma revisão bibliográfica de referências teóricas já analisadas. Para Lakatos (2003, p. 158) "A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema". Uma análise qualitativa como

pontua Gil (2002, p. 133) "depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação". Minayo (2009, p. 22) aponta que "a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados". Gil (2002), ressalta que uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos.

2 Desenvolvimento

Das pesquisas publicadas no Catálogo de Teses e dissertações, dados on-line da Capes com as palavras *Geometria espacial e Matemática* até a data de 30/08/2021, emergiram 218 trabalhos, e destes, 5 teses de doutorado das áreas de conhecimento em Educação, Educação Matemática, Ensino de Ciências e Matemática e Informática. Refinando a busca, acrescentando a área de conhecimento "Ensino de Ciências e Matemática", emergiram 40 pesquisas: 02 teses de doutorado, 17 dissertações de mestrado e 21 dissertações de mestrado profissional, ressalte-se, publicadas a partir de 2013, ano de registro das primeiras publicações brasileiras no catálogo on-line, até o ano atual 2021 (inclusive).

Inicialmente, realizamos a leitura flutuante dos títulos, em seguida, a leitura na íntegra dos resumos, e por vezes, houve a necessidade da leitura da introdução e uma observação no sumário.

Das dissertações de mestrado

Das 38 dissertações de mestrado, fez-se a classificação em quatro subtemas: abordagem conceitual, abordagem documental, abordagem com a manipulação de objetos e abordagem por aplicação com recursos digitais e tecnológicos, segundo as literaturas. Destas, 10 foram classificadas de acordo com o objeto de pesquisa da dissertação, sob uma abordagem conceitual, 5 de levantamentos documentais que tratam da GE, 7 delas se apresentam sob uma abordagem por ensino com uso de objetos manipuláveis e 16 delas sob uma abordagem de ensino com uso de tecnologias digitais, incluindo o software Geogebra, Cabri 3D, Calques 3D, Realidade Aumentada, Mobile learning e Second life. Uma pesquisa, do total, voltada para aluno com deficiência visual abordou a manipulação de sólidos geométricos construídos para trabalhar os conceitos da GE.

Quanto a modalidade de ensino que os trabalhos de pesquisa direcionam, tem-se: 1 para a educação infantil, 5 para o ensino fundamental anos finais, 3 para o ensino médio nível técnico, 15 delas voltadas para o ensino médio, 1 para a formação continuada de professores de matemática, 2 para graduandos de licenciatura em matemática, 1 para aluno concluinte do ensino médio.

Das teses de doutorado: um compilado geral

Das 5 teses que tratam do ensino de GE, ao refinar a busca para a área do conhecimento sobre Ensino de Ciências e Matemática, limitou-se a apenas 2, a saber: Santos (2013) que de sua experiência enquanto professora constatou os desafios e entraves no ensino da GE, em uma pesquisa em estudo de campo junto a um grupo de professores de Matemática e Dias (2017), apostou em um trabalho para analisar os aspectos cognitivos e conceituais que potencializem o espírito de investigação dos alunos, baseados em problemas de otimização na disciplina de cálculo do curso de engenharia.

Neste viés, ao fazer a leitura também das outras 3 teses achamos relevante elencar aqui o que as mesmas abordam. Medeiros (2020), buscou em sua pesquisa investigar a apropriação do Geogebra 3D na aprendi-

zagem de conceitos de GE, aplicado com estudantes de licenciatura em matemática. Guimarães (2013) fez uma investigação com alunos do ensino médio, e analisou a dinâmica das tecnologias em rede, própria da cibercultura. E Bergamaschi (2013), que aplicou em sua pesquisa um modelo instrucional que pode conduzir a eficácia da aprendizagem de GE no curso de desenho técnico do curso de engenharia, o qual utilizou a Realidade Aumentada.

Refinando os dados no cenário deste estudo

Sob a perspectiva de construir uma possível resposta para a nossa questão da pesquisa, descrevemos os trabalhos que subsidiam as nossas indagações, que esboça sobre os desafios de ensino da GE e como as tecnologias neste contexto pode contribuir com o ensino, explicitados no quadro 1.

Quadro 1: Seleção de pesquisas analisadas

Autor	Título	Ano	Instituição
Magalhães, Ana Paula Rodrigues	As contribuições de um micromundo composto por recursos do Geogebra e da coleção M^3 para a aprendizagem do conceito de volume de pirâmide	2013	Unicamp/ SP
Marquetti, Celso	O uso de Tecnologias Digitais para a compreensão da construção de sólidos a Partir de suas Propriedades	2015	PUC/ SP
Borsoi, Caroline	Geogebra 3D no ensino médio: Uma possibilidade para a aprendizagem da Geometria Espacial	2016	UFRS/ Porto Alegre
Silva, José Wellington Santos	O Software Cabri 3D Como Instrumento Para O Ensino De Geometria Espacial No Ensino Fundamental	2016	UFA/ Alagoas
Andrade, Leyde Dayane Martinho de	O processo de ensino e aprendizagem da Geometria Espacial, utilizando Calques 3D fundamentado na teoria da aprendizagem significativa	2018	UERR/ Boa Vista
Resende, Bruno	A Aprendizagem Da Geometria Espacial Potencializada Por Meio De Um Aplicativo De Realidade Aumentada Na Perspectiva Do Mobile Learning	2019	PUC/ Porto Alegre
Scalabrin, Ana Maria Mota Oliveira	Geometria Espacial com o software Geogebra 3D: Análise dos processos de ensinar e aprender no ensino médio	2019	UERR/ Boa Vista
Doutorado			
Bergamaschi, Marcelo Pereira	Um estudo da utilização de realidade aumentada associada a um sistema de apoio ao ensino de desenho técnico para o curso de engenharia	2013	Universidade Cruzeiro do Sul/ SP
Guimarães, Gilselene Garcia	A dinâmica cibercultural na ressignificação do conhecimento geométrico: uma proposta metodológica para o ensino de geometria espacial	2013	UERJ/ Rio de Janeiro
Dias, Rodrigo Rodrigues	Aspectos cognitivos e conceituais mobilizados na resolução de problemas de otimização por estudantes de engenharia	2017	Universidade Anhanguera/ SP
Medeiros, Margarete Farias	Geometria Dinâmica e Gênese Instrumental: Processo De Abstração Reflexionante	2020	UFRSQ/ Porto Alegre

Fonte: Elaborada pelos autores

Discussão dos dados e estratégia de ensino da GE com tecnologias digitais

Em um ambiente virtual, é possível demonstrar situações que não se faz em um quadro-negro, até

mesmo simular movimentos e construções e desconstruções com tal facilidade para o ensino da GE, como aponta Bergamaschi (2013, p.16).

Sobre a tecnologia digital como estratégia, Moran assinala:

> "O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente" (MORAN, 2015, p. 16).

Já, Guimarães (2013) afirma que o espaço digital "compreende um movimento interativo e cibercultural de ensinar e aprender". Nessa perspectiva, Marquetti (2015) pontua que os estudantes começam com "algumas dificuldades" e percorrem o fluxo que vai da apropriação dos primeiros elementos [...] até a apreensão lógica da interface.

Bergamaschi (2013) observa que a percepção do objeto, com o uso dos procedimentos de ensino e tecnologias facilitou a apropriação dos conceitos, com alunos engajados e motivados para a realização dos projetos propostos.

3 Considerações conclusivas/parciais

Ao analisar do ponto de vista que a GE é um conteúdo da matemática que merece atenção, observamos que as produções na área se mostram um tanto compassadas. O resultado ainda é inferior às expectativas no desafio que é trabalhar de maneira significativa e com o uso de recursos digitais. Em se tratando da tecnologia digital, pontuamos que o seu uso pode potencializar o ensino, e conforme Guimarães (2013), é importante não somente o uso recursos digitais, mas também a mediação do professor se faz fundamental.

O ensino de GE deve concentrar esforços na comunicação e entendimento dos conceitos axiomáticos exclusivos, tal fato se deve à importância de observar propostas que permitam visualização, compreensão e uso adequado das propriedades, "perceber, imaginar, manipular" (GUIMARÃES, 2013, p. 92). É evidente que ainda há um longo caminho a percorrer, e o que se espera é que as discussões aqui iniciadas contribuam com futuras pesquisas, buscando entender como o ensino de GE impacta na formação do aluno.

Referências

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. – 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. C**oleção Mídias Contemporâneas.**

Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, Vol. II, p. 18-33, 2015. Carlos Alberto de Souza e Ofélia Elisa Torres Morales (orgs.). Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/ mudandomoran.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

MARQUETTI, Celso. **O uso de tecnologias digitais para a compreensão da construção de sólidosa partir de suas propriedades.** 94f. Mestrado em Educação Matemática. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, PUC: São Paulo, 2015.

BERGAMASCHI, Marcelo Pereira. **Um estudo da utilização de realidade aumentada associada a um sistema de apoio ao ensino de desenho técnico para o curso de engenharia.** 140f. Tese Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2013.

GUIMARÃES, Gilselene Garcia. **A dinâmica cibercultural na ressignificação do conhecimento geométrico: uma proposta metodológica para o ensino de geometria espacial**. 237f. Tese Doutorado em Educação Instituição de Ensino: UERJ, Rio de Janeiro, 2013.

APROXIMAÇÕES ENTRE FÍSICA E FILOSOFIA NO ENSINO DE MECÂNICA QUÂNTICA A PARTIR DO LIVRO QUANTUM THEORY DE DAVID BOHM.

Afonso Werner da Rosa
Claudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo
awernerdarosa@gmail.com

Palavras-chave: Filosofia da Ciência; Ensino de Mecânica Quântica; David Bohm

1 Introdução

Freire Jr., Pessoa Jr. e Bromberg (2011) definem a Teoria Quântica (TQ) desenvolvida no início do século XX, como sendo "a mais bem sucedida teoria física hoje disponível" (p. 11). O motivo de tanta confiança na teoria se deve tanto às inúmeras aplicações e tecnologias desenvolvidas a partir dela, como a invenção do transistor e do laser, quanto às diferentes confirmações experimentais que demonstram sua pertinência. Contudo, segundo os autores, mesmo com o sucesso científico e tecnológico da teoria, ainda persiste entre os cientistas uma série de incertezas quanto à interpretação dos fundamentos da teoria. Eles ainda afirmam que estas incertezas "derivam do fato de que ela [a teoria quântica] desafia as nossas intuições não só de senso comum mas mesmo aquelas enraizadas no desenvolvimento da Física nos últimos séculos" (2011, p. 11).

Olhando para os livros didáticos atuais que abordam o tema, tanto da educação básica quanto superior, vemos que as discussões sobre os fundamentos da teoria quântica são, muitas vezes, deixadas de lado em detrimento de seu formalismo matemático. Lima et al. (2019) discutem acerca da concepção de fóton[1] presente em livros didáticos do Ensino Médio, demonstrando que a longa e controversa história do fóton, com suas distintas interpretações, é abafada em tais obras. Ainda, se olharmos para os livros didáticos utilizados no ensino superior que se propõe a discutir a Mecânica Quântica (MQ), encontramos poucas menções às questões filosóficas implicadas pela teoria. A exemplo, em Griffiths (2011), as discussões sobre as implicações filosóficas da teoria são apresentadas em um pequeno apanhado de páginas no epílogo da obra, contendo apenas um resumo geral de problemas e paradoxos levantados por grandes cientistas como Einstein e Bell, sem menção

1 Partícula que representa um quantum de radiação eletromagnética de natureza dual, isto é, possuí propriedades corpusculares e ondulatórias, sua energia só pode ser dada em valores discretos em função de uma constante fundamental, a constante de Planck. Inicialmente aparece no trabalho de Einstein sobre a natureza do efeito fotoelétrico, sendo ele a segunda partícula elementar descoberta.

às questões da filosofia da ciência.

No entanto, ao olharmos para o livro didático Quantum Theory (1951) escrito por David Bohm ao final da década de 40, encontramos, junto aos tópicos formais da teoria, um amplo repertório de discussões filosóficas que acompanhou seu desenvolvimento. Bohm, em seu livro didático, buscou unir o desenvolvimento histórico da teoria, a filosofia da ciência empregada pelos seus desenvolvedores, as implicações levantadas ao longo de seu desenvolvimento e as estruturas lógicas formais da teoria. Dito isto, o que se pretende no presente trabalho é, sob a forma de uma pesquisa bibliográfica, analisar o enunciado didático de David Bohm visando destacar os elementos utilizados pelo autor para a aproximação entre a teoria quântica e as implicações trazidas por ela para a filosofia da ciência. Para tanto, nos fundamentamos na proposta analítica elaborada por Lima et al. (2019), frente as noções bakhtinianas de enunciado e gênero do discurso, para a análise do enunciado de Bohm.

2 Desenvolvimento

Ao olharmos para o livro Quantum Theory (1951), elaborado por Bohm durante sua atividade docente na Universidade de Princeton, Estados Unidos, o fazemos sob o ponto de vista da filosofia da linguagem de. Bakhtin (2016) e a proposta analítica elaborada a partir dela por Lima et al. (2019) para os enunciados concretos. Desta forma, apresentamos neste estudo, de forma geral, uma reconstrução do enunciado de Bohm voltada aos fundamentos e limites da Física presentes nele, dando ênfase aos momentos em que se pode traçar uma relação entre estes elementos e as noções de continuidade, determinismo e causalidade, radicalmente questionadas pela teoria.

O livro é constituído de seis partes, sendo o enunciado principal da MQ presente na primeira parte da obra a partir de sua formulação física e, na segunda parte, de sua formulação matemática. As demais partes consistem de aplicações e extensões da teoria, culminando no problema da medição presente na parte final. Ao longo de toda a estruturação dos capítulos da primeira parte, Bohm mescla as formulações teóricas com as implicações filosóficas trazidas por elas, contudo, é nos dois últimos capítulos da primeira parte que Bohm busca estruturar, de forma geral, os conhecimentos apresentados ao longo da seção, visando construir uma imagem física da realidade quântica. O penúltimo capítulo é denominado “sumário dos conceitos quânticos introduzidos” e é constituído de um único texto, sem subseções, de aproximadamente três páginas, no qual Bohm elabora uma síntese da trajetória percorrida até então, visando salientar a noção de totalidade dos processos e a interconexão entre todos os elementos da teoria.

Bohm destina o último capítulo da primeira parte a discussão das mudanças conceituais que, radicalmente, tomaram conta da Física. Em especial, o autor centra-se em três principais pontos, a saber: causalidade, determinismo completo e continuidade. Assim, indicando três substituições que devem ser feitas referentes a estes conceitos: a primeira é a substituição da noção de trajetória contínua pela de transições indivisíveis; a segunda, a substituição da noção de determinismo pela de causalidade como tendência estatística; a terceira, a substituição da ideia de que o mundo pode ser corretamente analisado em partes distintas, cada uma com sua natureza intrínseca (como ondas ou partículas), pela ideia de que o mundo é um todo indivisível, no qual as

"partes" aparecem como abstrações ou aproximações.

Argumentando que não há nenhuma razão lógica *a priori* para adotarmos os conceitos de determinismo completo e continuidade sugeridos pela física clássica, Bohm (1951) sugere que a descrição de um objeto em movimento contínuo é sempre uma relação entre características do objeto, como seu momento linear, e características espaço-temporais, como as posições que teste assume ao longo do movimento. Um objeto em movimento aparentemente contínuo ocupa uma indefinida gama de posições discretas em um intervalo de tempo, o que contraria a noção de continuidade. Nas palavras de Bohm (1951, p. 147) "É possível dar uma imagem contínua do movimento apenas se a posição for borrada ou indefinida, e é possível dar uma imagem de uma partícula em uma posição definida apenas se abrirmos mão da possibilidade de retratá-la em movimento contínuo".

Bohm, então, retoma as concepções clássicas de causa e efeito, argumentando que tais noções provavelmente se originaram na extrapolação das mais imediatas experiências dos homens para maiores classes de fenômenos. Ainda, argumenta que a Física Clássica leva a um ponto de vista mais prescritivo do que causal. Contudo, com o advento da TQ, as concepções de determinismo completo e causalidade se mostraram falhas, sendo substituída pela noção de causalidade como determinando apenas uma tendencia estatista, abdicando, por completo, da noção de um realismo determinista. O que está diretamente relacionado com as imposições trazidas pelo princípio da incerteza e a impossibilidade de existência simultânea de elementos distintos de realidade.

Na sequência, Bohm apresenta o princípio da complementaridade de Niels Bohr no qual afirma que um sistema desenvolve um momento ou posição definitivos dependendo da natureza do aparelho de medição com o qual ele interage. Assim, as propriedades corpusculares ou ondulatórias de um sistema dependem do meio com o qual ele interage, onde estas, em princípio, existem apenas como potencialidades do sistema. "Essas potencialidades se complementam, pois cada uma delas é necessária em uma descrição completa dos processos físicos pelos quais o elétron se manifesta; daí o nome "princípio de complementaridade" (BOHM, 1951, p. 159). Por fim, sobre a complementaridade, Bohm (1951, p. 161) conclui que "o princípio da complementaridade representa uma mudança completa no tipo de conceito que é apropriado para a descrição da matéria no nível quântico, em comparação com os tipos de conceitos apropriados no nível clássico".

A partir disto, Bohm argumenta em favor de uma concepção de mundo como uma unidade indivisível, uma vez que a natureza dita "intrínseca" da matéria na verdade, são potencialidades que dependem das condições ao seu redor, o que indica uma interconexão entre todos os elementos constituintes da realidade física. Assim, Bohm aproxima esta concepção, obtida a partir da MQ, para a natureza do pensamento, extrapolando uma analogia entre MQ e o pensamento humano.

> Assim, os processos de pensamento e os sistemas quânticos são análogos no sentido de que não podem ser analisados em termos de elementos distintos, porque a natureza "intrínseca" de cada elemento não é uma propriedade que existe separadamente e independentemente de outros elementos, mas é, em vez disso, uma propriedade que surge parcialmente de sua relação com outros elementos. Em ambos os casos, uma análise em elementos distintos é correta apenas se for tão aproximada que nenhuma alteração significativa das várias partes conectadas indivisíveis resultaria dela.

Bohm afirma que essa analogia não é uma mera coincidência, fazendo referência ao argumento de Bohr de que os processos de pensamento envolvem quantidades de energia tão pequenas que as limitações impostas pela MQ possuem uma função essencial na determinação de suas características. Sugerindo, por fim, que o processo de pensamento talvez possa refletir, de maneira indireta, alguns aspectos da matéria os quais são constituídos, que são essencialmente quanta-mecânicos.

3 Considerações finais

A partir do presente exposto, ainda que na forma de uma aproximação parcial, pode-se observar a intensa discussão enunciada por Bohm não se restringiu apenas aos fundamentos da MQ, chegando, também, aos fundamentos da própria concepção de realidade. Apresentando sua aproximação entre mente e corpo pelas vias da MQ, Bohm busca enunciar uma visão holista de mundo, concebendo ambos como uma unidade indivisível. Diferentemente das obras que são encontrados sobre o tema, Bohm busca construir uma ontologia da MQ a partir das implicações para a realidade física trazidas por ela e pela noção de complementaridade empregada.

Assim, consideramos que o enunciado didático de Bohm a respeito da MQ rompe com os enunciados usualmente feitos sobre ela, constituindo-se de uma aproximação entre Física e Filosofia na busca pela estruturação de uma Ontologia para a realidade física. Em outras palavras, o que se pode identificar no enunciado didático de Bohm é uma extensa atenção dada a discussões relacionadas aos fundamentos da Física e suas implicações para a filosofia da ciência. Dito isto, salientamos a pertinência de investigações que visem aproximar a Física da Filosofia no ensino de MQ, visto a complexidade de suas proposições referentes a realidade física dos processos analisados.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BOHM, D. *Quantum Theory*. New York: Princeton-Hall, 1951.

FREIRE JR, O., PESSOA JR, O., BROMBERG, J. L., (Orgs). *Teoria Quântica*: estudos históricos e implicações culturais. Campina Grande: EDUEPB; São Paulo: Livraria da Física, 2011.

LIMA, N. W.; SOUZA, B. B.; OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. Um estudo metalinguístico sobre as interpretações do fóton nos livros didáticos de Física aprovados no PNLDEM 2015: Elementos para uma Sociologia Simétrica da Educação em Ciências. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 18, n. 1, p. 331-364, 2018.

LIMA, N. W., et al. A Teoria do enunciado concreto e a interpretação metalinguística: bases filosóficas, reflexões metodológicas e aplicações para os estudos das ciências e para a pesquisa em educação em Ciências. *Investigações em Ensino de Ciências*. v. 24, n. 3, p. 258-281, 2019.

O PROBLEMA DA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA SAÚDE PARA UM ATENDIMENTO HUMANIZADO AOS BEBÊS

Alana Brandelero Porto

Marcelo Jose Doro

Universidade de Passo Fundo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

128193@upf.br

Palavras-chave: Humanização; Formação humana; Psicanálise; Saúde.

1 Introdução

Esta pesquisa tratará do tema da humanização, especialmente no que se refere ao problema da formação dos profissionais da saúde para um atendimento humanizado aos bebês. Tal proposta se dará por meio de um diálogo entre a ideia de constituição do ser humano proposta por Sigmund Freud, e, a noção da humanização contemplada nas políticas orientativas de atenção à saúde dos bebês. A delimitação da temática se dará neste diálogo entre a teoria e a prática do cuidado em saúde. A partir dos escritos de Freud pretende-se entender como o ser humano se constitui, a importância dos primeiros tempos da vida, além da noção de educação proposta pelo autor, para que, a partir destes pressupostos, seja possível ponderar possibilidade para conceber práticas pautadas por uma atitude humana na atenção aos bebês nas instituições de saúde. A leitura valorativa das políticas já implantadas no Brasil será imprescindível neste trabalho, onde a (re)construção teórica pautada pela psicanálise e pela educação poderá contribuir para pensar criticamente tais práticas em saúde.

Humanização é um conceito trabalhado em/por diversas áreas do saber, destarte não se resume a uma definição única ou comum, mas se constitui em uma complexa rede de significados. O que pode ser verificado de antemão nos estudos que se ocupam da humanização são interesses nos aspectos relacionados ao ser humano, tanto no que diz respeito a suas características e essência mas também sua inserção na sociedade ou em instituições.

A pesquisa se justifica pois se insere em um contexto que vislumbra contribuir com a reflexão acerca da formação dos profissionais da saúde para um atendimento humanizado aos bebês, considerando as contribuições dos estudos sobre a infância e a constituição do ser humano, onde os primeiros tempos da vida dos indivíduos inscrevem bases e marcas decisivas para quem este ser humano, ainda pequeno, irá se tornar e ser

no mundo. A aproximação proposta, entre a possibilidade das práticas pautadas por uma atitude humana em saúde a partir de compreensões da psicanálise e da formação humana, especificamente no âmbito da atenção aos bebês nas instituições de saúde se mostra promissora neste sentido, pois atravessa as diferentes dimensões críticas para a reflexão sobre o tema.

O objetivo desta pesquisa é compreender a proposição de Freud sobre a condição humana e constituição do ser humano atrelada a possibilidade de pensarmos a formação do profissional de saúde responsável pelos cuidados aos bebês nas instituições de saúde com uma atitude humana, por meio do diálogo com as políticas orientativas já publicadas. Ainda, de que maneira tais contribuições podem ser pensadas na formação desses profissionais que se ocupam com os cuidados aos bebês nas instituições de saúde.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, de natureza crítica. A pesquisa terá como referências principais o texto das políticas que importam para a atenção aos bebês e o pensamento do autor Sigmund Freud sobre a constituição do ser humano e as possibilidades para a formação humana a partir desta compreensão. A investigação se dará por meio da realização de uma análise hermenêutica-dialética dos textos que tratam do tema da constituição do ser humano, além daqueles que tratam da educação como encontro humano em Freud. Esta reconstrução será feita conjuntamente com a retomada das políticas em saúde existentes no Brasil, considerando esta uma possibilidade para contribuir com a atitude humana na atenção aos bebês em instituições.

2 Desenvolvimento

O eixo central que sustenta esta pesquisa é a articulação entre Educação, Saúde e Psicanálise. Partimos da necessidade de reconstrução da noção de saúde e de humanização na atenção à saúde aos bebês nas instituições de saúde indicados até então no Brasil, passando pela investigação a respeito do conceito de humanização pelo olhar da formação humana e do encontro humano possível no contexto da formação dos profissionais. Uma reconstrução histórica da noção de saúde e das ações em saúde no Brasil até então, dialogando com uma reflexão crítica a partir da ideia que Sigmund Freud propõe acerca da constituição do ser humano podem produzir condições para pensar a formação dos profissionais de saúde que atendem esses pequenos pacientes? Nossa aposta é que sim, e nos lançaremos neste percurso no decorrer desta pesquisa.

A saúde é um fator essencial para o desenvolvimento e manutenção do ser humano, definida pela Organização Mundial da Saúde como o estado de mais completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença. Este conceito traz a ideia de que a saúde de um indivíduo diz respeito ao equilíbrio entre as condições biopsicossociais que compõem a sua vida, o que lhe proporcionaria o bem-estar.

No que se refere à preocupação com a saúde das crianças, especialmente dos bebês, existe uma transformação que vem ocorrendo no decorrer dos séculos. Essa transformação ocorre especialmente devido à representação social da criança em cada época e às bases epistemológicas vigentes de concepção dos sujeitos. Principalmente por não possuir a linguagem desenvolvida como os adultos, as crianças foram compreendidas como adultos em miniatura até meados do século XI. Por volta do século XV, algumas ações como a representação por artistas e pintores deu lugar às crianças, mas ainda sem considerar características ou particularidades próprias, e sim pela estética graciosa com a qual eram percebidas. Maior visibilidade social foi dada às crianças no século XVII, neste período as famílias passaram a demonstrar sentimentos afetivos, por considerá-las

importantes no contexto familiar (ARIÈS, 1978). Posteriormente a este período ainda houveram mudanças na concepção da criança, especialmente quanto ao papel do adulto cuidador e das suas relações iniciais.

Do ponto de vista psíquico, foi a partir do século XIX que autores desvelaram importantes contribuições acerca da primeira infância. Dentre estes, destaca-se Freud, que discorreu sobre a importância e vitalidade simbólica das primeiras vivências e marcas instituídas no aparelho mental do bebê (FREUD, 1996[1895]). A originalidade dessa concepção se sustenta especialmente no fato de que o autor demarca as demandas específicas da primeira infância e reforça a importância do papel do adulto cuidador, que irá desempenhar a "função", materna e/ou paterna no processo de constituição psíquica. Estas proposições, de modo mais aprofundado, nos ocuparemos adiante.

Supõe-se que tais descobertas e concepções edificadas ao longo dos anos vêm contribuindo também para o fortalecimento das políticas públicas e ações em prol da garantia dos direitos e dos cuidados aos bebês, a exemplo de legislações e unidades de saúde específicas para atender essa população. Ainda, possibilitam refletir sobre situações especiais que podem ocorrer durante a primeira infância. Por exemplo, quando as condições ideais e o caminho esperado – de nascer a termo e ir para casa logo após o nascimento, e os cuidados serem incorporados na rotina dos pais – não se concretizam dessa maneira. Nestes casos, diante da tortuosidade imposta no caminho, a internação em uma Unidade de Terapia Intensiva Neonatal (UTIN), que é o serviço de internação responsável pelo cuidado integral ao recém-nascido (zero a 28 dias) grave ou potencialmente grave, pode ocorrer, logo ao nascimento ou em caso de agravos da saúde.

A internação do bebê em uma unidade de cuidados em saúde será decisiva para que receba os cuidados necessários para a manutenção da vida. Essencialmente, deve contar com o respeito, a proteção e apoio aos direitos humanos, a promoção da equidade, a integralidade da assistência, a atenção multiprofissional e com o estímulo à participação e ao protagonismo da mãe e do pai nos cuidados ao recém-nascido. Entretanto, o que se observa é uma ênfase na sobrevivência do corpo físico do pequeno paciente, ao passo que a voz sobre a representação do bebê enquanto sujeito pertencente a uma família fica abafada.

Uma conjunção de políticas públicas voltadas para a gestante, criança e família foram sendo desenvolvida no Brasil há pelo menos duas décadas, as quais defendem e mostram alguns resultados exitosos, embora apontem para muito o que fazer ainda. Neste contexto destaca-se a Política de Atenção Humanizada ao Recém-Nascido (RN) de Baixo Peso – Método Canguru, política pública nacional desde o ano 2000, inspirada no Método Canguru proposto no exterior na década de 1970. Além desta precursora, temos ainda, a Política Nacional de Aleitamento Materno, o Programa Nacional de Imunização e a Rede Cegonha. Considerando estas iniciativas, percebe-se que o atual contexto da saúde da criança no Brasil o foco foi a sobrevivência infantil, sendo que a preocupação com o desenvolvimento integral na primeira infância veio posteriormente com uma integração de tais políticas.

Neste sentido, foram articuladas estratégias que culminaram, em 2015, com a publicação da Política de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC). Esta política se estrutura em 7 (sete) eixos estratégicos, com a finalidade de orientar e qualificar as ações e serviços de saúde da criança no território nacional, considerando os determinantes sociais e condicionantes para garantir o direito à vida e à saúde, visando à efetivação de medidas que permitam o nascimento e o pleno desenvolvimento na infância, de forma saudável e harmoniosa, bem como a redução das vulnerabilidades e riscos para o adoecimento e outros agravos, a prevenção das doenças crônicas na vida adulta e da morte prematura de crianças (BRASIL, 2015).

Tais proposições dão uma ideia de integralidade da atenção aos bebês e crianças nos serviços de saúde no Brasil, especialmente quando trazem a humanização como um dos itens a fazer parte da implantação da referida política. Contudo, pela vivência e observação das práticas em instituições de saúde, é possível supor que tais noções, em alguns casos, não alcancem a noção de atitude humana, ainda ficando presas em práticas isoladas ditas como práticas de humanização.

Entretanto, a ideia que propomos neste trabalho é de ressignificar a noção de humanização, que é ampla e ao mesmo tempo abstrata no modo como aparece nas políticas e portarias descritas. Neste sentido, para além de conceituação do termo, temos a intenção de reconstruir uma noção que foi proposta por Freud quando tratava da construção do aparelho psíquico, onde identificou as bases para a constituição de um indivíduo humano, ao descrever condições para que essa constituição possa se estabelecer, para dialogar com as ideias contidas nas políticas. A intenção desta reflexão crítica é de fazer uma leitura valorativa de tais políticas, não como uma leitura externa mas como um mergulho neste contexto para poder pensar desde dentro, como estudante do tema, profissional e docente da área da saúde. O intuito desta proposta é poder oferecer melhores condições para a compreensão das instruções normativas e sua incorporação nas rotinas dos serviços de saúde que atendem bebês, não apenas como aplicação de protocolos, mas com uma atitude humana que atravesse tais práticas, durante o processo formativo dos profissionais de saúde.

3 Considerações parciais

Como se constitui um ser humano? Talvez essa resposta nos ajude a pensar. Freud descreve as primeiras vivências do bebê sob os cuidados do adulto responsável por ele – na maioria das vezes, a mãe – como a base para o que este indivíduo irá se tornar. Os cuidados maternos são oferecidos em um momento de dependência absoluta do bebê, onde ele não pode prover pelas mínimas condições de sua sobrevivência. Essas primeiras vivências, impulsionadas por atos concretos, inscrevem-se em um estatuto psíquico e não podem ser entendidas pelo bebê nesse momento inicial. Contudo, ficarão para sempre conservadas e direcionando atos, sem que se tenha consciência disso. Nesse sentido, o autor valida a importância dos primeiros tempos da vida dos sujeitos, de situações comuns a todos e condições primordiais à constituição dos sujeitos. O encontro humano aqui é decisivo, e, de tal modo deve ser considerado para pensar práticas humanizadas na atenção aos bebês em instituições de saúde.

Referências

ARIÈS. P. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

BRASIL. Ministério da Saúde. Institui a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Portaria 1.130 de 5 de agosto de 2015.

FREUD, S. Projeto para uma Psicologia Científica. In:_____. **Obras Psicológicas Completas.** Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Texto original: 1895).

A IMAGINAÇÃO NARRATIVA E A EDUCABILIDADE DAS EMOÇÕES NA FORMAÇÃO HUMANA EM MARTHA NUSSBAUM

Aline Franciele Morigi
Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo
CAPES
alinefmorigi@gmail.com

Palavras-chave: imaginação narrativa; educabilidade das emoções; formação humana.

1 Introdução

Este trabalho trata da relação entre a imaginação narrativa e a educabilidade das emoções e suas implicações para a formação humana a partir da abordagem de Martha Nussbaum. O conceito de imaginação narrativa ocupa centralidade na investigação e implica a capacidade do sujeito desenvolver um olhar interior, um prisma de cidadania cosmopolita e colocar-se no lugar de outras vidas. O problema de pesquisa orienta-se pela seguinte questão: Qual o papel da imaginação narrativa na educabilidade das emoções para formação humana em Martha Nussbaum? Como objetivo procurou-se demonstrar que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central relativamente à educabilidade das emoções dos sujeitos. Este estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e adota uma abordagem metodológica hermenêutica como procedimento do trabalho bibliográfico.

2 Desenvolvimento

O presente estudo traz os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, que consistem no exame de si, cidadania mundial e imaginação narrativa. Bem como a relação da imaginação narrativa com a educabilidade das emoções sob um prima formativo.

O exame de si, em conformidade com Nussbaum (2005), consiste que os sujeitos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos em lugar de simplesmente aceitar a opinião das autoridades. Para a existência da cidadania democrática é preciso que os sujeitos venham a realizar o exame de si mesmos, afinal

é preciso questionar se o que for eleito - além de seu bem viver - pode servir aos demais, se isto não fere os direitos e as possibilidades de acesso a capacidades essenciais a todos os humanos.

Já, o pilar da cidadania mundial evidencia a importância de os sujeitos perceberem que possuem uma igualdade em valor, devendo se dar conta das suas potencialidades e vulnerabilidades na relação com os outros. Neste sentido, para Nussbaum (2014), o sujeito, ao perspectivar-se como cidadão do mundo, deve compreender os sofrimentos e as ameaças que afetam a todos sem distinção de gênero, raça ou nação, compartilhando objetivos comuns, em especial os que se referem aos direitos para uma vida digna.

Tendo em vista que tais pilares são fundamentais para a formação humana, porém não são suficientes, o terceiro pilar da Pedagogia Socrática de Nussbaum (2010), que concerne à imaginação narrativa, além de envolver as capacidades já explicitadas anteriormente, traz o desenvolvimento da capacidade do sujeito de colocar-se no lugar do outro, podendo entender de uma maneira reflexiva, a partir de um relato, os sentimentos, os desejos, as expectativas e as diferenças que a outra pessoa possui. A imaginação narrativa equivale a pensar como é estar na situação de outra pessoa, avaliando de maneira reflexiva a sua história, havendo assim a capacidade de entender os seus sentimentos, desejos e esperanças diante de uma determinada situação.

Para Nussbaum (2005), a imaginação como narrativa tem o poder de fazer com que os sujeitos possam ver a vida dos outros, as diferenças, com um interesse maior que um turista casual. A imaginação narrativa pode ser cultivada através dos jogos, da literatura e das artes, os quais, na sequência, passarão a ser descritos.

A concepção de jogo imaginativo, apropriada de Winnicot (1971) por Nussbaum (2010), revelou-se importante ao possibilitar à criança sair de um estágio narcísico e poder estabelecer relações saudáveis com os seus semelhantes, possibilitando também que os sujeitos venham a conviver com outros, respeitando as diferenças e particularidades, vivenciando as vitórias ou as frustrações pelo perder.

No que concerne a literatura, segundo Nussbaum (2005), essa é considerada uma representação das possibilidades humanas. Para Nussbaum (1997), a literatura pode permitir para aquele que lê fazer questionamentos sobre si mesmo. Este fato faz com que as obras literárias se diferenciem das demais obras existentes, pois pela literatura os sujeitos são instigados a se colocarem no lugar do outro, de como seria viver as experiências dos demais. A literatura consegue despertar emoções significativas nos sujeitos e, de maneira simultânea, pode desconcertá-los, intrigá-los. Ela também permite suscitar uma reflexão crítica, pois transmite um descrédito pela sensibilidade convencional, fazendo com que haja um conflito entre os pensamentos e as projeções do sujeito. Logo, determinadas obras - quando selecionadas sob um prisma ético – contemplam um elenco de categorias morais e políticas que podem influenciar as atitudes do sujeito e, consequentemente, imaginar estar no lugar dos personagens, ou seja, dos outros.

Para a autora, as artes possuem uma função semelhante à das obras de literatura, pois ambas permitem ao sujeito uma leitura crítica do mundo, trazendo a possibilidade que esses sujeitos desenvolvam reflexão e percepção de um modo mais aguçado, diferente de simplesmente observar e aceitar os fatos como são dados ou impostos na sociedade, onde não se pode exercer o sentido de dignidade, humanidade ou cidadania.

Aqueles que estudam artes e literatura, para Nussbaum (2010), aprendem através da imaginação a se colocarem no lugar do outro, capacidade esta que é fundamental para uma democracia próspera, cultivando

também os "ojos interiores". A atividade imaginativa de cultivar a vida interior não é o único, mas um dos principais elementos que permite cultivar uma relação saudável com os demais. Servindo também como uma precaução para atitudes defensivas que pertencem, muitas vezes, a um estágio egocêntrico de domínio do sujeito. Em outras palavras, o sujeito deve aprender a respeitar os aspectos ocultos do mundo interior do outro sujeito, vivendo a importância e a definição de um sujeito que em sua totalidade é humano. As artes são consideradas fundamentais para fortalecer os recursos emocionais, no sentido que possibilitam aos sujeitos expressá-los, permitindo um autodescobrimento de si e um descobrimento dos demais.

A imaginação narrativa cultivada através, dos jogos, da literatura e das artes permite especialmente a relação com outras culturas, o respeito pelas diferenças, a liberdade de expressão e ampliar o olhar a partir de outros olhares. Esses aspectos são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e sua formação enquanto humanos, assim como para os vínculos de compaixão e identificação que o permitem sentir as mais diferentes emoções e por isso mesmo a necessidade de educá-las.

No que concerne a relação da imaginação narrativa com a educabilidade das emoções sob um prisma formativo, Nussbaum (2008) compreende que a teoria cognitivo - avaliadora das emoções, evidencia as emoções na relação do sujeito com um objeto, em que são emitidos juízos de valor de acordo com o que o sujeito considera ser interessante para seu bem viver, o que implica a sua concepção de eudaimonia. Esses juízos de valor podem ser avaliados e remodelados, especialmente pelo desenvolvimento da imaginação narrativa, o que, como consequência, possibilita educar as emoções. O sujeito ao reconhecer o elemento avaliador das emoções, permite que estas emoções sejam avaliadas e até mesmo alteradas quando em sua crítica não forem adequadas.

As narrativas, nessa perspectiva, como já mencionadas anteriormente, são importantes para o cultivo da emoção, especialmente porque oportunizam um conteúdo que tem a capacidade de confrontar os horizontes de expectativas, diante de um processo de reflexão do sujeito.

A educabilidade das emoções tem como objetivo que o sujeito possa examinar suas emoções e posteriormente, poderá permitir uma saudável convivência em um regime democrático. Podendo contribuir para a formação da sociedade colocando por fim injustiças intoleráveis havendo, consequentemente, um processo de autorreflexão mediado pela imaginação narrativa que poderá transformar as emoções.

Se as emoções forem tratadas como forças cegas e deixadas por si mesmas, elas conduzirão os sujeitos para um egoísmo indestrutível, para um ódio desestruturador, que os impossibilitará de terem o convívio com o outro, não sendo suficientes para desenvolver os elementos democráticos, solidários e o amor pelo próximo. Eis a importância da imaginação narrativa como uma força formativa das emoções.

3 Considerações conclusivas/parciais

Procurou-se fundamentalmente através desta pesquisa demonstrar que, entre os três pilares da Pedagogia Socrática de Nussbaum, a imaginação narrativa ocupa um lugar central relativamente à educabilidade das emoções dos sujeitos. Esse lugar resulta do fato que a imaginação narrativa possibilita uma dimensão formativa

mais ampla do humano na medida em que permite o desenvolvimento da autorreflexão, da compaixão, da percepção de si, do respeito pelas diferenças e do colocar-se no lugar do outro – o ponto de vista moral.

Com base neste estudo, considera-se que se abram perspectivas para a escola, podendo extrair indicativos no que concerne a pensar em uma formação com a presença de um ethos democrático, das artes e, consequentemente, no cultivo da imaginação narrativa, o que possibilitaria a educabilidade das emoções de seus alunos. A imaginação narrativa ao ser desenvolvida nas instituições pode proporcionar a formação de sociedades mais justas e, neste sentido, as escolas deveriam promover, ainda mais, o contato de seus alunos com jogos, artes, literatura, história, o conhecimento de outras culturas e línguas. Tal ensino, voltado para as humanidades, permitiria a seus alunos condições para examinarem criticamente as convenções socialmente estabelecidas e os conflitos que terão em sua vida, assim como instigar a pensarem por si mesmos, como autores de suas escolhas.

A perspectiva aberta pela educabilidade das emoções com base na imaginação narrativa também auxiliaria a formar cidadãos concebendo os problemas do mundo como se fossem próprios e com capacidade solidária. Consequentemente, se desenvolveria uma inteligência sensível, o que os faria sentir intensamente o que os rodeia, suscitando sua humanidade, logo um mundo mais humano. Deveria haver então um espaço educativo privilegiado para promover a autonomia, a capacidade crítica e reflexiva nos sujeitos, capacidades examinadas, solidárias, responsáveis e humanas, sob uma perspectiva ética e moral. A imaginação narrativa através dos jogos, da literatura e das artes, pode, dessa forma, desenvolver todas essas capacidades, as quais são previstas pelos pilares da Pedagogia Socrática e, consequentemente, a educabilidade das emoções, no que confere ao sentido de humanidade e à formação humana.

Referências

NUSSBAUM, M. **Justicia Poetica:** La imaginación literaria y la vida pública. Santiago de Chile: Andres Bello, 1997.

NUSSBAUM, M. **El cultivo de la humanidad:** Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Trad. Juana Pailaya. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Barcelona: España. 2005.

NUSSBAUM, M. **Paisajes del pensamiento:** La inteligencia de las emociones. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, M. **Sin fines de lucro:** Por qué la democracia necesita de las humanidades. Tradução de María Victoria Rodil. Buenos Aires/Madrid: Katz, 2010.

NUSSBAUM, M. **Educação e Justiça Social**. Tradução de Graça Lami. Ramada: Portugal, 2014.

WINNICOTT, D.W. Playing and Reality. Londres: Tavistock Publications, 1971.

CONDIÇÃO INFANTIL E O PAPEL DO EDUCADOR EM JOHN DEWEY

Ana Lúcia Vieira
Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo
analucia.vieira32@gmail.com

Palavras-chave: Infância; Educação; Professor.

1 Introdução

O trabalho, originado a partir da dissertação construída no PPGEdu-UPF versa sobre o tema da infância no pensamento de John Dewey, filósofo e pedagogo norte americano que elaborou vigorosa crítica à formação tendenciosa da criança, convertida exclusivamente ao preparo para a vida adulta. Hoje, o cenário é semelhante ao examinado por Dewey, pois desde cedo conferem à etapa infantil excessiva direção, com o propósito utilitarista de formar capital humano. Neste sentido, a questão de pesquisa que objetiva investigar a teoria educacional deweyana foi sintetizada como: Qual é a noção de infância em Dewey e que papel ele atribui ao professor? Optou-se pelo estudo bibliográfico-hermenêutico para investigar os conceitos centrais da teoria progressiva e esclarecer tensões interpretativas.

2 Desenvolvimento

Assim que chega ao mundo, a criança começa a ser formada pelos adultos. Entretanto, há modos de condução que divergem entre si. Por um lado, são dialógicos, afetuosos, provocantes e inspiradores, pois permitem a participação infantil, compreendida como um princípio, uma prática e um processo que concretiza o protagonismo da criança, o que contribui para a convivência democrática. Por outro lado, a condução pode ser autocrática, autoritária. Nesta perspectiva, se aligeira a infância, com demandas exaustivas, muitas vezes para além do que a criança consegue suportar. As capacidades espontâneas (interação social, investigação, construção, expressividade) que a criança necessita colocar em jogo para se desenvolver são sufocadas ou anuladas em detrimento das tarefas impostas pelos adultos.

Dewey confere ao adulto intransferível e essencial papel/função em relação à condução educativa da criança, desde o nascimento, pela família, e especialmente no ambiente escolar, pelo professor. Ao contrário

do que se compreendeu em muitas situações, a partir de possíveis estudos superficiais de sua fundamentação teórica, o autor postula de modo preciso a necessidade de o ser de maior experiência dirigir o ser imaturo. Ele se refere ao professor como membro mais amadurecido do grupo, o qual cabe a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a vida do grupo. Quando a educação se funda na experiência educativa, entendida como um processo social, o professor perde a posição de chefe ou ditador, acima e fora do grupo, para se fazer líder (DEWEY, 1976, p. 55-56).

Com base em princípios de uma pedagogia ativa, que divergem da conduta adultocentrada, própria da educação tradicional, a criança é guiada à apropriação de saberes necessários à vida social/democrática, junto a outros conhecimentos construídos culturalmente. Na teoria deweyana, esta aquisição de conhecimento parte da experiência, em situações formativas organizadas e conduzidas pelo professor, e isso implica sua vasta preparação nas dimensões biológica, psíquica, intelectual e social do ser humano. O aprendizado que emerge da experiência formativa ganha amplo sentido para a criança porque ela participa ativamente do processo. Com a garantia da participação protagonista, ela preserva o interesse, a disposição, o entusiasmo, a curiosidade e a disciplina, atributos que ao serem observados continuamente, contribuem para o seu desenvolvimento. A interação com o mestre, aliada às suas sugestões e intervenções pontuais, permitem que criança construa o significado da experiência vivida, imprimindo na seguinte, ação mais consciente. A necessidade de um entrosamento de qualidade, entre educador e aprendiz, se estende também aos demais adultos que têm convivência com a criança e entre as crianças, porque a interação é o princípio que está no coração da formação democrática.

Frente ao exposto, a ideia de ausência ou restrição da direção por parte do adulto não se sustenta, porque o aprendiz precisa de sugestões que sejam formativas, função que cabe ao professor estruturar. E ainda, o aprendiz não se apropria de saberes complexos por meio de experiências meramente transmissivas, provenientes da conduta autocrática por parte do educador. Segundo Dewey, quando o que a escola propõe "consiste apenas em decorar lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem" (DEWEY, 2002, p. 25). Neste tipo de escola, muito do ser humano fica numa dimensão secreta, para passarem despercebidos, trata-se do pensamento, imaginação, criatividade e desejo. Só são descobertos quando algum ato de resistência acontece e o professor descobre, surpreso, mas logo formula uma consequência para o ato infrator.

Delinear um percurso formativo com base no protagonismo da criança, implica considerá-lo como um princípio fundamental da infância, também implica considerá-lo como um tempo e espaço onde as crianças participam com critério, decidem, intervêm e influenciam as relações, as decisões que dizem respeito às suas vidas (TOMÁS e SOARES, 2004, p. 357). Por meio da participação protagônica, as crianças adquirem credibilidade, porque são consideradas como sujeitos de direitos. Todo esforço para promover o protagonismo infantil está implicado com a forma de vida em sociedade, que exige agentes ativos nas participações sociais, ou seja, que sejam capazes do exercício cidadão, o que nos parece muito entrelaçado com o pensamento e anseio de Dewey.

Segundo Gaitán, pesquisadora espanhola no campo da Sociologia da Infância, o protagonismo infantil

é um processo social no qual se pretende que as crianças e os adolescentes desempenhem um papel principal no seu desenvolvimento. Também é preciso que estendam este papel à sua comunidade, alcançando a realização de seus direitos e interesses. Protagonismo é tornar real a visão da criança como sujeito de direitos e, portanto, quem tem funções nas diferentes instâncias sociais, seja na própria infância, na família e nos setores diversos da sociedade (GAITÁN apud TOMÁS e SOARES, 2004, p. 356-357).

Para o autor, o fazer docente fundamentado na vertente nova colabora para a formação cidadã e, assim, para a preservação da sociedade democrática, ponto nuclear em sua teoria. No entanto, são grandes os motivos de preocupação do autor em relação à concretização, justamente pelas falsas verdades que se consolidaram, a partir dos diferentes níveis de entendimento acerca das suas proposições. E o jogo de forças gerado entre *protagonismo e adultocentrismo* representa um grande tormento, sobretudo porque estes conceitos elementares, ao não serem compreendidos corretamente, constituem uma relação de oposição ao invés de cooperação e reciprocidade. Quando não há o entendimento expandido sobre o significado de adultocentrismo e as suas implicações na formação da criança, o adulto/educador tende a rejeitar a ideia de "protagonismo infantil", também conhecido como "centração na criança", isso porque ele acredita, equivocadamente, na anulação ou redução de sua função. A partir desse entendimento atravessado, surgem críticas, receios, objeções infundadas, aversão e conflitos por parte dos profissionais da educação. Alguns momentos são tensos, como se os professores estivessem numa batalha tentando salvar o seu papel, impedir a ruína da escola e do próprio aluno, caso ele exerça o direito de protagonizar.

3 Considerações conclusivas/parciais

Frente ao exposto, fica evidente que a formação plena não consegue florescer em ambiente com condições reduzidas. E ainda, quando a educação alinha os seus princípios aos fins exclusivamente utilitários e os semeia na maioria (massa), tende a não gerar bom fruto (democracia), porque as sementes não são de boa qualidade. Se a instrução mais elevada, isto é, as melhores sementes, forem semeadas para poucos, a colheita (democracia) não será suficiente. Em outras palavras, a educação de qualidade é direito de todos, e talvez seja a única maneira de se garantir uma sociedade participativo-democrática

A preservação da democracia, depende da organização de programas de estudo amplamente humanos, que ainda devem "apresentar situações cujos problemas sejam relevantes para a vida em sociedade e em que se utilizem as observações e conhecimentos para desenvolver a compreensividade e os interesses sociais'' (DEWEY, 1979b, p. 212). A incompreensão sobre a importância de um programa educativo completo, por parte daqueles que deveriam ter esse conhecimento, pode ser um dos motivos de estarmos enfrentando um dos períodos mais conturbados da história. E o próprio autor, como mencionamos anteriormente, já nos alertava que a escola não conseguiria, sem urgentes transformações, alcançar seus objetivos, mesmo sendo elementares/reduzidos (DEWEY, 1979b, p. 212).

Referências

DEWEY, John. A escola e a sociedade, a criança e o currículo. Tradução: Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'água, 2002.

DEWEY, John. Democracia e educação. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.

DEWEY, John. Experiência e educação. 2ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. Atualidades pedagógicas; vol. 131.

FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina: Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. Lisboa: Fórum sociológico, 2004, p. 394-361.

GAMBÔA, Rosário in FORMOSINHO, Júlia O.: O trabalho de projeto na pedagogia em participação. Porto: Porto editora, 2011.

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: INVISIBILIDADE DA JUVENTUDE NEGRA NA EJA E PROEJA

Ana Maria da Rosa Prates
Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo
mayprates@bol.com.br

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; invisibilidade da juventude negra; relações raciais

1 Introdução

O projeto de tese está em desenvolvimento e insere-se na Linha de Pesquisa Fundamentos de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo-RS. O presente trabalho, é resultado de estudos e pesquisas parciais do doutorado em Educação, que visa investigar e discutir a invisibilidade da juventude negra no ensino médio EJA e PROEJA e os desafios para implementação da educação das relações étnico raciais na etapa final da educação básica, no ensino médio modalidade Educação de Jovens e Adultos na rede estadual de ensino no município de Passo Fundo e na rede federal de ensino no município de Sertão-RS. A proposta e o desenvolvimento desta pesquisa em educação, tem seu ponto de partida nas referências de minha ancestralidade afro-brasileira. Sou proveniente de classe baixa, fenotípica e culturalmente de família negra e meu exercício intelectual decorre de minha condição de professora na rede pública estadual na modalidade Educação de Jovens e Adultos e como pesquisadora das vivências experienciadas no Projeto UPF e Movimentos Sociais: desafios das relações étnico-raciais da Universidade de Passo Fundo – RS e nos NEABIs do IFSUL, campus Passo Fundo e IFRS, campus Sertão-RS, como também da militância que tenho exercido nos movimentos sociais: negro e de mulheres negras.

A problemática de investigação busca compreender como a proposta curricular da modalidade EJA e PROEJA possibilita a educação da relações étnico-raciais na perspectiva de uma educação antirracista. Objetiva analisar a constituição da oferta do ensino médio, modalidade Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino de Passo Fundo- RS e do Curso Técnico em Comércio modalidade PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional em Educação Profissional com a Educação Básica – no Instituto Federal Rio Grande do Sul – IFRS - Campus Sertão – RS. A perspectiva é de identificar propostas de uma educação antirracista, considerando as orientações presentes na legislação da educação das relações étnico-raciais.

O percurso metodológico trata de abordagem qualitativa, envolvendo uma pesquisa empírica com a realização de entrevistas com jovens e profissionais da modalidade EJA e PROEJA.

Como referencial teórico nos basearemos na legislação e documentos que orientam a política de EJA e PROEJA em âmbito nacional, estadual e municipal e os que orientam as políticas de promoção da igualdade racial. Para desenvolver a análise da referida problemática, está sendo realizada uma revisão de literatura que envolve diálogos com autoras (es) como: Munanga (2005-2006) que, traz em suas investigações um largo acervo de análises críticas sobre o Brasil e se posiciona na luta em defesa de uma educação antirracista; Silva (2012) que, reflete a partir da negritude no Brasil e sua relação com a identidade negra acadêmica; Gomes (2001-2011) que, traz sua crítica sobre os espaços institucionais educativos e o movimento negro como propulsor de transformações e com estudiosos da Educação de Jovens e Adultos de Arroyo (2005), Dayrell (2002) e Haddad (2000).

2 Desenvolvimento

A Educação de Jovens e Adultos na atual Constituição Brasileira garante o direito ao Ensino Fundamental obrigatório para jovens e adultos, institucionalizando a educação como direito e entendendo-a como "pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art.205).

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e da Lei nº 10.639/03, a temática das relações étnico-raciais, do preconceito de qualquer espécie, a discriminação e o racismo configuram-se como campo de ensino e pesquisa. A lei de 2003 torna obrigatório o ensino de História Africana e Cultura Afro-brasileira, o que causou e causa ainda hoje certa inquietação entre os educadores, isso porque a obrigatoriedade de sua implementação e cumprimento torna necessário alterações no planejamento curricular bem como na formação inicial e continuada dos docentes e a valorização da cultura afro-brasileira no meio escolar. Conforme relata Bairros e Silva, "é importante organizar o fazer pedagógico e o administrativo, através e a partir de toda uma legislação existente" (2006, p.4).

Conforme a lei, cabe à equipe gestora fazer a ponte entre a legislação e o fazer pedagógico, buscando uma proposta embasada numa filosofia que proporcione a todos a igualdade e o respeito às diferenças e possibilite mediar um diálogo permanente entre os membros da comunidade escolar, articulando saberes que contemplem as diversidades, ações coletivas de implementação do PPP buscando o envolvimento de todos no processo educativo e proporcionando vivências significativas para a formação integral do indivíduo.

As leis que embasam a escolha da temática da educação étnico-racial e a relação existente entre os sujeitos envolvidos no contexto escolar propõem a elaboração em conjunto de um projeto pedagógico pautado em uma didática construtiva, participativa e emancipatória. Conforme acrescenta Iolanda Oliveira:

> Emancipar significa possibilitar o acesso do ser humano à própria condição e à do grupo ao qual pertence no contexto social. Possibilitar o acesso às formas pelas quais a referida condição foi histórica e

> socialmente construída é oferecer meios para a emancipação do excluído. (2000, p.111)

O embasamento legal desse estudo constitui-se da Lei nº 10.639/2003 que estabelece obrigatoriamente o ensino da História Africana e da Cultura Afro-brasileira. Essa lei simboliza o empenho do movimento social negro na denúncia das atitudes racistas no ambiente escolar e também do silenciamento histórico dentro da escola para as questões das relações étnico-raciais, tanto dos afro-brasileiros, como dos indígenas e outros grupos étnico-raciais.

Contextualizando o texto da Lei nº 10.639/03 outras deliberações se fizeram necessárias. Assim, para dar melhor entendimento e aplicabilidade da lei, a partir da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD[1] em 2004 e por sua indução, o Conselho Nacional de Educação elaborou o Parecer número 03/2004, discriminando conceitualmente os conteúdos, termos, motivações e objetivos da Lei nº 10.639/03 e, pela primeira vez, estabeleceu como conteúdo a Educação para as Relações Étnico-Raciais - ERER.

A partir do Parecer 03/2004 foi promulgada a Resolução CNE/CP 01/2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecendo a educação das relações étnico-raciais como um núcleo dos projetos político pedagógicos das escolas, devendo este núcleo, assim como os demais, sofrer avaliação e supervisão constantes.

Em 2008, em meio aos movimentos dos Diálogos Regionais para a implementação dessas diretrizes, foi promulgada a Lei nº 11.645/2008 que altera a Lei nº 10.639/03 e insere a obrigatoriedade do ensino de história a cultura indígena. Todavia, como apenas altera um dos parágrafos da lei, esta continua tendo validade, sendo os temas da cultura afro e indígena tratadas conjuntamente ou em paralelo. Dos Diálogos Regionais, nasce o documento que viria a se tornar o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação da Relações Étnico-Raciais e para Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - ERER, lançado oficialmente em 13 de maio de 2009, em Brasília. Este Plano estabelece as principais ações que os entes federados e instituições educacionais do país precisam fazer para garantir o básico da implementação desta política educacional. Logo a seguir,

> em 2010, o CNE promulgou novas DCN, ampliando e organizando o conceito de contextualização como "a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade", conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010. (BNCC, 2018; p. 11)

É importante destacar, ainda, as deliberações aprovadas na II Conferência Nacional Políticas da Igualdade Racial/2009 e a Lei nº 12.288, de julho de 2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, e a Lei nº 12.711, de 2012, que garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas Universidades Federais e nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia aos alunos oriundos integralmente do ensino mé-

1 Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD, unidade administrativa do Ministério da Educação (MEC) criada pelo Decreto nº 5.159, de 28 de Julho de 2004.

dio público, em cursos regulares ou da Educação de Jovens e Adultos; os demais 50% das vagas permanecem para a ampla concorrência.

A apropriação da legislação reafirma o objetivo deste projeto de pesquisa de assegurar e valorizar a diversidade, respeitando a diferença, tendo a educação como recurso decisivo para a promoção da cidadania e da igualdade em toda a comunidade escolar.

3 Considerações conclusivas/parciais

Este projeto de tese encontra-se em desenvolvimento, com sessões de orientações, leituras realizadas nas disciplinas e leituras específicas relacionadas as temáticas da Educação de Jovens e Adultos e das relações étnico raciais. Verifica-se, até o momento, que avançamos na delimitação do tema do projeto de tese e na proposição da estrutura parcial da pesquisa. É um projeto que tenta desenvolver os princípios da pesquisa-ação, fazendo com que o esclarecimento conceitual se conjugue com a transformação prática do cotidiano escolar.

Referências

ARROYO, M.G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIONAVETTI, M.A.G.C; GOMES, N.L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BAIRROS, Mariângela Silveira; SILVA, Beatriz Gomes da. **Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico**: Espaços para a construção e uma escola democrática. Texto organizado para uso didático da interdisciplina: Organização da Escola de Ensino Fundamental, do Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2006-2009.

1. BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Parecer CNE/CBE nº 11/2000 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília, DF. 2000.

2. BRASIL. Lei 10. 639, de 09.01.2003: altera a Lei 9394, de 20.12.1996 e 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 Africana. Brasília, DF. 2003.

3. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasilera e Africana**. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasília, 2009.

4. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília, 2005.

5. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base nacional comum curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: dez. 2020.

6. DAYRELL, J. Juventude e escola. In: SPOSITO, M. (coord.). **Juventude e escolarização** (1984-1998). Brasília: Inep, 2002.

7. GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (org.) **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001

8. GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNCIO. S.; GIOVANETTI,M.A.G.C.;GOMES.N.L.; **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

9. HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, n. 14, 2000.

10. MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.) **Superando o Racismo na Escola**. 2ª ed. revisada. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

OLIVEIRA, I. Relações Raciais: recolocando problema . In: LIMA, Ivan Costa; SILVEIRA, Sônia M. (Orgs.) **Negros, Territórios e Educação**. Florianópolis. Nº 7, Núcleo de Estudos Negros. 2000.(Série Pensamento Negro em Educação).

11. PIRES, Rosane de Almeida. Educação de Jovens e Adultos. In: **Orientações e Ações para educação das relações étnico-raciais**.Brasília:SECAD,2006.

12. SILVA, P.V.B. **O silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro**. Currículo sem Fronteiras, v.12, 2012.

O BRINCAR COMO EXPERIÊNCIA FORMATIVA – UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DE WALTER BENJAMIN

Beatriz Menegaz

Eldon Henrique Mühl

UPF

187727@upf.br

Palavras-chave: Brincar; Criança; Experiência.

1 Introdução

O papel do brincar na formação da criança e do ser humano envolve a questão da cultura da criança que para Benjamin, dá origem ao destino humano. A delimitação se dá pelo brincar como a experiência formativa não só da criança, mas de todo o ser humano. A criança não é um adulto em miniatura, mas um ser que constrói seu próprio mundo pela experiência que realiza com as coisas ao brincar. Para Benjamin, a infância não é um tempo de vida que deixa de existir ou morre nas fases seguintes da vida, mas uma condição permanente da vida humana. Não é o adulto que educa a criança; é esta que forma o sentido da existência do adulto. É a experiência infantil que fixa as chaves da existência humana: hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais. À luz dos escritos de Benjamin, por meio de uma pesquisa bibliográfica de natureza crítica qualitativa pretende-se entender a respeito da imprescindibilidade do papel do brincar na formação da criança, além da necessidade de recuperar uma compreensão dos brinquedos sob a visão antropológica e pedagógica, visto que, a infância na contemporaneidade apresenta traços de um brincar refigurado pelo capitalismo, pela mercantilização advinda da indústria e pelas transformações sociais atualmente em desenvolvimento.

2 Desenvolvimento

Para as crianças, brincar significa fazer uma leitura do mundo, conhecê-lo, senti-lo, tocá-lo, explorá-lo... O brincar é assim um ato de tecer e construir histórias, criatividade, de provocar na criança o exercício da invenção, de expressão diante da vida e de renovação dos sentidos da realidade própria. À luz de Benjamin, a criança é produtora de cultura e constrói-se como atora social na medida em que cria e recria por meio do brinquedo e do brincar, desenvolvendo-se assim como um indivíduo social que em contato com o brinquedo e o brincar sente-se pertencente ao mundo e o investiga. Nesse universo, palavras, gestos, narrativas e histórias

são possíveis ações a serem desenvolvidas e ampliadas. Assim, a importância do brinquedo e da brincadeira relaciona-se ao processo da criança de conhecimento do mundo de um modo mágico, prazeroso e exercitando constantemente a imaginação, a fantasia e a sensibilidade. A formação humana, nesse sentido, acontece na infância, quando a experiência da criança é construída por meio do conhecimento de si e do mundo em contato com os instrumentos do brincar, pois nessa condição, a mesma aproxima-se de seus pares, da cultura e abre possibilidades para a própria formação social e crítica humana. Em Benjamin, a criança é transformadora das coisas, se sente atraída pelos detritos do mundo adulto e os transforma por meio da imaginação em instrumentos do brincar. Afirma o filósofo:

> As crianças sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem na construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas são menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIM, 1984, p. 77).

Rememorar o brinquedo e o brincar compete entender a imprescindibilidade destes para o desenvolvimento da criança e da sociedade, remete a busca de possibilidades perdidas ao longo da história e que possivelmente resgatadas podem engrandecer a infância e a criança. Identificar as características próprias do mundo da criança permite refletir sobre os aspectos que precisam ser reconhecidos e ressignificados para que a modernidade recupere a sensibilidade da experiência, a coletividade da memória e o brincar potente natural da criança. “Toda pedra que ela encontra, cada flor colhida e toda borboleta capturada já é para ela o começo de uma coleção. Na criança, esta paixão revela o seu verdadeiro rosto [...]” (BENJAMIN, 2009, p.107). É nos objetos e materiais simples que a criança apresenta a experiência dos espantos, se espanta com uma pedra que tem formatos diferentes e já a imagina como um tesouro encontrado em terra firme. Em cada espaço uma nova imaginação, nas coisas simples, nos resquícios do cotidiano... é ali onde se encontram os espantos, a curiosidade, é ali onde a experiência pulsa firme e faz sentido.

A análise de Benjamin volta-se criticamente sob a modernidade e o empobrecimento da experiência humana, bem como a alienação da linguagem. Neste percurso, o filósofo ressalta que com a modernidade a experiência coletiva (*Erfahung*), comunicável de geração para geração e vinculada à tradição, passa a ser substituída pela experiência empobrecida e individual. Nomeada como vivência do homem moderno, a (*Erlebnis*), rompe com o vínculo de tradição, de comunicação e da linguagem. Esse empobrecimento se dá principalmente pela perda da infância como parte permanente da vida humana, atingindo assim, o mundo da criança e do próprio adulto.

Nessa linha de pensamento, Benjamin (1985), reflete sobre a relação do brincar com a constituição da vida e do mundo. Para o autor, o ato do brincar é uma atividade que se dá entre os mundos dos adultos e os mundos das crianças. Por se dar entre eles, a criança desenvolve em si, diversos aprendizados, significados, sentimentos, anseios e até mesmo valores. “É a brincadeira e nada mais que está na origem de todos os hábitos.

Comer, dormir, vestir-se, lavar-se, devem ser inculcados no pequeno através de brincadeiras, acompanhados pelo ritmo de versos e canções."(Benjamin, 1985, p 253). Por estar na origem e na constituição da formação humana, a brincadeira, o brincar e o brinquedo precisam ser resgatados por meio da aproximação da criança e de seus pares. Para tanto, Benjamin propõe em seus estudos, a necessidade de tecer novas trajetórias

para a criança, favorecendo uma nova posição diante do mundo moderno e da sociedade capitalista e individualista que insiste em apagar a história da criança.

Encontrar na modernidade, na extinção das experiências, no declínio das memórias coletivas e da linguagem uma possibilidade de rememoração para trazer o que por muito tempo foi livre, criativo e construtivo, esta é a volta à infância que Benjamin propõe. Neste trajeto entre o que foi no passado e o que está acontecendo no presente, apresenta-se uma possibilidade de recuperar o perdido e trazê-lo novamente a criança e até mesmo ao adulto, dando-lhe a oportunidade de encontrar no negado, o exercício da experiência do brincar. Refletir sobre a infância, a modernidade e a educação sob a perspectiva benjaminiana presume construir princípios filosóficos para enxergar a criança como uma atora social, de pleno direito e capaz de descobrir a própria vida por meio da infância, do brincar e de suas possibilidades. Mas significa, também, reconhecer nesta condição infantil uma fonte inesgotável de liberdade e criatividade para toda a humanidade. Afinal, como afirma Pereira na apresentação da edição brasileira da obra *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação,* Benjamin considera que a criança "é o pai do homem, a consciência de que a roda do destino da humanidade começa a girar muito cedo e num estalo fixa as chaves-mestras de nossa existência-hábitos, valores, desejos, afetos, inclinações eróticas, tendências espirituais, etc." (BENJAMIN, 1984, p. 11).

O brincar, assim, rememora a história, fazendo-se primordial para a vida e para o desenvolvimento humano, é responsável pela construção psíquica do sujeito e se mostra como uma possibilidade de florescimento da sensibilidade, da imaginação, da estética e da autonomia do homem. Todas as funções vitais da criança estão no brincar e na sua imaginação, e é ela, que ao aprender de forma viva, mostra ao adulto como é possível criar e inovar sempre, essa figura alegórica, resgata a arte e o mundo imaginário e abre passagem à construção das experiências humanas, retornando ao conceito de coletividade e de linguagem que por muito tempo fez parte da tradição coletiva de comunidade.

3 Considerações conclusivas/parciais

As problematizações da pesquisa diante do cenário contemporâneo encontram no pensamento de Benjamin, possíveis caminhos de ressignificação, nesse sentido, a infância é vista como uma categoria que deve permanecer no homem, tornando-se uma condição para a criatividade e a construção de experiências. Essa invenção de um novo mundo pela infância é o cerne para uma nova estrutura social, contrária ao presentismo neoliberal que atinge a vida na sociedade contemporânea. A criança é o ponto de ruptura para se pensar neste novo imaginário, é ela quem constrói uma nova e original experiência com as coisas, e nessa reconstrução estabelece a renovação das relações e da sociedade em um todo. Por isso, Benjamin detém-se ao estudo da criança em sua totalidade, explorando sempre a sensibilidade e a criatividade encontrada nos gestos, nas palavras e nas ações dos pequenos, são estas e tantas outras características que fazem o filósofo despertar para a

infância e a experiência presente nesta fase.

Referências

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: ed. 34, 2009.

BENJAMIN, W. **Reflexões; a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo:Summus, 1984.

BENJAMIN, W. Infância em Berlim por volta de 1900. In: _____. **Rua de mão única**.

São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense. v.1, 1985.

A FORMAÇÃO COMO CUIDADO DE SI: NOÇÕES FOUCAULTIANAS

Cláudio Bertotto

Prof. Dr. Cláudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo – UPF

bertottozago@gmail.com

Professor orientador: cadalbosco@upf.br

Palavras-chave: formação; cuidado de si; espiritualidade.

1 Introdução

O trabalho investigativo a seguir visa analisar os fundamentos para uma formação ética do sujeito em Michel Foucault, relacionando-o à questão da educação como formação humana compreendida como exercício de si. Para tanto, esse estudo busca analisar a educação alinhada a uma espiritualidade emancipatória de uma subjetividade autodeterminante.

Esse tema surgiu a partir das seguintes problemáticas: como os pressupostos da ética do sujeito foucaultiano relacionam-se com a educação compreendida como formação de humana do cuidado de si? Como se caracterizaria uma prática educativa que atendesse as interpelações e estivesse em sintonia com uma ética do cuidado de si (*epiméleia heautoû*) em Foucault na perspectiva de uma espiritualidade emancipatória?

Os últimos escritos de Foucault, principalmente nos cursos que proporcionaram a obra *Hermenêutica do Sujeito* (2018) e *O Governo de si e o Governos do Outros* (2010), talvez sejam os que mais forneçam elementos para que se possa ir além do diagnóstico do presente e prospectar possíveis cenários de transformação da realidade e, consequentemente, uma perspectiva de espiritualidade emancipadora do sujeito.

Amparados em uma metodologia hermenêutica, a investigação será desenvolvida com base em estudos e consulta de fontes bibliográficas primárias e secundárias sobre o pensamento ético de Michel Foucault e concepções filosóficas de educação. Também serão consultados documentos de aulas, palestras e entrevistas.

Tal metodologia e proposta terá grande importância ao futuro estudo porque possibilitará inferências cunhadas de sistematização e confiabilidade, respeitando a contextualização das teorias e dos dados a serem

analisados.

2 O Cuidado de Si como Espiritualidade

O quadro social que vivemos apresenta forte apelo ao obscurantismo racional, o mesmo está de encontro como a agenda neoliberal da sociedade capitalista e globalizada. A subjetividade proporcionada pela lógica da governança neoliberal, busca criar no sujeito um esvaziamento do sujeito crítico e pertencente a uma comunidade social, ao mesmo tempo que esvazia a subjetividade autodeterminante busca introduzir uma lógica de governança neoliberal.

A educação não deixa de ser afetada por essa obscuridade e lógica neoliberal. Para Dalbosco (2018), o modelo de governança que se impõe sobre a educação e sobre os indivíduos, pretende forçar o sujeito a uma capitalização de seu ser, seguindo uma lógica de mercado em que as relações são de concorrência empresarial. Há uma ênfase no empreendedorismo individual, na concorrência em detrimento a solidariedade e uma desvalorização do ambiente escolar e social como locais para a formação de uma comunidade humana.

> A redução da escola ao modelo do gerenciamento empresarial significa, primeiramente, a introdução nela do espírito da concorrência que concebe cada membro escolar como um egoísta racional, ou seja, como agente que pensa antes de tudo em seus próprios interesses privados e, por isso, age no interior da escola de maneira calculada, sem nenhum pudor em instrumentalizar seus colegas e os próprios alunos visando alcançar seus fins privados. (DALBOSCO, 2018, p.6)

A hipótese desse trabalho é que a educação, no modelo grego ascético e do tempo livre – a *skholé* - pode proporcionar uma subjetivação de resistência aos imperativos condicionantes disciplinadores e mercadológicos da sociedade neoliberal.

Na obra *Hermenêutica do Sujeito* (2018), Foucault retoma o período do helenismo e fundamenta uma ética do cuidado de si baseando-se nos ensinamentos dos gregos e dos autores do início do cristianismo.

O filósofo francês reconstitui genealogicamente a tradição filosófica e pedagógica, inicialmente passando por Sócrates, em seguida desenvolvida no helenismo pelos estoicos e pelos cínicos. Para tal, Foucault faz uma retomada da concepção grega e toda a tradição que entende como as práticas ascéticas de exercício de si, que, por sua vez, é a "forma refletida da liberdade".

> "Entendo por objetivo espiritual uma mutação, uma certa transformação deles mesmos enquanto sujeitos, enquanto sujeitos de ação e enquanto sujeitos de conhecimentos verdadeiros. É esse objetivo da transformação espiritual que a ascética, isto é, o conjunto de determinados exercícios, devem permitir alcançar" (FOUCAULT, 2018, p. 374).

Contudo, para ele, tal condição não seria algum pressuposto baseado em concepções idealizadas, mas se dão em um processo histórico e social que implicariam o cuidado de si. Isso porque o exercício das práticas de si deveria ser considerado como a busca por práticas de liberdade, isto é, práticas que possam ser escolhas éticas no sentido da potencialização da vida e do aprimoramento da existência. Tais práticas seriam

consideradas por ele como formadoras de modos de existência, contrapondo-se à imobilidade das relações de poder e à sedimentação dos estados de dominação.

Para que isso ocorra, a recomendação é de que os sujeitos se ocupem de si mesmos como pensavam os gregos. Podemos encontrar tais recomendações principalmente nos no modelo de *skholé*. O ócio formativo - com práticas de escrita, de escuta e meditação – pode proporcionar ao estudante uma formação humana que faça frente ao modelo de governança neoliberal.

Ao direcionar essa concepção de sujeito para a educação, supõem-se princípios práticas que possibilitem uma abertura para com o outro, uma reciprocidade do cuidado constituída na singularidade das relações entre mestre e discípulo, professores e estudantes, sempre na perspectiva de criação de novos modos de vida e em uma espiritualidade emancipatória.

A tarefa dos que estão envolvidos com a educação, como por exemplo o mestre, (DALBOSCO, 2018) seria cuidar dos outros e, consequentemente, cuidar de sua própria constituição como sujeito da ação pedagógica, indo além caminhos normativos da educação tradicional impulsionada pelas políticas governamentais capitalistas.

Em seu desenvolvimento subsequente, o cuidado de si se configurou como, na proposta de Foucault em uma atitude geral para consigo, para com os outros e para com o mundo. Pode ser uma forma de olhar que se desloca de fora para si mesmo, o que implica maneiras de atenção "ao que se pensa e ao que passa no pensamento" (2004, p. 14) e em espécies de práticas, próximas aos exercícios e à meditação. Para o autor, essas ações exercidas de si para consigo, por meio das quais, "nos modificamos, nos purificamos, nos transformamos e nos configuramos" (2004, p. 15).

Desse modo, desde a sua gênese, o cuidado se configurou como uma atitude ética, um modo de atenção e um conjunto de práticas exercidas sobre si mesmo no sentido de sua própria transformação, sem deixar que o sujeito se fixe em uma forma preconcebida e em um eu idêntico a esse si mesmo.

Essa formação ética do sujeito possibilita pensarmos a educação com tons Foucaultianos. Assim, o projeto apresenta algumas possibilidades repensar a Educação, através da produção de um filósofo francês contemporâneo, Michel Foucault. A Filosofia, através da volta ao pensamento helenístico, possibilita os instrumentos necessários para analisar os problemas que colocados pela realidade que vivemos.

> É com o intuito de indicar outras relações entre o saber-poder, o sujeito e a verdade que Foucault retoma a noção de *parrhesía* como um modo de pensar a educação do sujeito, originalmente, elaborado pelos filósofos da Antiguidade, posteriormente desenvolvido pelos estoicos, epicuristas e pelos cínicos (PAGNI, 2011. p.11).

Assim, não se pretende enquadrar os conceitos de Foucault em uma "verdade absoluta" sobre a ética e a educação, mas usar de uma hermenêutica crítica para colocar esses conceitos em uma perspectiva que possa contribuir para uma educação que proporcione o pensar sobre cuidado de si.

3 Considerações conclusivas/parciais

Essas últimas obras, assim como textos curtos e entrevistas desse momento final de sua produção, são marcados por uma preocupação com uma temática ética, com a busca de uma forma de produzir a vida, uma vida que seja marcada pelo cuidado de si. Para isso, Foucault volta aos antigos gregos, a fim de justificar que a Ética deve ser uma estilística da existência, pela qual cada indivíduo deve moldar sua vida como se produzisse uma obra de arte.

O sujeito, ao constituir estilos diferenciados de vida, promove o surgimento de focos de resistência aos mecanismos disciplinadores de poder e dominação que têm como objetivo normalizar e padronizar a existência humana.

A escola como ambiente *skholé* pode criar tempo e espaço para que o indivíduo, voltando-se para si reflexivamente, alcança um patamar de liberdade e dá a si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais, esculpindo, assim como obra de arte, sua vida e subjetividade

Portanto, ao analisar a concepção ética de Michel Foucault referente ao homem moderno, ao cuidado de si e sua importância para uma vida autodeterminante, abre-se um espaço para se refletir como esses conceitos podem ser complementares com a educação compreendida como esfera de configuração e efetivação humana para além dos mecanismos condicionantes que controlam e massificam.

A importância de se discutir este tema se dá pelo fato de que há inúmeras formas de subjetivação dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea. As tecnologias de controle cada vez mais se proliferam de maneira dissimulada e produzem subjetividades heteronômicas e fragilizam a capacidade autodeterminantes dos indivíduos.

Enfim, a pesquisa pretende contribuir para uma compreensão crítica da sociedade atual, bem como para a problematização de práticas de resistência à partir da educação. Acredita-se que essa investigação venha a contribuir para as discussões filosóficas e educacionais sobre a construção de sujeitos com uma espiritualidade emancipatória, capazes do cuidado de si e dos outros.

Referências

DALBOSCO, Cláudio. **Pragmatismo, teoria crítica e educação: ação pedagógica como mediação de significados**. Campinas: Autores Associados, 2010.

_____. Filosofia, escola e o *experimentum* formativo: A *libertas* como cultivo da soberba inflamada. In. .GALLO. S; MENDONÇA, S. A Escola Uma Questão Pública. São Paulo: Parábola. 2020, p. 19 – 38.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes. 2018.

_____. **O Governo de Si e dos Outros: Curso no Collège de France (1982-1983)**. São Paulo: Martins Fontes. 2010.

_____**A ética do cuidado de si como prática da**. In: FOUCAULT, M. Ditos & escritos: ética, sexualidade e política. São Paulo: Forense Universitária, 2004.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GALLO, Silvio. C**uidar de si e cuidar do outro.** In W. O. Kohan, & J. Gondra. Foucault 80 anos (pp.177-190). Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

PAGNI, Pedro Angelo. **O cuidado de si em Foucault e as suas possibilidades na educação: algumas considerações**. In: Souza, Luís Antônio Francisco de; Magalhães, Bóris Ribeiro de; Sabatine, Thiago Teixeira (Orgs.). Michel Foucault: sexualidade, corpo e direito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PRÁXIS DIALÓGICA DE GRUPO E A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-INVESTIGADORES

Daniela De David Araújo

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco

Programa de P**ós-Graduação em Educação**/UPF

david@upf.br

Palavras-chave: Formação humana; trabalho de grupo; diálogo-reflexivo; práxis.

1 Introdução

Este trabalho sintetiza os principais elementos que constituem o anteprojeto de pesquisa submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Passo Fundo (UPF), por ocasião do processo seletivo para ingresso no curso de Doutorado, realizado no mês de julho de 2021. Trata-se, portanto, de proposta inicial, a ser, ainda, revista e adequada para sua qualificação teórica e metodológica, face ao percurso de investigação que, neste momento, está em construção.

A proposta delineada no anteprojeto está vinculada à linha de pesquisa de Fundamentos da Educação. De natureza qualitativa, aborda a relação teoria e prática na formação de educadores e tem seu problema expresso no seguinte questionamento: *que princípios pedagógicos caracterizam a práxis na perspectiva Benincaniana e qual sua contribuição à formação de educadores-investigadores?*

Em nossa região, a atuação do professor Elli Benincá é reconhecida como de grande influência em um contexto institucional plural: seja no âmbito da academia, das escolas de educação básica, dos movimentos sociais e pastorais. Ao longo de sua vida, priorizou o estudo de temáticas no campo da formação docente; da filosofia; do ensino religioso; da cultura e religiosidade popular.

A centralidade da ação do professor Elli encontra-se, possivelmente, na perspectiva metodológica com a qual conduzia os grupos sob sua responsabilidade. A observação, o diálogo franco e a discussão coletiva eram pilares de uma espiritualidade de vida e de trabalho, que o impulsionava a formar pessoas e a descobrir talentos para atuar nos variados espaços sociais. Incentivando o registro em forma de memória textual e a reflexão sobre a prática como ação fundamental à qualificação pessoal e profissional, utilizou-se do diálogo-

-reflexivo como estratégia de formação humana e de transformação das consciências.

Face ao exposto, objetiva-se investigar o pensamento pedagógico do educador Elli Benincá, identificando os princípios que caracterizam a práxis na perspectiva Benincaniana, seus alcances e limites, de modo a refletir sobre sua contribuição ao processo de formação de educadores-investigadores. Entende-se que a relevância e a originalidade desta investigação encontram-se ancoradas no exemplo de um grande pedagogo, que apostou na formação dialógica em grupo, na busca continuada pela formação e pela autoformação, como alicerces de projetos de vida pessoais e profissionais.

Como percurso metodológico, projeta-se partir do estudo de obras de autoria do professor Elli Benincá, de modo a, por meio de seus escritos, localizar e descrever os princípios que caracterizam a Práxis Benincaniana. Outros textos acadêmicos – que versam e refletem sobre seu pensamento – e, também, os vinculados à base teórica da tradição filosófico-pedagógica serão estudados na perspectiva da hermenêutica, na interlocução entre autores e na aproximação com os conceitos em foco.

Na sequência, a técnica da entrevista será utilizada para coletar testemunhos orais e gravados em áudio e vídeo, a partir de roteiro específico, semiestruturado, a ser elaborado. Os sujeitos entrevistados serão os professores participantes dos grupos de pesquisa liderados por Elli Benincá na UPF, cuja identificação e seleção se dará por critérios a serem, ainda, estabelecidos.

Na articulação entre os textos e os depoimentos, o problema da pesquisa, pela postura hermenêutica assumida, será discutido. "Tal concepção reforça a importância de buscar compreender além do conteúdo efetivo dos textos, também por que e para quem o autor proferia seus discursos, ou seja, o caráter contextual que talvez indique o sentido mesmo do pensamento do autor" (DALBOSCO; DALA SANTA; BARONI, 2018, p. 151). Intenciona-se, assim, identificar a singularidade do termo "Práxis Benincaniana", ressaltando o significado de "práxis" na forma como foi compreendida e exercitada pelo professor Elli.

2 Desenvolvimento

Pensar sobre e a partir das ideias de Elli Benincá, e de suas defesas pedagógicas, requer resgatar as premissas que marcaram sua trajetória de pesquisa e docência. Implica discutir a relação teoria e prática no cotidiano, visualizando, nessa dinâmica, a chave da ação formativa, o objeto da investigação pedagógica. Neste contexto, o senso comum é o ponto de partida, uma vez que orienta a consciência prática, por deveras desconsiderando o discurso teórico. Ao não acessar o núcleo do senso comum, a intenção educativa (teoria) e o efetivamente realizado (prática) podem ser divergentes. A busca da convergência, contudo, requer a desacomodação da situação posta. O rompimento, provocado pela reflexão, pode gerar à consciência a reação da resistência ou da transformação. Essa capacidade de possibilitar a transformação da concepção de mundo ingênua das pessoas ou de resistir a ela é identificada como o caráter pedagógico do senso comum (BENINCÁ, 2002).

A dicotomia teoria e prática se intensifica quando um discurso não consegue se transformar em consciência. Desse modo, permanece intenção, sem ação. Na travessia entre a consciência ingênua e a consciência

crítica, a passagem não será emancipatória se, de fato, não atingir a prática, mantendo-se apenas no nível do discurso. Porém, quando a prática for precedida por uma teoria, a da *práxis*, que se faz e se refaz pelo pensar reflexivo do sujeito, nova concepção de mundo pode emergir.

Na metodologia da práxis, Elli vislumbrou os limites e as possibilidades de transformação do senso comum pela sua ressignificação, quando decorrente de uma ação consciente. Para Zanadréa e Balbinot (2008, p. 46), "A visão do princípio metodológico de Elli Benincá segue o sentido etimológico da palavra metodologia", ou seja, "... não se resume a um instrumento que usamos para agir. Ela não está fora e além de nós, mas compõe o espírito de nossa ação. É, por assim dizer, nosso modo de ser, nossa espiritualidade".

Como conduzido por Elli Benincá, nos grupos de pesquisa, o sujeito é, ao mesmo tempo, observador e observado. Por isso, torna-se investigador de sua prática. A observação, possibilitada pela consciência em ação, é documentada por escrito no registro, de forma mais pontual, e na memória de aula, a partir da elaboração reflexiva da experiência vivida. Nas sessões de estudo, no grupo, as observações sobre e a partir da prática são processadas. O texto possibilita o distanciamento para a avaliação e, assim, condições para desvelar as intenções e os sentidos que orientam o senso comum. A ação reflexiva é uma intervenção da própria consciência sobre si mesma. Nas sessões de estudo, buscam-se as possibilidades pedagógicas de superação dos problemas indicados, com o levantamento de hipóteses sobre as condições de superação. Se o grupo sente a necessidade de apoio para dar conta das exigências teóricas demandadas pelas situações em debate, uma assessoria pode ser solicitada e novos estudos realizados. Ao seu tempo, planeja-se o reencaminhamento, na tentativa de modificar a ação. (BENINCÁ; CAIMI, 2004). Nesta interlocução, com a teoria apoiando o diálogo crítico, o núcleo do senso comum pode ser atingido.

Na perspectiva da Práxis Benincaniana, elabora-se a hipótese de que o processo de formação é viabilizado no trabalho de grupo, tendo o diálogo crítico-reflexivo como princípio; e a observação e sistematização por escrito, bem como a discussão em sessões de estudo, suas principais ferramentas. A autorreflexão da consciência se organizava e se apresentava pelo diálogo a ser no grupo estabelecido. Por pressupor a abertura para a reflexão, considerando o "falar interno individual" já estabelecido com a consciência, o diálogo possibilitava consensos. Contudo, o diálogo sempre é exigente: requer a elaboração da pergunta; o reconhecimento do não saber; exige o silêncio como condição à escuta; implica que todos usem a palavra; pressupõe a participação no espaço público.

Na condução da pesquisa proposta, também se intenciona refletir sobre o perfil do mestre, que encaminha e orienta o grupo em um processo de formação humana amplo. Foucault (2010, p. 364) reflete sobre o papel do mestre a partir do conceito de *parrhesia*, como preceito de viver a vida de acordo com a palavra posta: "... para bem garantir a parrhesia (a franqueza) do discurso mantido, é necessário que a presença daquele que fala esteja efetivamente sensível naquilo mesmo que ele diz. Ou ainda: é necessário que a parrhesia, a verdade daquilo que ele diz, seja selada pela conduta que ele observa e pela maneira como efetivamente vive."

O mestre, como sujeito experimentado, não apenas em relação ao conhecimento, mas também acerca da capacidade de enxergar as fraquezas da condição humana e trabalhá-las, sabe perceber o tempo oportuno, ao longo do processo formativo, para intervir ou para deixar acontecer; o que e como dizer, para que o discí-

pulo se aproprie de si mesmo. Na perspectiva foucaultiana, o papel intelectual e formativo do mestre é insubstituível e a relação que estabelece com seu discípulo tem sustento na sensibilidade, na capacidade de escuta e, sobretudo, no exemplo, ou seja, pela coerência entre a qualidade do ato (o que faz) e a fluidez do discurso (o que diz).

3 Considerações parciais

Elli fez do diálogo franco e ético uma referência para a prática pedagógica que desenvolvia em contextos sociais e culturais diversos. Como docente da Universidade de Passo Fundo, onde trabalhou por 40 anos, foi notado pelo senso pedagógico apurado e pelo planejamento sistemático, que demandava constante análise e autorreflexão sobre a ação educativa estabelecida junto aos alunos. A preocupação com o método, com a leitura e com a escrita para a construção do conhecimento são identificadas como marcas de sua ação docente, que motivava os estudantes a novos desafios, suscitando-os a assumir responsabilidades e provocando-os a avançar nos estudos.

Na condução do grupo, compartilhava a vida, o estudo, os ideais, a espiritualidade. Seu perfil de educador, ancorado na humildade e na solidariedade, parece se ligar à compreensão da formação humana como *parrhesia*, a partir de um discurso e de uma prática comprometidos com a verdade, que permitiam ao discípulo ser o que é e, principalmente, a exercitar-se ao que poderia vir-a-ser.

Assim, na condução do estudo doutoral proposto, buscar-se-á resgatar e socializar a herança pedagógica legada por Elli Benincá, de modo a construir conhecimentos novos sobre as possibilidades do seu referencial teórico e metodológico para o desenvolvimento de uma educação ética e comprometida com a transformação social, fomentada pelo olhar zeloso do mestre e pela postura dialógica e solidária no trabalho em grupo.

Referências

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloisa (Coord.). **Formação de professores:** um diálogo entre a teoria e a prática. 2. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2004.

BENINCÁ, Elli. **O senso comum pedagógico:** práxis e resistência. 2002. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

DALBOSCO, Claudio; DALA SANTA, Fernando; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, jan. –abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ZANANDRÉA, Rene; BALBINOT, Rodinei. Prática Pastoral e fazer Teológico na perspectiva Histórico-Evangelizadora (MHE). In: REIS, Ari dos; BENINCÁ, Elli; ZANANDRÉA, Rene; MEZADRI, Neri José;

BALBINOT, Rodinei (Coord.). **Metodologia da ação vangelizadora: uma experiência no fazer teológico-pastoral.** Passo Fundo: Berthier, 2008.

FORMAÇÃO NIILISTA: DA INESSENCIALIDADE DA VONTADE À VONTADE BEM FORMADA

Dionei José Martello

Cláudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: 100436@upf.br

Palavras-chave: Vontade de potência; Nietzsche; formação niilista.

1 Introdução

Em nosso mundo, a falta de uma formação ética e filosófica consistente, faz com que velhas ideologias se aproveitem das brechas presentes no seio de muitas instituições e busquem o seu lugar. Os movimentos extremistas, o maniqueísmo cada vez mais nítido nessa fase turbulenta do nosso país, e a incapacidade de um diálogo saudável, resultado de um senso de verdade advindo de visões herméticas, são signos de uma crise intelectual que vai muito além da questão político-partidária. Em outras palavras, embora a sociedade ocidental seja taxada de complexa e plural, não faltam pessoas que se acham donas da verdade. Como também, não faltam instituições que colocam como meta a edificação de um projeto formativo assentado na eliminação das diferenças.

A simplificação conceitual e a busca por metanarrativas não pode ser uma possibilidade. Todavia, muito menos a resposta é vivermos num mundo vazio, onde as instituições formativas se desresponsabilizariam de uma formação ética e voltada para a evolução cultural humana. O relativismo seria a lei e, paradoxalmente, é justamente o relativismo, seja ele epistemológico, moral ou social, o responsável pelo crescimento vertiginoso dos movimentos extremistas, já que os lapsos deixados por uma formação humana deficitária, no que tange a necessidade de um pensamento autônomo e reflexivo, são responsáveis por recrudescer os discursos ideológicos.

Por conseguinte, urge que proponhamos respostas a essas questões. Não podemos mais pensar em uma eticidade absoluta e homogeneizante, mas muito menos deixar a formação das futuras gerações sem um projeto eficiente e capaz de conduzi-las pelos caminhos do progresso e da soberania intelectual. Na tentativa de tratar dessas questões, nossa ideia é “dialogar” com Nietzsche. Para ele, embora sejamos os únicos possuidores de um potencial cultural, não temos um ponto de ancoragem para comodamente nos fixarmos. O que

nos resta, por conseguinte, é a empresa, muitas vezes desastrosa, de construtores de nosso mundo e de nossos referenciais, processo que não raramente nos conduz à ilusão e a percepções enganadoras.

Na perspectiva de Nietzsche, longe e através das dicotomias, maniqueísmos, metafísicas, noções distorcidas da realidade e verdades pétreas, conseguimos ver o universo e o ser humano em estado bruto. Universo esse, composto e "condicionado" por relações de forças e pluralismos de agentes; um monstro gigantesco e dinâmico, que se movimenta sem nunca chegar a um estado de estabilidade peremptória. A inconstância, a degenerescência, a entropia fatalista de um macrossistema e dos seus microssistemas satélites, contraditórios e carentes de um propósito, colocam ressalvas a qualquer juízo avaliador que soberbamente queira se alçar ao patamar de onipotente e definitivo. A vontade humana, força poderosa e vetorialmente responsável pelo agir, necessita buscar o seu lugar no mundo, sem muletas ideológicas vindas de mentes prosaicas.

A essa vontade "bem formada", ciente de seus limites e consciente de seus poderes criativos e deliberativos, será dada a prevalência nas interpretações de mundo, sob um viés niilista e alijado de transcendentalismos. Mas o que seria uma "vontade bem formada"? Quais caminhos teria que percorrer para isso? Quem seria o responsável por "formá-la"? Em que se sustentaria a legitimidade dessa "formação"? Que objetivos ela teria que perseguir? Sem parâmetros rígidos, como se avaliaria o seu êxito ou o seu fracasso?

A presente pesquisa (de cunho bibliográfico) foi embasada por meio de leituras da obra de Nietzsche e de alguns comentadores, objetivando encontrar subsídios teóricos necessários para o desenvolvimento da temática. Para tanto, a abordagem que melhor nos serviu nesse propósito foi a hermenêutica. Ou seja, O "mergulho" direto na obra do autor (com vistas à análise e compreensão corretas), o posterior distanciamento crítico e, por último, o processo de produção textual, resultante dos estágios anteriores. Sendo assim, a interpretação rigorosa e o "diálogo" aberto, flexível e criativo com Nietzsche possibilitou o "garimpo" conceitual de elementos auxiliadores para a reflexão acerca da questão formativa, sob os imperativos contextuais de nossa época.

2 Desenvolvimento

Para Nietzsche todo movimento, toda mudança, em todas as esferas inimagináveis, são ocasionados pela vontade de potência. A nível biológico, as criaturas e até mesmo os sistemas fisiológicos e micro fisiológicos são guiados por essa força motriz cega e desprovida de intencionalidade. Ou seja, o elemento vetorial propulsor da vida e do movimento constante de manutenção e edificação da matéria não pode ser explicado por uma teleologia metafísica, nem está sujeito ao querer autônomo e proposital de um agente. A vontade de potência, enquanto um extravasamento beligerante e irreprimível, apenas se manifesta, não se associando a premissas ou corolários (NIETZSCHE, 1983, p. 126-128).

Dentro dessa perspectiva, o intelecto teria como função não vislumbrar a verdade oculta do mundo, mas apenas servir para a manutenção da vida e a expansão da força. Em sua marcha evolutiva o homem buscou concretizar tal propósito das mais variadas formas. Assim, a sua grandeza reside na capacidade de fazer o mundo se curvar a seu comando, por meio dos grilhões da ciência e da técnica, que, juntas, organizam, selecionam, comparam e transformam cada elemento ostensivo em algo "capturável", sintético, constante e dedutivo.

Em suma, reflexo de seu poder, que, acima de uma mera explicação, busca controlar, prever, modificar, apoderar e subsumir o caos na ordem de seus conceitos. (NIETZSCHE, 1983, p. 127-128).

Esse talvez seja o maior paradoxo que já existiu, pois através de mecanismos naturais, inconscientes e sem um sentido ontológico finalista, o ser humano conseguiu construir um universo cultural riquíssimo e extremamente complexo. Para Nietzsche, o grande problema é que, devido ao longo tempo em que os regramentos e os postulados racionais e morais se mantiveram entre os seres humanos eles já não poderem mais vislumbrar a sua criatividade e engenho de construtores, passando a ver a sua obra como se fosse dotada de vida própria e firmemente estabelecida como diretriz externa para seus empreendimentos – por vezes deturpada e funcionando no sentido oposto, ou seja, tornando a vida desprezível. Isso aconteceu com as divagações metafisicas e religiosas clássicas e também com a ciência, quando passou a ser pedante e querer monopolizar o conhecimento.

Assim, se a vontade humana não é condicionada por nenhuma estrutura fixa de entendimento ou diretriz moral transcendente, como então podemos formá-la sem conformá-la, aliená-la ou inibi-la? Nesse sentido, ela deve, primeiramente, saber como o mundo não tem um sentido a priori. Por conseguinte, o niilismo será a propedêutica de toda e qualquer etapa do processo formativo posterior. A partir da certeza niilista, essa vontade saberá que tudo quanto possa ser visto, discutido, analisado, seguido, defendido e opinado não será nada além de um produto construído pelo engenho humano. Ou seja, o homem é o construtor de seu mundo, e sua relação com os fenômenos, ações e coisas ao seu redor será sempre arbitrária e motivada por múltiplos fatores, não sendo possível e nem desejável a objetividade absoluta. Sendo assim, ela terá condições de perceber a importância de evitar pautar-se por uma única perspectiva, cuja consequência seria o empobrecimento de si mesma.

Essa vontade bem formada não aceitará verdades e preceitos pétreos, independente de onde venham. A sua única certeza será a incerteza total de tudo que existe. O mergulho direto sob as origens e os vetores responsáveis pelas estruturas diretivas será a lei. A reflexão permanente e a fuga de qualquer forma de reificação será o seu modo de agir. Porém, ela terá que se abastecer do legado das gerações passadas; do grandioso trabalho elaborado por outras vontades no decurso da história. Ou seja, a reflexão, o pensamento crítico, a iconoclastia em relação aos monumentos sagrados da civilização não podem ser entendidos como subtração de referenciais e da sua importância. Criticar e destruir não são sinônimos e com certeza a vontade bem formada estará em condições de passar todas as verdades e sistemas construídos em seu escrutínio, enquanto instrumentos, cujo valor repousa na utilidade que possam ter.

Enfim, essa vontade bem formada terá consciência de suas limitações e poderes. Lidará com suas paixões de modo saudável, sem considerá-las patológicas e tumorais; antíteses de um hemisfério mais evoluído e que deve ser hegemônico. A experiência com o mundo, a ampliação de seus horizontes através de múltiplas perspectivas, facetas diferentes sobre uma mesma realidade observada, sem que haja a tentativa autoritária de "oficializar" uma única. Por último, a vontade bem formada, que foi municionada pela cultura e tornou-se crítica, precisa desenvolver sua criatividade. Ela não pode se contentar com aquilo que já foi feito, nem em ser apenas iconoclasta, ela também necessita desenvolver o seu potencial construtivo, pois o devir renitente, de um pulsar de vida cambiante, não pode e nem deve se estagnar.

Essas considerações ajudam a pensar o processo formativo como sendo referenciado por vários fatores,

inúmeros contextos e agentes, e é disso justamente que a nossa sociedade plural, complexa e pós-moderna necessita. Os metarrelatos foram extintos, mas a importância de fios condutores continua a mesma. No entanto, a pretensão de eleger um único discurso como capaz de nos fazer os felizes habitantes da terra não pode ser jamais aceito. Uma escola aberta, flexível, alicerçada tanto na adequação dos seus educandos às exigências e questões de seu entorno quanto na proteção dos mesmos em relação a este entorno é o objetivo, e é aí que entra a reflexão e a crítica. A transversalidade curricular, o diálogo entre todas as abordagens da realidade, a quebra da figura autossuficiente dos educadores, a fuga dos cânones ou "sacralismos" didático-pedagógicos, a importância de se colocar os indivíduos acima das estruturas e de mostrar-lhes sua importância suprema sobre qualquer fetichismo que possam querer lhes insuflar. Essas deveriam ser as metas principais das instituições, desde que coloquem como prioridade o ser humano e a vida. E nisso Nietzsche ainda pode nos auxiliar.

Mas, sem transcendentalismos, sistemas e pontos de suspensão direcionadores, colocando os homens diante de uma tarefa tão grandiosa, não poderia ter consequências desastrosas? Essa vontade bem formada, já que a força que a impele é desprovida de sentido ou finalidade, não poderia se extravasar sem controle, encontrando no seu movimento a sua obliteração? Esses são os perigos, que apenas podem ser amenizados, pois a própria noção de bem e mau também é construída pela vontade. Todavia, no que se refere a moral, a sua petrificação sempre foi mais maléfica do que seu relativismo.

Para concluir, os cidadãos cultos e racionais devem se permitir a mudança. Assim como a ciência busca reiterar seus resultados por meio de seus experimentos contínuos e exaustivos, nunca com a pretensão de chegar a uma verdade última e definitiva – imaculada e alheia a novos escrutínios –, os homens também devem fazer experiências com suas vidas; devem ser experimentos, instrumentos voltados para a edificação de uma forma de vida mutável, flexível e rica de possibilidades. Esse será o resultado prático de uma vontade bem formada.

3 Considerações conclusivas/parciais

Assim, através da ideia de vontade presente da filosofia nietzschiana, pudemos refletir sobre a questão formativa. Nesse sentido, o pensamento do filósofo alemão a respeito do aspecto crítico e criativo do processo de construção de sabres demonstra ser pertinente para evitarmos os estremos do relativismo e do proselitismo dentro da sala de aula. Além do mais, deixa claro a importância de se colocar o sujeito como foco do processo, jamais desconsiderando a sua autonomia e peculiaridades. Embora esse seja um recorte superficial e sintético da pesquisa que estamos desenvolvendo, ao menos ajuda a dar uma ideia dos objetivos e caminhos interpretativos pelos quais nos enveredamos na elaboração do trabalho.

Referências

NIETZSCHE, F. **Assim falou Zaratustra**. Traduzido por Mário da Silva. São Paulo: Círculo do livro, 1983.

O PSICÓLOGO E A ESCOLA: A INTERVENÇÃO PSICANALÍTICA INTERSUBJETIVANTE COMO FUNDAMENTO DA ATUAÇÃO

Fabíola Giacomini
Angelo Vitório Cenci
Francisco Carlos dos Santos Filho
Universidade de Passo Fundo
giacomini.fab@gmail.com

Palavras-chave: psicanálise; educação; intervenção intersubjetivante.

1 Introdução

O presente projeto de tese insere-se na linha de Pesquisa **"**Fundamentos da Educação" e tem como tema pesquisar as dimensões formativas e os fundamentos da intervenção psicanalítica na instituição escolar.

Nosso propósito é investigar a intervenção realizada na instituição escolar pelo profissional da psicologia, que denominamos de intervenção intersubjetivante, fundamentada no método psicanalítico e tendo como pilares o inconsciente, a transferência e a escuta. A pesquisa tem seu ponto de partida na experiência escolar da pesquisadora como psicanalista que atua na rede pública de educação e está guiada pela ideia freudiana de que intervir implica um tipo de presença ética e humana que tem consequências sobre o outro, e cujo protótipo é a relação inicial da mãe com seu bebê[1]. Intervir assume o sentido de envolver-se, interceder e modificar, desde o compromisso ético e a alteridade que a situação concede, através de uma ação específica que considere o inconsciente, a transferência e a escuta, metodologicamente ordenados na direção de produzir efeitos intersubjetivantes. O sujeito dessa pesquisa – e o objeto de sua intervenção – é a escola e sua tarefa educativa. Isto significa que a intervenção não é construída a partir de um olhar reducionista que recai sobre o aluno, sobre uma disfunção ou um sintoma psicopatológico pontual, mas está endereçada à toda a estrutura da relação inter-humana que envolve o processo educativo e inclui todos os atores escolares: gestores, coordenadores pedagógicos, professores, família, escola, alunos, bem como toda a rede de apoio à

1 O modelo proposto por Freud (1996[1985], p. 370) se ampara no protótipo da relação inicial da mãe com seu bebê, na qual a mãe promove uma "intervenção" ao modo de uma "ação específica", a qual o bebê é incapaz de fazer por si próprio e a mãe, pela condição de alteridade (diferença de saber e de poder em relação ao bebê), realiza para manter o bebe apaziguado e com vida.

Escola e o próprio profissional que realiza a intervenção.

2 Desenvolvimento

Pensar a prática do psicólogo na escola não é algo novo, mas tem ganho relevância a partir da promulgação da Lei 13.935/2019, que garante às redes de educação pública o trabalho de um profissional da psicologia e da assistência social. Este projeto de tese nasce da experiência da pesquisadora na clínica psicanalítica e da atuação efetiva como psicanalista por mais de 15 anos dentro de escolas públicas, e se destina a dar conta das inquietações e interrogações surgidas nesse percurso. Também é um desdobramento da pesquisa de Mestrado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (DE CARLI, 2018). Nela, o objetivo foi investigar os processos de medicalização e patologização na infância no que diz respeito aos pressupostos epistemológicos que subjazem a tal fenômeno, bem como suas repercussões na escola. Na dissertação, um dos capítulos discutiu o impacto da medicalização e patologização da infância no contexto escolar pela exemplificação de intervenção psicanalítica em escola, cujo efeito concreto se mostrou despatologizante e subjetivante para os envolvidos. Na prática, como a patologização é resultado de uma leitura simplificada das dificuldades, feita de forma rápida, sem exigir muito de quem a conduz, para localizar exclusivamente na criança todo o problema, o valor de uma intervenção subjetivante na escola se mostrou de grande relevância para sustentar práticas não-objetificadoras de formação humana, subjetivação e intersubjetivação.

A partir da atividade clínica, dos vínculos de trabalho da pesquisadora com o PROJETO – Associação Científica de Psicanálise e Humanidades de Passo Fundo, como parte da Coordenação do Núcleo de Infância e Educação, e como membro da Comissão de Educação do Conselho Regional de Psicologia do Rio Grande do Sul, é possível conceber que este estudo clínico-escolar, na área das Ciências Humanas, trará contribuição importante para a compreensão dos fundamentos de uma intervenção psicanalítica concreta destinada a destravar e facilitar processos educativos, produzindo uma experiência de intersubjetivação e uma vivência formativa humanizante para todos os envolvidos com a educação.

Um sério problema enfrentado na educação hoje, do ponto de vista epistemológico, são os reducionismos de ordem cognitiva e instrumental, que resultam na objetificação do humano e no achatamento da subjetividade, o que tem sido objeto de estudo da Filosofia da Educação. Essa perspectiva compreende a infância e a educação considerando primordialmente a dimensão cognitiva e racional do sujeito, que perde de vista a complexidade que insere no campo humano as relações intersubjetivas, que instalam na experiência humana o desejo, o inconsciente, *eros* e *thanatos* e todos os destinos de sujeito que daí advém. De outra parte, desde a Psicanálise e desde a Filosofia da Educação, processos educativos são pensados segundo o conceito de formação humana tomado em seu sentido amplo, ou seja, não reduzido à transmissão de conteúdos ou à aprendizagem técnica. Sem desconsiderar estes últimos, o olhar é dirigido também para o vínculo intersubjetivo que se instaura nesses processos, que é dotado de força erótica – no sentido ampliado que a psicanálise confere a este termo – e simbólica. Por esse olhar, a dimensão erótico-amorosa no vínculo educador-educando ganha importância fundamental naquilo que a Psicanálise chama de transferência.

Sendo a escola o espaço social primordial para alojar as infâncias e adolescências e seus tempos, tempo de constituição psíquica e subjetiva, tempo de moratória para o vir-a-ser, sua função humanizante assume um

caráter decisivo e indesviável. Tendo o desamparo primordial como núcleo constitutivo da condição de humanização no enlace social, entendemos, desde a psicanálise freudiana, a função humanizante como a relação intersubjetiva de investimento e cuidado que um adulto em posição de alteridade opera sobre o outro, cujo protótipo fundamental é a relação da mãe com seu bebê.

A intervenção que desejamos investigar nessa pesquisa parte desse pressuposto, que tem um sentido psicanalítico profundo e uma ancoragem ético-filosófico-antropológica. Reconhecemos no desamparo inicial aquilo que é mais próprio da condição humana, que coloca a todos em relação de interdependência, e que fornece o terreno sobre o qual se jogarão as sementes da constituição psíquica e subjetiva a partir da relação com o semelhante humano. No texto *Projeto para uma psicologia científica* (1996[1895]), Freud expressa que a fonte humana de todos os motivos morais é precisamente este desamparo. Essa afirmativa é encontrada num contexto em que ele está narrando os primeiros momentos da vida de um ser humano e o nascimento da vida psíquica. Permite-nos vislumbrar que esse surgimento da vida psíquica só é possível pela troca intersubjetiva, ou seja, pelo encontro primordial do bebê com a pessoa que lhe cuida e pela *intervenção* realizada por ela sobre o bebê, pois este, em sua condição inicial, é incapaz de fazer por si mesmo.

Desejamos aproximar essa intervenção inicial da mãe com seu bebê tomando-a como protótipo da intervenção intersubjetivante no contexto da escola, visto que ela está justamente direcionada a dar lugar a práticas intersubjetivantes que se estruturam sobre a função humanizante do adulto. Para Freud, a condição da vida nesses momentos iniciais está dada pela capacidade de tradução, que existe dentro do adulto[2], do mal-estar do bebê, ainda despreparado para reconhecer e resolver suas necessidades. Essa capacidade de tradução se vincula à sua condição de alteridade e permite uma *intervenção* com a qualidade de "*ação específica*, [que] só pode ser promovida de determinadas maneiras" (FREUD, 1996 [1895], p. 370). A intervenção é reconhecida como ação específica quando a totalidade da experiência do encontro assume a qualidade de uma "vivência de satisfação, que tem as consequências mais radicais no desenvolvimento das funções do indivíduo" (FREUD, 1996 [1895], p. 370). É com base nessa premissa freudiana da ação específica, de seu significado profundo e seu efeito sobre o psiquismo daqueles que partilham dela, que pretendemos sustentar a viabilidade de práticas intersubjetivantes, estruturadas sobre a função humanizante que se desdobra no seio da intervenção do psicanalista na escola.

Numa leitura comentada desse texto freudiano, Mezan (1985) esclarece que o essencial da motivação moral do adulto na relação primária com o bebê, que marca a origem de todo ser humano, é justamente o aspecto do "reconhecimento recíproco do outro ser humano [o bebê] como semelhante a mim" (MEZAN, 1985, p. 169). Está no registro da alteridade o fundamento de toda a ação ética e moral. O autor acrescenta que essa alteridade é uma alteridade muito precisa, pois está vinculada à "dependência que sucede ao solipsismo originário" (MEZAN, 1985, p. 169), o que abre para pensar os desdobramentos desse momento inicial. O desamparo que está na origem vai dando lugar à dependência, mas não apenas do lactente dirigida à mãe: por tomar o bebê como objeto de amor, a mãe instala-o num lugar de consideração tal que a coloca na dependência dele, impossibilitada moralmente de declinar de sua tarefa. Essa dependência recíproca, em suma, retrata as bases da relação intersubjetiva, pela interpenetração subjetiva que brota nessa relação inicial, e também da ética

2 O bebê sequer tem noção disso tudo que com ele se passa, pois a percepção e o dado de realidade são funções psíquicas que vão ter origem e constituição a partir das condições desse encontro primordial e dos encontros subsequentes.

que requer esse lugar. O que complexifica o campo das trocas humanas é que todo o registro da dependência também instaura a ambivalência com o objeto, que faz circular na relação não só o amor, mas também o ódio. Nesse contexto da ambivalência afetiva frente aos objetos de amor, a ética e a moral se inscrevem como a resultante da responsabilidade do sujeito pelas próprias ações, sendo esta uma questão educativa de primeira grandeza, construção que que implica profundamente os adultos às crianças, e vice-versa. Da condição de desamparo, ou seja, da necessidade humana da implicação de um semelhante humano, em posição de alteridade, na construção do que cada um é, não há como fugir.

3 Considerações conclusivas/parciais

A partir dessas considerações teóricas, entendemos ser possível extrair alguns conceitos-chave que permitam ampliar a compreensão sobre a educação e articular a contribuição que da psicanálise para conduzir intervenções intersubjetivantes no contexto escolar. A tese que defendemos é que a intervenção do psicanalista, nas diversas situações-problema surgidas na escola, é o lugar de uma experiência significante de formação humana que produz efeitos intersubjetivantes, resultando na transformação subjetiva de todos os envolvidos, incluindo a própria instituição.

É sempre complexo e trabalhoso construir dentro da escola, por um lado, a garantia da universalização dos saberes e dos direitos que coloca a todos em condição de igualdade; e, por outro, dar lugar à singularidade, que implica o respeito não só pelas necessidades, mas também pelas possibilidades originais de cada sujeito, garantindo assim a equidade. Nessa perspectiva, a escola que nos desafiamos a ajudar construir, através do trabalho atravessado pela psicanálise, é aquela que não renuncie sua missão de permitir que toda criança possa desenvolver seu potencial sem que a própria escola e as relações educativas se constituam como entrave.

Referências

BRASIL. **Lei Federal Nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em abril de 2021.

DE CARLI, F. G. **A medicalização e a patologização da infância: epistemologia subjacente e repercussões na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo. 2018.

FREUD, S. Projeto para uma psicologia científica [1895]. In: **Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud:** edição *standard* brasileira. v.1. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

MEZAN, R. **Freud: pensador da cultura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

FORMAÇÃO EM INTERESSE MÚLTIPLO: INSPIRAÇÕES HERBARTIANAS PARA PENSAR O TEMPO ESCOLAR COMO "AFETAÇÃO DURADOURA"

Franciele da Silva dos Anjos Strohhecker

Dr. José Pedro Boufleuer

Unijuí - CAPES

franciele.anjos@sou.unijui.edu.br

Palavras-chave: Interesse múltiplo. Educação escolar. Mundo Humano comum.

1 Introdução

Este escrito sintetiza a dissertação de mestrado defendida em 2019 em que se recuperou uma noção cunhada em 1806 pelo pedagogo e filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841), apontando justificativas e possíveis desdobramentos para sua "reavivação" na educação escolar da contemporaneidade. Trata-se da noção de "Interesse Múltiplo", que assume na obra *Pedagogia Geral* um importante objetivo formativo a ser alcançado por meio da instrução educativa (ou educação escolar). Dentro do espírito neo-humanista e da Aufklärung, Herbart pretendeu pensar uma instrução educativa para a formação de sujeitos multiplamente interessados – interessados pelo conhecimento objetivo acerca do mundo e suas representações, bem como pelas relações humanas oriundas da simpatia.

Compreendemos que essa formação buscava forjar um espírito capaz de se manter afetado pelas questões existenciais e do mundo humano comum, algo que se aproxima daquilo que indicam Jan Masschelein e Maarten Simons através da defesa de uma *skholé* (escola de tempo livre, de tempo de ócio). Isso porque através desse tempo livre para o pensamento a escola estaria ofertando aos alunos a possibilidade de suspender uma suposta "ordem do mundo". Uma ordem para a qual a educação escolar deveria tender, a saber, a ideia de que é preciso preparar as novas gerações para o mercado de trabalho, ou para qualquer outro fim isolado, que nega aos sujeitos educacionais o direito de, pela formação humana, assegurarem-se como indivíduos autônomos e livres diante do mundo.

Assim, esse tempo possibilitado pela *skholé* oferece aos alunos a chance de criarem interesses pelo mundo humano comum, ideia que imaginamos carregar uma grande potência para a realização de uma formação para e em interesse múltiplo. Uma formação nesses moldes pretende se configurar em uma afetação

duradoura, algo que poderia possibilitar às novas gerações a chance de enfrentarem uma cultura do tédio e da vida sem sentido, carregada de sentidos passageiros, fenômeno ao qual Yves de La Taille vai se referir. Tal formação permitiria conceber sentidos próprios e existenciais para as nossas vidas nesse mundo compartilhado, devido ao círculo de pensamentos alargado que o sujeito, de forma livre e multiplamente interessada, é capaz de construir.

2 Desenvolvimento

No encontro com um grande clássico, como Johann Friedrich Herbart, percebemos que sua *Pedagogia Geral* (2003) tem muito a contribuir para a formação das novas gerações, principalmente porque pensou uma formação voltada para a multiplicidade de interesses, entendendo que em um mundo inventado e comum não podemos restringir a formação a um fim isolado, porque nossa existência é composta por múltiplas facetas, que, por sua vez, demandam conhecimentos acerca do mundo da vida e suas representações, bem como do desenvolvimento de simpatia, de afeto em relação às relações humanas. Esse ideal formativo é neo-humanista, devedor das elaborações kantianas acerca da *Aufklärung* e sua dimensão formativa do humano. Kant pensou uma formação para a maioridade, possível de ser realizada mediante a postura atuante do professor como sujeito com anterioridade pedagógica. Por isso a importância que a autonomia e a liberdade assumem nesse ideário.

A *Pedagogia Geral* de Herbart, pretendeu-se configurar no instrumento pedagógico para a realização desse ideal (NEITZEL, 2018, p. 20). Por isso a instrução educativa com seus dois grandes objetivos - a formação do sujeito de caráter moral e multiplamente interessado - caminhavam para esse fim, tendo em vista que a autonomia e a liberdade de pensamento e ação só são possíveis mediante um círculo de pensamentos alargado, ou seja, multiplamente interessado. Isso porque é em meio à multiplicidade de aprofundamentos e da reflexão unificadora que interesses são criados, e quanto maior e mais sólida for a capacidade do sujeito de interessar-se, ou seja, de inquietar-se pelas coisas do mundo e da sua vida, mais possibilidades ele terá de tomar suas decisões de forma justa, de forma ética. A liberdade só é possível mediante uma compreensão alargada de mundo e de humanidade, o que requer uma formação em e para interesse múltiplo.

Para a formação desse interesse múltiplo o interesse enquanto meio se faz necessário. Sendo assim, o interesse assume em Herbart (2003), para além de um objetivo formativo, um papel pedagógico. Esse interesse como meio é possibilitado através daquilo que Herbart denomina como aprofundamentos, que, seguidos por um momento de reflexão, forjam na alma do sujeito educacional uma inquietação capaz de fazer com que suspenda momentaneamente a urgência inventada do tempo. Faz com que o sujeito coloque em suspensão o seu desejo – aquilo que o leva à ação imediata – até que reconheça em meio aos aprofundamentos, ou seja, em meio à multiplicidade de objetos interessantes que mereceriam a sua atenção, qual deles merece ocupar seu espírito até se transformar em vontade, em ação (HERBART, 2003, p. 69-70). A formação de um sujeito que dispõe de uma multiplicidade desses interesses é o que se configura em um dos objetivos centrais de sua *Pedagogia Geral*, intimamente ligado à possibilidade de formar cidadãos capazes de avaliar seus desejos e de exercer sua vontade de forma ética, livre e autônoma. Num mundo de produção e consumo, onde impera a urgência do tempo – porque é preciso que se gere muito lucro no menor tempo possível – soa quase como

uma afronta uma formação ao modo herbartiano. Isso porque ele quer criar interesse através da dedicação, da entrega por parte do aluno a alguma coisa do mundo, o que requer tempo de ócio.

Jan Masschelein e Maarten Simons (2015), com a defesa de uma *skholé*, ou seja, uma escola em que se tenha tempo livre para a criação de interesse pelo mundo humano comum, também caminham na contramão dessa urgência de produzir. Para esses autores belgas, assim como para Herbart, o interesse é algo a ser produzido pelo processo formativo escolar, através da apresentação do mundo às novas gerações por parte do professor. O pedagogo alemão aposta que isso se torne possível mediante aprofundamentos e reflexão acerca dos objetos do conhecimento e da simpatia (HERBART, 2003, p. 72-73), ou seja, a partir da entrega a objetos que representam e explicam o mundo, ou pelos quais desenvolvemos afetividade, simpatia, como as relações humanas. Masschelein e Simons (2015) apostam que isso é possível mediante a suspensão de uma suposta "ordem" do mundo, ou seja, através da suspensão desse tempo em que é preciso instrumentalizar os sujeitos educacionais para um fim isolado, como a reprodução da lógica do consumo e da produção.

Para os autores belgas é preciso também que possíveis destinos já imaginados para as novas gerações sejam postos em suspensão, para que eles tenham a oportunidade de conhecer o mundo e, a partir disso, escolher caminhos para trilharem. Para tanto, a *skholé* precisa se constituir também em um tempo de profanação (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 39), ou seja, de dessacralização dos conteúdos escolares e da própria instituição escolar – não dessacralização literal, mas de algumas intenções que pretendem domá-la para fins que não sejam a produção de um modo humano de ser. Isso significa que precisamos conceber os conteúdos escolares como uma representação do mundo, e a escola como o tempo e espaço em que essas representações são postas sob a mesa, oferecendo às crianças e jovens a oportunidade de "*inter-esse*", ou seja, a oportunidade de se dedicarem àquilo que a elas – e a todos nós – é comum, que é o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015).

A *skholé* poderia ofertar esse "tempo de afetação". Um tempo de criar uma afetação duradoura e múltipla: por si, pelo outro e pelo mundo que compartilhamos. Esse tipo de afetação seria aquilo que buscaríamos com o processo de escolarização, porque, como já alertava Herbart, "os estudos só devem durar um certo tempo, enquanto que o interesse deve subsistir durante toda a vida" (Herbart apud HIGENHEGER, 1993, p. 8). Deve-nos afetar durante toda a vida porque ela se dá em um mundo que se faz e se refaz a cada vez, que integra múltiplas possibilidades de existir, que foi e é construído sob muitas verdades e também incertezas. Por esse caráter de abertura e sempre em reconstrução, que demanda sujeitos capazes de se interrogarem sobre as respostas que até hoje foram dadas sobre a moral, sobre a ética, sobre a vida em sociedade, é que uma formação em interesse múltiplo faz todo o sentido.

Ao encontro desses entendimentos, La Taille (2009) pensa uma formação para os sentidos existenciais, necessária para enfrentarmos o tédio, um "*mal de vivre*" (LA TAILLE, 2009, p. 16), uma tonalidade afetiva que vem acometendo as nossas vidas e fazendo com que não encontremos sentidos nelas, nem no mundo. Esse tédio faz com que vivamos como turistas no mundo, sem nos afetar pelos tempos vividos e espaços percorridos, ocupando o tempo com uma imensidão de tarefas para que ele passe logo, porque não suportamos nenhum tempo de ócio (LA TAILLE, 2009, p. 17), nenhum tempo de pensamento sobre a nossa existência. Evitamos nos ocupar com os assuntos existenciais porque eles nos trazem angustias, questionamentos, incer-

tezas, sentimentos indesejáveis em uma sociedade que "vende" a ideia de que a "leveza" e o "alto astral" são sinônimos de felicidade, algo que todos devemos "ter". O tédio nasce do vazio que nos acomete, justamente por não possuirmos sentidos próprios e comuns. Em meio a um tempo em que valores vão e vem, em que o que ontem era digno de investimento afetivo hoje não é mais, em que os modos de existir e significar a vida vão sendo comercializados e renovados à medida que já não dão mais lucro, sobra pouco ou, talvez, não sobre nada de duradouro nas nossas existências. Reside nesse diagnóstico realizado por La Taille a importância de pensarmos uma formação multiplamente interessante, capaz de afetar os sujeitos de modo duradouro por um modo ético de existir.

3 Considerações conclusivas

Uma formação em e para interesse múltiplo se apresenta como possibilidade de enfrentamento dessa cultura do tédio, dessa cultura que carece de sentidos – sentidos existenciais. A formação preconizada por Herbart, ao apostar na possibilidade de criar interesses múltiplos pelo mundo e pela existência humana, capazes de se manterem duradouros ao longo da vida, poderia permitir a cada um de nós a possibilidade de nos mantermos inquietados e, ao mesmo tempo, coerentes, esclarecidos, autônomos e livres diante da vida, diante dos dilemas que nós a ela colocamos e também que a nós são colocados através da lógica do capital. O sentido de interesse de Herbart, como uma inquietação do espírito que suspende momentaneamente o desejo e, por isso, permite que nos aprofundemos em algum objeto do conhecimento ou da simpatia, compreende que o mundo é uma invenção e que existir nessa criação demanda uma postura ativa de todos nós, ou seja, demanda que busquemos construir durante nossas existências sentidos próprios e comuns para essa criação. Do contrário, ficamos presos a reducionismos, dogmatismos, ficando a vida sem sentido – sem sentido criado de forma autônoma por cada um de nós.

Herbart investiu numa pedagogia geral, numa formação para o alargamento de horizontes compreensivos, morais, éticos. Tratou-se de uma aposta em uma formação para e em interesse múltiplo, justamente para que as novas gerações tenham a oportunidade de se manterem firmes e, ao mesmo tempo, sensíveis em relação ao mundo da vida, para que não incorram no mal do tédio, percebendo – através da multiplicidade de interesses que nutre seus espíritos – a grandeza de se viver uma vida com sentidos construídos, balizados por um grande interesse comum, que é o mundo.

Referências

HERBART, Johann Friedrich. **Pedagogia Geral.** Tr. Ludwig Scheiddl. Coimbra: Calouste Gulbenkian, 2003.

ILGENHEGER, Norbert. **Johann Herbart.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4672.pdf

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética:** do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola:** uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

NEITZEL, Odair. **A pedagogia como autogoverno em Johann Friedrich Herbart**. 2018. 135f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.

O SIGNIFICADO DA SOCIALIZAÇÃO INFANTIL ESCOLAR A PARTIR DO CONTEXTO PANDÊMICO DO COVID-19

Francine Bohne Ritta Petter
Angelo Vitório Cenci (orientador)
UPF
bohneritta@gmail.com

Palavras-chave: educação; infância; socialização escolar; pandemia COVID-19.

1 Introdução

No Brasil a educação nunca teve o seu devido valor e luta pelo seu espaço na sociedade através de seus professores, gestores e famílias que são comprometidos com a causa e reconhecem a importância da instituição escolar na vida dos indivíduos. E, por mais mal vista e maltratada que a escola e os professores sejam e ou estejam, a instituição escolar é fundamental na vida das crianças a fim de que elas se socializem com outros pares e se construam enquanto sujeitos. Sabemos que a formação acadêmica da sociedade brasileira é deficitária, existindo saberes que são próprios da escola e é na escola que acontecem, pois escola é lugar de vida. A pandemia levou para casa milhares de crianças, deixando algumas sem o acesso à educação e espaço de interação, colocando o valor e a função da escola em discussão. Muitas vezes é na escola que a criança interroga, é ouvida, tenta compreender o mundo. Há quem defenda o ensino à distância para todas as classes e faixas etárias e há quem discorda, critica e reflete se realmente existe aprendizado. Famílias exaustas pelo isolamento social e sem a escola, professores talvez mais sobrecarregados, tendo que editar, criar vídeos, arriscar-se na tecnologia e, agora, à "força", compreender e utilizar as tecnologias educacionais. Adolescentes "presos" em seus computadores, celulares, por 4 horas ou mais, isso sem entrar na discussão das famílias que não têm acesso; crianças (bebês, crianças bem pequenas e pequenas) assistindo lives, realizando atividades remotas, mesmo as menores de três anos, em que a exposição a telas não é recomendada pelo conselho de pediatria. A interação aconteceu pelas telas das casas e dos apartamentos. Sendo assim, é de extrema relevância social e pedagógica que reconheçamos a instituição escolar como espaço de socialização e direito das crianças. O estudo basear-se-á em uma pesquisa teórica, bibliográfica em que o objetivo será desvendar conceitos, polêmicas e teóricas acerca do tema.

2 Desenvolvimento

Vivemos um momento desafiador, tenso e atípico na educação mundial. Quem já viveu outra crise, ou mesmo o afastamento escolar no período da H1N1, em que ficamos por volta de quinze dias sem atividades escolares no Rio Grande do Sul, jamais pensou que viveríamos algo tão intenso, incerto e desafiador após a propagação da Pandemia COVID-19. Em virtude dela as crianças deixaram de ir à escola e, portanto, de socializar, de interagir e de conviver. Mas, qual é de fato o papel da escola neste aspecto na vida das crianças? Este fato provocou muitas discussões a respeito da função da escola e da importância dela na vida das crianças.

Sabe-se que o fechamento, talvez cedo demais, provocou um desgaste emocional e pedagógico nas crianças, pois a maioria delas não dá conta das aulas on-line, interações via computador, tablet, celular, etc. A interação, a troca, acontece na escola, e também é uma das vias da socialização. Hoje, defende-se que a escola deve ser a última a fechar e a primeira a abrir as portas em situações de calamidade, desde que esta tenha condições sanitárias.

A escola da infância não é mais assistencial, como era no passado, pois a Educação Infantil lutou muito, e ainda luta, para conquistar seu espaço. Temos um compromisso com a dignidade humana, com estes seres frequentadores das instituições. Somos a rede de proteção e, tratando-se da escola pública, muitas vezes é ali que estes recebem os cuidados com a higiene, saúde e uma alimentação adequada, sendo a educação infantil um lugar tanto de cuidado quanto de educação.

Conforme Vieira, (1986) et al apud Santos (2020, p. 3), a inserção de creches e de pré-escolas configura-se como um avanço das políticas públicas para a infância, pois até então as crianças eram vistas como seres passíveis, necessitando ser socializadas, domesticadas, sendo então a educação exclusivamente assistencial e não vista como um direito das crianças. Na segunda década do século XXI as concepções de infância e Educação Infantil modificaram e as novas diretrizes apontam-na como uma instância educativa de direito de todas as crianças, fundamental para esta etapa da vida e para compreender e nortear o desenvolvimento infantil em uma sociedade democrática. Ainda conforme em Santos (2020, p.3), a Educação Infantil tem possibilitado que compreendamos que as práticas nesta etapa são pautadas pelo cuidado e educação, fora do contexto familiar, por outros adultos e com intenções pedagógicas definidas.

A escola de educação infantil, sendo ela pública ou privada, é um espaço importante e fundamental para a socialização das crianças. Ela tem um papel primordial para definirmos o que queremos da educação e aonde queremos chegar como sociedade. São espaços privilegiados de socialização onde através das brincadeiras e interações ocorre a ampliação do universo infantil e do desenvolvimento destes seres até então considerados uma tábula rasa.

Conforme Cenci e Marcon in Mühl (2016) as sociedades ocidentais contemporâneas são caracterizadas como complexas e trazem importantes implicações sobre os processos educativos, principalmente sobre o papel e os desafios das instituições. Desse modo, definir e fundamentar o papel da escola em tempos de crise é fundamental para a escola posicionar-se para a sociedade. Pergunta-se: Por que ela existe? Por que é importante? O que as crianças perdem não estando na instituição escolar? Vale observar que a escola tende a ser o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar.

Segundo Grigorowitschs (2008) a especificidade dos processos de socialização na infância, de um ponto de vista sociológico, repousa no fato de que as crianças participam de uma série de modalidades de interações sociais. E uma das interações fundamentais ocorre dentro da instituição escolar, entre crianças, adultos, professores e demais funcionários. Passamos a vida interagindo, socializando, aprendendo, mas ao longo dos anos as interações ocorrem de formas diferentes. A escola é um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos. (Oliveira, 2012, p. 70). Nas interações entre os pares, reforçada na escola da infância, o jogar e o brincar revelam-se fundamentais para o desenvolvimento desta socialização. Brincando, jogando, as crianças estão aprendendo regras, lidando com frustrações, aprendendo a partilhar, esperar e a colocar-se no lugar do outro. Elas necessitam de uma jornada acolhedora e desafiadora.

Grigorowitschs (2008) compreende a socialização infantil como uma série incontável de processos, por meio dos quais as crianças aprendem, compartilham, criam e reproduzem ação, pensamento e comunicação, colocando-as no mundo. A Educação Infantil se faz na presença, a vida que acontece ali é coletiva, as aprendizagens acontecem nas relações, na ética do encontro.

Para compreendermos as especificidades dos processos de socialização na infância precisamos entender como a criança desenvolve sua identidade individual e qual o papel do outro neste processo. Não há identidade-eu sem identidade – nós, pois a criança, o indivíduo, necessita do outro para se constituir enquanto sujeito.

> Os processos de socialização envolvem um ser humano individual (todo um espectro de experiências, posicionamentos, saberes, estruturas emocionais, capacidades cognitivas); suas interações, comunicações e atividades no meio social em que vive (relações familiares, escolares, interações com outras crianças, meios de comunicação de massa, religião, etc.) (GRIGOROWITSCHS, 2008, p. 5).

Desde 2020 uns dos espaços primordiais para a efetivação da socialização, a escola, foi abruptamente interrompida em função da pandemia que nos assolou e ainda nos devasta e assusta. Como não havia conhecimento suficiente do que se tratava e qual era a potência do COVID-19, percebe-se, que a instituição escolar fechou suas portas cedo demais, tirando das crianças e adolescentes o espaço de convívio escolar.

O fechamento das escolas por um tempo foi aceito pela sociedade, mas aos poucos governantes começaram a sentir a pressão para a reabertura delas, não tendo apoio moral e teórico das instâncias superiores, como Ministério da Educação (MEC) e Governo Federal. Entre as classes mais abastadas da sociedade os defensores do homeschooling começaram a ganhar força e alguns projetos pelo Brasil foram aprovados nas Assembleias Legislativas, permitindo que crianças e adolescentes fossem educadas em casa.

Sabemos, de fato, que em suas residências acontece um tipo de socialização, a familiar, porém, a socialização e interação entre pares e outros adultos, fora do convívio familiar acaba sendo prejudicada, interrompida com a prática do homeschooling, privando estes sujeitos do contato social e interação com outras

crianças, e aumentando ainda mais o abismo entre ricos e pobres, promovendo o desmonte da escola pública.

3 Considerações conclusivas/parciais

Algumas instituições retornaram suas atividades pedagógicas no final de 2020, outras somente neste ano, e estando no chão da escola verificamos o quanto fizemos falta não somente para as crianças, mas também para as famílias. É gratificante, perceber o brilho no olhar das crianças que retornaram, por opção das famílias para o ensino presencial, a interação entre elas e com a comunidade escolar, o pulsar da vida que ali acontece, a troca, a aprendizagem lúdica e significativa, permitindo que a socialização e interação aconteçam de fato na prática.

É na escola de Educação Infantil que educação e cuidado caminham juntas, permitindo experiências sociais, o desenvolvimento integral das crianças e a garantia da vivência infantil, pois temos um compromisso com a dignidade humana, com estes seres público alvo destas instituições. A escola é sim importante e têm um papel fundamental na vida das crianças, sendo ela pública ou privada é um espaço para a socialização das crianças e para definirmos o que queremos da educação e aonde queremos chegar como sociedade. A instituição escolar é um espaço privilegiado de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos.

Referências

BARBOSA, M. C. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, 2007.

GRIGOROWITSCHS, T. **Entre a sociologia clássica e a sociologia da infância: reflexões sobre o conceito de "socialização".** In VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA: MUNDOS SOCIAIS SABERES E PRÁTICAS. 2008. Universidade Nova de Lisboa, p. 1-13.

GRIGOROWITSCHS, T. **O conceito de "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead.** Edu. Soc. Capinas, vol.29, n.102, p.33-54. Jan./abr. 2008.

MÜHL, E H. (org.). **Questões atuais da educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

OLIVEIRA, Z. R. (org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil.** Higienópolis: Ed. Biruta, 2012.

SANTOS, S. V. S. dos. **Crianças e Educação Infantil: ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação.** Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA: EXIGÊNCIAS E DESAFIOS DA LEI 10639/2003

Francisca Izabel da Silva Bueno

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

Universidade de Passo Fundo/UPF.

xbueno@bol.com.br

Palavras-chave: Educação Básica; Lei 10639/03; relações étnico-raciais.

1 Introdução

A pesquisa insere-se na linha de Pesquisa Fundamentos de Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundos. Tem como contexto de referência a escola pública de educação básica, ensino fundamental, buscando identificar e refletir sobre a efetivação da Lei 10639/03 no cotidiano escolar. Irei utilizar como referências para a problematização do tema, percepções e concepções decorrentes do meu exercício como professora e pesquisadora, bem como as vivências experienciadas em movimentos sociais negro/sindical. Trago, de modo especial, as indagações e marcas das elaborações político-educacionais que tenho compartilhado em diferentes atividades. Minha convicção é de que a educação escolar é um espaço indiscutivelmente estratégico para a configuração das trajetórias individuais e coletivas.

A Lei 10.639/2003 institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos da Educação Básica no Brasil. Porém, mesmo depois de quase duas décadas, as dificuldades de sua implementação continuam existindo. A investigação busca compreender as razões da dificuldade de sua implementação, por meio da análise das políticas públicas e das práticas que ocorrem no contexto escolar. Apesar de alguns avanços, as dificuldades e limitações ainda são muito desafiadores. Entendo que os problemas encontrados na execução da Lei 10.639/03 estão inseridos nas dificuldades estruturais do sistema educacional brasileiro e em suas bases ideológicas racistas alimentados e mantidos pelas práticas discriminadoras.

A pergunta que cabe ser feita é: quem a escola acolhe, quem nela permanece e o que a escola faz com quem nela permanece? Será que a escola acolhe e trata todas as pessoas da maneira apropriada, levando em consideração sua origem sociocultural e sua ancestralidade? Será que a escola, seus professores/as estão preparados/os para receber a criança negra e respeitá-la em sua especificidade, valorizando a sua cultura? São capazes de entender, interpretar e compreender a sua história escondida, suas necessidades, seu modo de ser,

seus problemas, sua cultura, sua voz, sua pele, seu cabelo, seu gingado, sua religiosidade, sua infância negada e explorada e as lutas e ações positivas de seu povo? A escola tem exercido sua função social de dar forma e acabamento a uma educação integral, rompendo com o silêncio sobre as questões étnico-raciais?

Partindo destas questões gerais e considerando a necessidade de analisar a situação étnico-racial no cotidiano da escola, proponho trazer para reflexão nesta pesquisa as seguintes questões específicas: Como professoras e professores estão trabalhando no cotidiano a inclusão proposto pela legislação? As professoras e professores estão preparados para desenvolverem uma educação inclusiva e não discriminadora? Os professores conhecem a cultura africana e sua ancestralidade? A identidade negra da professora e do professor pode auxiliar nesta tarefa? O que conduz as crianças e adolescentes a se autodeclararem negras/negros ou não? Porque as questões étnico-raciais ainda são silenciadas na escola? É possível dizer que a educação pode ser um caminho de emancipação para as crianças e adolescentes negras/negros?

Neste trabalho de investigação-ação, a proposição é incentivar professoras e professores a refletirem sobre suas práticas e se inteirarem do mundo de possibilidades que a sociabilidade negra oferece, indo além das referências e práticas exclusivamente eurocêntricas que continuam sendo reproduzidas na escola brasileira. Mesmo tendo uma legislação que garante a presença da temática da cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar, a experiência revela que estamos longe de ter uma presença significativa desta cultura nas escolas.

O objetivo geral será analisar as exigências e desafios decorrentes da Lei 10.639/03 relativamente a formação a ser desenvolvida na escola de educação básica sobre relações étnico-raciais.

A metodologia proposta prevê, inicialmente, a realização de uma revisão bibliográfica, indispensável em qualquer trabalho de pesquisa, enquanto suporte teórico fundamental sob o ponto de vista socio-filosófico, antropológico e histórico. As fontes selecionadas terão como principal temática a recuperação dos princípios éticos, estéticos, culturais e, principalmente pedagógicos, da educação e das culturas africanas. No segundo momento da investigação, tem-se como proposição desenvolver uma modalidade da pesquisa de campo, procurando analisar algumas experiências e vivências de práticas educativas e pedagógicas que possibilitem ações emancipadoras da educação afro-brasileira.

2 Desenvolvimento

No Brasil, por conta do mito da democracia racial, as pessoas acreditam que não temos problemas étnico-raciais. Conforme os Indicadores da Qualidade na Educação (2013, p.75), é importante considerar que o "mito da democracia racial", defende que todos nós vivemos em "harmonia e que não há racismo no Brasil" foi construído historicamente e se tornou uma barreira ou uma armadilha que precisa ser enfrentada para que se possa, de fato, enxergar o problema do racismo na sociedade e nas escolas.

Ultimamente o discurso da "democracia racial" começou a ser desmascarado e o Brasil passou a ser visto como um país preconceituoso e racista. Sob o véu da democracia racial, o Brasil acobertou as piores práticas racistas e manteve – como mantém ainda hoje – uma das mais longevas práticas de exploração racial e escravocrata. O desafio é que esta situação seja progressivamente desmascarada. Algumas conquistas já foram obtidas, mas o processo não é simples e as lutas pelo reconhecimento da identidade de grupos e indivíduos são

complexas e difíceis de serem vencidas, mas não impossíveis.

No campo específico da educação, precisamos prestar atenção para o fato de que as relações entre educação e o racismo no Brasil é muito mais profunda do que se imagina. O racismo ainda se fundamenta na ideia de inferioridade do negro e superioridade do branco, que justifica e consolida a escravidão a que os povos africanos foram submetidos. Para entender esta cultura de submissão, uma fonte importante de reflexão é Frantz Fanon. Em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), Fanon analisa os processos psico-existenciais que moldam a personalidade do negro, a partir do estudo de sujeitos advindos da literatura e da sua própria vida. Assim como Fanon, temos outros importantes referenciais que contribuem na compreensão da origem e da riqueza da educação e a cultura africana. Destacamos, especialmente, Kabenguele Munanga, (1996, 2005), Nilma Lino Gomes, (2004, 2006) Eliane Cavalleiro, (1998). A assimilação da cultura branca e a destruição da cultura africana, promovido pelo colonialismo e mantido pelo patriarcalismo e o próprio capitalismo, possibilitou o surgimento da cultura da submissão e da subserviência. É o processo mais cabal que Paulo Freire (1997) denomina de prática da opressão.

No Brasil, o processo de dominação do negro foi violento e cruel. Cabe lembrar que o negro foi trazido para cá como mera mão de obra escrava, sem nenhum direito. Porém, as negras/os, trouxeram consigo sua própria África.

Os movimentos sociais negros, os intelectuais e políticos engajados na luta antirracismo, levaram mais de meio século para conseguirem o estabelecimento da obrigatoriedade do estudo da história do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e sua importância na formação da sociedade brasileira. Neste contexto, é preciso lembrar que mesmo antes da existência da Lei 10.639/2003, que institui o ensino da História da África e da Cultura Afro-brasileira nas escolas, intelectuais negros, militantes e outros estudiosos discutiam a participação africana na formação do Brasil. Este reconhecimento inicial não foi uma concessão, mas o resultado de lutas de muitos que identificam nas culturas africanas ricas fontes de sabedoria que dignificam sua origem, sua ancestralidade e apontam importantes fontes para uma educação efetivamente libertadora.

A própria lei não foi uma concessão. Segundo afirma a educadora Petronilha Gonçalves da Silva, relatora do parecer da Lei 10639/03, "uma lei por si só não faz nada, não se acaba com a discriminação apenas com uma caneta, a coisa e bem mais complexa" (Brasil,2003). O papel dessa lei foi introduzir um novo artigo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, acrescentando que todos os brasileiros precisam ter acesso a história e a cultura dos afro-brasileiros e africanos. Precisamos reconhecer a validade da luta e identificar a importância da cultura que veio da África e aqui se constituiu. Isso, aliás, já está previsto na Constituição Federal de 1988, que afirma que todas(os)brasileiras (os) devem conhecer a história e a cultura dos povos que constituem a nação.

A efetivação da Lei 10639/03, teve alguns avanços conduzindo para o autorreconhecimento ou pertença da população de pardos e negros nos últimos anos. Certamente as mudanças instauradas pela lei nesses dezoito anos foram significativas para a educação brasileira, mesmo que ainda tenha muito a fazer, tanto na valorização da cultura afro-brasileira, quanto na superação das desigualdades e discriminação racial. É fun-

damental que as universidades formem professores qualificados para uma educação antirracista e não euro-cêntrica, que conheça e reconheça a validade da cultura africana e afro-brasileira. Portanto, se faz necessário pensar uma mudança profunda nos programas e currículos das licenciaturas universitárias, uma vez que elas não estão sendo capazes de cumprir os objetivos da Lei 10639/03. O ensino fundamental - especialmente a escola pública pode ser um espaço de resistência, inovação e criatividade, um espaço pluralizado, de todas e todos, que valorize de forma efetiva a história e a identidade negra de nosso país.

A história da escola brasileira revela que ela é ainda um local onde aflora o racismo de diversas formas; nela a criança/adolescente negro sofre mais reprovação e exclusão em relação aos não negros. As situações de discriminações na escola acontecem frente aos olhos dos professores, que preferem, muitas vezes, se omitirem diante das situações vivenciadas pelos alunos negros, ignorando as práticas de discriminação que acontecem no ambiente da escola. Estas atitudes só reforçam e motivam a exclusão de crianças negras. Soma-se a isso, a discriminação vinculada nos livros didáticos, nos meios de comunicação e nos mecanismos de repressão do próprio Estado. Frente a estes problemas, destacamos a necessidade de discussões das questões étnico-raciais na escola.

3 Considerações parciais:

A pesquisa ainda está em fase inicial e em processo de readequações. O tema, porém, se mostra muito provocador e se constitui em um grande desafio na educação atual.

Referências

BRASIL. Lei 10.639, de 09.01.2003:altera a Lei 9394, de 20.12.1996 e 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 Africana. Brasília, DF. 2003.

BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03.Brasília:Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade- Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade,2005.

CARREIRA, Denise. SOUZA. Ana Lúcia Silva**. Indicadores da Qualidade na Educação**: Relações Raciais na Escola/Ação Educativa, Unicef, SEPPIR, MEC. São Paulo: Ação Educativa, 2013.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Río de Janeiro: Paz e Terra.Ed.2000.

EDUCAR CONTRA O FASCISMO: EM DEFESA DA ESCOLA BRASILEIRA REPUBLICANA E DEMOCRÁTICA

Gian Eligio Soliman Ruschel
Vânia Lisa Fischer Cossetin
Unijuí
PROSUC/Capes
gian.ruschel@sou.unijui.edu.br
vania.cossetin@unijui.edu.br

Palavras-chave: educação; fascismo; política.

1 Introdução

A temática do fascismo na atualidade tem assumido um tom quase obsessivo, tamanha é a desconfiança e o medo de que "Auschwitz se repita", para usar uma expressão adorniana (ADORNO, 2020). Tanto o fascismo italiano de Benito Mussolini, como o nazismo antissemita de Adolf Hitler, ocorreram ao longo de três décadas e ainda que tenham sido derrubados em suas formas estatais correspondentes, ambos estão longe de ser fenômenos superados. Encontramos razões de sobra para seguirmos tematizando e problematizando suas nem tão sutis estratégias de manutenção.

Uma forma de trazer o tema para o debate, inclusive no sentido de resistir aos seus incansáveis esforços de implementação, é pelo campo educacional, particularmente por meio da aposta e da defesa da educação republicana como retomada e reconstrução do projeto moderno. Partindo-se do suposto de que o fascismo não se reduz a um governo ou fenômeno específico daquelas sociedades que, em meio a suas crises, foram cooptadas a uma estrutura política totalitária, resta assumi-lo como uma tendência ou inclinação humana a estágios que poderiam parecer regressivos não fosse o alto grau de refinamento das artimanhas que o sustentam. Por isso podemos falar em uma razão fascista, posto que os sujeitos podem tanto ser aliciados a seguir um comportamento específico, como virem a desejar um sistema tirânico e, com isso, entregar de bom grado sua liberdade em troca de algum tipo de vantagem, ganho ou poder.

Nesta perspectiva, estes escritos configuram os primeiros passos no desenvolvimento da pesquisa de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí. Inicialmente eles visam o estudo da caracterização do fascismo proposto por Umberto Eco (2002) e por Eric Hobsbawm

(1995). Num segundo movimento, os estudos se ocupam do texto freudiano, *A Psicologia das Massas e análise do Eu* (1921/2011), texto que ajuda a entender o fenômeno do fascismo desde o comportamento do indivíduo na dinâmica da massa.

Além desse exercício de pensar o fascismo, é tematizada a questão da escola republicana como possível forma de enfrentamento da razão fascista, bem como dos projetos fascistas de sociedade. O que será feito não no sentido de instrumentalizar a escola para fins políticos, mas pensar em que medida essa articulação convém ser considerada ou, em último caso, desejada. Com Habermas (2012), acredita-se ser possível enfrentar a razão instrumental no sentido da precaução pela aposta em uma educação republicana, retomada em seu sentido original do projeto das Luzes.

2 Desenvolvimento

A tese de que o fascismo é eterno não é nova. Na famosa conferência de Umberto Eco (2002), realizada na Universidade de Columbia, em 1995, intitulada "*O fascismo eterno" ou "UR-Fascismo*", o escritor defende a tese de que o fascismo não é um governo ou regime e sim "um modo de pensar e de sentir, uma série de hábitos culturais, uma nebulosa de instintos obscuros e de pulsões insondáveis" (ECO, 2020, p. 23). Apesar de o nazismo possuir a sua especificidade, também defende a ideia de que com o fascismo é possível "[...] jogar de muitas maneiras, sem que mude o nome do jogo. Acontece com a noção de 'fascismo' aquilo que, segundo Wittgenstein, acontece com a noção de 'jogo' " (ECO, 2020, p. 40).

As definições de Eco ajudam a entender melhor o conceito e também contribui para o não esvaziamento do seu sentido. Além disso, permite entender que um comportamento específico pode ser um dos elementos do fascismo sem que o torne necessariamente fascista, assim como governos podem possuir alguma característica desse tipo sem configurarem em fascismo, ou ainda, características variáveis em diferentes regimes não os tornam menos fascistas. Tais aspectos elencados por Eco[1] permitem entender que "o termo 'fascismo' adapta-se a tudo porque é possível eliminar de um regime fascista um ou mais aspectos, e ele continuará sempre a ser reconhecido como fascista" (ECO, 2020, p. 42-43).

Em termos de uma análise mais generalizada do fascismo, sobretudo no que atine ao comportamento grupal, Freud (1921/2011) observou que a massa é irracional, não escuta a razão. Na massa, segundo ele, o sujeito e suas peculiaridades são minimizados em função do grupo e como a massa é impessoal as ações de cada um desligam-se das amarras das convenções sociais. As características que esse indivíduo passa a apresentar na massa advém do inconsciente (FREUD, 1921/2011). Diluído na massa, Freud (1921/2011) alega que o indivíduo vai aos extremos: antipatia vira ódio, suspeitas se tornam certezas absolutas e a única influência possível sobre as massas é aquela totalmente desmedida. Somente os clichês, repetições e exageros funcionam na racionalidade da massa, e assim que se perde toda a noção de responsabilidade, moralidade e consciência social. Nessa condição de massa os indivíduos adquirem um sentimento de poder invencível e infinito que se dá não apenas pela extensão numérica dos ali envolvidos, mas pela vinculação afetiva com os outros que

1 Os principais pontos elencados por Eco são: culto à tradição, recusa da modernidade, culto da ação pela ação, recusa do pensamento crítico, racismo (recusa da diversidade), frustração pessoal ou social, nacionalismo como identidade uniforme, inimigo em comum, belicismo, elitismo "popular", heroísmo, transferência de vontade de poder para questões sexuais, "populismo qualitativo", e, por último, a "novilíngua".

compõem a massa e também com o líder.

Neste contexto, em *Crítica da Razão Idolátrica: tentação de Thanatos necroética e sobrevivência*, Ricardo Timm de Souza (2020) escreve acerca de uma razão idolátrica que remonta aos tempos mais primevos da humanidade e que podemos encontrar – como uma inclinação ancestral – nos primeiros textos e relatos da tradição hebraica, no judaísmo e no cristianismo. A manifestação dessa razão produziria algo catastrófico no comportamento humano. Souza (2020, p. 26) fala de uma "peculiar combinação de estupidez com loucura, um vício da inteligência, característica do 'poviléu sublevado', incapaz de pensar por si mesmo e, principalmente, incapaz de prever as consequências de suas ações". O que nos leva a pensar na relação que se mostra cada vez mais próxima entre a tendência da razão humana ao fascismo e os próprios resultados da tentação ancestral, ou seja, dessa razão idolátrica.

Sendo o fascismo uma potencialidade humana e reforçada pela modernização do mundo e a massificação das sociedades, bem como pela intensificação da lógica neoliberal, é de certa razoabilidade pensar que podemos viver num futuro próximo, ou mesmo agora, um novo fascismo, ainda que com contornos diferentes. Exemplo disso é a intensificação dos motivos e estruturas racionais e irracionais do fascismo que se apresentam, em boa parte, no contexto do ciberespaço, segundo Charlot (2020), um espaço livre de qualquer regulação entre norma e desejo. No fundo, trata-se de um contexto em que o problema do conhecimento e da verdade é novamente trazido à tona, agora sob investidas revisionistas e negacionistas, configurando graves distorções e manipulações que se dão na comunidade linguística argumentativa (MARQUES, 1993).

Assim, acompanhando o paradigma da comunicação de Habermas (2012), parece importante considerar que a educação republicana continue sendo pensada dentro de um projeto republicano com uma certa função no âmbito político: educar para a república democrática, para o esclarecimento, para a emancipação. Em contraposição aos primeiros posicionamentos acerca da razão instrumental da Escola de Frankfurt, em Habermas (2012), a razão comunicativa aparece como possibilidade de enfrentamento aos subsistemas da razão instrumental, concebendo uma educação que retome o projeto moderno, que aposte na objetividade do conhecimento, mas ainda de forma crítica.

Por óbvio, a escola não é tomada como garantia automática de manutenção de sociedade, nem de formação de cidadãos num modelo específico, como se falássemos de uma linha de montagem. Diferente disso, trata-se de aposta numa escola capaz de dar as condições mínimas para que os sujeitos possam, enquanto adultos, deliberar e escolher, democraticamente, no âmbito público acerca de questões políticas e da vida comum. A escola republicana, pensada no interior do projeto iluminista, teria que ser sempre de novo retomada e pensada à luz dos novos desafios, a exemplo do ciberespaço e da vida em rede.

3 Considerações conclusivas/parciais

Neste contexto, a educação republicana, pensada pelo viés da neomodernidade, ou seja, retomada a reconstrução da modernidade, se colocaria neste lugar de resistência e, porque não, de subversão, no sentido de que ajudaria a enfrentar aquilo que Eco (2002) tem denominado de problemas eternos e que de certa forma também são novos, tendo em vista que o fenômeno do fascismo pode ressurgir com "nova roupagem".

O enfrentamento ao fascismo poderia, assim, ser realizado mediante a aposta radical nos princípios republicanos e democráticos no âmbito educacional, no sentido crítico de advertir a comunidade argumentativa enquanto potencializa novos sujeitos através da educação escolar em sua especificidade. Trata-se da aposta numa escola capaz de dar as condições mínimas para que os sujeitos possam, enquanto adultos, deliberar e escolher, democraticamente, no âmbito público acerca de questões políticas e da vida comum.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação.** Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2016.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina. São Paulo: Cortez, 2020.

ECO, Umberto. **O fascismo eterno**. Tradução de Eliana Aguiar. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2020.

FREUD, Sigmund (1921). **Psicologia das massas e análise do Eu.** In: FREUD, Sigmund (1920-1923) Obras completas volume. Tradução de Paulo César de Souza. Brasil: Companhia das Letras, 2011.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução**. Ijuí: Editora Unijuí, 1993.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização do social. Tradução de Paulo Astor Soethe. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Crítica da razão idolátrica**: tentação de Thanatos, necroética e sobrevivência. Porto Alegre: Zouk, 2020.

DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA INTELECTUAL DE GESTÃO ESCOLAR

Gislene Garcia
Cláudio Almir Dalbosco
UPF
PROSUC/CAPES
gislenegarcia20@gmail.com

Palavras-chave: diálogo; democracia; gestão-escolar.

1 Introdução

A pesquisa, Diálogo como princípio da prática pedagógica intelectual de gestão escolar, busca investigar os conceitos de maioridade, menoridade, democracia e parresía e suas possíveis implicações no desenvolvimento das práticas pedagógicas intelectuais dos gestores escolares. O problema que motiva a realização desta pesquisa, são os registros que realizei, as observações que fiz, mesmo que de maneira informal, em relação ao grupo de professores gestores, com os quais trabalhei nos últimos 6 anos (cerca de 70 diretores de escolas de educação infantil e ensino fundamental), e que demonstram que a prática pedagógica tarefeira, ou seja, aquela ação que acontece sem a devida reflexão, muitas vezes baseada apenas no senso comum, domina a rotina da maioria dos gestores escolares, dificultando ou até mesmo impedindo que a prática pedagógica intelectual aconteça.

A investigação acontece por meio de uma pesquisa educacional qualitativa e empírica. Tendo como fundamento a postura hermenêutico-dialética. Acontece por meio de duas frentes paralelas e ao mesmo tempo entrelaçadas: a) o estudo dos textos clássicos de Michel Foucault, principalmente das obras “A Hermenêutica do Sujeito” e “O governo de si e dos outros”, das obras do Professor Elli Benincá e dos textos escritos sobre a sua prática; b) a organização de um grupo de estudo e pesquisa com os gestores escolares da rede municipal de educação de Passo Fundo.

2 Desenvolvimento

No texto, Michel Foucault e crítica genealógica da modernidade Kantiana: a Aufklärung parresiástica como base do governo de si democrático, Dalbosco, Dutra, Bertotto e Rossetto, perguntam, entre outras coisas, sobre "quais seriam as características principais da condição pós-moderna e que feições ela assume no campo educacional?" (2021, p.01). Para responder a essa e outras questões, fazendo um paralelo entre o projeto moderno que concede à razão todo o potencial emancipador e o projeto pós-moderno que, ao contrário, tira da razão esse poder. Os autores retomam à filosofia transcendental kantiana e sugerem que entre o projeto moderno e o projeto pós-moderno que, no campo educacional, vão da postura autoritária do professor e do gestor escolar na modernidade, a crítica à essa autoridade, na pós-modernidade, possa se realizar um exame crítico e sistemático da razão. Pois, somente através do uso abrangente da razão justifica-se, no campo educacional, "o desenvolvimento de todas as capacidades humanas, em todas as direções" (2021, p. 4). E somente com essas capacidades desenvolvidas é que teremos condições de julgar e pensar por conta própria e de "enfrentar a menoridade da qual cada ser humano, por preguiça e covardia, é auto culpável" (2021, p. 4). Conseguir despertar nos gestores o desejo de superar o seu estado de menoridade e buscar cotidianamente e incansavelmente pelo estado de maioridade talvez seja o nosso maior desafio.

No mesmo texto, os autores buscam em Foucault caminhos para que o ser humano possa atravessar o estado de menoridade e buscar pela maioridade. O primeiro passo, segundo os autores, na busca pela maioridade estaria relacionado ao exercício permanente da atividade crítica. Este exercício precisa acontecer de maneira ética, "fazendo o próprio sujeito colocar-se na situação e sentir-se ele próprio responsável por ela, por aquilo que está acontecendo à sua volta e consigo mesmo" (2021, p. 15).

O segundo passo consiste na compreensão adequada do estado de menoridade e, para tanto, precisamos distinguir a relação existente entre obediência e ausência de raciocínio. Para os autores, obedecer não é sinônimo de ausência de pensamento, ou seja, podemos cumprir ordens e ser capaz de raciocinar, opinar, pensar e falar sobre elas. E, desta forma, romper com uma "hierarquia verticalmente autoritária que alimenta ainda mais a propensão humana para a preguiça e covardia, bloqueando a possibilidade de pensar por si mesmo" (2021, p.15), e, também, dificultando a existência de espaços de vivência da democracia, uma vez que a democracia exige autonomia de pensamento, liberdade de expressão e franqueza das palavras. Aqui, reside um ponto fundamental para os gestores escolares, pois parece ficar claro que o alcance do estado de maioridade está vinculado à busca permanente pela construção de espaços de convívio democrático. E, este, é o terceiro passo, segundo os autores, para o rompimento do estado de menoridade e a busca pela maioridade.

Para prosseguir nesta empreitada é preciso compreender: qual o ponto fundamental presente na democracia que é capaz de possibilitar ao ser humano o rompimento do estado de menoridade possibilitando o alcance da maioridade? Para tentar responder essa questão, vamos voltar a Foucault, pois ele resgata na tradição clássica elementos indispensáveis para tratar dos desafios da atualidade. Em sua obra, *O governo de si e dos outros*, o próprio título já entrega um dos fundamentos para a vivência ou para a existência da democracia, a saber, a capacidade humana de governar uns aos outros. Ou seja, ao governar (conduzir) o outro e ao governar (conduzir) a si mesmo, temos a grande possibilidade de encontrar a maioridade. Mas, qual o caminho a seguir neste governo (condução) de si e dos outros para que a democracia possa prevalecer e a maioridade acontecer?

A resposta a esta questão é dada pelo próprio Foucault: "para haver democracia, é preciso haver par-

resía; para haver parresía, é preciso haver democracia" (Foucault, 2013, p.144). Ou seja, a democracia só se constitui através do diálogo e, somente através do falar franco e verdadeiro é possível a existência da democracia. Desta forma, podemos de grosso modo dizer que o gestor escolar que deseje alcançar o estado de maioridade precisa buscar incansavelmente pela construção de vivências democráticas na condução de si e dos outros e que estas vivências só acontecerão efetivamente por meio da parresía. Mas, afinal o que é parresia?

Retomamos, novamente, ao resgate clássico feito por Foucault, que define, um primeiro sentido a parresía, sentido este relacionado a "condução da alma". Neste sentido, fica claro que a "condução da alma" se vincula à existência de uma outra pessoa, ou seja, a parresía é a possibilidade de governar, gerenciar, conduzir o outro, através do uso da palavra, a agir de forma comprometida com o que foi dito. É na ação do outro que será possível verificar a utilidade da palavra pronunciada e o êxito que a palavra pronunciada teve em relação ao governo do outro.

Em um segundo sentido, Foucault, "põe o falar franco e a coragem de dizer a verdade como núcleo constitutivo da parresía. Quando as relações humanas entre governantes e governados atingem este nível de franqueza, elas possibilitam a liberdade, ou seja, tornam livres os sujeitos envolvidos na relação" (2021, p.8). Ele vai além, afirmando que, neste sentido, a parresía emerge do exemplo, da coerência entre o que se diz e o que se faz. Portanto, o condutor governante precisa, na ação que estabelece com os seus governados e consigo mesmo, colocar em prática o discurso que anuncia, fazendo constantemente o exercício reflexivo sobre o que diz e o que faz e impulsionando todos os envolvidos na relação a fazer também este exercício. Ao agir nestes termos, o governante estará desenvolvendo o seu potencial e o potencial dos seus governados de pensar por conta própria e consequentemente, estimulando a todos para o estado de maioridade.

3 Considerações conclusivas/parciais

Ao fazer um projeto na linha de fundamentos da educação que contemple não somente o estudo dos textos clássicos, mas também o manuseio da realidade empírica do cotidiano e da gestão das escolas públicas de educação básica, temos em mãos um grande desafio: o exercício de compreensão e atualização de conceitos filosóficos do texto clássico para que guiem a prática do gestor escolar. Esse exercício dialógico de apropriação de conceitos filosóficos do texto clássico e atualização na prática escolar exige cuidado, compreensão e a consideração do contexto existente no período histórico em que foi criado. Portanto, uma investigação desta natureza envolve um trabalho árduo com o texto, com a sua compreensão e, posteriormente, o desafio é olhar para os acontecimentos empíricos sob a ótica e a inspiração do texto clássico. Tenta-se entender, desta forma, o cotidiano dos gestores escolares e qualificar as suas ações através de um trabalho intelectual.

Sendo assim, os principais objetivos e aspectos metodológicos deste projetos são despertar nos gestores escolares o desejo de superar o seu estado de menoridade e buscar cotidianamente e incansavelmente pelo estado de maioridade, através:

1) do estudo dos textos clássicos e a atualização destes conceitos para a compreensão do cotidiano escolar e dos problemas educacionais contemporâneos;

2) da busca por espaços escolares de vivência democrática onde seja possível um falar franco e libertador que visa constantemente diminuir a distância entre a palavra dita e a ação realizada;

3) da aproximação da filosofia da educação com a realidade do cotidiano escolar dos gestores da escola pública de educação básica;

4) da possível aproximação entre textos clássicos da tradição filosófica com autores contemporâneos que pesquisaram e escreveram mais especificamente sobre a educação escolar;

5) da criação, simultaneamente ao curso de Doutorado em Educação e a elaboração da tese, de um grupo de estudo e pesquisa sobre a prática pedagógica intelectual do gestor escolar, para os gestores da rede municipal de educação.

Na busca pelo alcance dos objetivos e aspectos metodológicos, citados acima, encontro na biografia do professor Elli Benincá uma fonte de inspiração e um possível elo entre os conceitos resgatados por Foucault, da antiguidade, principalmente o de parresía com o Exemplum do Professor Elli Benincá. Pois, ao conhecer sobre sua história de vida é possível afirmar que ele deu conta, como ninguém, do estudo dos textos clássicos, viveu ativamente processos democráticos, aliás teve a educação democrática como fundamento de sua prática pedagógica nos diversos espaços em que atuou. Aproximou como poucos, a filosofia da educação e os textos clássicos da realidade das escolas públicas de educação básica. Foi um professor pesquisador na sua essência e mais ainda, trabalhou parte da sua vida na formação de professores pesquisadores, na constituição de grupos de estudo e pesquisa.

Referências

DALBOSCO, C. A.; DUTRA, D.J.V; BERTOTTO, C; ROSSETTO, M. S. Michel Foucault e a crítica genealógica da modernidade kantiana: *Aufklärung* parresiástica como base do governo democrático de si mesmo. Texto não publicado. 2021

FOUCAULT, M. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE VIDA COOPERATIVA

Ivan Luís Schwengber
Orientador Dr. Claudio Almir Dalbosco
Agencia financiadora - UPF
Universidade de Passo Fundo - UPF
ivan.s@unochapeco.edu.br

Palavras-chave: Democracia; Educação; Cooperativa.

1 Introdução

O presente projeto é uma proposta de releitura da obra *Democracy and Education* de 1916, do filósofo e educador americano John Dewey (1859-1953). Tem como objetivo refletir sobre os limites e as possibilidades de a educação ser a principal forma de manter viva a democracia como forma de governo ou, pensando sob a ótica educacional, da democracia ser os espaça única forma de organização social que estimule o desenvolvimento das capacidades pela interação. Segundo Oelkers, "o pensamento democrático é mais antigo que a disciplina da pedagogia" (*Demokratisches Denken ist älter als die Pädagogik als Disziplin*) ou ainda: "Uma educação democrática coloca a democracia como forma de governo como pressuposto (*Eine demokratische Erziehung setz die Demokratie als Regierungsform voraus*" (OELKERS, 2010, p. 4). Esta relação entre educação e democracia tem se apresentado muitas vezes como estéril pela forma como se compreende a democracia: um modo de governo político-representativo na educação. Para ser possível a democracia ela precisa ser mais do que um sistema político: "Uma democracia é mais que uma forma de governo; é, primacialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada" (DEWEY, 1979, p. 93). Para Dewey a democracia é algo mais amplo e complexo, sendo um modo de vida interativo de vida, decisivo para a noção de formação humana, e também para a educação pública.

A democracia como forma de vida possui seu núcleo essencialmente formativo pela capacidade de ampliar as capacidades humanas de forma transacional, que remonta a noção de inteligência humana, em que o sujeito toma parte em seu meio e ressignificando seus hábitos e dando sentido a suas ações. Dewey recua o processo de formação humana ao centro do debate sobre uma possível vida democrática e comum. A questão que se coloca é: como se constituem os sujeitos como capazes de viver uma forma de vida e associada e coexistir democraticamente?

2 Desenvolvimento

De partida fica evidente em Dewey que a este modelo de coexistência social não pode ser encontrado na filosofia política ou nas ciências políticas, que parecem não dar a devida atenção à educação como espaço por excelência de constituição das sociedades democráticas. Dentre as razões desta limitação, principalmente depois da obra *O príncipe* de Maquiavel (1469-1527), em que a política fica estritamente ligada à relação de conquista, distribuição e manutenção do poder de governar, e com Montesquieu (1689-1755) induzindo um estreitamento em relação a compreensão do que seja democracia e educação com o governo: "É no governo republicado que se tem necessidade de toda a força da educação"(MONTESQUIEU, 1973, p. 62). Consequentemente esse modo de compreender democracia ainda não possui em si o potencial pedagógico próprio de um modo cooperado de existir, interditando inclusive modos de legar o capital cultural humano aos mais jovens.

Para Dewey um modo de existência democrática passa pelo processo de educação das novas gerações e o descuido com a mesma compromete a própria democracia. É notável que obras como *Como as Democracias Morrem* (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018), os autores discutam os movimentos antidemocráticos nos Estado Unidos sem fazer qualquer menção direta o conexão do colapso democrático com o problema da educação. A educação teria o mero papel fugidio de promoção de uma tolerância mútua e da reserva institucional. "Porém, duas normas se destacam como fundamentais para o funcionamento de uma democracia: tolerância mútua e reserva institucional"(LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 103). A educação aqui permanece muito mais atrelada ao lastro tradicional, ao costume e as regras não escritas, do que propriamente uma capacidade educativa intencional.

Esta é, segundo Honneth (2013), uma das principais fontes teóricas para o distanciamento pedagógico do debate da filosofia política (a outra fonte é o deslocamento da formação do caráter parra a primeira infância, a psicologia), que se desdobra na busca por uma justificativa para o Estado Democrático de Direito numa tradição moral: "as democracia devem sua conservação social e atitudes morais que podem prosperar em comunidades consolidadas com orientações éticas substanciais e até religiosas" (HONNETH, 2013, p. 550). O que por outo lado faz com que o Estado fundamentado no direito precise buscar a neutralidade e a imparcialidade, o que faz com que temas como pobreza, inclusão e direitos humanos sejam tomados como posição a favor de um grupo e não como de interesse social, geralmente associado a uma tentativa de doutrinação ideológica. Segundo Honneth, "até mesmo os princípios da formação da vontade democrática não podem se expressar de modo algum no ensino escolar público"(2013, p. 551). Interessante notar que o interesse de grupos privados, com interesses comerciais e fundamentalistas no ensino público são recebidos sem essa mesma desconfiança. Por parte da filosofia política, o mais próximo que esta critica chega é a noção de que, a partir de um Estado mínimo na educação, produz-se o chamando *mínimo civil*(GUTMANN, 1999).

A obra de *Democracia e Educação* é uma das obras intermediárias na trajetória intelectual de John Dewey e que juntamente obra *Escola e Sociedade* (1889) são as obras que projetaram o autor no âmbito acadêmico e o tornaram mundialmente conhecido como pensador da *Educação Progressista*, sendo ainda hoje um dos mais reconhecidos teóricos norte-americanos. Seu pensamento, porém, foi envolvido em uma série de compreensões equivocadas e distorcidas, rendendo críticas e certo ofuscamento das suas reflexões na fase madura de sua produção intelectual. Segundo Bernstein (2010, p. 81) quando Dewey faz "um giro mais refle-

xivo e especulativo em sua obra" não havia mais muita gente disposta a lê-lo, e quando pública *The problems of mens* (1846) já era uma voz que não ressoava com tanta força.

Este conjunto de dificuldades da recepção de seu pensamento também soterra uma concepção de democracia e educação muito própria de Dewey, Para Honneth (2001) a noção deweyana de democracia carrega como forma de vida traz em si o potencial de promover um modo de vida associada e coletiva adequada à complexificação da sociedade e da esfera pública. É nessa direção que caminha a proposta o presente estudo, buscando demonstrar como a leitura de Dewey ainda é atual para subsidiar, não somente a discussão e os problemas educacionais contemporâneos, mas como modo de edificação de um modo de coexistência cooperativa de vida.

3 Considerações conclusivas/parciais

A tentativa de reconstruir o vínculo entre a educação e democracia a partir da perspectiva deweyana no contexto atual passa pela democracia como forma de vida, mas precisamente como forma de vida individual (DEWEY, 1960) na formação de hábitos de uma ação inteligente, que justifique a formação ética para manter as formas políticas de democracia. Somente é possível legitimar a ideia de que na crise da democracia precisamos de mais democracia (DEWEY, 2004), quando ela for uma forma de vida, ou seja, não seja somente na esfera política, mas na esfera da vida cotidiana.

Isto implica que a formação dos jovens para viver em uma sociedade pluralista precisa da escola pública que desempenhem esta função através uma sofisticação da condição natural que precisa aprender com a experiência. Assim como na política a democracia não é uma forma de Estado natural, é sempre uma condição artificial, que precisa considerar uma educabilidade das emoções capaz de desenvolver o pensamento reflexivo. Tomado desta forma é ser capaz de utilizar das mudanças provocada pelas ciências na compreensão e da vivência em sociedade.

Esta complexificação social, em que a interação já não acontece simplesmente pelo contato intergeracional, provocado pelo surgimento do público, que desfaz os laços espontâneos de comunidade, mas precisa ser reconstituído de forma artificial. Esta é talvez a principal dificuldade se a escola e nossas formas de educação formal conseguem ligar este laço comum num período *Revolução Digital* (ANTIĆ, 2018), em que a educação está transversada pela noção de competência dado por uma forma quase que exclusiva de sociedade de mercado.

Referências

ANTIĆ, A. **Digitale Öffentlichkeiten und intelligente Kooperation: Zur Aktualität des demokratischen Experimentalismus von John Dewey**. Potsdam: Universität Potsdam, 2018.

BERNSTEIN, R. **Filosofía y democracía: John Dewey**. Tradução: Alicia García Ruíz. Edición Di ed. Barcelona: Herder Editoria, 2010.

DEWEY, J. A Democracia como Ideal Moral: A democracia criadora - A tarefa à nossa Frente. In: EDMAN,

I. (Ed.). . **John Dewey**. Tradução: Stella Tostes. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1960. p. 326–335.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Introdução à filosofia da Educação**. Tradução: Godofredo. Rangel; Tradução: Anísio. Teixeira. 4. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DEWEY, J. **La Opinión Pública y sus Problemas**. Tradução: Roc Fillella. Madrid: Ediciones Morata, 2004.

GUTMANN, A. **Democratic Education: with a New Preface and Epilogue**. Princeton: Princeton University Press, 1999. v. 53

HONNETH, A. Democracia como cooperação reflexiva: John Dewey e a Teoria Democrática Hoje. In: SOUZA, J. (Ed.). . **Democracia hoje: novos desafios para uma teoria democrática hoje**. Brasilia: Editora Universidade de Brasilia, 2001. p. 63–92.

HONNETH, A. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 13, n. 3, p. 544–641, 2013.

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MONTESQUIEU, C.-L. DE S. **Do Espirito das Leis**. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

OELKERS, J. Demokratisches Denken in der Pädagogik. **Zeitschrift fur Padagogik 56**, v. 1, p. 3–21, 2010.

.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: PRENÚNCIO DA BNC-FORMAÇÃO

Jerônimo Sartori
UFFS/*Campus* Erechim
E-mail: jetori55@yahoo.com.br

Palavras-chave: BNC-Formação; Formação docente; Neoliberalismo.

1 Introdução

É histórico o debate sobre o papel da escola em relação à formação e preparação do estudante para viver em sociedade. A escola entendida como um espaço de mediação corrobora (ou deveria corroborar) para a difusão do conhecimento socialmente produzido, bem como para a construção de novos conhecimentos. Ao enfocar a produção e a socialização do conhecimento, os atores educacionais têm o precípuo compromisso com o desenvolvimento integral do educando, para que no futuro esteja preparado para exercer plena e autonomamente sua cidadania, mas, sobretudo, tendo a compreensão da realidade social, política, econômica e cultural.

Desse modo, a dinamização dos processos formativos sob a responsabilidade dos professores é determinante, para potencializar os processos de ensino e de aprendizagem. Para alcançar os propósitos da escola o currículo representa um insumo essencial ao trabalho pedagógico. Neste momento, o Brasil está experimentando a implantação de uma "nova" política curricular sob a denominação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual de forma normativa e prescritiva, visa a padronização dos currículos escolares de norte a sul do país, impondo um conjunto de conteúdos, que devem ser aprendidos pelos estudantes ao longo das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Tendo como base a obrigatoriedade de implementar e desenvolver os conteúdos indicados pela BNCC-Educação Básica, é apresentada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Tais diretrizes, enquanto política pública para a formação de docentes apresenta-se alinhada com a BNCC-Educação Básica e, de certa forma, prescreve que o professor formado em cursos que atendam ao viés da Resolução, deverá reproduzir em sala de aula aquilo que está posto na base, orientado pelo viés tecnicista e da racionalidade instrumental.

Frente aos destaques referidos, apresento como questão de estudo: que implicações a BNC-Formação, com

caráter prescritivo, acarreta na fragilização da formação dos futuros docentes que atuarão na Educação Básica? Alinhado com a questão, objetivo com este escrito, argumentar acerca das implicações da modalidade formativa recomendada pela BNC-Formação, que orienta de forma prescritiva o desenho da matriz curricular para os cursos de licenciatura na lógica do neoliberalismo. O estudo enquadra-se em uma abordagem de natureza qualitativa, desenvolvido por meio dos procedimentos da pesquisa bibliográfica e do estudo documental. Realço que o recorte reflexivo que trago se configura na crítica a BNC-Formação, pelo fato de demandar do licenciando desenvolvimento de competências e habilidades para reproduzir a BNCC-Educação Básica.

2 Entrelaçando a BNC-Formação e a formação docente no horizonte do neoliberalismo

Ao abordar a formação inicial de professores em uma realidade em que o neoliberalismo avança a "passos largos", torna-se imprescindível fazer o contraponto aos ataques dirigidos à educação pública e aos docentes. A BNC-Formação prenuncia que a formação se dê na lógica tecnicista e da racionalidade técnica, pois, o licenciando deverá desenvolver competências e habilidades emocionais, para tornar exequível a transmissão das unidades temáticas (conteúdos) que constam na BNCC-Educação Básica.

O modelo de Estado que se desenha assume "novos" discursos, que com as devidas sutilezas, traduzem "velhas" propostas e projetos educacionais, com o adereço de que somente cumprirão seus propósitos seguindo a lógica da gestão empresarial – da mercantilização da educação. Assim, um projeto de sociedade, que desde a década de 1990, procura sucumbir com as políticas públicas na lógica do Estado mínimo, conclama que a privatização dos serviços públicos é a saída para que a sociedade seja melhor atendida em suas demandas. Congruente com as políticas neoliberais reside a "máxima" – menos Estado para os serviços públicos e mais Estado para o setor privado, que visa obter recursos públicos para prestar os serviços que são da incumbência do Estado.

Conforme Freitas (2018, p. 15), os neoliberais não vacilam "[...] em usar recursos que julgávamos superados nos domínios da democracia liberal", tendo em vista que este cenário está entrelaçado com motor do capital – a economia, que de forma "quase" explicita prenuncia formar sujeitos que assumam postos chave no mundo do trabalho, sem as garantias de condições adequadas para o cumprimento das suas obrigações enquanto trabalhador. Nesse aspecto corrobora Ball (2011), ao destacar que o tecnicismo em que repousa o poder solucionador de problemas conduz à aceitação acrítica, que favorece a construção da ideia de que a vida pode ser operada somente pela razão instrumental e o sucesso é algo de foro pessoal e garantido pela meritocracia.

A reorganização dos projetos pedagógicos dos cursos (PPC's) de licenciatura deverá estar articulada com os conteúdos, as competências e as habilidades emocionais, que integram a BNCC-Educação Básica. Nessa perspectiva, o professor deverá ser formado para desenvolver sua ação pedagógica enlaçada ao pragmatismo, conteudismo e enciclopedismo – transmissão-memorização-reprodução. A BNC-Formação ao anunciar o desenho de sua proposta de formação, situa que o licenciando necessita desenvolver competências especificas e vinculadas a três dimensões fundamentais (Res. CNE/CP nº 2/19 – art. 4º): conhecimento profissional; prática profissional; engajamento profissional, com destaque de que as mesmas não são excludentes, mas

intercomplementares. A crítica que se tece não é no sentido de que tais competências não sejam necessárias no processo formativo dos licenciandos, mas desconsidera-se a realidade daqueles que buscam tornar-se professores e o tipo de curso de licenciatura que é ofertado.

Neste prisma, as mudanças nos PPC's das licenciaturas, com carga horária definida na BNC-Formação, de forma estática/rígida em três grupos[11], não resolverá os problemas que se entrecruzam na educação básica, tampouco a alteração do currículo escolar embasado na BNCC resolverá as mazelas, que interferem nos processos de ensino e de aprendizagem na escolarização básica. Referencio que nesta linha em que se dão os encaminhamentos, respectivamente, BNCC-Educação Básica e BNC-Formação, está sendo usurpada a autonomia da escola para a seleção e organização do seu currículo escolar e, da universidade a autonomia para construir uma proposta de curso de licenciatura que, efetivamente, atenda as demandas socioeducacionais.

A despeito disso, Freitas (2018) destaca que o neoliberalismo além de defender o lado econômico, procura, por meio de discursos escusos fortalecer a ideologia defendida pelo setor empresarial/privado de ser o melhor gestor. O esforço deste setor, ao fortalecer as democracias liberais visa o arrefecimento de todo e qualquer processo democrático, primando pelo livre mercado e pela meritocracia. Isso coloca o trabalhador na condição de submisso, silenciado e assaltado em seus direitos conquistados por intermédio de lutas históricas.

No limite a BNC-Formação, com determinação fixa da carga horária e daquilo que deve ser trabalhado nas licenciaturas, fica explicita a dificuldade, por exemplo, no grupo I em desenvolver os fundamentos teóricos inerentes ao campo da educação. O ensino dissociado da teoria reduz as perspectivas de desenvolver a competência associada ao "conhecimento científico", corrobora com as dificuldades da autoformação no sentido de aprimorar as competências da "prática profissional" e do "engajamento profissional". Segundo Ball (2011, p. 93), as teorias separadas das contingências dos processos formativos dos docentes, tolhem a argumentação que oportuniza um pensar diferente, uma análise provocativa e audaciosa, pois, a teoria

> Oferece uma linguagem para o desafio e formas de pensamento diferentes das articuladas para nós pelos dominantes. Oferece uma linguagem rigorosa e irônica para além do contingente. O propósito da teoria é desfamiliarizar práticas e categorias videntes para fazê-las parecer menos evidentes e necessárias, abrindo espaços para a invenção de novas formas de experiência.

Ao se cumprir na integra aquilo que prescreve a BNC-Formação, para formatar e desenvolver os cursos de licenciatura, certamente, acentuar-se-á a precarização da ação pedagógica, até então pautada no horizonte da teoria crítica, mas que na perspectiva adotada pelo documento os professores deverão ser preparados com a sua identidade alinhada ao pragmatismo e ao tecnicismo. Com base em tais ameaças, algumas questões se colocam à reflexão: Se o tecnicismo que perdurou todo o período de vigência da LDB – Lei nº 5692/71 não resolveu os problemas da aprendizagem, seu retorno na atualidade terá poder solucionador? Os professores serão formados para serem meros técnicos repassadores das unidades temáticas da BNCC-Educação Básica?

1 [1] Conforme Res. CNE/CP nº 2/19 (art. 11): Grupo I – 800 (oitocentas) horas – conhecimento científico, educacional e pedagógico; Grupo II – 1.600 (mil e seiscentas) horas – conteúdos específicos da área (conforme unidades temáticas da BNCC-Educação Básica); Grupo III - 800 (oitocentas) horas – prática pedagógica (400 horas de estágio supervisionado e 400 horas de prática como componente curricular).

Como podemos nos organizar para resistir às ameaças, que tendem a tornar o ensino conteudista e descolado da realidade e da construção de valores?

3 Considerações provisórias

O momento atual é assinalado pelas grandes transformações sociais e pelo ordenamento da ciência e da tecnologia, o que traz à tona tensionamentos, especialmente, de ordem política no que se refere ao campo da educação, à formação de professores, ao ensino e à aprendizagem. Diante dos debates acerca da formação docente, não se põe em xeque a relevância da educação, pois ela é considerada essencial para alcançar igualdade e justiça social. A despeito disso, a escola e o professor não estão à margem dos impactos gerados pelo desenvolvimento científico, tecnológico, econômico, politico e cultural, tampouco, dos mecanismos que promovem o desenvolvimento humano.

Embasado nas percepções levantadas neste texto, destaco algumas preocupações com a implementação *ipsis litteris* da BNC-Formação, como orienta a Res. CNE/CP nº 2/2019, quais sejam:

- Fortalecimento do discurso técnico e científico ancorado na matriz capitalista e focado na economia e na acumulação de riqueza e renda nas mãos de poucos;

- Produção de argumentos que asseverem o avanço do neoliberalismo e a diminuição do Estado, considerado pela inciativa privada como mau gestor de políticas públicas;

- Criação de mecanismos que restringem a participação dos docentes nos debates, definições e encaminhamentos das políticas públicas de educação;

- Inculcação da ideia de que a formação de professores, conforme a BNC-Formação, com viés regulador, prescritivo, pragmático, fragmentado, solucionará as problemáticas históricas que se entrecruzam no campo da educação;

- Construção de um caminho fácil que viabilizará a terceirização e/ou privatização da educação, atendendo a lógica do livre mercado.

Por fim, destaco que a diretriz curricular (BNC-Formação), intenciona enquadrar e direcionar a ação docente, no sentido de formar sujeitos dóceis e resilientes, por meio de um currículo padronizado, mas com o discurso da “qualidade da educação”.

Referências:

BALL, Stephen J. Intelectuais ou técnicos? O papel indispensável da teoria nos estudos educacionais. In:

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 78-99.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília, 2017.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, dez./ 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular. 2018.

O FALSO DILEMA DO ENSINO TÉCNICO OU DE HUMANIDADES

João Carlos Dinel Kujawa
Marcelo José Doro
UPF
184204@upf.br

Palavras-chave: Educação; Ensino de humanidades; ensinar a viver.

1 Introdução

O papel da educação está longe de ser algo unanime. Tendo desempenhado diferentes papeis desde a cultura grega, foi somente depois da Revolução Industrial que a educação evoluiu e foi possibilitada à população em geral nos moldes como vemos hoje. (Robinson, 2019)

Porém, desde o momento de sua implementação, a educação tem evoluído a passos lentos, em alguns momentos com progressos maiores, em outros também com alguns retrocessos. Questiona-se, então, até onde essa educação criada para atender as demandas da revolução industrial, já não se tornou obsoleta.

Há um predomínio ainda grande no ensino de habilidades meramente técnicas e cognitivas na educação, valorizando habilidades exatas em detrimento de outras habilidades. Martha Nussbaum (2019) tem observado esse fenômeno e analisado que essa não é a melhor direção a ser percorrida, acreditando que não se deve ser oposto as habilidades técnicas, das humanas, mas que ambas são complementares e necessárias tanto para o mercado econômico, quanto para democracia.

Edgar Morin (2015) nos alerta que o papel fundamental da educação deveria ser "ensinar a viver" e que esse reducionismo feito após a revolução industrial, trouxe o benefício da educação em massa (para preparar para a indústria), mas vem sendo prejudicial ao ser humano em sua complexidade. Isso porque o ensino de um ofício, ou das competências técnicas para uma profissão, está longe de contemplar a totalidade do ser humano e das habilidades necessárias para lidar com as circunstâncias da vida.

Nesse sentido, entende-se necessário recorrer à bibliografias projetando um olhar mais crítico sobre a educação, visto que na atualidade há fortes indícios de uma oposição entre o ensino utilitário (para o lucro) versus um ensino de humanidades (que visa a formação do ser humano integral), onde por vezes o ensino mais humano é deixado de lado por ser considerado pouco útil. Por isso, nesse escrito, objetiva-se investigar

uma concepção integrativa de educação, sobre a hipótese de que a oposição entre essas duas ciências (ou duas formas educacionais) é fruto de uma visão reduzida da educação como um todo que não contempla o ser humano em sua totalidade e em sua complexidade. Sendo assim o estudo é orientado pelas seguintes questões: Podemos caracterizar como um falso dilema a oposição que por vezes se faz entre uma educação para o lucro e o ensino de humanidades? Nessa direção, como poderíamos fundamentar a relevância de uma educação integrativa para a formação do ser humano complexo?

Entende-se necessário, compreender os reflexos que o modelo educacional reduzido vem trazendo ao ser humano e a sociedade, identificar o papel das humanidades para a formação do ser humano complexo, e propor um modelo educacional integrativo que seja apto para "ensinar a viver", sob a hipótese de que fragmentar e reduzir a educação pode não ser o melhor método de formação na sociedade hipermoderna.

2 Desenvolvimento

Com o avanço de políticas neoliberais se torna cada vez maior a pressão para os estados se posicionarem bem economicamente. Como consequência disso há uma supervalorização de habilidades, que por mera opinião deles, favorecem a economia. (Nussbaum, 2019)

As habilidades mais valorizadas são as técnicas e cognitivas que são geralmente valorizadas no mercado de trabalho industrial e econômico. Porém, por consequência da supervalorização de um número limitado de habilidades, outras competências igualmente importantes vêm perdendo o seu espaço por serem consideradas inúteis para o mercado de trabalho. Tornando assim educação uma mera preparação para o mercado de trabalho, sendo a educação subordinada ao lucro. (Nussbaum, 2019)

Assim sendo, a educação opera por um papel único de formação de mão de obra, e por mais que esse possa ser um de seus papeis, a educação não pode ser limitada a esse papel único. Como somos advertidos por Edgar Morin (2015), a educação tem um papel fundamental de ensinar as competências necessárias ao viver com a tentativa de diminuir erros e ilusões. E ao reduzir a educação ao ensino de um ofício, estamos ignorando toda a complexidade que existe no ser humano, que não pode ser resumido a uma ciência exata.

Com as habilidades humanas perdendo força, isso desfavorece muito o raciocínio critico, a imaginação, a criatividade e a empatia. Essas habilidades que são consideradas fundamentais para qualquer democracia e também cada vez mais necessárias na economia hipermoderna. (Robinson, 2019; Nussbaum, 2019; Goleman, 1996)

Quando se favorece e se limita a educação a aspectos meramente técnicos, está se dando um tiro no pé, já que tenta-se resolver um problema e acaba fechando os olhos para o outro, e muitas vezes nem resolve um problema e cria outro.

A educação utilitária é um problema não por dar atenção a habilidades técnicas fundamentais no mercado de trabalho, mas por se limitar a isso, acreditando que somente essas habilidades já são suficientes para a vida como um todo, acreditando que uma economia forte é capaz de superar problemas democráticos e sociais, entre outros problemas do viver.

Porém historicamente não é isso que vem acontecendo, por isso se torna um erro tentar avaliar a educação e o nível de desenvolvimento humano de acordo com o PIB de um país. Já que vem sendo provado que o aumento do PIB, não necessariamente aumenta outros índices educacionais, sociais e não promove também uma diminuição da desigualdade, podendo ocorrer até o oposto disso. (Nussbaum, 2019)

É necessário ter a consciência que a educação deve operar para além da formação de mão de obra, por mais que o trabalho seja um dos papeis do viver, mas, não é o único. Se bem trabalhadas habilidades humanas são complementares e amigas das habilidades técnicas e não suas inimigas. Além disso tem aumentado as demandas por habilidades como criatividade, inovação e imaginação nas empresas, que são habilidades pouco desenvolvidas no ensino meramente técnico e de respostas certas, lineares e prontas. (Robinson, 2019; Goleman, 1996)

Sendo assim, se formos pensar também pelo lado econômico, excluir as humanidades não parece ser um bom caminho, pois estamos restringindo o desenvolvimento de habilidades fundamentais. E se formos pensar por um lado democrático e pelo lado da complexidade do ser humano, o ensino técnico não é apto para nos ensinar ao diálogo, ao raciocínio crítico e a capacidade de se colocar no lugar de outro, e não é suficiente para ensinar a viver.

Vivemos em uma sociedade hipermoderna, com um número cada vez maior de informações e com o acesso a elas cada vez mais ilimitado. A educação, nesse sentido, não parece mais ter o papel de repassar as informações, mas fazer os alunos pensar criticamente e saber aprender e reaprender as informações certas. Como muito bem fundamentado por Morin (2015) me parece cada vez mais que o papel da educação seja um ensinar a viver, um aporte reflexivo para que possamos lidar com as incertezas da existência e com os erros e ilusões que estão presentes nela.

3 Considerações conclusivas/parciais

Ainda restam bastante questões em aberto a serem exploradas nesta pesquisa. Há uma grande demanda de discussões em termos de educação nessas últimas duas décadas. A sociedade e as demandas advindas dela se alteraram muito, porém a educação permanece estagnada, muitos pensadores vão dizer que retrocedeu. O que já se sabe é que o modelo atual não está mais sendo o suficiente, mas ainda não há uma unanimidade sobre o que seria o suficiente.

Portanto, a pesquisa em educação possui questões ilimitadas a serem respondidas para promover a reflexão sobre que caminho estamos trilhando e que caminhos deveríamos trilhar e nesse escrito pretendemos ainda responder algumas dessas questões.

Referências

GOLEMAN, Daniel**. Inteligência Emocional.** Editora Objetiva, 1996

NUSSBAUM, Martha**. Sem fins lucrativos: Porque a democracia precisa das humanidades.** Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

ROBINSON, Ken. **Somos todos criativos.** Benvirá, 2019.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: Manifesto para mudar a educação.** Editora Sulina, 2015.

PROJETOS EDUCACIONAIS DE DESCONSTRUÇÃO DA COESÃO SOCIAL

José Eduardo Brum de Albuquerque

Eldon Henrique Muhl

Universidade de Passo Fundo

Palavras-chave: coesão social; educação; escola; projetos educacionais.

1 Introdução

Este trabalho está relacionado a minha dissertação de mestrado que teve como tema a escola sem partido e suas implicações na sociedade. Na minha dissertação procurei elencar fatores que circulavam a tese da escola sem partido e também procurei discutir as razões pela qual esta ideia teve uma considerável aceitação na sociedade em geral e também na comunidade escolar. Em linhas gerais, a escola sem partido procura desconstruir o papel centra da escola e do professor colocando-o em uma situação de vulnerabilidade e de constante vigilância, comprometendo desta forma sua autonomia e sua liberdade de cátedra.

Nesta apresentação, pretendo ir além das questões objetivas que envolvem a escola sem partido e mostrar que o projeto, apesar de considerado inconstitucional pelo supremo tribunal federal, vem sendo aplicado de forma sub-reptícia e sorrateira através de outros projetos que se mostram tão ou mais perniciosos que o projeto escola sem partido, mas que por se apresentarem com outra roupagem e por serem invariavelmente pouco debatidos principalmente na comunidade escolar, acabam por ter uma maior aceitação e chegam até despertar até muita simpatia, pois se apresentam travestidos de boas intenções no que diz respeito a debelar os nossos sérios problemas sociais.

O trabalho vai tratar mais especificamente de três projetos que estão em discussão nas casas legislativas e que são apresentados a sociedade como opções para a educação pública. São eles: o projeto mãe crecheira, homeschooling e escola cívico militar. Os três projetos já estão sendo aplicados no Brasil neste momento, o que torna o problema mais complexo e mais difícil de ser debatido e combatido.

O objetivo do trabalho é justamente mostrar que estas propostas não são obra do acaso e fazem parte de um projeto que está em andamento no Brasil que visa desconstituir a educação e a escola como elementos de coesão social e de ambiente de construção social.

2 Desenvolvimento

O projeto de lei intitulado “Escola Sem Partido” é uma proposta que perambula por casas legislativas em nível municipal, estadual ou federal e que traz uma forte semelhança em seus textos. Tais projetos trazem, em sua essência, diversas similaridades e, em linhas gerais, tem como objetivo, segundo seus autores, impedir que o professor “doutrinador” possa interferir em questões polêmicas ou que afetem ou interfiram nas convicções das famílias, argumentando que a função da escola é tão somete repassar conhecimentos técnicos, criando uma dicotomia entre ensinar e educar.

A proposta da escola sem partido está centrada em alguns pontos importantes que demonstram claramente suas intenções, muito embora seus defensores dizerem que se trata de um projeto isento e sem compromisso ideológico. Os textos desses projetos se assemelham nos seus artigos na intenção de criar limitações aos professores de determinadas áreas do conhecimento, como a história, filosofia e sociologia.

O STF considerou inconstitucional uma lei estadual de Alagoas semelhante ao projeto Escola sem Partido. Foram nove votos contra a lei e somente um a favor. Batizada de “Escola Livre”, a legislação alagoana proíbe a “prática de doutrinação política e ideológica” em sala de aula e afirma ser um direito dos pais que seus filhos recebam uma “educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica.

O projeto da escola sem partido vem sofrendo reveses e perde força nas casas legislativas, tendo em vista as derrotas impostas a este projeto no âmbito judiciário e também pela pressão da sociedade civil e principalmente da comunidade educacional, que na sua maioria se posicionaram contrários a esta ideia de educação.

Porém, existe uma possível razão para o enfraquecimento do projeto que cabe ser analisado com mais profundidade. A escola sem partido está sendo colocada em prática de forma fragmentada

através de projetos que de uma forma ou de outra atingem a escola, a educação e os professores. Estes projetos são o mãe crecheira , homeschooling e a escola cívico militar. Todos os três de alguma forma desconstituem o papel da escola como elemento de humanização e socialização, tirando da escola o papel de coesão social, algo que é muito importante na construção de uma sociedade mais justa e mais humanizada.

Sobre a coesão social, cabe destacar Durkheim quando diz que a sociedade seria mais beneficiada pelo processo educativo. Para ele, “a educação é uma socialização da jovem geração pela geração adulta”. E quanto mais eficiente for o processo, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida.

Segundo Durkheim a escola, tendo em vista o advento da industrialização concentrada nas cidades, deveria substituir a religião como elemento de coesão social. Segundo ele, a construção do ser social, feita em boa parte pela educação, é a assimilação pelo indivíduo de uma série de normas e princípios - sejam morais, religiosos, éticos ou de comportamento - que baliza a conduta do indivíduo num grupo. O homem, mais do que formador da sociedade, é um produto dela”,

Os três projetos a serem abordados trazem na sua essência a proposta de ruptura da ideia da escola como ambiente de construção social e coletiva, levando aos alunos e a sociedade a perspectiva de uma sociedade mais individualista, mais competitiva e mais segregadora. Tais projetos, se ganharem projeção, terão

consequências imprevisíveis e inimagináveis sob o ponto de vista social, politico e econômico.

3 Considerações conclusivas/parciais

A proposta do trabalho é levantar estas importantes questões e a partir da problematização dos mesmos, fazer o debate claro, objetivo e necessário de um tema que tem o potencial de atingir toda a sociedade de uma forma nunca antes experimentada. Levantar esta discussão vai os ajudar a entender de onde exatamente vem estes projetos e para onde nos levarão caso estas propostas tenham êxito na sua aplicação em um país que por natureza é desigual e injusto sob o ponto de vista social.

Referências:

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. São Paulo: Melhoramentos. 1978.

DURKHEIM, Émile. A Evolução Pedagógica. 2ª. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas. 325p. 1995

DOURADO, L. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez: IPF, 2004.

A ERA VARGAS: CENTRALIZAÇÃO, REGULAMENTAÇÃO E O INÍCIO DO CORPORATIVISMO MÉDICO

Leandro Tuzzin

Eldon Henrique Müll

Universidade de Passo Fundo (UPF)

E-mail: leandro.tuzzin@uffs.edu.br

Palavras-chave: corporativismo médico; ensino médico; era Vargas.

1 Introdução

Durante muito tempo a medicina foi apenas mais uma arte de "curar", tendo de concorrer com outras práticas consideradas igualmente válidas. Em primeiro lugar, isso se dava por uma falta de regulamentação mais rígida por parte das autoridades políticas e, em segundo lugar, pelo fato de não apresentar melhores resultados quando comparada aos seus concorrentes. Diante de tal situação humilhante, houveram ruidosas tentativas dos representantes políticos dos profissionais da área da saúde de criar barreiras contra a liberdade laboral dos charlatães. Entre avanços e retrocessos, foi no governo do presidente Getúlio Vargas que ocorreram as mudanças mais significativas. Nesse trabalho, nos debruçaremos justamente sobre os elementos que estiveram na base da ascensão da classe médica no Brasil ao "estrelato" durante o período Vargas.

As questões a serem trazidas à reflexão serão as seguintes: como a administração de Getúlio Vargas criou um ambiente propício ao surgimento de uma corporação médica aglutinada em torno de seu próprios interesses? De que maneira e sob que mecanismos institucionais a medicina atingiu a hegemonia na arte de curar? Como era a relação entre o Estado Varguista e os profissionais liberais regulamentados (entre eles os médicos)? Como se dava essa regulamentação e porque o governo a incentivava?

A pesquisa seguirá a orientação materialista-histórica, com análise crítica combinada a abordagem qualitativa. Para isto, será realizado um estudo bibliográfico investigativo a partir do acúmulo histórico construído e dos principais documentos normativos envolvendo o ensino médico oficial no Brasil durante a era Vargas.

2 Desenvolvimento

A grande meta do varguismo era estruturar a nação em torno de uma homogeneidade capaz de afunilar o inconsciente coletivo do povo aos seus anseios. No concernente á educação, as ideias que há muito eram difundidas entre liberais e positivistas, de um ensino livre e na intromissão mínima do Estado no bojo das instituições --- que, malgrado o insucesso obtido, sempre se fizeram presentes entre muitos intelectuais e políticos --- foi sepultada durante a era Vargas. Se de início o Governo manteve amistoso diálogo com os liberais, e até mesmo os chamou para participar da elaboração de um projeto novo para o ensino brasileiro, com o passar do tempo e a nítida guinada para o autoritarismo, sua visão sobre o ensino foi mudando. A educação do povo passou a ser vista como um instrumento de afunilamento da consciência em torno da ideologia do Estado. Ou seja, antes de emancipar, a formação deveria ajustá-lo ao panorama político. Além do mais, fortalecia um elitismo acadêmico de alguns intelectuais mais nostálgicos e reacionários, crentes numa evolução da sociedade pela baqueta dos mais aptos e ilustrados membros da coletividade, que expressariam com eloquência e clareza os anseios e desejos do povo. Por conseguinte, os eruditos serviriam como um elo entre o Estado, mandatário político, e o povo, a massa de indivíduos que vivem sob a sua égide, clareando as ideias esparsas e turvas de uns e usando de sua diligência para alcançar os objetivos do outro(CUNHA, 2007,p. 250-252).

No que se refere ao ensino superior, enquanto ápice do desenvolvimento intelectual, além de favorecer a formação de profissionais aptos a atender as demandas mais urgentes da sociedade, também deveria imbuí-los de um espírito cívico. Devido à tamanha magnitude de seu papel, sua formação não deveria estar acessível a todos e a qualquer um. Por isso, a importância de, primeiro, restringir o acesso à universidade e, segundo, criar uma cisão entre o ensino das massas e a educação das elites, cada qual rumando por um caminho diferente, todavia, cumprindo sua missão na ordem geral das coisas. A importância dada as elites intelectuais formadas sob o bojo das instituições superiores vinha chancelar, também, os privilégios outorgados a determinadas profissões consideradas cruciais, como engenharia, direito e, o que nos interessa, medicina, que gozavam das amplas vantagens da regulamentação estatal (CUNHA, 2007, p. 253).

O estatuto das universidades, promulgado por meio do decreto 19.851, de 11 de abril de 1931, chama atenção e clarifica a verve autoritária presente nos planos do governo e a maneira como concebe o espaço formativo. Nele, se estabelecia os padrões mínimos exigidos para o funcionamento das instituições de nível superior. Em primeiro lugar, se baseava num modelo único, homogêneo, que deveria ser a diretriz de todas as instituições, aceitando, até certo ponto, algumas variações necessárias em decorrência de eventuais diferenças regionais, nunca, porém, permitindo o dissenso, a pluralidade ou qualquer princípio liberal autonomista e desafiador da ordem estabelecida; restringia ao máximo a autonomia universitária, em todos os setores, dotando o Estado de um poder supra-institucional; além de seu papel formador específico, a universidade era vista também como uma instância de difusão ideológica, trabalhando não apenas para ideologizar os acadêmicos que por lá passavam, mas utilizando-se deles e de seus professores como instrumentos para potencializar o processo de planificação social, por meio de estratégias de informação manipulada e enviesada pela perspectiva governamental (CUNHA, 2007, p. 262-268).

Nessa época, também houveram mudanças substanciais na maneira como o Estado e as entidades de classe passaram a se relacionar. Enquanto os profissionais braçais, que se encontravam na base da pirâmide e durante séculos foram marginalizados e oprimidos pelo sistema trabalhista, buscavam melhores condições de

vida e um olhar mais sensível por parte do poder público, os profissionais liberais das profissões tidas como da elite (entre elas a medicina) pressionavam por mais privilégios e capacidade autorregulatória (COELHO, 1999, p. 19).

A base das ideias governistas relativas a regulação profissional, se fundamentava em torno do corporativismo. O corporativismo é um termo amplo que pode apontar para práticas associativas diversas, mas carrega, apesar disso, algo em comum: uma unidade abstrata representativa, capaz de se articular por meio de um conjunto de ideias, doutrinas e propensões unitárias que congregam elementos de uma mesma natureza, forma, classe ou função. Ao referir-se a pessoas pertencentes a uma determinada prática profissional, entende-se o corporativismo como um movimento hermético e simbiótico, que, por meio da união de seus representantes, e de suas demandas pontuais, anseios, problemas e necessidades típicas, se fortalece e busca crescimento, reconhecimento, direitos e privilégios. Politicamente falando, o conceito de corporativismo, principalmente nas primeiras décadas do século XX, foi usado como estratégia de apaziguamento social, no sentido de proporcionar representatividade às classes sindicais, a partir daí entendidas não enquanto um poder paralelo, agitador e potencialmente desintegrador, mas como uma engrenagem do próprio Estado na busca por equilíbrio e manutenção da ordem. Ou seja, a sociedade, enquanto uma máquina que para continuar funcionando busca estabilidade, tenta conciliar seus interesses maiores aos interesses das partes que a compõem, oferecendo a elas a possibilidade de diálogo. Assim, a corporação se torna um instrumento de controle do Estado, que ao invés de combater, congrega e financia os setores constituintes da tecitura da realidade social, que passam a ter voz e se envolver nas tomadas de decisão, dentro do que a supervisão atenta do Estado permitir (ou seja, se não colocar em risco o próprio *establishment*). Assim, com a ascensão da era Vargas, nutrido das ideias políticas mais "arejadas" da época, entre elas a importância do corporativismo como instância de enfrentamento das tensões entre classes sociais e profissionais distintas, os médicos viram uma excelente oportunidade para que seus anseios fossem atendidos. Essa (pseudo) submissão a vigilância governamental foi o preço a pagar pela tão sonhada fiscalização e regulamentação do exercício da arte curativa (VIEIRA, 2009, p. 57).

A regulamentação se deu por meio dos conselhos nacionais e regionais. Eram autarquias subordinadas ao ministério do trabalho, mas geridas majoritariamente por representantes da classe profissional regulamentada, gozando de ampla liberdade na gerência e também na administração dos recursos públicos alocados. Ou seja, ao mesmo tempo tinham o apoio da máquina estatal, capaz de fiscalizar o exercício profissional e criar uma reserva de mercado, e, também, autonomia para gerirem os assuntos inerentes as suas respectivas práticas profissionais. "Ao final a organização das profissões regulamentadas descansava em três pilares, cada qual com função diversa: os conselhos para fiscalização do exercício profissional, o sindicato para encaminhar reivindicações de natureza trabalhista, e a associação para atender aos aspectos mais tipicamente normativos e associativos" (COELHO, 1999, p. 28).

É importante ressaltar que as profissões regulamentadas só poderiam ser exercidas mediante o diploma acadêmico e o credenciamento dos profissionais aos respectivos conselhos. Os cursos acadêmicos automaticamente ficavam sob supervisão do Conselho Federal de Educação. Diante de tamanhas vantagens, todos os cursos queriam se regulamentar, pois era a porta de entrada para o controle rígido do exercício profissional e dos cursos formativos, o que consequentemente incidia na restrição da entrada de novos

profissionais no mercado, coisa muito útil para impedir ou disciplinar a concorrência. Nesse sentido, se os profissionais não regulamentados, mas detentores de diploma acadêmico, tinham como tarefa primordial no alcance de reconhecimento e sucesso demonstrar perícia e capacidade superior em seus misteres, quem dispunha das vantagens corporativistas da regulamentação via garantido seu espaço sob o manto protetor da burocracia estatal (COELHO, 1999, p. 29-30).

A porta de entrada para o nirvana da regulamentação se dava por meio da mobilização dos profissionais da área, do *lobby* ferrenho em setores estratégicos da sociedade e no apadrinhamento político, pois a última etapa do processo necessariamente ocorria nas instâncias representativas do poder público (COELHO, 1999, p. 32).

No caso dos médicos, conseguiram o que tanto queriam: a regulamentação do exercício da medicina e das profissões a ela relacionadas. O Decreto 20.931 de 11 de janeiro de 1932 só permitia o exercício de profissões relacionadas a saúde a pessoas habilitadas e com diploma espedido em instituição de ensino superior reconhecida, mediante critérios legalmente estabelecidos, o qual deveria ser registrado no Departamento Nacional de Saúde Pública e no órgão equivalente de cada Estado, a quem também caberia a incumbência de fornecer carteiras de identidade profissional e criar uma base de dados com as informações fornecidas pelos médicos, relativas a sede de seu consultório. Aquele que, sob qualquer pretexto, fosse pego exercendo práticas curativas sem as prerrogativas legais teria que responder ao crime de prática ilegal da medicina ou charlatanice.

3 Considerações conclusivas/parciais

Assim, vimos como a regulamentação representou uma virada sem igual para a classe médica, a partir daí hegemônica. A vitória dos médicos estava garantida, de uma vez por todas, e sua hegemonia na arte de curar, assim como sua força enquanto corporação, estavam consolidadas (pelo menos a nível institucional e legal), algo facilmente verificável nos dias de hoje. “Estava, enfim, definitivamente extinta a liberdade profissional. Estava, enfim, proclamada a visão oficial da medicina como a conhecemos hoje, eliminando as versões das demais práticas de cura que disputaram essa contenda” (WEBER, 2009, p. 50).

Referências

COELHO, Edmundo Campos. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia no Rio de Janeiro 1822-1930**. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior; da Colônia à Era Vargas**. 3 ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

WEBER, Beatriz Teixeira. Uma outra história da medicina no Rio Grande do Sul, na passagem do século XIX

para o século XX. In: SERRES, Juliane C. P.; SCHWARTSMANN, Leonor B. (org.) **Histórias da medicina: instituições e práticas de saúde no Rio Grande do Sul. Escritos sobre educação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

VIEIRA, Felipe Almeida. "Pelos interesses da classe": o sindicato médico do Rio Grande do Sul e a regulamentação profissional (1931-1939) In: SERRES, Juliane C. P.; SCHWARTSMANN, Leonor B. (org.) **Histórias da medicina: instituições e práticas de saúde no Rio Grande do Sul. Escritos sobre educação.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

IMAGINAÇÃO NARRATIVA NA FORMAÇÃO HUMANA PARA A VIDA DEMOCRÁTICA E PLURAL

Leonardo de Andrade Carvalho

Prof. Dr. Marcelo Doro

Universidade de Passo Fundo

E-mail: 154221@upf.br

Palavras-chave: Imaginação Narrativa, Jogos de interpretação, Democracia

1 Introdução

A pesquisa aporta-se no grande fenômeno moderno que são os jogos de interpretação de papéis, RPGs (*Role Playing Games*), e como eles vieram a afetar a formação de adultos e crianças, tendo como ponto de partida estudos recentes da psicologia, que utilizam o jogo narrativo e a interpretação de papéis como ferramenta de tratamento de traumas e fobias. A neurociência afirma que, quando contamos, ouvimos ou, como é o caso do RPG, participamos de uma história, somos compelidos a tomar o lugar dos personagens da narrativa, esse processo acontece devido a ativação dos neurônios espelho, responsáveis, entre outras coisas, pela capacidade humana de sentir empatia e compaixão (PEARCE, 2019). Para a filosofia e, sobretudo, a educação, os jogos de interpretação podem desempenhar um papel importante na formação de cidadãos democráticos preparados para enfrentar as vicissitudes de mundo globalizado e plural.

Pensar e pesquisar a importância da interpretação de papéis na formação humana é algo bastante recente no mundo, porém, com o ressurgimento explosivo do interesse por esse tipo de arte e entretenimento e a facilidade de acesso a material e informações, cresceu também o interesse dos pesquisadores por esse tema nas últimas décadas, principalmente nas áreas das ciências humanas e da mente. Entretanto, essa forma de jogo já existe há muito tempo, como quando o escritor estadunidense Gary Gygax e seu amigo Dave Annerson lançaram o famoso *Dungeons & Dragons: rules for fantastic medieval wargames – campaigns playable with paper and pencil and miniature figures*, em 1974, um compêndio de regras e histórias para um jogo de tabuleiro onde tudo é decidido entre amigos. Assim, o projeto de dissertação nasce da própria experiência do pesquisador, de pessoas próximas e de pessoas do mundo todo que, como jogadores ávidos e membros de uma comunidade crescente, trocam experiências e conselhos sobre o jogo, sobre a vida como um todo e sobre como as experiencias estéticas, e até mesmo terapêuticas, presenciadas durante a imersão na narrativa ajudaram-nas

a se compreenderem melhor e a compreender os outros como indivíduos portadores de sentimento e de finalidades próprias, superando fobias, pré-conceitos e até mesmo traumas.

2 Desenvolvimento

A humanidade é feita de histórias, para contar histórias. Seja pela própria memória de um indivíduo, que compartilha suas experiências com seus concidadãos, ou através de uma narrativa fantasiosa, quando queremos entreter ou ensinar algo para outrem. Desde antes de o Épico de Gilgamesh, a primeira história de ficção, escrita por volta do século XX a.C., até os fantásticos livros modernos de O Senhor dos Anéis e a aclamada série *Game of Thrones*, a contação de histórias acompanhou a humanidade de perto, estando presente tanto como uma ferramenta para se passar aprendizado, quanto uma forma de se entreter nas noites frias ao redor das fogueiras e, mais contemporaneamente, como forma de escapismo da realidade.

Tendo em vista a importância da contação de histórias para a humanidade, o texto buscará fazer uma breve aproximação do fenômeno que acontece quando presenciamos histórias, tendo aporte em estudos da neurociência e da psicologia, para em seguida investigar como esse fenômeno pode ser gerador de experiencias formativas importantíssimas na formação humana, principalmente quando se pretende formar para a democracia, tendo como base teorias da filosofia da educação e da pedagogia.

O cérebro contador de histórias

Não é difícil para nós entender o quanto uma boa história pode nos prender e nos transformar, enchendo-nos de sensações, das mais sutis as mais intensas. Quem nunca se emocionou com a morte de uma personagem querida? Se sentiu frustrado quando alguém em um filme de terror toma uma decisão irracional? Quem nunca se sentiu impotente ou enfurecido quando o vilão se sobressai ao o herói em uma artimanha desonrosa? Certamente que todos já nos deparamos com sentimentos assim, mas certamente quase nunca paramos para pensar no porque a ficção nos impacta tanto.

Sempre que paramos para pensar em como uma história fantasiosa é concebida, pensamos nela como algo fora de nós mesmos, no papel ou na tela, mas nunca dentro de nós mesmos. Entretanto, nós sentimos as histórias. Smith nos diz que "vivenciar uma história altera nossos processos neuroquímicos, e as histórias são uma força poderosa na formação do comportamento humano. Dessa forma, as histórias não são apenas instrumentos de conexão e entretenimento, mas também de controle[1]" (2016, tradução nossa). Não é difícil encontrar exemplos que legitimam a afirmação de Smith, filmes e séries que nos prendem por horas a finco, livros que não conseguimos parar de ler até sabermos se nossa personagem favorita vai dar a volta por cima, e até mesmo as propagandas, o *marketing*, utiliza da contação de histórias para nos fazer querer consumir.

Esse fenômeno, que chamaremos aqui de imersão, acontece por que "conforme vemos personagens fictícios interagirem, nossos corpos tendem a liberar um neuropeptídeo chamado oxitocina, que os cientistas

1 *Experiencing a story alters our neurochemical processes, and stories are a powerful force in shaping human behavior. In this way, stories are not just instruments of connection and entertainment but also of control.*

descobriram pela primeira vez em mães que amamentam.[2]" (SMITH, 2016, tradução nossa). Assim, toda vez que presenciamos as personagens interagirem, entre si ou com o mundo no qual estão inseridas, nosso cérebro cria uma espécie de "ilusão narrativa", que é capaz, até mesmo, de nos modificar como pessoas, pelo simples fato de que estamos presenciando uma história ser contada.

Não é só a liberação de hormônios que acontece quando se está envolvida com uma história e suas personagens

> A atividade cerebral dos contadores e ouvintes de histórias começa a se alinhar graças aos neurônios--espelho, células cerebrais que disparam não apenas quando realizamos uma ação, mas quando observamos outra pessoa realizar a mesma ação. À medida que nos envolvemos com uma história, as coisas ficcionais parecem reais em nossos corpos. O contador de histórias descreve uma refeição deliciosa e a boca do ouvinte pode começar a salivar. Quando os personagens da história se sentem tristes, o córtex pré-frontal esquerdo do ouvinte é ativado, sugerindo que eles também se sintam tristes[3]. (SMITH, 2016, tradução nossa).

Tendo em vista a argumentação que Smith faz sobre como as histórias afetam a vida da humanidade, é quase impossível não perceber o potencial formativo da contação de histórias, e o quanto se perde de importante quando se dá o foco apenas nas teorias e na racionalidade. Nussbaum afirma que "os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo que os rodeia por meio do conhecimento factual e da lógica. A terceira qualidade do cidadão, intimamente relacionada às outras duas, é o que podemos chamar de imaginação narrativa" (NUSSBAUM, 2015, p. 95).

Nussbaum nos dá a primeira pista de que a simples conceitualização da realidade não basta para a vida humana, ainda mais a vida humana em conjunto em uma sociedade plural. A imaginação, e o desenvolvimento da mesma durante toda a vida, são importantes para que se mantenha a empatia e a compaixão social. Martha Nussbaum entende que a imaginação narrativa é capacidade de se pensar no lugar do outro, esse outro sendo dotado de inteligência e emoções, anseios e desejos (2015, p. 95-96). Smith complementa muito bem a afirmação de Nussbaum quando nos diz que "[...] conforme o cortisol que alimenta a atenção se mistura com a oxitocina do cuidado, vivenciamos um fenômeno chamado 'transporte'. O transporte acontece quando a atenção e a ansiedade se unem à nossa empatia[4]" e complementa: "pesquisas recentes sugerem que esse processo de transporte na ficção, realmente aumenta nossas habilidades empáticas na vida real[5]" (2016).

3 Considerações conclusivas/parciais

---

2 *as we see fictional characters interact, our bodies tend to release a neuropeptide called oxytocin, which scientists first found in nursing mothers.*

3 *The brain activity of both storytellers and story listeners starts to align thanks to mirror neurons, brain cells that fire not only when we perform an action but when we observe someone else perform the same action. As we become involved with a story, fictional things come to seem real in our bodies. The storyteller describes a delicious meal and the listener's mouth can start to water. When the characters in the story feel sad, the listener's left prefrontal cortex activates, suggesting that they feel sad as well.*

4 *As the cortisol that feeds attention mixes with the oxytocin of care, we experience a phenomenon called "transportation." Transportation happens when attention and anxiety join with our empathy.*

5 *Recent research suggests that this process of transportation in fiction actually increases our real-life empathic skills.*

De modo resumido, a contação de histórias tem potencial formativo, ainda mais quando se pensa na formação para a democracia, formando cidadãos mais capazes de entenderem a si mesmos e os outros através da empatia e da imaginação narrativa. Esses aspectos podem, com facilidade, ser trabalhados pelos jogos de interpretação de papéis, os famosos RPGs (*Role Playing Games*), esses jogos são uma ferramenta grandiosíssima na contação de histórias. Mas o que são os RPGs? A sigla surgiu nos meados da década 70, nos EUA, quando dois amigos e parceiros de negócios, Gary Gygax e Dave Arneson criaram o primeiro modelo de *Role-Playing Game*, o *Dungeons and Dragons* (GYGAX; ARNESON, 1974). Assim como o teatro, os jogadores interpretam papéis, porém colocados em uma perspectiva narrativa, ou seja, ao invés de se seguir um roteiro de falas e cenas, a história é narrada e contada pelos próprios jogadores, guiados por um jogador "especial", chamado, geralmente, de mestre, responsável pelo desenvolvimento da trama e por colocar os personagens para interagirem nela. "Assim, o objetivo principal do jogo é criar situações em que cada um dos personagens, interpretados por seus jogadores, possa participar, propor soluções para resolver problemas, ajudarem-se mutuamente etc." (KUSSLER, 2016).

Inicialmente os RPGs focavam em narrativas de fantasia medieval, contudo, atualmente a pletora de gêneros e tipos de *game* é quase infinita, indo do futurismo à ficção cientifica e incluindo até sistemas no cangaço e na Amazonia (KLIMICK; RICON; ANDRADE, 1992).

Considerando tudo que foi descrito, é inegável que o RPG pode sim ser uma ferramenta de grande peso para o ensino e para a formação humana, não apenas de crianças, mas também de adultos e até mesmo idosos, sem negar ainda o potencial de reeducação quando necessário.

Referências

FRITZON, T., WRIGSTAD, T. (Ed.). *Role, play, art*: *collected experiences of role- -playing.* Stockholm: Föreningen Knutpunkt, 2006.

GYGAX, G., ARNESON, D. *Dungeons & Dragons: rules for fantastic medieval wargames – campaigns playable with paper and pencil and miniature figures*. Lake Geneva: Tactical Studies Rules, 1974. (Men and Magic, v. 1).

KUSSLER, L. Tradição e crítica da metodologia de ensino de Filosofia: filosofar com Role-Playing Game (RPG). *Anais do Sefim*. V. 2. N. 2. 2016.

MONTOLA, M., STENROS, J. (Ed.). *Beyond role and play*: tools, toys and theory for harnessing the imagination. Helsinki: Ropecon ry, 2004.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMPORALIDADE NO CAPITALISMO INDUSTRIAL: APONTAMENTOS SOB O VIÉS DO TRABALHO

Lilian Cláudia Xavier Cordeiro
Angelo Vitório Cenci
UPF/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Campus Vacaria[1]
FUPF
liliancor@gmail.com

Palavras-chave: tempo; trabalho; capitalismo industrial

1 Introdução

Realizado para compor o primeiro capítulo de tese, este estudo pretende analisar as relações de trabalho do capitalismo industrial, com o propósito de compreender a temporalidade que emergiu nesse período. Ampliando o intento, analiso como esse modo de produção foi capaz de alterar o sentido do tempo advindo das condições de vida baseadas na produção pré-industrial.

Nesse sentido, cabe-me afirmar que cada sistema de produção tem uma estrutura norteadora e desenvolve um entendimento específico de tempo, ou seja, define uma temporalidade. No capitalismo o tempo foi imperioso, tornando o objeto relógio sua encarnação, simbolizada pela precisão inquestionável e a infalibilidade. O relógio se tornou um arquétipo da sociedade moderna, chegando a servir como comparação e modelo maquínico para o próprio corpo humano. Essa temporalidade fulcrada na regulamentação e na precisão, construída no ritmo da máquina, aliada ao sentido do tempo como valor e como mercadoria, foi pautada pela disciplina e pela fragmentação, fato que será cabal para o desenvolvimento da educação nesse período e posteriormente.

2 Desenvolvimento

Dou início a essa análise observando que no trabalho pré-industrial existia um condicionamento aos

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS).

ritmos naturais e às diferentes noções de tempo. Os caçadores reservavam a noite para a caça, os pescadores e navegantes integravam suas vidas com as marés, e os agricultores também pautavam suas existências pelo plantio e a colheita. Tais ritmos de trabalho são identificados como "naturais", pois seguiriam o tempo cíclico da natureza e a temporalidade vivenciada parece ser mais compreensível do que virá a ser pelo horário marcado cronologicamente, pois há a impressão que se atende a uma necessidade natural a ser realizada. Nessa temporalidade, não há uma divisão entre trabalho e vida, pois as relações sociais e o trabalho são misturados e os dias de lida se contraem ou se estendem conforme a solicite a tarefa. Com a industrialização, o tempo orientado por tarefas foi sendo considerado improdutivo e arcaico, associado à preguiça, à indolência e às bebedeiras, além de se pregar que dessa forma não se produzia o suficiente para sobreviver.

Ao contrário do tempo tido como natural da artesania, o tempo no trabalho industrial impôs regularidade, rotina e monotonia, princípios muito diversos dos ritmos pré-industriais. Anteriormente à industrialização dependia-se das variações das estações do ano, dos caprichos de pessoas e animais, além de se guardar o tempo destinado à diversão. Já "a indústria traz consigo a tirania do relógio, a máquina que regula o tempo, e a complexa e cuidadosamente prevista interação dos processos: a mensuração da vida não em estações [...], nem mesmo em semanas ou dias, mas em minutos" (HOBSBAWN, 2000, p. 80).

O trabalho anterior à industrialização, por se tratar de atividade artesanal, requeria ao trabalhador (artesão) o domínio sobre a produção de modo integral, fazendo com que tivesse controle total sobre todo o processo: o "capital", o trabalho (saber-fazer) e o comércio. Com a industrialização, passa a ter uma regularidade mecanizada do trabalho, entrando em choque com a tradição e principalmente com as disposições de uma população que ainda não estava condicionada a isso. Para dar conta, surge o relógio[2], advento novo para a humanidade e que passa a ser utilizado como contagem e marcação da vida e do trabalho, demandando uma adaptação, nem sempre pacífica.

Muitas regras e normas foram criadas pelos empregadores para que os operários entrassem no novo ritmo produtivo, sujeitando-os a multas e demais sanções. A intenção era promover um "uso-econômico do tempo", fato que entrava em choque com a cultura trazida pelas pessoas. Para promover esse engajamento à exatidão das horas, o capitalismo industrial combateu enfaticamente o tempo dito ocioso, usando-o para culpabilizar os trabalhadores por sua pobreza e mesmo por frequentarem igreja ou mercados.

No capitalismo industrial surge o que Standing (2020) chamou de divisão do tempo por blocos, ou seja, o tempo dividido entre os espaços de trabalho e de casa. Esse tempo seccionado é diferente do tempo do artesão medieval que trabalhava em sua própria casa, misturando as tarefas dos dois espaços. Com a industrialização, são estabelecidos locais de trabalho e de moradia fixos: o operário trabalhava na fábrica de 10 a 12 horas por dia, depois iria para sua casa. Os feriados encolheram nesse período e foram posteriormente condensados também em blocos, as férias. "Para a maioria das pessoas fazia sentido pensar que elas estariam em casa durante, digamos, 10 horas por dia, "no trabalho" por outras 10 horas, e o restante do tempo seria para a socialização. A separação de "local de trabalho" e "local de moradia fazia sentido" (STANDING, 2020, p. 179).

2 A expansão do relógio como o controlador do tempo acontece mais intensamente a partir do século XVII, porém, a partir do séc. XIV começaram a aparecer os relógios nas igrejas e nas cidades com grandes mercados, mas ainda se utilizam os relógios do sol para acertar a hora dos mecânicos, que eram muito imprecisos.

Para Marx (2017), nO Capital, a jornada de trabalho é uma grandeza variável, formada por duas frações de tempo: no "tempo de trabalho", o operário produz o que se lhe reverte em forma de salário, mas que não o paga por exatamente por tudo o que produziu; a outra parte é o tempo de trabalho excedente, ou o "mais trabalho", desta segunda porção, sai o lucro capitalista. A jornada de trabalho, portanto, contém as 24 horas do dia do trabalhador, deduzidas as poucas horas de repouso, sem as quais a força de trabalho ficaria absolutamente incapacitada de realizar novamente seu serviço. Ela contém um limite, que leva em conta, primeiro a força física de trabalho dos operários e segundo, a limitação moral, que contempla o tempo para satisfazer suas necessidades espirituais e sociais. "Desde já, é evidente que o trabalhador, durante toda sua vida, não é senão força de trabalho, razão pela qual todo o seu tempo disponível é, por natureza e por direito, tempo de trabalho, que pertence, portanto, à autovalorização do capital" (MARX, 2017, p. 238). Com isso, o capitalismo transgride não apenas os limites morais, mas também os físicos:

Na chamada segunda fase do capitalismo industrial, ou a segunda revolução industrial, que ocorreu no final do século XIX e início do século XX, ocorre o protagonismo das descobertas metalúrgicas e do desenvolvimento tecnológico, além da reestruturação da fábrica que passa a ser baseada no gerenciamento administrativo do trabalho. Paralelo a isso, foi reforçada a racionalidade burocrática moderna, cujo modelo capitalista passa a ser usado para a afirmação global de um tipo de racionalidade específica, a tecno-científica, culminando em uma nova forma de vida. Essa perspectiva também intensificou a percepção do tempo estabelecida a partir da Revolução Industrial como procurei analisar anteriormente.

O capitalismo industrial dessa fase teve por principal característica o aperfeiçoamento da linha de montagem nos Estados Unidos, a partir da invenção da correia transportadora, por Henry Ford a partir de 1914. Conjuntamente, foram feitos "avanços" na otimização da força de trabalho, através da proposição de uma administração científica, pelo também estadunidense F. W. Taylor. A grande originalidade promovida por Ford, porém, foi a visão de que a produção em massa significava o consumo em massa. Essa díade, produção e consumo, virá a se constituir na concepção de vida e de sociedade no seu desenvolvimento posterior.

No taylorismo, o principal objetivo da administração deveria ser o de aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os operários pudessem executar em um ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, gerando lucro ao empregador e um melhor salário ao operário. Por conta disso, seria proporcionada uma economia de tempo e um consequente acréscimo de rendimentos, conseguidos pela eliminação de movimentos desnecessários e pela substituição dos movimentos lentos e ineficientes pelos rápidos e proveitosos. Porém, para que tal ocorresse, havia a necessidade que as empresas passassem a ter uma administração científica, responsável por selecionar os movimentos a partir do conhecimento dos próprios trabalhadores e controlar o tempo e a qualidade dos movimentos físicos dos operários.

Com isso, o tempo se tornou um fator importante para a administração, tendo por base o "estudo do tempo e dos movimentos". Esse estudo usava uma metodologia que consistia basicamente em "reunir os/as mais hábeis assalariados/as (inclusive, de várias empresas e regiões do país) num ambiente de trabalho controlado, solicitando-lhes que executem as suas atividades com o máximo de qualidade e rapidez que aguentarem" (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 26). Enquanto realizavam sua performance, outro grupo observa e cronometra todos os movimentos e sua duração. Após estabelecidos os movimentos mais eficientes, os

gerentes passam a cobrar o uso do tempo dos trabalhadores

3 Considerações parciais

O tempo, portanto, foi constituído como um aparelho disciplinador no sistema capitalista e serviu como medida de trabalho, chegando ao extremo de o homem moderno ter se tornado ele próprio um relógio. O tempo restou objetificado, reforçado como mercadoria, não somente como uma unidade de medida que valora as demais, mas como um produto, que serve de base para a produção de todas as outras. Passa a ser exigida, portanto, uma economia de tempo, que acompanhará o sujeito no decorrer de sua vida. A máxima que bem traduz a ideia é "tempo é dinheiro" (SILVA, 1996).

A transformação das pessoas, seus corpos e suas vidas em trabalhadores em série e consumidores de massa, seguindo os preceitos do domínio da natureza e sua domesticação, foi segundo Gramsci (1991), um combate ao animalesco ao selvagem, ao primitivo, uma sujeição dos instintos aos novos, complexos e rígidos hábitos e à normas que pregam a exatidão e a precisão. No que se refere ao tempo é possível inferir que aconteceu algo semelhante, pois o tempo livre, usado no trabalho por tarefas, seguindo os ritmos dos dias e das estações e proporcionando descanso quando a natureza assim o exigia, foi substituído pelo tempo ritmado do compasso das máquinas. Conclui Antunes que esse processo da industrialização não visaria apenas a criação de um operário modelo, mas visava a implantação de uma "sociedade maquínica, concebida e estruturada a partir do universo microcósmico da produção industrial seriada" (ANTUNES, 2017, p. 58).

Referências

ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. **38ª Reunião da Anped**. São Luiz, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf. Acesso em jan. 2021, acesso e março 2021.

___. PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HOBSBAWM, Eric J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao. Imperialismo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-. Universitária, 1979.

MARX, K. **O Capital:** crítica da economia política**.** Livro I. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

SILVA, J.P. **Três discursos, uma sentença**: tempo e trabalho em São Paulo: 1906/1932. São Paulo: ANNABLUME/FAPESP, 1996.

STANDING, G. **O precariado**: a nova classe perigosa. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PROBLEMA DE FORMAÇÃO ÉTICA DA CONDIÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA RELAÇÃO ANALÍTICA

Luciana Oltramari Cezar
Claudio Almir Dalbosco
PPGEdu UPF
lucianacezar@me.com

Palavras-chave: formação; ética; psicanálise, infância.

1 Introdução

Vivemos num tempo de excesso de ofertas, de estímulos, de consumo, de imediatismo, acompanhados de um enfraquecimento do laço social provocado pelo declínio do reconhecimento do outro, pela depauperação dos vínculos solidários, do respeito pela obra coletiva e da consideração pela lei. Ainda que tais traços não sejam novidade e nem são exclusivos dos tempos atuais, sua exacerbação é algo que se faz sentir na medida em que os vínculos se tornam mais líquidos e etéreos (BAUMAN, 2000), perdendo a solidez e a constância que o reconhecimento do semelhante e de seu papel na vida humana antes lhe outorgavam.

Paradoxalmente, tal excesso se torna escassez de palavra, de vínculos afetivos, de tolerância, de reconhecimento e consideração pelo outro, de reflexão e de tempo para a experiência humana e formativa. São também tempos de reducionismo e de um determinismo fechado e absoluto que, como uma via facilitadora, permite que se estabeleçam com frequência cada vez maior, diagnósticos psiquiátricos em crianças muito pequenas que apresentam dificuldades em seu desenvolvimento, promovendo uma patologização da infância que atribui maciçamente os distúrbios psíquicos a uma anomalia do funcionamento cerebral. Ao se reduzir o psiquismo a um componente biológico e tratar a infância a partir deste determinismo restritivo, fica esquecida a complexidade da história constitutiva de cada ser humano. O efeito disso é que, dentre as causas às quais se atribuem o aparecimento das dificuldades que pode apresentar uma criança – detenções do desenvolvimento, dificuldades de aprendizagem, inibições, desordenamentos, sintomas e sofrimento psíquico – estão excluídos o sujeito e a subjetividade.

Nesse cenário temos observado um avanço acelerado de ofertas de intervenções comportamentais que são apresentadas como soluções terapêuticas para as dificuldades infantis, com prescrição de técnicas e treinamentos de apren-

dizagens. Assim, ganha lugar em escala aumentada, uma mercantilização dos tratamentos psicológicos baseados na proposta de adaptação das crianças a padrões de conduta pré-estabelecidos e na eliminação de sintomas, tudo isso sem levar em conta a complexidade e o contexto singular, familiar, histórico, social e cultural em que os impasses acontecem. Difunde-se então um tecnicismo que não dá chance de elaboração dos conflitos, do sofrimento psíquico e da possibilidade de uma melhor estruturação mental, causando um deterioro na constituição subjetiva e no desenvolvimento das capacidades elaborativas e simbólicas e da própria inteligência. Segundo Bleichmar (2008) essas modalidades – que no dizer de Foucault (2014) seriam modos de subjetivação – consistem, na verdade, em cruas formas de des-subjetivação.

É assim que toda a experiência de formação humana profunda e sensível que considera a subjetividade deixa de operar como recurso para compreender e possibilitar transformação, com o risco de se formarem gerações futuras empobrecidas simbolicamente. Partimos de uma noção ampla de formação humana compreendida como constituição intersubjetiva, de desenvolvimento da capacidade de pensamento, de reflexão, de construção de conhecimentos e ampliação da experiência de mundo e, sobretudo, da constituição de um sujeito ético com consideração e respeito pelo semelhante que seja capaz de compreender, tolerar e contribuir para o convívio coletivo.

Parte da ciência contemporânea, ao considerar somente o sujeito cerebral, adota uma perspectiva epistemológica objetificadora que reduz a experiência ao objetivismo, levando à incapacidade de refletir desde a lógica da complexidade e da multicausalidade, que termina por subestimar a experiência e traz como efeito o empobrecimento subjetivo. Quando o paradigma de intervenção é o da adaptação justamente a esse modelo científico e social vigente que quer impor como a criança tem que ser, desrespeitam-se suas potencialidades internas e o fato incontestável de que ela ainda se encontra em processo de construção. Essa é uma posição que desconsidera a complexidade do ser humano e o papel decisivo do processo de formação. Consideramos a infância como um tempo do "vir a ser", um tempo em que a criança está em plena estruturação e aberta a inscrições das experiências, como nos ensinou Freud ao afirmar que a infância é, se comparado ao restante da vida, o tempo mais aberto e permeável à novas inscrições, pois "temos boas razões para crer que em nenhuma outra época da vida a capacidade de recepção e reprodução é maior do que justamente nos anos da infância" (FREUD, 1905, p. 163).

Muitas vezes a ciência se empobrece quando contempla parcialmente os cânones da exigência da cientificidade reduzindo-os a critérios objetivos, quantificáveis e fechados para a compreensão do ser humano. Tal posição conduz a uma preocupação única com o desenvolvimento de habilidades e competências que acaba reduzindo a noção de aprendizagem (BIESTA, 2017), sobretudo quando defende modos que propõem uma verdade única sobre o sujeito ao invés de uma abordagem "que focaliza as múltiplas maneiras em que os seres humanos como indivíduos únicos e singulares vem ao mundo" (BIESTA, 2017, p. 155). É preciso levar em conta a pluralidade e a diversidade que caracteriza a condição humana, sendo os processos formativos operações que incidem sobre o modo de ser do sujeito, visando a estruturação, não a adaptação.

A tendência atual de patologização da infância e as concomitantes propostas de tratamentos baseados no treinamento de habilidades para as dificuldades do desenvolvimento poderiam ser tomadas como mais um mecanismo de dominação e controle, os 'dispositivos psi' descritos por Foucault (1961), na forma de tratamentos ortopédicos que visam fornecer cidadãos adaptados lastreados por uma aprendizagem adestradora (ALLOUCH, 2014). A criança deve se dobrar a uma certa realidade dada como verdade, como vontade de poder, e a sua verdade pode não estar considerada. O tratamento psicanalítico intenciona ser um trabalho de estruturação subjetiva, libertária e emancipatória do sujeito, constituindo ou restaurando a capacidade do sujeito de pensar por si mesmo, e não um trabalho de normatização ou

dominação. É esta posição que esta pesquisa pretende investigar e defender.

2 Desenvolvimento

Este projeto de pesquisa de doutorado descende da pesquisa de Mestrado em Educação sobre a condição imatura infantil em Sigmund Freud, a estruturação psíquica precoce a partir do desamparo primordial e da presença e ação do semelhante cuidador em posição de alteridade. Problematizamos a dimensão ético-formativa com especial atenção para o que consideramos ser o eixo central organizador da condição infantil: o desamparo primordial, a prioridade do outro nos cuidados primários. Desde a perspectiva freudiana, a relação primordial com o adulto é fundamental para sua constituição como sujeito desde as origens. A estruturação psíquica consiste num fenômeno de alta complexidade, que se constrói como um processo, no laço amoroso com o Outro, num entre dois, ou seja, na intersubjetividade. O lugar da diferença, do saber, de alteridade, a marca do outro faz resultar uma ideia de formação humana decorrente desse encontro com uma dimensão ética e formativa: o reconhecimento do semelhante e depois como um Outro diferente.

Pretendemos investigar a relação analista e analisando, problematizando essa perspectiva de que o analista e a relação de alteridade também podem contemplar uma dimensão ético-formativa indispensável, principalmente o analista de crianças pequenas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter bibliográfico e postura hermenêutica no trabalho com os textos e parte da experiência de trabalho clínico como psicanalista de crianças pequenas com dificuldades no desenvolvimento e do interesse de investigar a construção do sujeito ético na infância. A investigação sobre a posição de dependência saudável, vinculação necessária e assimetria para a constituição subjetiva nos primeiros tempos da vida é valiosa e necessária. Assim, consideramos importante a realização de uma pesquisa que ajude a analisar essa proposição sobre essa relação de alteridade e assimetria da relação analítica e sua dimensão ética e formativa, pontuando suas possibilidades e potencialidades, mas também as dificuldades, ou mesmo suas impossibilidades. Freud (1925) retoma a frase kantiana dos ofícios impossíveis, educar e governar, e acrescenta um terceiro: psicanalisar, constatando a impossibilidade nesses discursos, mas não sua impotência (VOLTOLINI, 2011). Consideramos assim, que o termo 'impossível' referido, relaciona-se muito mais com ser um lugar de um ideal.

A constituição subjetiva e a formação ética são questões que nos interessam pesquisar, tema de relevância e complexidade que pode trazer contribuições importantes não somente para o campo da psicanálise como também trazer aproximações e desdobramentos ao campo educacional mais amplo. Esta pesquisa pretende investigar a formação ética da condição infantil e a experiência formativa na relação entre analista e paciente tendo a seguinte pergunta norteadora: em que medida o espaço analítico pode ser formativo do sujeito ético? A tese a ser sustentada é que as renúncias pulsionais que ocorrem no laço amoroso podem ser consideradas, em Freud, como um processo educativo, de formação humana e ética. Se há uma maneira de pensar o que seria um processo educativo desde o ponto de vista freudiano - sem recair no senso-comum de 'colocar limites nas crianças' com fórmulas prontas - é a experiência das renúncias pulsionais estruturantes. O papel do semelhante será fundamental para ajudar o pequeno aprendiz no caminho de suas renúncias e na maneira de metabolizar o impacto subjetivo que elas produzem, qual seja, se haverá quem o acompanhe com ofertas simbólicas como recursos substitutos à satisfação renunciada. Desse modo, pode ser estrutural o modo como o adulto que cuida da criança pequena usa esse operador psíquico que, em psicanálise, se conhece como castração simbólica.

3 Considerações conclusivas/parciais

O trabalho psíquico de renúncia pulsional outorga ao adulto uma posição de alteridade. Pela estruturação psíquica precoce proposta por Freud sustentamos a tese de que a renúncia pulsional, dentro do laço amoroso, pode ser o primeiro motor daquele que seria um processo formativo; processo cujo transcurso passa por renúncias que vão permitindo uma aproximação do sujeito infantil à ética através da implantação nele da consideração e do reconhecimento pelo semelhante. A posição formativa do Outro é compreensível e necessária, como quando se impõe uma renúncia à satisfação pulsional por consideração ao semelhante e erguem-se os diques que são estruturantes do psiquismo infantil e fazem parte da construção dos sentimentos de vergonha, culpa, pudor e compaixão.

Nos textos freudianos pesquisaremos o tema da dimensão ético-formativa na estruturação psíquica precoce a partir da relação como o semelhante, e das renúncias pulsionais necessárias para a constituição do sujeito ético. Também faremos uma contextualização dos textos de Foucault da *Analítica do poder* que tratam das críticas à psicanálise como dominação, normatização e dispositivo de poder e para buscar outra abordagem, recorreremos aos textos da *Analítica do sujeito* expondo a visão foucaultiana que considera a psicanálise e a relação entre analista e paciente como uma postura ética e formativa. Buscaremos fundamentos filosófico-pedagógicos que problematizam tais proposições, principalmente em Foucault e seus escritos tardios da *Analítica do sujeito*, onde está imbuído pela busca na Antiguidade greco-romana da constituição do sujeito, resgatando na tradição filosófica antiga o registro da ética, essencial na formação humana, da noção de cuidado de si sobre si ou inquietude de si, presente na relação mestre e discípulo.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos.** Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.** Tradução Rosaura Eichenberg. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BLEICHMAR, Silvia. **Violencia social - Violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades.** Buenos Aires: Noveduc, 2008.

CHAVES, Ernani. Prefacio. In: ALLOUCH, Jean. **A psicanálise é um exercício espiritual?: Resposta a Michel Foucault.** Campinas: Unicamp, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREUD, Sigmund. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. (1905). In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

AUTOFORMAÇÃO DO MESTRE GESTOR: EXPERIÊNCIA E ESPIRITUALIDADE

Luciana Maria Schmidt Rizzi
Prof Dr Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo
Capes-Prosuc
lm-schmidt@hotmail.com

Palavras-chave: Autoformação; Experiência; Espiritualidade

1 Introdução

Nesta pesquisa, propomos percorrer o desafio pedagógico e formativo de revisitar as minhas experiências formativas para compreender como ocorre o processo de formação ao longo da trajetória profissional no magistério e, em especial, como ele se dá na experiência da gestão educacional, movido pela tensão permanente entre o governo de si e o governo dos outros. Vamos investigar, desse modo, os escritos de Foucault, a fim de compreender como ocorre a formação humana e o que significa a formação como autoformação, também orientada pela pergunta nietzschiana: como me tornei o que sou?

Como indicativo para esta pesquisa, ocupamo-nos inicialmente com a leitura de Michel Foucault, tomando como referência a Hermenêutica do Sujeito, curso proferido por ele, no Collége de France, em 1982, na última fase de seu pensamento. Foucault privilegia nesta obra o tema das práticas de si, das técnicas de subjetivação, num vínculo histórico entre subjetividade e verdade, desenvolvendo a ideia de um sujeito compreendido como passível de transformação, modificável. Um sujeito que se constrói, que se dá por regras de conduta e que se forma através de exercícios, de práticas e técnicas de si.

Diante do exposto, perguntamos: como ocorre a formação no exercício da gestão? Para Dalbosco (2018, p. 59): "(...) a espiritualidade propõe com toda a radicalidade a pergunta crucial da existência humana: o que estou fazendo de minha vida e o que pretendo fazer dela? Levar a sério tal pergunta exige do sujeito um processo intenso e profundo de transformação". Neste contexto, põem-se outra pergunta investigativa: o que significa pensar a formação como autoformação e como a experiência de gestão pode tornar-se um modo de exercício de si? E como isso aconteceria à medida em que é pensada pela perspectiva do cuidado de si?

Do ponto de vista metodológico, primeiramente, optamos por uma pesquisa de natureza bibliográfica,

à apropriação interpretativa da literatura principal através da obra de Michel Foucault, A Hermenêutica do Sujeito e de literaturas secundárias importantes para compreensão do tema proposto. Neste aspecto, nos propomos a realizar a investigação do texto clássico, através da leitura e análise, além da ampla reflexão sobre o significado que o texto desempenha para a cultura humana em geral. Deste modo, trata-se de empreender um diálogo vivo com a tradição, tendo em vista o momento presente, trazendo elementos importantes para justificá-lo e as dificuldades que se tem em fazê-lo. Indagar a tradição exige um trabalho interpretativo e intelectual intenso, por vezes solitário, na mediação de sentidos entre o autor e o intérprete, principalmente através da leitura e da escrita, como modos de compreensão e interpretação. Neste caminho, Flickinger nos faz refletir de como o processo de pensar e escrever por vezes é doloroso, "processos ditos irracionais, não completamente domináveis pelo autor, participam, essencialmente, na evolução do conteúdo e do sentido de um texto escrito" (2010, p. 14).

Adotamos uma postura hermenêutica, através da disposição em compreender os significados existentes ao tratar de um problema, não reduzida à função de método, mas sim, "a inserção ontológica do ser humano no contexto temático a ser investigado" (FLICKINGER, 2010, p. 37). A esta postura, assume-se o papel de si mesmo como sujeito da história e da linguagem, com uma função produtiva de distanciamento, entregue a experiência dialógica, como alguém que se descobre precário em seu saber, através do fundamento ético, em que o ouvido traz de volta a fonte autêntica do conhecimento (Idem, 37-43).

Utilizamos também, o trabalho de reconstrução da experiência formativa, através da narrativa pela escrita (auto)biográfica, pela memória personalizada, no cruzamento de um contexto sociológico, cultural e histórico, capaz de falar e tocar emocionalmente. O trabalho (auto)biográfico possibilita a (re)construção de uma nova consciência de si, de uma identidade pessoal e profissional, através de uma tomada de consciência pela rememoração de fatos e histórias pessoais e coletivas. Através dessa "práxis biográfica (trans)formadora" é possível uma "invenção de si", implicada pela autonomia de ação, de pensamento e de escolhas na vida e no modo de vida como uma via de conhecimento que enriquece a subjetividade, a intersubjetividade, as relações interpessoais e as pesquisas no campo educacional, através do acesso a consciências individuais e coletivas.

2 Desenvolvimento

Estar diante da própria história de vida, por meio da escrita, nos permite captar o modo com que nos transformamos. Narrar a própria história possibilita colocar em evidência a maneira como mobilizamos nossos conhecimentos, esforços, valores e energias de modo a dar forma à própria identidade, num diálogo vivo com os seus contextos. Essa relação entre o sujeito e sua própria verdade, coloca-se como condição indispensável para a autoconstituição do si mesmo através de sua experiência.

A espiritualidade, princípio formativo permanente, tem como núcleo filosófico fundante uma postura intelectual que se traduz em forma de vida, ou, de revés, uma forma de vida que se traduz em postura intelectual. Isso significa que os processos cognitivos de aquisição de conhecimentos, por si mesmos, não são suficientes para que o sujeito possa se transformar eticamente, pois, se assim fosse, apenas passaríamos da condição de um sujeito que não sabe para a condição de um sujeito que sabe. O processo formativo enquanto cuidado de si exige mais que essa transformação epistemológica e/ou cognitiva, implica sim em uma trans-

formação ética do si mesmo. A verdade, neste sentido, oriunda do exercício cuidadoso de si sobre si, perde absolutamente seu sentido quando não atua sobre o próprio sujeito, ou melhor ainda, quando o sujeito não se deixa afetar existencialmente por este saber.

O cuidado de si, torna-se, então, um modo prático de vida, ou seja, uma conduta coerente entre o que se diz e o que se faz, através de um trabalho exigente de si sobre si mesmo. Compreender a formação humana como cuidado de si, assume função primordial quanto à constituição do sujeito capaz de dar sentido às suas escolhas. O cuidado de si, torna-se assim, uma definição de grande vitalidade formativa, pois sugere um enfrentamento de si para consigo mesmo. Dessa forma, o cuidado de si pode compreender-se em suas "[...] funções de luta, de crítica e de terapia" (CANDIOTTO, 2010, p. 130), através da relação com o outro e não como uma atividade de interiorização, onde ocupar-se consigo significa ser um sujeito de relações, de atitudes, de ações e de comportamentos. Assim, a luta, a crítica e a terapia passam a ser pontos característicos da constituição do sujeito de ação, com embates permanentes e árduos diante dos acontecimentos e provações da vida, exigindo um papel de correção, de mudança de atitudes e de postura, que conjugam saberes necessários para o próprio cuidado de si, como um escudo protetor, como armas adequadas que o sujeito precisa dispor para suportar as agruras da vida.

Nesta perspectiva, a prática de escrita assume uma função própria da prática de liberdade, como um indivíduo que fala, pensa, vive e trabalha, levando em conta as construções subjetivas e formativas realizadas nesta experiência e refletidas a partir dos conceitos foucaultianos, assumindo a profunda alteração que tais discussões elaboram e o quanto elas nos permitem pensar, de outras formas, temas da educação e, para além dela, a nós mesmos. Assim, a prática da escrita assume essa função de prática da liberdade porque permite rever, reconstruir e transformar a atuação do sujeito graças a retomada de sua própria história. Esse é um exercício de pura autonomia, que permite criar as condições para que a liberdade seja vivida o mais plenamente possível, como um jogo de verdade, num exercício ascético "de si sobre si mesmo através do qual se procura se elaborar, se transformar e atingir um certo modo de ser" (FOUCAULT, 2017, p. 259). Trata-se, portanto, de uma prática de liberdade como condição da ética, de forma refletida e assumida pela liberdade, como uma maneira de ser e de conduzir. Ocupar-se de si mesmo através da escrita passa a ser compreendido como um exercício ético de prática da própria liberdade dos sujeitos que exige um trabalho ininterrupto sobre si mesmo.

Desse modo, a ação do gestor, por muitas vezes, encontra-se limitada, pois, por um lado, precisa fazer cumprir as políticas estabelecidas pela mantenedora e, por outo, os governados também esperam uma postura efetiva do gestor. Assim, o mestre-gestor desempenha papel fundamental para mostrar aos seus "discípulos" a necessidade de servir-se de si mesmo para relacionar-se com o mundo. Ou seja, nesta perspectiva, a gestão exige dos sujeitos envolvidos um comportamento e uma ação que busque um enfrentamento árduo e penoso também sobre as suas próprias condutas. O diálogo paciencioso e a escuta ativa mostram-se elementos essenciais nesse processo. A ação não está no campo só do gestor, o gestado também precisa sentir-se encorajado e envolvido neste processo. É fundamental, nesta reflexão, levar em consideração o papel imprescindível que assume o mestre-gestor ao mostrar aos discípulos "que depende somente dele o cuidado da alma", e que esse cuidado não se baseia numa atividade de interiorização e de introspecção solitária e individualista, mas, eminentemente, do estabelecimento de relações. Percebemos a pedagogia emblemática estabelecida entre ambos,

mestre-gestor e discípulo, denotando a articulação entre governo de si e governo dos outros.

3 Considerações conclusivas

Escrever e pensar sobre a experiência foi um exercício de constituição da fortaleza interior no transcorrer desta pesquisa. As memórias, os relatos, os fragmentos de histórias trazidos ao texto, retomaram a importância de toda a trajetória até aqui construída e edificada com muito esforço individual, exercido na coletividade. Significa transformar em língua escrita aquilo que foi vivenciado, sentido, ouvido, falado e refletido ao longo de um espaço de tempo, em torno de diferentes instituições e sujeitos.

Ao longo dessa jornada estética, filosófica e intelectual, construí a tese de que não existe formação sem autoformação e, consequentemente, não existe governo sem autogoverno. Trata-se sim, do cuidado de si como exercício permanente de interrogação da realidade da formação humana, "o discípulo precisa passar a ocupar-se, ele mesmo, consigo próprio, caracterizando-se uma ação de si sobre si e não do outro sobre si" (ROSSETTO, 2018, p. 133). Não se refere necessariamente de uma educação para governar, mas para conduzir a sua própria vida, como tarefa permanente do sujeito, ou ainda, "[...] a ênfase é o governo adequado de si mesmo, condição indispensável para o governo dos outros" (CANDIOTTO, 2010, p. 154).

A escrita narrativa tornou-se um trabalho solitário, mas largamente habitado pelo diálogo com outras narrativas, pois a própria escrita, a elaboração das experiências em narrativa, a procura das articulações entre os períodos ou os fios condutores que ligam essas experiências, se constituíram como uma construção de aprendizagens, de conhecimentos, numa dimensão espiritual, onde a tarefa de escrever trouxe a ligação entre formação e sabedoria, como arte de viver em ligação e partilha.

Referências

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. Autêntica, 2010.

DALBOSCO, Cláudio Almir. **Formação humana e gestão educacional: orientação educacional como governo de si**. Texto não publicado, 2018.

FLICKINGER, Hans-Georg. **O caminho de uma pesquisa hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do Sujeito.** São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, volume V: ética, sexualidade, política.** Organização, seleção de textos e revisão técnica Manoel Barros de Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2017.

ROSSETTO, Miguel da Silva. **A mestria socrática do cuidado de si e a formação como autoformação: um estudo com Michel Foucault.** 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2018.

A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO CHAVE PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Manuela Peixoto Zamprogna
Claudio A. Dalbosco
Francisco Carlos dos Santos Filho
PPGEdu – Universidade de Passo Fundo
CAPES – Bolsa PROSUC II
zamprognamanuela@gmail.com

Palavras-chave: Transferência; educação emancipatória; psicanálise.

1 Introdução

O neoliberalismo, em nossa sociedade, além de uma organização econômica, configura-se como uma racionalidade que expande sua lógica para além do mercado, impregnando todas as esferas da vida, conforme os estudos de Dardot e Laval (2016). Desse modo, a educação também acaba por se submeter à lógica neoliberal, restringindo-se ao ensino profissionalizante de habilidades e competências, de modo a preparar para o mercado de trabalho sujeitos estruturados como uma empresa, individualistas e empreendedores de si mesmos, capazes de desempenho e que estabelecem relações de competição, e não de cooperação (LAVAL, 2004). Assim, a escola, sob a égide do neoliberalismo, deixa de ser um espaço público cujo objetivo elementar seria a formação ética, cultural e humana de cidadãos democráticos e emancipados, capazes de pensamento crítico e resistência (ADORNO, 1995). Além disso, o neoliberalismo também tem desdobramentos nos modos de subjetivação e sofrimento psíquico na contemporaneidade (SAFATLE; NELSON DA SILVA; DUNKER, 2020).

Este quadro mostra a urgência de discussões no campo educacional de como a escola pode continuar formando cidadãos capazes de resistir à lógica neoliberal. Para isso, a escola precisará apostar em formas de educação emancipatória. O filósofo crítico Theodor Adorno, foi um dos autores que trabalhou exaustivamente essa questão. Segundo o pensamento adorniano, ancorado pela noção kantiana de emancipação, a educação é o principal antídoto contra a barbárie, na medida em que, através do esclarecimento crítico dos sujeitos, eles seriam capazes de atingir a maioridade, podendo falar e pensar por si mesmos na vida pública. Nesse sentido, o papel da educação seria o de construir as condições para a vida democrática, tornando os sujeitos emancipa-

dos, capazes de pensamento crítico e resistência frente a todo tipo de alienação (ADORNO, 1995).

A psicanálise freudiana pode oferecer elementos para pensar uma educação emancipatória. É possível vislumbrar algumas interlocuções entre os pensamentos de Adorno e Freud em torno da educação. Para ambos, o papel do professor vai muito além da mera transmissão de conteúdo; ele tem um papel primordialmente formativo, podendo contribuir para a construção da autonomia e da emancipação dos seus alunos. Freud (1914) escreveu que os professores influem sobre os seus alunos não apenas através dos conteúdos que ensinam, mas também através das relações afetivas que estabelecem com eles. Isso se dá a partir do fenômeno inconsciente da transferência, o qual permeia todas as relações humanas, não apenas a relação entre analista e analisante. Na sala de aula, o professor também é investido por seus alunos de uma transferência, que pode ter uma potência tanto alienante, quanto emancipatória. A teoria psicanalítica sugere que a transferência confere ao professor um lugar de poder, que lhe demanda uma postura ética, para que seja preservado no aluno a sua esfera desejante e ele possa, assim, advir como um sujeito pensante e emancipado.

Sendo assim, o fenômeno inconsciente da transferência será considerado o conceito-chave sobre o qual esta pesquisa pretende se debruçar para responder à pergunta: "como o conceito psicanalítico de transferência, na relação professor-aluno, pode contribuir para uma educação emancipatória?". Para trabalhar tal questão, através de uma metodologia bibliográfica e hermenêutica, a pesquisa será estruturada da seguinte maneira: no primeiro capítulo, será apresentado o que é uma educação emancipatória segundo o filósofo crítico Theodor Adorno. No segundo capítulo, faremos uma conceituação da transferência em Freud, analisando criticamente os seus desdobramentos na história do método psicanalítico, além de elaborar uma compreensão sobre o processo educacional a partir da psicanálise freudiana, com foco na relação transferencial entre aluno e professor. Por fim, no último capítulo, estabeleceremos um diálogo aproximativo entre Adorno e Freud para discutir a questão da "educação emancipatória".

2 Desenvolvimento

Para Adorno, a meta maior da educação deve ser "que Auschwitz não se repita" (1995, p. 22), ou seja, que a educação seja um antídoto contra a barbárie. Para isso, segundo ele, embasado pela proposta kantiana (1985), é preciso que a educação forme sujeitos esclarecidos e emancipados, capazes de pensamento crítico e resistência frente a ordem social capitalista, que visa a adaptação e o conformismo acrítico dos sujeitos. Para Adorno, a educação só tem sentido quando "dirigida à autorreflexão crítica" (1995, p.121), possibilitando que os sujeitos atinjam a maioridade, podendo falar e pensar de maneira crítica e autônoma no espaço público. Januário (2020) coloca que *Mundigkeit*, o termo utilizado por Adorno ao referir-se à emancipação, tem origem na palavra *mund*, que significa "boca". Ou seja, a emancipação advém do uso da palavra no espaço público. Então, para Adorno, esta seria a condição para uma vida democrática.

A partir disso, podemos fazer uma digressão para a teoria psicanalítica freudiana, a qual pode ser uma boa interlocutora com a proposta adorniana de educação emancipatória, pressupondo que a palavra é, por excelência, a ferramenta da educação e da psicanálise: o papel tanto do analista quanto do professor é dar as condições para que a palavra e o desejo possam circular (LAJONQUIÈRE, 2014). Sob um viés psicanalítico

que buscarei propor, isso tem uma potência emancipatória. A psicanálise é, em essência, uma práxis discursiva, pois foi fundada através da passagem do método da hipnose para a livre associação. Em "Estudos sobre a Histeria" (1893-1895), constatamos que Freud percebeu que a hipnose era falha, pois o médico usava de seu poder de influência e sugestão sobre as pacientes histéricas. Foi através da contestação de uma paciente, Emmy Von N., que pediu que ele se calasse para deixá-la falar sobre si mesma, que Freud percebeu o poder da fala e inaugurou o método psicanalítico, instituindo a sua regra fundamental: a fala a partir da livre associação.

Não demorou para Freud perceber que, na relação entre o analista e o paciente, ocorre um fenômeno inconsciente que ele denominou de transferência: o analista é posto em um lugar especial, de objeto imaginário, assim o paciente atualiza, na cena analítica, sentimentos, conflitos e desejos que foram dirigidos às suas primeiras relações afetivas e constitutivas, o que permite que os seus conteúdos inconscientes sejam trabalhados e elaborados (FREUD, 1912). Assim, a transferência passou a ser considerada o "motor da análise", aquilo que possibilita o trabalho analítico. Porém, Freud (1919) percebeu que este fenômeno também pode colocar obstáculos ao tratamento, uma vez que o analista, investido de uma transferência, é posto num lugar de poder, podendo se transformar num modelo para o paciente. Por conta disso, Freud advertiu sobre o manejo deste fenômeno, demandando que o analista renuncie ao poder que lhe é atribuído:

> Recusamo-nos decididamente a transformar em propriedade nossa o paciente que se entrega a nossas mãos em busca de auxílio, a conformar seu destino, impor-lhe nossos ideais e, com a soberba de um Criador, modelá-lo à nossa imagem, nisso encontrando prazer (FREUD, 1919, p. 288).

Safatle (2020) considera a dimensão política do conceito de transferência, visto que ela se apresenta em todas as relações que envolvem autoridade, poder e identificação. Assim, a compreensão acerca do estabelecimento e a dissolução da transferência pode dizer respeito a processos emancipatórios, uma vez que os sujeitos que atravessam a transferência abandonam relações de sujeição e dominação. Segundo a compreensão psicanalítica, a transferência permeia todas as relações humanas, não apenas a relação entre analista e analisante. Freud (1914) escreveu que também os professores são investidos por seus alunos de uma transferência: os professores influem sobre os seus alunos não apenas através das disciplinas que ensinam, mas também através das relações que estabelecem com eles, na quais são mobilizadas ambivalências, identificações, etc. Desse modo, também o professor é colocado em um lugar de poder do qual ele precisa renunciar: a ética da psicanálise implica que este poder fique "em potência" e não "em ato" (GOLDENBERG, 2006, p. 36), para que seja preservada no sujeito a sua esfera desejante e singular, e assim ele possa advir como um sujeito pensante (KUPFER, 1989) e, acrescenta-se, emancipado. Segundo Dunker (2020), a autoridade da qual o professor é investido numa relação transferencial é diferente de uma autoridade alienante, pois ela é alicerçada pela ética de não guiar o sujeito ao saber, mas às vias de acesso a este saber, o que fomenta a sua curiosidade e o seu desejo.

3 Considerações parciais

Diante do exposto, consideramos que a articulação entre os conceitos de educação emancipatória, em

Adorno, e transferência, em Freud, pode ser capaz de responder à problemática da lógica neoliberal que hoje impregna os processos educacionais, visando manter os sujeitos em condições de menoridade e alienação. Podemos perceber que as concepções de Adorno e Freud sobre a educação atentam para a importância do professor no processo educacional, pois não há aprendizagem sem um vínculo relacional entre o professor e o aluno, no qual, segundo o conhecimento psicanalítico, são mobilizadas fantasias, expectativas, experiências e conflitos subjetivos que dizem respeito ao fenômeno inconsciente da transferência. Em suma, as considerações de Freud para o manejo ético da transferência apontam para um modo de relação que está além do assujeitamento e a alienação dos sujeitos, ou seja, que busca romper com as identificações e as idealizações, necessárias ao processo constitutivo do sujeito, mas que precisam ser superadas para que o seu desejo possa advir e ele atinja a maioridade, a capacidade de falar e pensar crítica e emancipadamente.

Referências

ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. Paz & Terra: São Paulo, 1995.

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

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância: a escuta entre psicanálise e educação.** São Paulo: Contracorrente, 2020.

FREUD, Sigmund. **Estudos sobre histeria (1893-1895).** In: Obras completas, volume 2. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

_____. **A dinâmica da transferência (1912).** In: Obras completas, volume 10. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

_____. **Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar (1914).** In: Obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

_____. **Caminhos da terapia psicanalítica (1919)**. In: Obras completas, volume 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOLDENBERG, Ricardo. **Política e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

JANUÁRIO, Adriano. **Educação e Resistência em Theodor W. Adorno.** São Paulo: Edições Loyola, 2020

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 1989. Disponível em: <http://peadrecuperacao.pbworks.com/w/file/fetch/104607070/Freud>. Acesso em: 13 abr. 2021.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **Educação, religião e cientificismo**. Em: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina. Freud pensa a educação: O desejo de saber. Coleção Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2014.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

SAFATLE, Vladimir; SILVA JUNIOR, Nelson da; DUNKER, Christian (orgs.). **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SAFATLE, Vladimir. **Maneiras de transformar mundos: Lacan, política e emancipação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOBRE O SENTIDO ÉTICO DAS RUÍNAS A PARTIR DE WALTER BENJAMIN

Marcelo Ricardo Nolli
Eldon Henrique Mühl
Francisco Carlos dos Santos Filho
Universidade de Passo Fundo
(Bolsista CAPES)
E-mail: marcelo_nolli@hotmail.com

Palavras-chave: Experiência; Modernidade; Walter Benjamin.

1 Apresentação do problema

Meu intuito com o problema de pesquisa posto em minha dissertação partiu do seguinte questionamento: em que medida a obra de Walter Benjamin reafirmaria a dimensão da experiência, perdida na modernidade? A pergunta, de forma mais extensa, se daria assim: seria o caso de tomar Walter Benjamin como um autor que lamentaria a perda da experiência, e, por isso, proporia a necessidade de reavê-la, refazê-la, reafirmá-la, ou essa pode ser uma saída simplista e que não dê conta de seu diagnóstico de época? Para tanto, seria necessário explorar qual o sentido concedido a essa noção, bem como as razões para ter diagnosticado seu suposto declínio; também, seria importante vislumbrar que saídas são possíveis de intuir, internamente a sua obra, ao impasse por ele apresentado — minha hipótese é, assim, a de que a experiência não poderia ser entendida como substrato de um sujeito autônomo e soberano de suas representações. A intenção foi a de apresentar como o problema é mais complexo, a partir de Benjamin, do que simplesmente negar a experiência ou afirmá-la.

Disso decorreram duas perguntas que transversalmente aparecem ao longo da dissertação: 1) Que normatividade se extrai do pensamento de Benjamin, em diálogo com a Filosofia da Educação? 2) Haveria uma teleologia de fundo em seu pensamento, e como ela interpelaria a teleologia da *Bildung*? Amparado numa metodologia cruzada, hermenêutica e crítica, procurei realizar uma leitura de sua obra, buscando fazê-la interagir com a Filosofia da Educação e, mais estritamente, com os ideais modernos que decorrem de uma concepção de formação fechada, convicta no avanço progressivo e desenvolvimentista da razão; algo que já está colocado, analogamente, nos ideais historicistas e progressistas do desenvolvimento da história universal como avanço civilizacional por meio de uma temporalidade linear, vazia e homogênea — que Benjamin critica veemente-

mente.[1] Esse impasse está, também, sintetizado em dois conceitos que procurei ressaltar: a concepção cronológica de educação — desenvolvimentista — e, outra, em que a infância adquire outro sentido, mais próxima do *kairós*, da descontinuidade e da diferença.

2 A dialética do Esclarecimento a partir de Benjamin, ou: por que falar em ruínas?

Walter Benjamin (1982-1940) não operava com filosofia em sistema; sua forma de escrita ensaística era mais interessada com os produtos culturais em sua formação, do que com a justificação das condições de possibilidade para uma reflexão filosófica *stricto sensu*. Mesmo que com a influência metafísica na sua fase de juventude (sob influência do neokantismo), o autor tem como horizonte a crítica literária, a estética e a política — seguindo, também, o campo profícuo das ciências do espírito (Dilthey, Simmel e Weber) próprio à ideologia acadêmica alemã de seu tempo. Por isso, toda generalização, todo ímpeto utópico, toda "radicalidade" em sua análise da modernidade devem ser situadas nesse contexto mais amplo, de um ambiente intelectual que possui marcas nítidas de certo romantismo anticapitalista, de uma filosofia da vida, de uma sociologia da modernidade e de um messianismo judaico. Possui, ainda, as marcas catastróficas do início do século XX.[2]

Como procuro argumentar, um de seus problemas centrais seria o de buscar entender por que a catástrofe é parte mesma da cultura; pois Benjamin antecipa e influencia as reflexões apresentadas na *Dialética do Esclarecimento*, obra seminal da primeira geração da Teoria Crítica. Se for possível abraçar — ainda que com o risco de certa ingenuidade — a crítica à *ratio* que ali Adorno e Horkheimer propõem, seria necessário buscar seu surgimento em Benjamin, e, ao mesmo tempo, situar essas reflexões historicamente, no contexto do entreguerras, e da insuficiência dos ideais liberais e modernos de conter a barbárie que se apresentava; ter-se-ia, assim, que situar historicamente a obra de Benjamin, trazendo à tona suas influências e problemas mais candentes; e, também, operar internamente à sua obra — percorrendo diacronicamente seus textos, em que a noção-chave de experiência figura — buscando largamente reconstituir um panorama que tornasse possível mostrar como seu pensamento problematiza concepções teleologicamente fechadas de formação.

Neste sentido, tentei manter ao longo do percurso um tensionamento de fundo: Benjamin, ao criticar a modernidade, estaria se pondo para além dela — ainda que possa haver, igualmente, risco de anacronismo aqui —, ou realiza uma crítica imanente da modernidade, sem por isso negar, monoliticamente, seus ideais? Esse questionamento — sob a sombra de um debate da década de 1980 já visto pelo retrovisor — tem implicações importantes à justificação de validade do conhecimento no campo educacional, e tem implicações em torno da *demissão* ou *afirmação* da própria ideia moderna de formação, isto é, o problema da normatividade. Ao se debater com os impasses da modernidade, por tratar de suas aporias e suas contradições, acredito que Benjamin revela os pontos em que ela mostra sua insuficiência — gesto necessário para reposicionar, criticamente, uma concepção distinta de formação, não mais articulada ao ímpeto e à ideia de que a *Bildung* seria

1 Sobre este aspecto, a súmula da crítica ao ideal infinito — do mau infinito, vale dizer — de progresso está posta nas teses "Sobre o conceito de história", de 1940. Tomar por centro o conceito de experiência sem problematizá-lo em torno da filosofia da história de Benjamin seria um trabalho parcial, tendo em vista que o "declínio da experiência", via seu pensamento, teria de ser pensado articulado a uma dimensão outra de formação e de experiência.

2 Para uma contextualização política e ideológica da República de Weimar, ver Gay (2001).

antídoto a todo pendor à barbárie. Minha leitura entende que tenha sido essa uma das intuições do autor, e, ao passo que realizou uma crítica dos ideais modernos, também procurou apresentar sua origem, isto é, procurou resgatar do *continuum* histórico um momento no qual a modernidade aparecia em sua forma embrionária, exemplarmente retratada no projeto das *Passagens* (1928-1940).

O declínio da experiência, motivo que guia os textos "Experiência e pobreza" (1933) e "Contador de histórias" (1936), revela, de forma próxima à *perda da imanência do sentido à vida* exposta por Lukács (2009), uma queda histórica em que a relação com o *cosmos* se altera para o ser humano; pode-se dizer ser esse o fim da metafísica e o fim do *cosmos* enquanto totalidade.[3] A ciência moderna, a revolução industrial, os ideais do progresso — em suma, a modernidade — mostram de que modo a narração não é mais possível de modo perfeito e consumado, como estava posto na Antiguidade clássica — ou mesmo em sociedades tradicionais. Trata-se, aqui, do vínculo com a tradição que se enfraquece, e a relação artesanal com a natureza, a transmissão geracional da tradição (própria às culturas fechadas) sofrem uma profunda mutação: a totalidade harmônica deixa de ser o guia — não haveria mais, assim, um fundamento último ou essencial — ao sujeito moderno.[4] Essa modernidade, Benjamin a descreve sob um feixe tanto estético quanto também teológico-messiânico. Por um lado, trata-se de uma modernidade que produz, constantemente, imagens do desejo — pode-se colocar aqui o sonho da *Bildung* e do ideal moderno de formação —; por outro lado, trata-se de uma modernidade entendida como um calvário humano, em que as ruínas, os fragmentos, são apresentadas como o *inferno* de uma época que incessantemente produz escombros que o *Angelus Novus* procura redimir. O conceito de ruínas, que aparece na obra *Origem do drama trágico alemão*, escrito em 1925 e publicado em 1928, é central para entender essa dialética da modernidade — uma dialética, também, do Esclarecimento (*Aufklärung*) — que ao buscar produzir seus monumentos, também produz suas ruínas: seja a guerra, o capitalismo, ou a dimensão destruidora da natureza, o que nos parece possível de inferir é como Benjamin apresenta uma modernidade sob um feixe negativo: por isso, a suspeição do melhoramento da humanidade, o pessimismo (organizado!), e a postura crítica, são horizontes que Benjamin coloca como precondição para que se possa reposicionar novas perspectivas. Isso também se aplicaria, em minha leitura, ao declínio da experiência. Seria somente atravessando essa dispersão do sentido — reconhecendo-o — que se pode posicionar perspectivas criadoras, criativas, reconhecedoras da diferença, que não estejam atreladas, tão somente, ao positivo do que se apresenta como identidade.

A *apokatastasis*, que já está posta em seus textos de juventude, bem como a redenção e a rememoração, são horizontes do pensamento — horizontes éticos — em que o sofrimento, a derrota, a catástrofe, se tornem o índice de verdade de determinada época, a partir da qual uma experiência sobre ruínas poderia ser pensada. Há um fundamento normativo, portanto, nesse contexto, de entender a história, o passado, como sempre em

3 Na verdade, é possível de situar *A teoria do romance*, escrito em 1914-1915 e publicado em 1920, como uma das maiores influências sobre o aspecto da narração e da experiência em Benjamin. Talvez não se compreenda o debate sobre o declínio da experiência sem entrar em contato com esta obra; muito porque a experiência, para Benjamin, aparece sempre articulada à narração. Na modernidade, o romance ganha corpo como a forma épica por excelência de contar a busca pelo sentido da vida, quando, na Antiguidade, tal era o trabalho da epopeia.

4 Vale destacar aqui como Rilke, Proust e Kafka retratam essa perda histórica de forma exemplar por meio da obra literária — seja pela forma-romance ou pela lírica. O que cumpre lembrar é como, à época, também a psicanálise surge diante desses impasses, revelando que o homem não é senhor em sua própria casa.

aberto: salvar o passado é salvar suas ruínas, seus escombros e dejetos, aquilo que normalmente nada se quer saber sobre. É olhar para a história com a suspeita — sendo interpelado pelo passado — de que as coisas podem ir mal. Por isso, tomo o risco de afirmar uma teleologia que converge para esse horizonte, de forma aberta e contingente, histórica e descontínua; uma teleologia que seria, obviamente, muito próxima de um certo pós-humanismo e de uma crítica à metafísica. Se assim for, por fim, a infância se torna esse espaço, esse momento — não mais cronológico — que é capaz de brincar a partir das ruínas e rememorar o novo, dando-lhe um novo sentido e criando novas significações.

3 Considerações finais

Se pensarmos, hoje, em nosso contexto, de que modo essa leitura de Benjamin nos interpela? De outro modo, como ela nos posiciona — transversalmente à própria pretensão da *Bildung* como autoformação — a lidarmos com o fato de que a experiência (ao menos uma concepção positivante), como já argumentou Agamben (2005) não nos é mais possível? Não seria o caso de atentarmos a esse aspecto mais trágico de sua obra — essa espécie de malogro constitutivo — para, contra a pretensa positividade de nosso tempo histórico — contrariamente às pretensões do empresário de si neoliberal, que a tudo busca dar conta, que se converte na hipóstase do mito do herói, que é a própria mitologia do *progresso* e do sujeito autossuficiente, seguindo na esteira das críticas de Han (2019) — afirmarmos uma disrupção, espécie de interrupção que se tornaria eticamente necessária? É claro que não pude responder a essas perguntas. Acredito que a obra de Benjamin interroga nesse ponto. Este percurso não pôde estender consequências dessas concepções; elas são, justamente, um tanto quanto difusas: se algo pode ser dito é que interrupção do progresso por meio de uma teleologia aberta (sem sentido finalista) se tornam imperativos éticos e formativos dos quais a alteridade e o reconhecimento da diferença, daquilo que não é positividade e nem identidade, nos deem força para questionar o existente e, possivelmente, transformá-lo. Esse seria um dos sentidos éticos das ruínas a partir de Benjamin: não contemplá-las, mas responsabilizar-se por elas.

Referências

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER; Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão* (1926). Edição e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

BENJAMIN, Walter. O contador de histórias: reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). *In*: BENJAMIN, Walter. *Lingua*gem, *tradução, literatura*: filosofia, teoria e crítica. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história (1940). *In*: BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza (1933). *In*: BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*. Organização e tradução de João Barrento. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

GAY, Peter. *Weimar Culture*: the outsider as an insider. 2 ed. New York: W. W. Norton, 2001.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio P. Giachini. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

LUKÁCS, Georg. *A teoria do romance*: um ensaio histórico-filosófico sobre as formas da grande épica. Tradução de José M. M. de Macedo. São Paulo: Duas Cidades, Editora 34, 2000.

O SIGNIFICADO E ALCANCE DA NOÇÃO DE CRESCIMENTO PARA O CONCEITO DE INFÂNCIA EM JOHN DEWEY

Márcia Ribeiro Pires da Costa
Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo
Agência financiadora – CAPES/PMPF
macost29@yahoo.com.br

Palavras-chave: Concepção de Crescimento; Infância; John Dewey; Experiência Formativa.

1 Introdução

Inicialmente, trataremos dos encaminhamentos metodológicos da pesquisa. Postula-se apresentando a filosofia da educação do filósofo norte-americano John Dewey, às influências do pensamento naturalista nela e na sua relação com o pragmatismo clássico de Charles Sanders Peirce e William James. Em seguida, desenvolve-se os argumentos que consolidam seu conceito de crescimento numa perspectiva para compreender a infância, tendo como referência fundamental sua obra publicada em 1916, *Democracia e Educação*.

2 Desenvolvimento

A presente dissertação tecerá uma abordagem hermenêutica e de âmbito de uma proposta de "reconstrução" filosófica, educação e de democracia, através da pesquisa teórica bibliográfica, em torno do conceito da filosofia da educação, da linha 1- Fundamentos da Educação, na perspectiva do conceito do crescimento, proposição inspirada em John Dewey (1959). Neste sentido, a pesquisa justifica-se por ressaltar o vínculo pessoal e profissional com o tema.

Ressaltamos que é a partir dessa discussão que podemos conceber conceitos de crescimento contínuo desenvolvido por John Dewey, exposto claramente por este autor em sua conhecida obra Democracia e Educação (1979). De forma sucinta, podemos caracterizar este tipo de pensamento como aquele que se realiza por intermédio de uma cadeia bem articulada de ideias e que denota um movimento voltado ao crescimento do indivíduo, facilitando o seu ritmo de desenvolvimento. Desse modo, de acordo com o filósofo norte-ameri-

cano, crescimento é uma característica da vida humana, ou seja, bastando estar vivo, o ser humano manifesta capacidade de se desenvolver, porém, Dewey reconhece que é no âmbito escolar que isso é possibilitado especialmente, efetivando-se assim o acontecimento do crescimento contínuo na vida do indivíduo. Assim, primeiramente, devemos compreender a condição de possibilidade do crescimento, que se refere a uma força positiva e a aptidão para o desenvolvimento, esta que é decorrente da imaturidade, um conceito positivo, pois implica em abertura para o novo, um fomento ao crescimento.

Nessa linha de pensamento, é importante pormenorizar os dois traços da imaturidade: a dependência e a plasticidade. Quando nos referimos à dependência, estamos nos referindo às aptidões sociais construtoras da interdependência positiva manifesta na origem da existência humana quando ainda criança, quando está literalmente "precisa" de um adulto para se desenvolver sob pena de perecer – traço que, contudo, se transmuda em fator de abertura à sociabilidade; já a plasticidade, envolve algo especial, no caso, aptidão de aprender com as experiências, a extrair delas o que é favorável para o enfrentamento das situações futuras, contrair hábitos desenvolvendo flexibilidade nas atitudes mentais apropriadas ao conceito deweyano.

Assim, combinando os atos instituídos por seus mecanismos instintivos de modo mais amplo e variado do que poderia ser feito por outros animais, o homem é capaz de produzir diferentes formas de enfrentamento dos problemas. "Mais importante ainda é que o ser humano adquira o hábito de aprender. Desejo "Aprender *a aprender*" (DEWEY, 1979, p.74). Em decorrência disso, o homem vai constituindo hábitos no ambiente resultando em adaptação e ação inteligentes. Assim, "[...] é essencial que se entenda tal ajustamento ou adaptação no sentido ativo de meios para a realização de fins em vista" (DEWEY, 1979, p.76), garantindo assim, o contínuo crescimento dos indivíduos. Contudo, há os hábitos reconhecidos como rotineiros que limitam, não permitem o crescimento, coíbem a ação inteligente, são irreflexivos e interceptam a plasticidade humana.

Por fim, o conceito de crescimento requer uma educação também diferenciada, ou seja, aquela que corresponda ao movimento contínuo do homem em seu meio em mudança no qual se encontra operando de forma a controlar conscientemente as suas experiências. A pergunta orientadora de investigação da presente dissertação pode ser formulada do seguinte modo: Como a filosofia da educação de John Dewey favorece a noção de formação na infância plena no campo educativo, por meio de sua teoria do crescimento? Formulamos as seguintes questões complementares de pesquisa: Em que sentido a formação de valor é condição de crescimento para a busca de sujeitos com espírito investigativo, senso crítico, reflexivo e democrático e em que termos essa relação tripartite entre crescimento, imaturidade e liberdade é indispensável para formação plena na infância? Qual é a especificidade entre hábito e plasticidade no conceito de crescimento em Dewey? O que é a teoria do crescimento e de que tipo de crescimento se trata? Como acontece, segundo Dewey, a formação de valor? Em que medida/proposição, Dewey articula a infância com o conceito de crescimento com a imaturidade, crescimento e liberdade? Qual o papel do professor e da escola (educação) na formação da criança no pensamento reflexivo? Como estes conceitos lançam luzes para se pensar uma filosofia de educação na escola pública?

Diante disso, a questão que será trabalhada tem o seguinte foco: Qual é o significado e alcance do conceito de crescimento na concepção de infância de Dewey? A hipótese da presente dissertação é que o crescimento como formação de valor é condição indispensável para a infância reflexiva em Dewey. O objetivo

geral será recuperar os conceitos de crescimento, de imaturidade, de plasticidade, de liberdade, infância e de educação pela e para equidade, como contribuição para se pensar a formação humana da criança reflexiva.

3 Considerações parciais

Parcialmente, podemos considerar e articular o conceito de infância como crescimento ao conceito de liberdade como poder de pensar, escolher e de agir num ambiente social. Esta articulação liga-se também à concepção de democracia como modo de vida em que há reflexão e compartilhamento da experiência.

Referências

DEWEY, John. Democracia e educação. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1959.

_____. Experiência e educação. Trad. Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Cia. Editorial Nacional, 1979.

_____. Como Pensamos: *Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo uma reexposição.* Tradução: Haydée De Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

RETÓRICA, PRÁXIS E EDUCAÇÃO CÍVICA NA "FILOSOFIA" DE ISÓCRATES

Márcio de Macedo
Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF
Agência financiadora – Bolsa UPF 50%
187724@upf.br
angelo@upf.br

Palavras-chave: Retórica; Educação; Isócrates.

1 Introdução

O objetivo central deste estudo consiste em investigar e, hipoteticamente demonstrar que é possível educar civicamente por meio da retórica. O recurso retórico foi empregado para fins qualificadores da atuação cívica por Isócrates (436-338 a.C.), que via nesta senda funções educativas muito claras, dentre as quais a de apresentar o passado e a tradição como exemplos educativos a serem reconfigurados para a prática e tornar eficiente o educando na arte de bem deliberar. Para tanto, Isócrates confiou sua educação à sabedoria prática (*phrónesis*) levada a termo pela via da retórica. Isócrates não confiava na dialética como conhecimento útil para a vida cívica, nem via como possível o seu uso na deliberação política. Assim, sua pedagogia mobilizou seus discípulos na direção de uma *práxis* social requerida mediante o esforço de assimilar e reproduzir as escolhas apresentadas pela via da retórica, tanto aquela que constitui a narrativa *epideictica* quanto pelos *epainos* e pela literatura homérica, cuja inserção educativa faria emergir no estudante, o desejo de reproduzir os grandes feitos narrados retoricamente. Isócrates fez da retórica importante artifício pedagógico no sentido de que, nessa senda ele não só poderia formar bons oradores, capazes de disseminar boas ideias, bem como, formar bons deliberadores políticos.

Para atingir o propósito de conhecer o projeto qualificador presente na educação de Isócrates, serão estudados os 16 discursos e as 9 cartas escritas por ele, bem como comentadores e outros autores que dialogaram diretamente com o pensador. Nas obras de Isócrates é possível identificar o propósito de qualificar os gregos do quarto século a.C. e como seu programa educativo foi levado a termo na sua escola. É possível evidenciar o emprego de estilos discursivos como prática qualificativa, os quais cumpriam a função de envidar os cidadãos

no exercício da boa vida cívica e política.

2 Desenvolvimento

A educação em Isócrates, baseado nos princípios do exercício retórico, em muitos momentos aparece, em seus discursos sob a denominação de *filosofia*. Monteiro Junior, na sua tese intitulada *Filosofia, Retórica e Educação no Pensamento de Isócrates*, sugere que, em muitos momentos Isócrates denomina "filosofia" o exercício da retórica, e, por meio dela, o retórico "expressa a necessidade de apresentar a verdadeira ou autêntica educação filosófica" (MONTEIRO JR, 2016, p.118). Sobre tal aspecto, no *Panegírico,* o que se evidencia é um manifesto no qual Isócrates faz questão de expor as bases de sua educação filosófica. Monteiro Junior destaca que Isócrates inicia esse discurso posicionando-se diante do que considera ser filosofia, a saber:

> [...] em Isócrates encontramos uma nova perspectiva em relação à identidade e objetivos da filosofia, diferenciando-se das apresentadas por outros autores. Assim, esse discurso tem o compromisso de representar a educação isocrática, de ser o porta-voz dessa ocupação, sendo uma mistura de acusação e elogio, transformando-se por isso em uma rica peça literária sobre o processo educativo da filosofia e seus diferentes métodos. Poderíamos até mesmo dizer que Isócrates pretendia apresentar esse seu discurso como um *pharmakon*, um remédio que pretendia curar doenças, aqui no caso, determinadas posturas filosóficas e educacionais, que vêm atingindo a alma dos cidadãos e que estaria adoecendo a filosofia. (MONTEIRO JR, 2016, p. 109)

Essa analogia, feita por Monteiro Junior, é a mesma que se encontra no *Panegírico*, discurso no qual Isócrates se refere ao uso dos discursos como formas de *tratamento* para almas *adoecidas* pela ignorância. Ele sugere que existem muitas formas de tratamento do corpo, mas "não há outro remédio para almas ignorantes da verdade e repletas de vis desejos do que os discursos que corajosamente repreendem as falhas cometidas" (*Sobre a Paz,* §39). Os discursos, cumpririam o papel de um *elixir* capaz de, na *dosagem* adequada e com o *conteúdo* correto livrar as consciências (almas) dessa patologia chamada ignorância. Nos termos de um *tratamento*, *curar* pelo discurso implicaria aplicar sobre o educando várias vezes dosagens de retórica, de forma repetitiva e contínua, até que a pessoa estivesse *curada*.

Isócrates estava convencido de que a educação só seria possível se pudesse ser produzida e operada por meio dos discursos e, de modo mais específico, por aquilo que, nos discursos pudesse induzir à prática. Na *Antidose,* sua convicção sobre a necessidade de educar por meio de um elemento que possa ser verificado de forma consistente fica mais do que evidente. Entretanto, é no discurso *A Demônico* que se encontra o cerne da sua prática educativa destinada a dirigir os jovens. Esse discurso foi produzido para fins de orientação do chipriota Demônico, filho de Hipônico, que era seu amigo. Quando Hipônico morreu, Isócrates teria escrito este discurso destinado à direção da educação de Demônico. O texto traz a base daquilo que o retórico pensava ser correto na forma do educador proceder para bem educar.

A Demônico é um discurso caracteristicamente baseado em conselhos e exortações. Aconselhar, exortar e advertir é significativo para o modelo de educação, na *filosofia* de Isócrates. Nesse discurso não existe

interlocução, o que não deixa aberturas para discussões ou divergências. Ele procura admoestar Demônico, instruindo-o a seguir os exemplos positivos e bons que o pai havia deixado, também como herança, para ele. Isócrates sugere, desde o início, que qualquer um que queira buscar renomar-se deve conduzir sua educação imitando os bons exemplos, em tempo que deve tomar distância dos maus exemplos. O próprio Isócrates se apresenta como sendo um bom exemplo, o qual Demônico deve confiar sua educação e seguir as orientações de mestre. "Ambos temos sorte (sugere Isócrates): você deseja educação e eu me dedico a ensinar. Você está na idade de buscar a filosofia e eu dirijo os que filosofam" (*A Demônico,* § 2-3). Ao se colocar na posição de educador do jovem, ele requisita a confiança ao afirmar que "muitos dos que se dedicam a escrever não se preocupam com o mais valioso da filosofia: melhorar o caráter" (*A Demônico,* §4). Tal observação mostra que o âmbito da moral é parte significativa de sua proposta educativa.

Isócrates utiliza-se dos exemplos de Héracles e Teseu para dizer que, esses antigos, se tornaram virtuosos porque louvaram o trabalho e, ao fazê-lo tornaram-se célebres. Logo em seguida volta sua narrativa para o exemplo tido em Hipônico, o qual teria vivido sem desdenhar a virtude, exercitando o corpo no trabalho. Fazendo alusão ao próprio pai de Demônico Isócrates sugere que utilize os feitos que ele estava citando do amigo Hipônico como exemplo de virtude a ser seguido. "Seria uma vergonha as pinturas imitar a natureza e os filhos não imitar os pais" (*A Demônico,* §21), afirma Isócrates ao seu aluno, reiterando que a imitação é a melhor forma de educação da virtude. Assim como a repetição dos atos grandiosos faz grandes quem os toma para si, os corpos crescem com os exercícios físicos e a alma com os discursos virtuosos. Essa analogia de Isócrates quer reforçar a ideia de que o contato com a narrativa permite evidenciar exemplos que devem ser seguidos como modelos a ser imitados. Uma vez que o protótipo da ação se encontra conhecida, é a repetição que vai garantir a fixidez das qualidades que busca imitar.

Ao orientar o jovem para a necessidade de ouvir bons discursos, aqueles que são produtivos e engrandecedores, Isócrates justifica esta atitude e reforça a necessidade de dedicar-se a ouvi-los porque "assim será fácil aprender o que os outros descobriram com dificuldade" (*A Demônico,* §18). Dizendo isso, Isócrates segue com uma série de recomendações sobre como proceder para tornar-se virtuoso, sempre apresentando exemplos do que deve ou não repetir. "Te dás conta que é vergonhoso mandar os servos e ser escravo dos prazeres" (*A Demônico,* §21), dizendo da necessidade de exercitar o controle; "nos infortúnios observe as desgraças dos outros e te lembres que és homem" (*A Demônico,* §24), orientando para não subestimar a sua condição de rei; "põem à prova teus amigos com infortúnios, porque ouro provamos com fogo e amigos com desgraças" (*A Demônico,* §25), ensinando como testar as amizades. Desse modo, Isócrates dava exemplos concretos de como proceder para enfrentar situações reais que carecem de deliberação. Ao imitar esses exemplos, e muitos outros que ele descreveu na sua orientação a Demônico, pretendia tornar objetiva sua educação e fazer seu aluno virtuoso nas ações. Em seguida sugere: "considere a educação como muito melhor que a falta de instrução [...] ao refletir, tome o passado como exemplo do futuro; pois o escuro se conhece rapidamente pelo claro" (*A Demônico,* §26).

A recomendação de Isócrates pela imitação como melhor forma de educar ocorre também no *Contra os Sofistas* e no *Elogio de Helena*. Ele sugere que o educando aprenderá com o mestre se o mestre for exemplo a ser imitado. Nesse caso, dizia ele, "é preciso que (o mestre) se apresente a si mesmo como um exemplo

de tal qualidade que seus formandos sejam capazes de imitar, saindo mais floridos e gratos que os demais" (*Elogio de Helena,* §18). Educar pela imitação não era apenas algo que o mestre deveria apresentar em si mesmo, mas nos discursos deveria citar exemplos dignos de serem seguidos. A retórica, nesse caso, tem um papel fundamental pois permite que o texto apresente os exemplos para o educando seguir. O próprio Isócrates fez isso diversas vezes nos seus discursos, citando nos antigos aquilo que ele chamou de "façanhas", e apresentando os feitos como exemplos a serem imitados. Foi assim no *Elogio de Helena*, apresentando os personagens como merecedores de muitas honras pelas grandes façanhas que fizeram no passado e, nesse caso são exemplos a ser imitados, entre eles, Teseu, Agamenon e a própria Helena.

O caso mais interessante, no qual Isócrates demonstra o poder do orador de elevar grandes feitos (para servirem de exemplo para imitação) mesmo em pessoas deploráveis ocorre no *Busiris*. O rei Busiris era famoso por mandar matar seus hóspedes, no entanto, Isócrates dá uma demonstração de como se deve produzir um discurso elogioso e tornar algo fraco em algo forte. Tudo isso para chamar a atenção de Polícrates que escrevia discursos péssimos, os quais, diz Isócrates, "se pensarmos bem, não imitaremos, mas vigiaremos" (*Busiris,* §40) para ficar longe de mestres que dizem tais coisas. Isócrates reconhecia que tanto ele quanto Políticrates mentiam em relação a Busíris, mas no seu discurso usava palavras de quem faz um elogio, enquanto Polícrates, ao tentar elogiar, só produzia injúrias (*Busiris,* §33). A questão, para Isócrates, portanto, não era exatamente produzir um discurso verdadeiro. Do ponto de vista pedagógico o texto deve ser produzido de forma que sua qualidade permita apresentar exemplos de imitação e provoque no auditor, leitor ou ouvinte o desejo de reproduzir a ação narrada, seja pela beleza, grandiosidade ou fascínio que a narrativa da ação fictícia produz. Esse movimento, para ele, é fundamental no processo educativo, se tornando a referência básica para praticamente todos os seus discursos e para os modelos de ação que buscou produzir em seus textos.

3 Considerações conclusivas/parciais

A partir das análises preliminares realizadas nas obras de Isócrates se pode constatar que seu empenho formativo, levado a efeito por meio da retórica, tem a finalidade de mobilizar o estudante para a repetição dos feitos narrados e exemplificados retoricamente. Isócrates não tem a preocupação de acessar verdades éticas fundamentais, mas aprimorar e qualificar os discursos de tal modo que essas narrativas fomentassem exemplos de bem-agir cívico/político.

Podemos constatar que um dos primeiros requisitos buscados por Isócrates consiste em redigir discursos qualificados que, ao serem dirigidos aos seus discípulos ou à comunidade em geral, deem exemplos de ações que engrandeceram seus executores pelos benefícios prestados à sociedade. O outro requisito buscado por Isócrates diz da qualificação dos seus discípulos para que também estes pudessem primeiramente deliberar de forma adequada e, posteriormente, reproduzir suas deliberações na forma de discursos para que o público fosse incitado a agir adequadamente ou em conformidade com os propósitos deliberados pelo orador. Foi dessa forma que Isócrates pretendeu restaurar a sociedade grega no quarto século a.C. implementando uma educação edificadora voltada ou uso responsável do discurso e, a partir dele, fomentar boas práticas cívicas e políticas.

Referências

ISOCRATES. **Discursos.** Editorial Gredos, Madrid, 1982

MONTEIRO JUNIOR, Carlos. **Filosofia, Retórica e Educação no Pensamento de Isócrates**. Tese de Doutorado em Filosofia. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2016

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE NORTEARAM AS ATIVIDADES REMOTAS DESENVOLVIDAS DURANTE A PANDEMIA: ENTRE A INSTRUÇÃO E A EDUCAÇÃO

Marissandra Todero

Angelo Vitório Cenci (Orientador)

Universidade de Passo Fundo

153467@upf.br

angelo@upf.br

Palavras-chave: concepções pedagógicas; atividades remotas; pandemia.

1 Abrindo o diálogo...

Este texto apresenta algumas reflexões em torno da construção de um projeto de pesquisa, para a participação, através da socialização de trabalhos na IV MEDUC – IV MOSTRA EM EDUCAÇÃO e IV MOSTRA EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO, com a temática: O direito à educação no século XXI: Formação Humana e cultura digital em perspectiva.

A temática "concepções pedagógicas que nortearam as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia: entre a instrução e a educação" inscreveu-se como anteprojeto de tese apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF – Universidade Passo Fundo - Linha de Pesquisa 1: Fundamentos da Educação - como requisito do processo de seleção do Curso de Doutorado em Educação.

Neste sentido, tem como intenções, refletir e compreender quais concepções pedagógicas nortearam as atividades remotas realizadas durante a pandemia do Coronavírus – Covid-19 e os desafios pedagógicos enfrentados no contexto escolar e no processo educativo.

2 As intenções da pesquisa

"(...) a pesquisa como leitura e pronúncia começa com a abertura para o mundo".

Streck (2005)

Com o desejo de avançar no processo de formação e produção intelectual, ampliando as aprendizagens e inquietações empíricas, o foco da pesquisa é questionar: Quais concepções pedagógicas nortearam as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia? E, avançando na investigação, analisar como as atividades remotas desenvolvidas auxiliaram nas aprendizagens das crianças diante deste contexto ou em sua mera instrução.

Nesta pesquisa, consideramos o campo teórico da educação popular e a intencionalidade política que temos neste trabalho, procurando as bases formativas para o trabalho pedagógico e observando as concepções pedagógicas que nortearam as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia. Assim, temos como objetivo geral: "compreender quais concepções pedagógicas nortearam as atividades remotas desenvolvidas pelos professores(as) durante a pandemia, em cada instituição de ensino pesquisada, visando a aprendizagem das crianças". Buscando neste trabalho:

1. Compreender o contexto de cada instituição de ensino pesquisada, identificando as práticas pedagógicas realizadas pelos professores(as) durante a pandemia.

2. Identificar as concepções pedagógicas que nortearam as ações educativas desenvolvidas nas escolas pesquisadas durante a pandemia.

3. Perceber se as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia visaram a educação ou a instrução das crianças.

4. Avaliar a importância do conhecimento das concepções pedagógicas no trabalho educativo desenvolvido pelos professores(as), em diferentes instituições de ensino, especialmente nas atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia, refletindo o quanto este auxiliou para a aprendizagem das crianças neste contexto vivido.

A história da educação brasileira perpassou ao longo dos anos por diversas tendências e concepções pedagógicas, de acordo com Queiroz e Moita (2007), que conduziram os processos educativos. Aqui vamos apresentar marcas históricas referentes a essa trajetória e que compreendemos como pertinentes para reflexão neste momento de pandemia em que estamos vivenciando e as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas.

Podemos dividir as concepções pedagógicas que permeiam a prática educativa, em duas grandes correntes, por assim dizer: as de inspiração liberal e as de base progressista. As tendências pedagógicas liberais surgem a partir das influências da revolução francesa, do liberalismo ocidental e do capitalismo. Nesta concepção, de acordo com Saviani (2005), o saber produzido ao longo da história é mais importante que a experiência dos educandos e nesta tendência existe a liberal tradicional e a liberal renovada.

Para Gadotti (2011, p.59) "A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano". Nesse sentido, pesquisar e refletir em relação as concepções pedagógicas que norteiam as atividades remotas desenvolvidas durante a pandemia: entre a instrução e a educação perpassa todos os processos educativos vivenciados neste momento que é fundamental para o desenvolvimento do ser humano.

Pretendemos, assim, levar adiante a construção de um estudo que tem o compromisso ético de dialogar,

refletir e analisar buscando superar o senso comum. Demo (2006) nos diz que questionar é a tarefa do cientista que deseja descobrir e criar. Partindo dos questionamentos saímos do senso comum e ultrapassamos a simples descoberta, construindo pesquisa científica. Os aportes teóricos nos dão subsídios para a análise e compreensão do contexto investigado.

Para Gil (2002, p. 18) "uma pesquisa sobre problemas práticos pode conduzir à descoberta de princípios científicos". Assim, sistematizar o conhecimento do senso comum ao conhecimento científico é uma tarefa difícil, desafiadora e que exige do pesquisador comprometimento e dedicação ao observar e refletir sobre a realidade pesquisada.

Para este trabalho de pesquisa, apresentamos como proposta metodológica a coleta de dados em instituições de ensino (municipal, estadual e particular) da região norte do Rio Grande do Sul. Estas serão selecionadas para serem pesquisados, construindo em seguida um diagnóstico de como as concepções pedagógicas tem orientado as atividades remotas desenvolvidas nestes contextos educativos durante a pandemia da Covid-19 e, posteriormente, a análise dos dados.

Dentro desta perspectiva qualitativa em educação, utilizaremos como estratégia de pesquisa o estudo de caso. Conforme Martins (2008), o pesquisador coleta os dados, uma busca na vivência empírica, investigando e buscando compreender esse contexto. Após, analisa criticamente, descrevendo e buscando compreender e interpretar o caso. Na pesquisa, pretendemos utilizar múltiplos casos pois tal método, "(...) proporciona evidências inseridas em diferentes contextos, concorrendo para elaboração de uma pesquisa de melhor qualidade" (GIL, 2002, p.139). O número total de casos poderá ser adicionado, progressivamente, caso surja a necessidade.

A coleta de dados se dará em diversos momentos, a saber, a partir de uma conversa com os gestores das instituições selecionadas, com entrevistas com roteiro previamente elaborado, examinando os documentos elaborados para esse momento de pandemia, com observação participante da prática cotidiana e com a aproximação e diálogo com os(as) professores(as).

Segundo Lüdke e André (2014) a coleta de dados em um estudo de caso qualitativo, é um instrumento rico para a compreensão da realidade. Neste sentido, o pesquisador, necessita estar atento, ser observador e construir um planejamento aberto e flexível para o desenvolvido natural do trabalho.

A análise dos dados obtidos, de acordo com André (2013) e Martins (2008), deve estar presente na caminhada, ao longo dos vários estágios da pesquisa. Todo o desenvolvimento, é importante e não apenas o resultado final por isso, é fundamental as anotações do pesquisador, seus rascunhos, seus registros e diário de campo usados durante a pesquisa.

Com os aportes teóricos do pesquisador, suas bases teóricas, ele estabelece relações e dialoga na elaboração e construção de um relatório comprometido em desvelar as limitações, os desafios, as contradições, novos significados e compreensões encontradas no contexto empírico investigado.

3 Considerações conclusivas/parciais

Muitas foram as experiências vivenciadas neste período em que estamos de pandemia. Nossas vidas, nossas rotinas, nossas agendas e nossos cotidianos se transformaram. Quantas dúvidas, medos e angústias nos deixam inseguros? E tudo de melhor que podemos fazer é nos proteger e seguir as orientações dos profissionais de saúde comprometidos com a vida. Nesse sentido, como indicamos, o projeto de pesquisa busca contribuir com as reflexões pedagógicas deste momento, buscando compreender como foram desenvolvidas as atividades remotas e as concepções que nortearam o trabalho pedagógico dos professores.

Por se tratar de um possível problema de pesquisa, não temos considerações conclusivas em relação a temática, mas sim, o desejo de aprofundar a temática, entrar em ação e, junto a cada realidade selecionada, verificar as ações educativas e como as concepções pedagógicas contribuíram para o desenvolvimento dos educandos, ou seja, para sua instrução ou educação.

Referências

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador: v. 22, n.40, p.95 – 103, jul./dez. 2013.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, Hermengarda Alves Ludke Menga. ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes de. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação** – Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa **"O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil**", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 25 de agosto de 2005.

STRECK, Danilo Romeu. Pesquisar é pronunciar o mundo. In: STRECK, Danilo Romeu; EGGERT Edla; SOBOTTKA Emil A (Org.). **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público.1ed. Pelotas: Seiva Publicações, 2005, v.1 p.11-30

FORMAÇÃO HUMANA E A PSICAGOGIA DA EXPERIÊNCIA-LIMITE

Marli Teresinha Silva da Silveira
Renata Maraschin
Universidade de Passo Fundo
CAPES
marli19silveira@gmail.com

Palavras-chave: Psicagogia; Experiência-limite; Existência; Modo de vida.

1 Introdução

O modo de ser do indivíduo humano está assentado sobre um princípio pedagógico ontologicamente fundamental: sua pendularidade. É da sua condição pendular, ou seja, do fato originariamente fundamental de poder transitar sobre si-mesmo que torna possível ao indivíduo humano formar-se e autoformar-se. No decurso da história do pensamento, contudo, a matriz pedagógica mobilizadora das práticas educativas permaneceu vinculada a modelos epistemológicos que ora pensaram o modo de ser do indivíduo humano cativo do dentro (psique, interior), ora do fora (meio, exterior). Não sem consequências, pois tais modelos desdobraram-se, como ainda se desdobram, a partir de perspectivas e conceitos que apresentam nosso modo como inteiro, acabado, determinado, como um ente à vista. (HEIDEGGER, 1993).

Propor um novo modelo ou caminhos para a educação passa necessariamente por se repactuar o vértice pedagógico a uma concepção de ser humano que assume a errância e a vulnerabilidade como indiscerníveis ao seu próprio modo, principalmente, insurge-se a partir de uma nova matriz epistemológica aberta pela perspectiva antropológica existencial afinada ao "entre". **Foi este exercício reflexivo que realizamos em nossa tese de Doutorado, defendida em 2020.** Para se chegar ao rasgo antropológico existencial, que servirá de base para se tematizar uma nova matriz epistemológica orientadora de uma práxis educativa alinhavada à pendularidade circunscrita ao modo de ser do indivíduo humano, **este extrato da tese percorreu** os parágrafos 72 a 76 de Ser e Tempo (HEIDEGGER, 1993), através de sua interlocução com a Paidéia grega, de modo especial, ao conceito de psicagogia (psykhagogia – condução da alma) e sua aproximação com a experiência-limite enquanto exercício ininterrupto de si. Também, Michel Foucault, em seu curso A Hemernêutica do Sujeito, proferido no Collège de France em 1982 (FOUCAULT, 2006) retoma a noção de psicagogia antiga

para aproximá-la de uma pedagogia, pois aquela também é experimentada como uma paidéia. Pesquisadores contemporâneos tomam a perspectiva foucaultiana da psicagogia antiga para compor seu desdobramento educacional-formativo, como por exemplo em Freitas (2013, p. 336) quando afirma que "a pedagogia, apreendida pela perspectiva psicagógica, pode contribuir ainda para ressignificar as formas de experiência de si, abrindo vias concretas para que os sujeitos possam conduzir sua própria formação".

2 Desenvolvimento

Consideramos, inicialmente, que Heidegger não pode ser inscrito tão abruptamente ao rol dos pensadores propriamente da Educação (KAHLMEYER-MERTENS, 2008), tendo em vista que escreveu pouquíssimo sobre o tema e praticamente a partir da sua breve experiência de reitorado. Por outro lado, a radicalidade da sua analítica existencial e o seu empenho em oferecer novas bases ontológico-epistemológicas são fundamentais para se propor um novo recorte para a formação humana. Na sua analítica existencial, desenvolvida fundamentalmente em Ser e Tempo (1993), o filósofo nos apresenta um conjunto de aspectos concernentes à condição humana que podem implicar o processo formativo e o continuum próprio do educar. Para Heidegger, aprender é um exercício constante que conduz quem aprende a aprender a aprender. Sendo um processo constante e próprio, "O autêntico pensar não pode ser apreendido nos livros. Também não pode ser ensinado, se o mestre não continuar sendo um discípulo até a velhice" (HEIDEGGER, 2001, p. 251). Para o que nos propomos, a interpretação do modo de ser do indivíduo humano como aderente ao mundo é o ponto fulcral de onde podemos apresentar um recorte pedagógico à luz da analítica existencial. É do solo da destruição da metafísica tradicional e do seu subsequente lastro no modelo objetivado e dualista da concepção de "natureza humana" que o filósofo irá repactuar com o mundo o solo fenomenal da acontecência humana.

A analítica existencial desdobra-se de uma nova concepção de sujeito, se assim se pode dizer, em que a relação com os outros e com o mundo não se dá mais a partir de uma abertura objetivante, orientada pelos pares dentro-fora, sujeito-objeto. Há uma convergência ontológica para o "entre", deslocando os pressupostos assegurados seja pelas determinações do dentro quanto do fora. Alcança-se, com este movimento, um novo registro epistemológico oriundo dos sentidos próprios do tensionamentos humano enquanto um modo acontecimental, estendido na direção de. Trazido para o campo formativo, abandona-se, em primeiro lugar, a noção de indivíduo humano dado em sua inteireza, em segundo, que lançado no mundo sem determinações, o nosso modo articula-se ao seu empreendimento no mundo, podendo assumir outras possibilidades, que são próprias, na medida em que sua existência se abre enquanto exercício reiterado de si. Não se trata mais de pensar a educação pelos meandros da incorporação de informações e habilidades e nem mesmo de uma suposta qualificação de ser, mas enquanto perspectiva alinhavada a um processo sempre aberto e em continuum.

Em absoluto se nega à formatividade humana aspectos relacionados à instrução propriamente dita, muito menos que não se pode educar para a cidadania e, inclusive, pautar a educabilidade das emoções. O que se reivindica é a originariedade ontológica do mundo e a possibilidade vigorosa de se assumir uma pedagogia capaz de estender o indivíduo humano sobre o seu próprio modo acontecendo, pois quanto mais se demora sobre si mesmo, mais poderá assumir ser autenticamente. Disso resulta que experiências de finitude podem se inscrever como imprescindíveis para à formação humana, enquanto experiência transformadora de si, tal

como se compreendia a psicagogia, seja na variante da condução da alma dos mortos para a condução da alma dos vivos. Em textos de poetas da Grécia Antiga e, de modo muito especial, nos diálogos platônicos Fedro, Górgias e Cármides (PINHEIRO, 2004), encontramos o sentido originário da filosofia como um caminho para se conduzir a alma humana, como um processo que constrói, naqueles que a praticam e ou aprendem, uma forma de ver o mundo, moldando atitudes, caráter. Não há uma separação do saber da prática existencial, pois é por meio de uma experiência fundamental que se efetiva uma compreensão ontológica de ser.

Embora reconheçamos que a Paidéia grega permaneça devedora da diferença ontológica e tributária de um modo de pensar a formação na inversa relação com o mundo, no caso de Platão, sair do mundo das aparências, protótipos das formas essenciais que se encontram no mundo das ideias, não se pode perder de vista o sentido fundamental da psicagogia. Para os gregos, a filosofia é um modo de existência, portanto, um modo de ser/estar na companhia dos outros. Uma prática racional que leva à compreensão ontológica de ser, moldando a existência ao seu empenho genuinamente filosófico. Não há separação entre aquele que pratica a filosofia e seu desdobramento existencial, são uma e a mesma coisa, acontecem simultaneamente, portanto, se inscreve aqui uma estética da existência.

3 Considerações conclusivas/parciais

No caso de Heidegger, quando trazido pelo viés de uma experiência de finitude, reconhecemos que existem implicações existenciais que oferecem ao indivíduo a possibilidade de se colocar no encalço de si-mesmo, transitar sobre si-mesmo, como se pudesse, de alguma forma, sem deixar de estar-aí acontecendo, "visualizar" seu modo se desdobrando. São estas experiências de finitude que tornam possível ao indivíduo compreender-se enquanto projeto lançado no mundo, podendo acolher outras possibilidades que são lhe próprias. A experiência de finitude se abre como prática psicagógica na medida em que conduz aquele que a atravessa a deslocar-se na direção de si, podendo autoformar-se, ou seja, verter para o seu modo àquilo que lhe acontece. Alargada na direção da educação, acreditamos que o alcance da experiência de finitude pode se desdobrar por meio de experiências similares em que o indivíduo pode ser conduzido intelectualmente para as proximidades de si, seja pela escrita, pela arte ou outras experiências que sejam fundamentais.

Referências

DERRIDA, Jacques. **A farmácia de Platão.** São Paulo: Iluminuras, 1991.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do sujeito**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FREITAS, A.S. A parresía pedagógica e o êthos da educação como psicagogia. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.53, p. 325-93, 2013. Disponível em: < https://www.scielo.br/j/rbedu/a/h36q9dfcVgmy7NP7j6nQPVH/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

HEIDEGGER, Martin. **Seminários de Zollikon**, 2001. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 2001.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto de. **Heidegger e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

KAHLMEYER-MERTENS, Roberto de. Heidegger educador: do aprender e do ensinar. In: **Caderno de Filosofia e de Psicologia da Educação.** Vitória da Conquista, 2005, p. 161/171. LEDER, Drew. **The distressed body: rethinking illness, imprisonment, and healing**. The University of Chicago Press, Chicago, 2016 https://ler.amazon.com.br/?asin=B01KHRXA3Y.

PINHEIRO, Marcus Reis. **Experiência vital e filosofia platônica**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Departamento de Filosofia, 2004.

EDUCAÇÃO , SENSIBILIDADE E O "USO DO CORPO" EM GIORGIO AGAMBEN

Patricia Carlesso Marcelino

Eldon Henrique Mühl

PPGEdu- Universidade de Passo Fundo-RS

patriciacarlessowellness@gmail.com

Palavras-chave: Educação; Corpo; Agamben.

1 Introdução

Obtivemos nesse texto o desafio de encontrar no pensador italiano Giorgio Agamben, referenciais capazes de mobilizar uma prática pedagógica emancipadora do corpo, destacando sua concepção de desconstrução das experiências vividas, encontrando na própria desconstrução os potenciais emancipadores da vida.

Trata-se de explicitar os potenciais decorrentes da condição da inapreensibilidade da vida e do próprio corpo humano. De acordo com Marcelino (2019) a partir de uma análise hermenêutica desta problemática, questionou-se a educação, hoje em desenvolvimento, sob a égide dos ideais e princípios orientados para a competição e para o mercado, desconsiderando o papel mais abrangente da educação como experiência e como promotora do desenvolvimento integral do ser humano.

Nesse sentido, Agamben (2014), nos alerta que todo o discurso sobre a experiência deve partir, atualmente, da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Ou seja, da mesma forma que o homem moderno tem sido privado da sua biografia, o homem contemporâneo foi expropriado da sua experiência. Aliás, a incapacidade de fazer transmitir experiências talvez seja um dos poucos dados certos de que dispomos hoje sobre nós mesmos.

2 Em busca de uma vida mais sensível...

A crise que ora acomete o nosso estilo de vida moderno de viver precisa ser vista como diretamente vinculada a uma maneira de se compreender o mundo e sobre ele agir. Ela é tributária de uma forma especí-

fica da atuação da razão humana: a forma instrumental, calculista, tecnicista, de se pensar e agir no mundo.

Se há uma crise, essa deve ser primordialmente debitada à luz do modelo de conhecimento que, originário das esferas científicas (nas quais, deixa-se claro, ele cumpre seu papel), se espalhou com rapidez por todos os interstícios da nossa vida diária, respaldando a economia, a produção industrial e mesmo a educação e a maioria de nossos atos cotidianos. Tal conhecimento, tendo (epistemologicamente) negado, desde seus primórdios o acesso sensível do ser humano ao mundo, veio num crescente, desumanizando o nosso planeta e as nossas relações sociais ao generalizar-se como modo de ser no mundo.

O mundo, hoje, desestimula qualquer refinamento dos sentidos humanos e até promove sua deseducação, formando indivíduos toscos, ignorantes (embora instruídos) e grosseiros. Os ambientes de nossas casas não são feitos para o afeto e aconchego, mas são pensadas em sua funcionalidade prática, tecnológica, eficaz e econômica. Temerosos e apressados, nossos passos cruzam diariamente, sempre apressados, perigosos espaços de cidades agitadas, violentas, barulhentas, poluídas. Nossas conversas são estritamente formais, profissionais e, na maioria das vezes, mediadas por equipamentos eletrônicos.

Duarte Jr. (2006) enfatiza que, infelizmente, desatentos e deseducados, nossos sentidos vão se obliterando, enquanto seguimos a crença de que o único conhecimento importante é aquele de caráter abstrato, produzido exclusivamente em nosso cérebro, cérebro que tão-só pensa e realiza cálculos sem se dar conta ao derredor. Desse modo, o mal vai sendo "banalizado" tanto do ponto de vista estético como ético, e a existência acaba perdendo seu encanto. A forma de vida da atualidade acentua ainda mais nossa deseducação olfativa, tátil, visual e sensitiva. Para superar tal situação o desafio é a profanação ou a volta a um modo de ser menos operoso, consumista e produtivista da vida humana.

Para Marcelino (2019) ao reprimirmos nossas reações aos detalhes básicos e simples, como os tetos, ao negarmos nosso desgosto e nosso ultraje, na verdade mantemos uma inconsciência que aliena e desorienta a alma interior, não sentimos e não vivenciamos as experiências cotidianas. Agamben , demonstra o quão deseducados e embrutecidos estão os sentidos dos habitantes de nossa modernidade em crise, em decorrência de um ambiente social degradado, de um espaço urbano rude e de uma crescente deteriorização ambiental. Nesse sentido, convém dirigir nosso olhar para alguns outros aspectos marcantes desse mundo que nos rodeia. É inevitável, então, que se enfoque o tema hiper-realidade, ou do simulacro: construções virtuais realizadas principalmente pelos meios de comunicação e que se superpõem, como um sonho dourado, sobre a verdade endurecida do mundo real. Agamben (2009) aponta sobre sua experiência com os aparatos tecnológicos:

> [...] "mesmo vivendo na Itália, isto é, um país cujos gestos e comportamento dos indivíduos foram remodelados de cima a baixo pelo telefone celular (chamado familiarmente de "telefonino"), eu desenvolvi um ódio implacável por esse dispositivo, que deixou ainda mais abstrata as relações entre as pessoas". Hoje não haveria um só instante na vida dos indivíduos que não seja modelado,contaminado ou controlado por algum dispositivo. (AGAMBEN,2019,p.43).

A crescente diferenciação das funções na sociedade, consequentemente o crescimento da interdepen-

dência entre as pessoas geraram uma teia de entrelaçamentos funcionais e institucionais, na qual o indivíduo é cada vez mais ameaçado em sua existência social, necessitando, por isso, prever e calcular o efeito de suas ações e reações sobre os outros, aprendendo a reprimir seus afetos e a postergar a satisfação de suas necessidades. As necessidades na sociedade industrial crescem constantemente e expandem-se, o homem perde de vista os fins de sua ação e, ante as permanentes ameaças que enfrenta, reprime suas necessidades e, com isso, sua chance de satisfação e gratificação. Sua estratégia é a captura da vida humana, nessa fase do capitalismo: mais do que fabricar subjetividades, é preciso desenvolver um processo de *dessubjetivação*.

Strieder (2002) complementa que os corpos corporeizados mostram-se em diversas amplitudes. Os corpos comem, tocam, cantam e dançam conjuntamente. Os corpos que se ornamentam para festas são os corpos que se epifanizam no espaço midiático, são também os corpos que se eucaristiam no momento presente. A cultura do consumo se caracteriza pela imagem de um corpo bonito, sexualmente disponível aliado ao hedonismo, ao lazer e à exibição. Salienta-se a importância da aparência da produção na cadeira da maquiagem. A imagem desses corpos

lubrificados e brilhantes está exposta na mídia e fazem-se acompanhar de toda uma rotina de exercícios, dietas, cosméticos, terapias. Todas enaltecendo sua preocupação com a imagem e sua auto-expressão numa insistente exposição de corpos ilimitados, um *corpo-outdoor.*

Há que se perceber, aí, de que maneira essa produção industrial de ideais inatingíveis ajuda, de acordo com Duarte Jr. (2006), na deseducação sensível, afastando os indivíduos do contato crítico com a verdade das ruas e de si mesmos. É de se notar, pois, que o próprio corpo humano vem sendo, hoje, objeto da intervenção de um mercado que visa produzir padrões idealizados de saúde e beleza, a fim de que se consumam produtos e mercadoria, os quais pretensamente consistiriam em se atingir um ideal de "corpo perfeito", incansavelmente desejado e buscado, visando à aceitação social e para seu "uso" mercadológico, vendável...Todos os seres vivos, para Agamben , estão em uma forma de vida, mas nem todos são (ou nem sempre são) uma forma de vida.

No momento em que a forma de vida se constitui, ela constitui e torna inoperosas todas as formas de vida singulares. Só vivendo uma vida é que se constitui uma forma de vida, como a inoperosidade, imanente em cada vida. A constituição de uma forma de vida coincide, portanto, integralmente, com a destituição das condições sociais e biológicas em que ela se acha lançada. A forma de vida é, nesse sentido, a revogação de todas as vocações factícias, que ela depõe e tenciona a partir de dentro, no gesto mesmo em que se mantém e nelas habita.

Pessoa (2018, p. 76), reforça que não apenas a experiência amorosa, mas, de modo geral, a vida do homem sobre a terra, nas vicissitudes que o conduzem através do pecado e do extravio até a salvação, não se apresenta para Dante como uma "aventura". Assim, a ética de Dante é aquela que se dá da escuridão à luz, cujo percurso se encerra, por ser de fato uma *comédia,* com um final feliz...*O aventureiro*, na visão Agamben (2018, p.75), "é o ser humano que, ao encontrar a *aventura*, encontra amorosamente a si mesmo e o seu ser mais profundo torna-se, em e pela aventura, estilhaçado por todos os lados".

A *"Aventura"* nos coloca, enfim, uma tarefa: *aventurar-se* ! e, preferencialmente, também atrevemo-

-nos a complementar: que ela seja realizada de maneira solidária, amorosa, terna e sensível.

3 Considerações finais

As categorias analíticas de Agamben podem contribuir na ressignificação da educação e uso do corpo, tornando-a uma experiência crítica e transformadora e apontando para um novo olhar sobre o próprio sentido geral da formação humana.

Também propõe-nos através de seus conceitos e reflexões, a desativarmos os dispositivos que nos prendem e que estão presentes através das imposições biopolíticas, utilizando como ferramenta a profanação do uso do corpo, o cuidado de si e a utilização mais consciente dos nossos sentidos humanos, fazendo-nos despertar e desanestesiar da instrumentalidade e do controle do corpo e de sua utilização somente para o trabalho e/ou para a produção intelectual.Para isso, podemos ter a oportunidade de propormos e de usarmos três ferramentas: a humanização, a sensibilidade e a ética, essenciais nesse mundo grotesco, conturbado, violento, insensível, produtivo e estético. Nossos valores humanos e os sentimentos ternos podem fazer com que nossa caminhada seja mais leve, apesar de toda barbárie que estamos vivenciando, nesses tempos difíceis.

A sensibilidade, a humanização, o cuidado de si, do outro e da natureza são dispositivos poderosíssimos para quem escolher o posicionamento de fazer a diferença em seu entorno. É uma capacidade que pode ser mobilizada em todos os contextos, através de atos e práticas de cuidado, de gentileza e de delicadeza, nesses tempos de barbárie, de egoísmo, de egocentrismo, de desrespeito à natureza e de exclusão social. Nesse sentido, o corpo não deixa de ser uma força de luta da liberdade contra a dominação. A liberdade do uso do corpo nos torna, em última instância, seres livres e autônomos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **A Aventura.**Tradução de Cláudio Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

AGAMBEN, Giorgio**. O que é contemporâneo?** Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

AGAMBEN, Giorgio. **O uso dos corpos:** Homo Sacer, *IV, V. 2.* Tradução Selvino José Assmann. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE Jr. , João Francisco**. O sentido dos sentidos a educação (do) sensível.** 4. ed. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARCELINO, Patricia Carlesso. **Humanização e sensibilidade:** Educação e Uso do Corpo em Giorgio Agamben (Tese de Doutorado em Educação PPGEDU-UPF), PassoFundo: UPF, 2019.

PESSOA, Davi. Posfácio da obra. *In*: AGAMBEN, Giorgio. **A Aventura.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STRIEDER, Roque. **Educação e humanização**: por uma vivência criativa. Florianópolis: Habitus, 2002.

ABANDONO ESCOLAR: CARTAS DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLA PÚBLICA DO VALE DO ITAJAÍ

Patricia Tatiana Raasch
Rodrigo Díaz de Vivar y Soler
Universidade Regional de Blumenau - FURB
CAPES
profpatriciaraasch@gmail.com

Palavras-chave: abandono escolar; experiência escolar; ensino médio.

1 Introdução

Existem diversos(as) autores(as) e estudos que têm apontado para as características determinantes do abandono escolar. Estas pesquisas relacionam-no a fatores externos à realidade escolar - aspectos sociais, culturais, econômicos - entre os quais podemos citar as políticas governamentais, a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, as condições sócio-econômicas, a violência, o uso de drogas e o racismo.

Mas além dos aspectos externos, dentro dos próprios sistemas escolares existem mecanismos que excluem crianças e jovens que permanecem na Escola. Devemos refletir sobre esse cenário, em que crianças e jovens podem estar nela e regularmente frequentando-a, porém apenas "de corpo presente", ou seja, estão lá fisicamente, porém não há envolvimento afetivo e pedagógico. A exclusão, vista desse ponto de vista, é um processo, muitas vezes longo e doloroso, operado dentro do próprio sistema escolar em que esses estudantes estão inseridos.

O abandono escolar, no cenário brasileiro, é um problema que merece atenção, visto que as estatísticas apontam para números expressivos. Por meio das informações coletadas do Censo Escolar, desenvolvido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) podemos verificar a taxa de rendimento escolar. Com relação a estas informações - taxas de aprovação, reprovação e abandono - é possível compreender que os índices mais alarmantes estão no Ensino Médio. E se observarmos apenas as taxas de abandono no Ensino Médio, mesmo com quedas sucessivas entre 2014 e 2018, ela representa 6,1% (2018) - o que revela que muitos jovens em idade escolar estão fora da escola a nível nacional.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se por investigar, no contexto de sua região, quais são os mecanismos escolares que potencializam o abandono escolar. Além disso, busca-se compreender de que maneira os jovens experienciam as diversas formas desse abandono. Definimos que o tema desta pesquisa é o abandono escolar e a pergunta que norteia este trabalho é: *a partir das experiências escolares de jovens do ensino médio, matriculados em uma escola pública da região do Vale do Itajaí, quais obstáculos/dificuldades estariam ligadas ao abandono dos estudos?* O objetivo geral é discutir o abandono escolar a partir das experiências dos estudantes matriculados em uma escola pública da região do Vale do Itajaí em Santa Catarina. Por sua vez, os objetivos específicos procuram identificar os grupos sociais dos estudantes através do perfil sócio-econômico e compreender os mecanismos escolares potencializadores do abandono escolar.

2 Desenvolvimento

A pesquisa realizou-se em uma escola de Ensino Médio da rede pública estadual, na região do Médio Vale do Itajaí, em Santa Catarina, que atende estudantes somente no período noturno. O espaço físico da escola é compartilhado, pois no período diurno atende estudantes da rede pública municipal do Ensino Fundamental. Ela não possui, portanto, sede própria.

Os sujeitos desta pesquisa são estudantes do 3º ano do Ensino Médio, por estarem concluindo toda a trajetória do ensino básico. Este grupo iniciou o ano de 2021 com dezenove estudantes, que frequentam a escola em dois grupos diferentes (grupos A e B) em semanas alternadas, em função da pandemia de Covid-19 e dos decretos estaduais que regulamentam o funcionamento das escolas em decorrência da crise sanitária. No momento, a turma está composta por vinte e um estudantes.

A primeira etapa da pesquisa foi a realização de rodas de conversa virtuais via plataforma Google meet, com os grupos A e B, sendo fundamentais para apresentar os objetivos da pesquisa, o método de geração de dados e a importância da participação dos estudantes.

Na segunda etapa da pesquisa foi realizada a aplicação de um questionário socioeconômico, a fim de identificar o perfil dos estudantes da turma. Tendo em vista a pandemia de Covid-19, a aplicação ocorreu via Google forms. A elaboração desse questionário foi realizada com base no questionário aplicado na escola, respondido pelos estudantes de 1º a 3º ano, no ano de 2018. A aplicação do questionário socioeconômico foi realizada pela diretora da escola, em vista da impossibilidade da presença da pesquisadora na escola.

A seguir, iniciaram-se as trocas de cartas entre a pesquisadora e os estudantes. A carta, como meio informal de escrita, permite que os jovens expressem aquilo que sentem e percebem em sua experiência escolar. “Como escrita [a carta], sempre é um ‘sucesso’, um acontecimento que remete a outros acontecimentos sobre os quais reflete. Na carta realizam-se projetos de dizer.” (CAMARGO, 2000, p. 87).

Para realizar a análise das experiências escolares que esses jovens vivenciam, fundamentamos a pesquisa na obra de François Dubet (2008, 2010, 2013), que fornece uma ampla análise do conceito de experiência social. Para o autor, a experiência social envolve as condutas individuais e coletivas dominadas por princípios heterogêneos e a atividade dos indivíduos deve construir o sentido de suas práticas no interior dessa

heterogeneidade. Primeiramente, precisamos lembrar que os jovens transitam por "mundos" diferentes: o lar (o ambiente privado), a escola (o ambiente coletivo) e a rua (o ambiente público). São estes três espaços, ao menos, que articulam as experiências vividas pelos jovens. À experiência escolar, somam-se outras, que vão construindo o ator social, que não está dado.

Até este momento da pesquisa, realizamos a aplicação do questionário socioeconômico, no mês de maio do ano de 2021, com os Grupos A e B, da turma de 3º ano. Obtivemos vinte e um questionários respondidos. O questionário tem vinte e seis questões fechadas, e a maior parte das questões com alternativas. Os resultados foram analisados a partir dos gráficos obtidos via formulário. Os nomes utilizados para identificação dos estudantes são os mesmos nomes fictícios utilizados nas cartas.

A turma é mista (onze são do sexo feminino e dez, do sexo masculino) e a maior parte (dezenove) têm 17 anos (somente um aluno possuía 18 anos, até o mês de maio, quando foi aplicado o questionário). O dado indica que há baixa distorção idade-série nesta turma. A maioria é natural do estado (SC - dezoito estudantes) e somente três são de outros estados (PA, RS e SP). Também dezoito estudantes declararam-se de cor branca. A maior parte da turma mora em residência própria (quatorze) e ainda com os pais (quinze), ou somente com a mãe, no caso de três estudantes. Outros três declararam residir com companheiro(a).

Em relação à escolaridade dos pais, de modo geral ela é baixa e há diferenças entre pai e mãe - os pais possuem, na sua maioria, Ensino Fundamental completo (sete) ou Ensino Médio (seis). Somente um pai possui Ensino Superior completo. Quanto às mães, a maioria (oito) possui apenas até a 4ª série concluída ou Ensino Fundamental completo (quatro). Nenhuma mãe possui o Ensino Superior completo (três indicaram Ensino Superior incompleto). A escolaridade das mães, de modo geral, apresenta-se inferior à dos pais.

Há diferenças em relação ao trabalho dos pais e da mães também, mas a maioria, independente do sexo, trabalha no setor secundário: seis pais e onze mães. Isso se explica pelo fato da cidade ter como principal atividade econômica a Indústria. Além do trabalho no setor secundário, três pais trabalham em atividades ligadas ao campo e outros três, em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador de carros, catador de lixo, entre outros). Quanto às mães, quatro trabalham em atividades remuneradas em casa (alfaiataria, cozinha, aulas particulares, artesanato, carpintaria, marcenaria) e mais três são consideradas como do lar (atividade sem remuneração).

Com relação à renda familiar mensal das famílias, nove famílias possuem renda entre R$ 3.300,00 e R$ 4.400,00, quatro famílias recebem entre R$1.100 e R$ 2.200,00 e mais cinco famílias entre R$ 5.500,00 e R$ 6.600,00. Nessa turma, metade (dez) dos estudantes já estão trabalhando. Destes, apenas quatro iniciaram no trabalho há menos de um ano. Estudar e trabalhar ao longo do Ensino Médio é a realidade de muitos. Mesmo assim, sete estudantes indicaram como finalidade a independência financeira e os demais, a contribuição na renda familiar. Ainda, dos onze estudantes que estão trabalhando, cinco informaram que, de modo geral, o trabalho dificulta os estudos.

Por fim, sobre condições de acesso, metade da turma (dez estudantes) não possui computador em casa, mas todos/as possuem celular próprio. Quinze alunos utilizam internet de banda larga. E todos(as) responderam que o meio pelo qual mais se informam é a internet (havia outras possibilidades de resposta, como jornal,

TV, rádio, revistas; no entanto a resposta foi unânime).

3 Considerações conclusivas/parciais

Este questionário ainda será utilizado para complementar a análise dos textos das cartas. Quanto à elas, as trocas estão ocorrendo entre a pesquisadora e os estudantes. Para efetuar a análise dos textos presentes nas cartas, optamos pela divisão do conteúdo das cartas em três categorias principais, considerando o conceito de experiência social e os entrecruzamentos que dela decorrem: o ambiente familiar, o ambiente escolar e o ambiente da rua. E para cada uma destas três categorias específicas, dividimos o conteúdo em dezesseis subcategorias: história de vida, expectativas em relação ao futuro, família, dificuldades de aprendizagem, cotidiano escolar, relação com os professores e as disciplinas, avaliações, tarefas e trabalhos, aprovação X reprovação, conceito de *bom* X *mau* estudante, abandono escolar, pontos positivos e negativos da escola, trabalho X escola, amizades, drogas e violência, práticas culturais (música, filmes, séries, hobbies, livros, redes sociais). Esta etapa da pesquisa pretendemos concluir no mês de setembro de 2021.

Referências

CAMARGO, Maria R. R. M. de. Cartas e escrita. 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, São Paulo, 2000.

DUBET, François. O que é uma escola justa?: a escola das oportunidades. Tradução: Ione Ribeiro Valle. São Paulo: Cortez, 2008. Título original: L'école des chances: qu-ést-ce qu'une école juste?

DUBET, François. Sociología de la experiencia. Tradução: Gabriel Gatti. Editorial Complutense, 2010. Título original: Sociologie de l'expérience.

DUBET, François. El trabajo de las sociedades. Tradução: Horacio Pons. Buenos Aires: Amorrortu, 2013. 384p. Título original: Le travail des sociétés.

FABRIS, Eli T. H.; LOPES, Maura C. Inclusão & Educação. Autêntica, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Painel Educacional, 2020. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://inep.gov.br/web/guest/painel-educacional. Acesso em: 10 nov. 2020.

KRIPPENDORFF, K. Content analysis. Beverly Hills, Ca.: SAGE, 1980.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013. E-book. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/978-85-216-2306-9. Acesso em: 7 dez. 2020.

UNESCO. Estar no papel: cartas dos jovens do Ensino médio. ESTEVES, Luiz C. G. *et al*. Estar no Papel: cartas dos jovens do Ensino Médio. Brasília: Unesco, INEP/MEC, 2005.

A UTILIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO COMO RECURSO AVALIATIVO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raimundo Coelho Vasques
Universidade do Vale do Taquari-UNIVATES
raimundovasques@uol.com.br

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; Observação; Ensino.

1 Introdução

No dia a dia em sala de aula, o professor está constantemente observando os seus alunos, por isso é conveniente que explore técnicas e instrumentos diversificados como a observação, para facilitar conhecer o máximo possível sobre os alunos, suas dificuldades e progressos de aprendizagem. Esses dados devem servir não só para análise da performance do aluno, como também, para aprimorar as práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala e aula pelo professor.

O presente estudo é um recorte do Projeto de Mestrado em andamento, pertencente ao programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES/RS. Objetiva conhecer as concepções e práticas dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental sobre avaliação da aprendizagem. O procedimento metodológico utilizado é de natureza qualitativa/interpretativa, através de estudo de caso, com a participação de seis professores de uma escola pública; a coleta de dados será realizada através das técnicas da Entrevista e Pesquisa Documental; a análise dos dados será elaborada através da análise de conteúdo.

2 Desenvolvimento

Para explorar os benefícios da observação no processo de ensino e de aprendizagem, é necessário ter consciência de que observar não é tão simples como parece ser. O professor precisa partir do princípio que observar não é olhar e para observar não basta olhar. Essa ação, exige um esforço do observador de "[...] sair de si para ver o outro, selecionar informações, fazer diagnósticos, ordenar, decidir" (DEPESBI-

TERIS; TAVARES, 2009, p. 122). Trata-se de uma ferramenta

> [...] fundamental para avaliar os alunos de qualquer idade, visto que aprender a observar implicar aprender a ver o que o aluno faz, para anotar objetivamente o que ocorre. Um professor que consegue atuar bem como observador pode ter a sua disposição uma gama de dados confiáveis que lhe servirão de base para as avaliações sistemáticas dos alunos ARREDONDO; DIAGO, 2013, p. 278)

Antes de iniciar a observação propriamente dita, Depresbiteris e Tavares sugerem que o professor precisa fazer-se alguns questionamentos prévios como: o que deve ser realmente observado? Quais os procedimentos que devo utilizar para registrar as observações? O que devo fazer para garantir a validade das observações? Que tipo de relação devo estabelecer com o aluno para não prejudicar a validade e a análise da observação? (DEPESBITERIS; TAVARES, 2009).

Caracteriza-se como uma ação intencional com base na avaliação formativa, que ajuda o professor compreender a situação real em que o aluno está em um determinado momento. Para que se torne em uma ferramenta útil, deve ser feita durante o processo e não do início ou no final de um período. Seu propósito é produzir informações minuciosas sobre o desempenho do aluno para que o professor possa reconhecer "[...] aspectos do desenvolvimento do educando que não seriam possíveis de captar em outros instrumentos" (DEPESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 123)

Uma outra questão importante é o fato de disponibilizar informações e dados não só do rendimento e dos problemas de aprendizagem, como também os objetivos relacionados as questões pessoais e sociais. Isso é muito interessante pelo fato do professor não preocupar-se apenas com a "[...] aquisição de conhecimento e informações, mas também verifica hábitos e habilidades de convívio social, e constata a evidência de atitudes e interesses, analisando outras dimensões do comportamento (HAYDT, 2004, p. 125).-

Pode configurar-se como uma estratégia bastante valorosa no trabalho pedagógico do professor, na medida que desempenha uma função auxiliar na captação e sistematização das informações que lhe possibilitará avaliar:

- a consecução e alguns objetivos de ensino, como por exemplo os que descrevem a habilidade de executar tarefas motoras, os relacionados à educação física, ou aquele que se referem aos resultados de aprendizagem em educação artística (artes plásticas, música, artes cênicas e expressão corporal);
- a consecução de certos objetivos educacionais na área afetiva, envolvendo interesse, hábitos e mudanças de atitudes;
- o comportamento social, traduzido em termos de habilidades de convívio social;
- Alguns aspectos referentes ao desenvolvimento físico (HAYDT, 2011, p. 124).

É uma técnica classificada como sistemática e assistemática. Sistemática, na medida que é utilizada com previsão de objetivos e definição prévia e organizada do que se vai observar, como será feito o registro, as estratégias que serão utilizadas de forma que garanta maior fidedignidade nas informações

levantadas. Por exemplo: se um aluno apresenta dificuldade de fazer operação de adição com reserva, o professor poderá lançar mão da observação e solicitar ao aluno resolver um determinado problema para que seja identificado o que causa sua dúvida. A observação assistemática, são as observações feitas de forma casual, sem objetivos definidos preliminarmente. Apesar desse tipo de observação se dá de forma espontânea, tem o mesmo grau de importância para a implementação de intervenções pedagógicas que se deseja executar.

Arredondo e Diago (2013), ao mencionarem algumas vantagens da utilização da técnica da observação, destacam que a sua aplicabilidade em avaliação educacional é muito ampla, podendo ser explorada de diversas formas. Garante a obtenção de informações direta do aluno sem que seja necessário nenhum tipo de ordem, propiciando informações sobre o comportamento do aluno de maneira discreta e espontânea. Além da informação do aluno ou grupo observado, oportuniza condições de levantar dados de todo o seu entorno.

Na operacionalização diária em sala de aula, é comum que a atenção seja voltada para os alunos que apresentam problemas de indisciplina e de aprendizagem, ignorando os demais. Porém, apesar de não apresentar esse tido de problema, muitos alunos, em alguns momentos, precisam do mesmo nível de atenção por parte do professor. Além disso, ao invés de aplicar uma tarefa ao aluno e atribuir nota como medida sobre a forma como resolvem, o professor pode utilizar a observação para coletar informação sobre o tipo de orientação que está precisando e quais as dificuldades que encontra para resolver determinada situação. Para que isso ocorra, é preciso estar atento aos acontecimentos diários em sala de aula.

Para que as informações e dados sistematizados através da observação realizada pelo professor tenham mais utilidade, Haydt menciona que devem atentar para as seguintes recomendações:

- Fazer o registro do comportamento observado logo após ter ocorrido o fato, enquanto os dados estiverem bem vivos na mente [...]
- Descrever os fatos como realmente ocorreram e foram presenciados, procurando não misturar as opiniões pessoais com a descrição do acontecimento.
- Anotar os possíveis comentários (no caso deles serem incluídos no registro) separados na descrição do fato em si.
- Evitar fazer interpretações ou julgamentos apressados sobre os comportamentos observados, para não rotular o aluno.
- Registrar os dados de observação colhidos em ocasiões diversas.
- Criar o contexto ou situação em que ocorreu o comportamento observado.
- Começar observando alguns alunos, e depois estender seu raio de observação aos demais.
- Ao registrar os exemplos específicos do comportamento de cada aluno, resultantes de sua observação, o professor deve fazer anotações simples e breves, que facilitem sua análise (HAYDT, 2004, p. 128-129).

Apesar de ser a técnica de avaliação mais comum na escola, para ter condições de estabelecer juízo rigoroso e eficiente sobre o desempenho escolar do aluno, o professor deve explorar todas as possibilidades de recursos que tiver acesso para coletar informações sobre o comportamento e o rendimento

dos alunos. Isso demonstra que se deve empregar técnicas e instrumentos diversos e que não se pode esperar que um único instrumento seja suficiente para coletar todas as informações necessárias.

O rigor e a precisão são dois fundamentos básicos que precisam ser considerados durante a coleta dos dados. Se o registro não for feito de forma eficiente, pode prejudicar a análise final da observação. Porém, apesar da realidade ser complexa, o rigor não pode ser extremo e nem simples demais para não reduzir as atividades realizadas pelo aluno a um simples número (SANTOS GUERRA, 2007).

Como é uma técnica que depende da subjetividade do professor, é preciso ter precaução com os possíveis erros de percepção e de parcialidade que podem existir. Em vista disso, não se pode produzir conclusões apressadas e preconceituosas. Pois, dependendo das circunstâncias, os alunos se comportam de diferentes maneiras e isso pode fazer com que o professor, presenciando somente um aspecto, construa uma imagem estática e estereotipada, que pode deixar marcas negativas na vida do aluno (LIBÂNEO, 2013).

3 Considerações conclusivas/parciais

A pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento, com as atividades de entrevistas, e logo após será feita a pesquisa documental nos materiais relacionados ao foco da pesquisa.

Na análise que será feita após as entrevistas e pesquisa documental, buscar-se-á, observar a forma que os professores encaminham a Observação dos seus alunos. Pois, ao contrário da avaliação dentro da perspectiva classificatória e excludente, marcada pela prática da memorização mecânica e descontextualizada, a Observação é um instrumento que se bem utilizado, pode servir como uma importante ferramenta para a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, ajudando no aperfeiçoamento da prática do professor e evidenciando informações sobre a aprendizagem do aluno.

Contata-se assim, o papel que a observação na produção de feedback para ajudar a esclarecer para o aluno o nível do seu desenvolvimento perante os objetivos de aprendizagem estabelecidos, tornando-se mais autônomo, mais responsável pelas suas aprendizagens, mais capaz de avaliar e regular o seu trabalho. Ao professor, terá informações para acompanhar a construção do conhecimento, das atitudes, da forma de aprender e do nível de desenvolvimento e engajamento do aluno. Porém, a Observação só contribuirá com feedback se não for explorado de forma isolada do processo como um todo. Para que tenha utilidade, não se deve passar uma atividade para o aluno sem que haja orientação necessária. Por isso, deve conter bem mais do que uma simples mensagem, pois o aluno precisa de observações que o ajude melhorar seus conhecimentos e o estimule vencer outros desafios de aprendizagens cada vez mais complexas.

Referências

ARREDONDO, Castillo Santiago; DIAGO, Jesús Cabrerizo. **Avaliação educacional e promoção esco-**

lar. Curitiba: Intersaberes, 2013.

DEPRESBITERIS, Léa; TAVARES, Narialva Rossi. **Diversificar é preciso**: instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

HAYDT, Regina Casaux. **Avaliação do processo de ensino-aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** teoria e prática**.** 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Uma flecha no alvo**: a avaliação como

aprendizagem. Tradução de Luciana Moreira Pudenzi. São Paulo: Edições Loyola,

2007.

A EDUCAÇÃO NA ERA DA TÉCNICA, UM BREVE DIAGNÓSTICO

Raísla Girardi

Prof. Dr. Claudio Almir Dalbosco

Universidade de Passo Fundo

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

raislag@gmail.com

Palavras-chave: formação; *Gestell*; pensamento meditativo.

1 Introdução

O presente trabalho tem como intuito traçar uma relação entre o campo educacional e a filosofia de Martin Heidegger, mais especificamente ao conceito de *Gestell* (enquadramento/armação), descrito por ele como a essência da técnica. Ao falar sobre técnica, Heidegger não se deteve às noções correntes que se relacionam com esse termo como desenvolvimento tecnológico ou aparatos técnicos. Ele buscou refletir sobre a essência da técnica, a qual consiste em uma visão de mundo, em um enquadramento que desafia o ser humano à explorar e ser explorado, coibindo formas distintas de ser e pensar, bloqueando o que é mais próprio e essencial ao ser humano, sua reflexividade e a capacidade de inaugurar caminhos, de criar sentidos.

Heidegger não desenvolveu sistematicamente uma teoria da educação, mas a aproximação entre sua filosofia e a formação se justifica na medida em que o filósofo investiga questões acerca do ser humano e sua forma de agir, de compreender e de se relacionar no mundo. A formação faz parte, ainda que de formas distintas, da vida de todos os seres humanos, e interfere diretamente na constituição desse. Por tratar-se de um acontecimento histórico, a educação também atende aos ditames da essência da técnica, auxiliando na instauração da mesma. Ou seja, os processos educativos que se constituem dentro desse paradigma, contribuem potencialmente para o domínio da *Gestell*.

Tal domínio revela o mundo, a natureza, os entes e o próprio ser humano como fundo de reserva, visando a produção, a estocagem e o lucro. A essência da técnica desafia à todos, assegura que tudo se mostre como passível de exploração, encobrindo seu sentido originário, ou seja, impedindo que o desencobrimento desvele a verdade. Nos perguntamos, portando, como o pensamento meditativo pode opor-se à *Gestell*, isso é, qual o papel formativo do pensamento frente à *Gestell*? E de que forma a educação pode contribuir para um

pensamento mais crítico, auxiliando o ser humano à trilhar o caminho da liberdade onde, com o auxílio do pensamento meditativo, possa construir um projeto existencial autentico.

O trabalho foi estruturado através de uma perspectiva hermenêutica, visando o estudo e a interpretação de conceitos advindos da filosofia de Heidegger e da compreensão da noção de essência da técnica (*Gestell*) através dos seus escritos e das obras de distintos comentadores. Da mesma forma, através de uma revisão bibliográfica, exploramos a noção de formação desde a tradição greco-romana até a contemporaneidade, com o intuito de assinalar as ameaças e potencialidades da aproximação desses termos ancorados na força do pensamento meditativo.

2 Desenvolvimento

A questão da técnica em Heidegger, conforme anunciamos anteriormente, não consiste no estudo dos aparatos e do desenvolvimento crescente das tecnologias, em formas de uso, benefícios e malefícios provenientes dessa. Ao tentarmos aproximar a questão da técnica à formação, não estaremos portanto, analisando os utensílios utilizados em sala de aula, a educação à distância e tampouco as metodologias de ensino desempenhadas com ou sem o auxílio de recursos tecnológicos. Em seu escrito de 1954, Heidegger demonstra a importância de focarmos em um problema mais profundo do que o da aparelhagem e do estatuto antropológico técnico, o qual nos diz que a técnica é um saber-fazer humano, mas que ainda não atinge a verdade.

A verdade só poderá ser desvelada na medida em que nos questionarmos sobre a essência da técnica. A *Gestell* (essência da técnica), é um paradigma vigente que desafia à um desvelamento como fundo de reserva, ou seja, é um destino onde as coisas se desencobrem como passíveis de exploração e estocagem. Assim, a *Gestell* corrobora com a destruição da natureza, com o uso inapropriado dos utensílios, mas ainda resguarda uma perigo maior, o de aniquilação do pensamento e do próprio ser humano, que passa a enxergar o outro como um fundo de reserva, colocando a si mesmo nesse sistema de produção e extração.

Heidegger diz que tal enquadramento não é uma produção humana, e tampouco é algo que pode ser regido pelo ser humano. Trata-se, na verdade, de um destino no qual todo o ser humano está, desde sempre e inevitavelmente, implicado. Ainda assim, o ser humano é o único ente capaz de fazer frente à tal paradigma, uma vez que nele repousa a capacidade de perceber-se inserido nesse enquadramento e de questionar-se sobre essa posição. Ele também detém o poder de escolha de manter-se atrelado à tal destino exploratório, ou de construir um caminho livre onde sua percepção e compreensão de mundo não se dão através dessa óptica de extração, mas aproximando-se cada vez mais da verdade, através do questionamento.

A educação na era da técnica, na maioria das vezes, contenta-se em transmitir conhecimentos vistos pelo senso comum como "úteis" para a vida dos seres humanos, abrindo mão de uma formação mais profunda e abrangente em detrimento do ensino prático. Os ideais formativos tiveram início na Grécia Antiga (*Paidéia*), foram continuados pela tradição latina (*Humanitas*), e mais tarde apropriados pela tradição alemã (*Bildung*). Em ambos os conceitos, a formação era concebida como um espaço para o desenvolvimento pessoal, e não apenas profissional. Havia o exercício do tempo livre, da contemplação e a formação ética e estética dos seres humanos. Era valorizado o aprender a aprender, e o papel do mestre era de guia/orientador, e não, conforme

vemos na formação de nossa época, o professor agindo como um mero transmissor de conteúdo, além da supervalorização de disciplinas exatas.

O desenvolvimento do ser humano como um todo é posto de lado, foca-se no aprimoramento das competências e habilidades, na exigência de alto conhecimento prático, na competitividade, deixando em segundo plano o pensamento reflexivo, o senso crítico, a construção ética e moral, passando a atender ao chamado da essência da técnica que instiga à produção e ao lucro, impactando na formação. Dalbosco (2009, p. 57) reconstrói o caminho educacional fundamentado até então, e constata que da passagem da sociedade do trabalho para a sociedade do consumo, houve uma acentuação da mercantilização das relações humanas. Essa mercantilização das relações e o esquecimento do papel fundamental e ampliado da educação é ratificado através do crescimento constante de cursos técnicos, da não obrigatoriedade de disciplinas de humanas nos currículos escolares, entre outros.

"As universidade atuais assumem uma missão tecnocrática contentando-se em preparar mão de obra para o mercado de trabalho" (FERREIRA JUNIOR, 2014, p. 113). Dessa forma a educação passa a fortalecer a técnica, auxiliando na extinção da criatividade, da sensibilidade e do pensamento, na medida em que forma seres humanos descomprometidos com o pensar, com a verdade e com um projeto de vida autentico, os quais abrem mão da suas individualidades para estar à serviço da produção solicitada pela *Gestell* e pela lógica neoliberal. A formação que era compreendida antigamente como um modo de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, agora, na era da técnica, se transforma em mera reprodutibilidade de conteúdos, formando pessoas que já não se preocupam uns com os outros, nem consigo mesmas, mas que vivem em prol do mercado.

Heidegger sugere que o enfrentamento à *Gestell* seja feito através do pensamento, que a salvação ao enquadramento se dê pelo questionamento. Assim, é aprendendo a aprender não apenas conteúdos programáticos mas à questionar, que poderemos manter o pensamento desperto. É nos questionando constantemente que avistaremos a liberdade. E se pensarmos a formação como aquela que auxilia a alcançar um estado de autonomia e senso crítico, entendemos que ela desenvolve um papel fundamental nesse processo. "Educar, no alto sentido da palavra, é chamar o homem para que ele assuma com o ser uma relação própria, ou seja, que assuma para si tal relação como algo que lhe concerne, e não apenas como algo dado e já sabido" (DE ANDRADE, 2008, p. 70).

Educar, além de ensinar métodos e temáticas diversas, de ensinar a aprender e de tornar o ser humano crítico e capaz de construir um pensar para a liberdade, é também elucidar à ele que ele próprio é responsável pelo mundo, por si mesmo e pelos outros, que ele é o senhor do seu caminho, o construtor de sua história. Ou seja, a formação é preparação, mas não no sentido de uma preparação para uma determinada carreira, de uma preparação para os ofícios, ela vai além, trata-se de uma preparação para a vida, uma preparação combativa à formas de vidas reducionistas como a que é proposta pela essência da técnica.

3 Considerações conclusivas

Mais do que transmissão de conhecimento, cabe a educação mostrar ao ser humano que ele pode atingir a verdade através do seu próprio pensar, buscando alcançar um caminho único e verdadeiramente con-

dizente com seus desejos. A verdade se desvela pelo poder do questionamento e do pensamento, mas muitas vezes fica encoberta. Quando isso acontece, o ser humano não se pergunta sobre seu papel no mundo e passa agir através da reprodução, de um *modus operandi* de uma época como a técnica, no qual está imerso e sequer percebe. Mas é recobrando a força do pensar que poderemos ser livres, criar valores, nos responsabilizarmos por nossas ações e nossa existência.

A liberdade atingida pelo questionamento pode auxiliar o ser humano a resgatar a preocupação e o cuidado com a natureza, com os entes, uns com os outros, e consigo mesmo, lançando um olhar mais generoso, compreensivo e construtivo, não no sentido produtivo, mas no sentido meditativo, contemplativo. A educação passaria então a ser um fazer, mas não nos moldes pelo qual se encontra presa na era da técnica, como um *know-how*, mas como um sistema amplo de formação, que possibilita um desenvolvimento pleno, engajado e preocupado dos seres humanos.

Por isso, acreditamos que a formação pode auxiliar a manter o pensamento desperto, a fim de que a existência humana não se torne técnica. Se a técnica é capaz de atingir o patamar do questionamento, é porque o ser humano é capaz de abrir-se frente a esse destino escolhendo seu caminho, criando um relacionamento livre com a técnica, onde ele se compreenda como construtor de sua história, consciente de suas próprias escolhas, podendo assim, escapar de tal paradigma, através da pergunta, do pensamento meditativo e da educação.

Referências

DALBOSCO, Claudio Almir. Universidade, formação e indústria educacional. In: CENCI, Angelo V. FÁVERO, Altair A., TROMBETTA, Gerson L. (Org.). **Universidade, filosofia e cultura: Festchrift em homenagem aos 50 anos do curso de Filosofia da Universidade de Passo Fundo.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009, p. 56-93.

DE ANDRADE, P. D. Heidegger educador. **APRENDER**, *[S. l.]*, v. 1, n. 10, 2008. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3131. Acesso em: 14 ago. 2021.

FERREIRA JUNIOR, W. J. Técnica e educação em tempos de indigência. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 6, n. 3, p. 87- 116, 2014. DOI: 10.20396/rfe.v6i3.1752.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In.: ____. **Ensaios e conferências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA A PARTIR DE RICOEUR: SUJEITO, NARRATIVA E CAPACIDADES

Regiano Bregalda
Angelo V. Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF
CAPES
regiano_bregalda@hotmail.com

Palavras-chave: Paul Ricoeur; Sujeito; Narrativa; Capacidades, Formação Humana

1 Introdução

O exercício da pesquisa é uma tarefa árdua, exigente, desafiadora, por vezes desestabilizadora e inquietante, entre tantas outras adjetivações possíveis a serem nomeadas. Pesquisar demanda ascese, dedicação, procura, interrogação, projeção e busca de respostas a algo que não está suficientemente claro para o sujeito pesquisador. Pesquisar é um desafio que coloca o sujeito na direção de um querer mais, desperta o desejo para investigar o desconhecido, sendo, portanto, algo que mobiliza e instiga a ir para além de um *status quo* em que se encontra, exigindo um desacomodar-se. É nessa dimensão que a presente pesquisa se situa, adentrando-se em um terreno que convida a quem dela se ocupa a ir ao encontro do novo, do desconhecido, e fazer dele uma experiência formativa.

A pesquisa, nesse sentido, promove uma abertura de si para o encontro com este algo oculto, escondido, velado, mas também, inspira e faculta a criação, a imaginação e o surgimento de algo novo no curso do mundo. É uma formação de si mesmo, pois é, e foi, no e pelo caminho, enquanto se buscava evidências e respostas acerca do problema de pesquisa, que muitas coisas aconteceram: encontros, desencontros, toques, solidão, acolhidas, afastamentos, alegrias, tristezas, prazeres, dores, liberdades, privações, entusiasmo, desespero, conquistas, derrotas, amores, desamores... Isso permite intuir que o ponto de chegada da pesquisa (os resultados) não é o único elemento essencial da pesquisa, mas, sim, o caminho percorrido, afinal, os resultados são sempre provisórios. O determinante, nisso tudo, é a trajetória trilhada, visto todo ele ser formativo. É o percurso que constitui e significa o ser pesquisador, pois, mais do que compreender o objeto do qual se pesquisa, ocorrem transformações de si, ou seja, uma mutação ontológica da própria condição do sujeito. Pesquisar oferece possibilidades para que o sujeito pesquisador possa construir uma versão mais alargada de si mesmo, do outro e do mundo, sejam em aspectos físicos e psíquicos, mas, também, políticos, sociais, religiosos, eco-

nômicos etc. Pesquisar promove, nessa perspectiva, a criação e recriação de mundos no qual se pode habitar.

Essa busca por investigar algo que nos é ainda desconhecido, manifesta a própria condição humana, a de incompletude, de inconclusão, de um ser que está sempre a constituir-se. Pesquisar torna-se uma autoformação, uma busca por compreender aquilo que ainda não se sabe. Pesquisar permite confirmar a tese socrática de que quanto mais investigamos, mais descobrimos nossa pequenez diante de um mundo tão diverso, plural e complexo. Compreendemos, portanto, que nada ou pouco sabemos. Saber-se como um ser inacabado é o traço elementar que desperta o desejo de ser mais, aliás, é a consciência da ignorância que nos coloca como um ser aprendente.

2 Problemática

É nessa perspectiva que buscaremos problematizar as linhas que seguem, buscando investigar uma ideia de formação humana entendida como àquilo que nos coloca em um movimento de construção de narrativas possíveis capazes de inscrever as singularidades de cada sujeito em um determinado tempo, espaço, lugar. Isso significa que aquilo que nos mobiliza enquanto sujeito pesquisador não está isolado/distinto do mundo, daquilo que nos acontece, das experiências que realizamos. Enquanto sujeito, somos aquilo do qual estamos imersos, sejam em suas dimensões políticas, sociais, familiares, culturais etc. A pesquisa não é algo que está fora desse bojo onde nosso si se elabora, aliás, este é o fato primeiro que manifesta o lugar onde ela se insere e donde fala sociologicamente o pesquisador. A epistemologia da pesquisa é fruto da elaboração das experiências donde cada qual está imerso. Aquilo que examinamos é sempre fruto do *ethos* social onde o agente pesquisador está inserido, ou seja, tanto o sujeito quanto os frutos da pesquisa são efeitos também do contexto histórico. Por isso, essa pesquisa é também atravessada por um *ethos* político, pois compreende a formação e a narrativa a partir do enraizamento desse ser em seu tempo, em seu contexto e atravessado pelas capacidades possíveis de serem desenvolvidas, às quais lhe facultam atuar e transformar a realidade. É fruto desse cruzamento entre sujeito, narrativa, capacidades que uma ideia de formação humana pode ganhar novos ares.

Buscaremos problematizar nessa pesquisa, partindo desses traços acima, uma compreensão de formação que, muito embora devedora da noção de *Bildung* moderna, encontra no pensamento ricoeuriano, atravessado pelas concepções de sujeito, capacidades e narrativa, uma perspectiva, defendemos, renovada. Entendemos que diante de um mundo complexo e plural, marcado sobremaneira por um ímpeto conservador e neoliberal, que corrompe a subjetividade/singuralidade e a democracia, que urge, então, repensar a noção de formação de modo a responder aos desafios emergentes.

Sendo assim, a inquietação pela dimensão da constituição/formação do sujeito é o mote particular a que nos ocupamos, sobretudo porque em sociedades modernas plurais e complexas que enalteceram o empobrecimento de si, requer um enfrentamento que sirva de contracorrente a essa lógica. Esse empobrecimento deve-se a inúmeros fatores, seja por uma falsa ideia de escolha e liberdade, bem como pelo sofrimento enfrentado na dimensão do trabalho, pela corrosão da personalidade, pela fragilização da moralidade, pela dessimbolização da vida comum etc. Estes são sintomas de negação do ser sujeito que impossibilitam ou, no mínimo, fragilizam a construção de processos democráticos que ancorariam a própria ideia de democracia, entendendo

aqui democracia como forma de vida (DEWEY, 1979, p. 93). É por isso que Dardot e Laval (2010) afirmam que a lógica neoliberal extrapola os limites da democracia, pois nega ao sujeito a possibilidade de *ser com*, ser enquanto sujeito singular e ser com os outros. O neoliberalismo corrompe e lesa a subjetividade e, como consequência, fragiliza a própria democracia. Por isso, segundo os autores, o neoliberalismo não é contra a democracia, pois ele se configura como *ademocrático*, já que o que importa é exclusivamente as relações do si consigo mesmo, fazendo desse sujeito, um sujeito atomizado. Assim, ele corrompe tanto o reconhecimento do si, como do outro e da vida.

Eis aqui o desafio maior: como transformar consciências formadas por uma lógica que operacionaliza o individualismo na alma e no coração dos sujeitos? Como superar essa racionalidade que funda o sujeito como empresa de si mesmo? Que alternativas de contraconduta auxiliariam nessa tarefa? Que perspectivas poderiam ser apontadas como reestruturadoras de uma nova compreensão de sujeito? É partindo destas questões que essa pesquisa se justifica, uma vez que busca problematizar aquilo que é o eixo estruturante da constituição de si e da sociabilidade, a formação humana. Mais ainda, encontra no pensamento ricoeuriano, que relaciona as dimensões da linguagem, da fenomenologia, da hermenêutica e da ética como suportes a esse intento.

É a partir destas reflexões que emana o problema que orienta essa pesquisa: que noção de formação humana se constitui no atravessamento dos conceitos de sujeito, narrativa e capacidades em Paul Ricœur? Essa questão geral está associada a outras duas: em que medida essa concepção estaria atravessada por uma perspectiva de justiça social? E, em que sentido ela alargaria e renovaria a concepção de formação humana como autoformação? Nossa posição se ancora na compreensão de que um ideal de formação como autoformação está para além de uma perspectiva intimista do si para consigo mesmo, ou seja, de uma formação autocentrada numa elaboração subjetivista do si. Defendemos, com base em Ricœur, que uma noção renovada e alargada de formação capaz de responder aos anseios e desafios contemporâneos, exige que esteja articulada à uma perspectiva ética, mediada pelo outro, pelo mundo e pelas instituições. Formação humana, nesse sentido, se vincula ao desenvolvimento das capacidades em toda sua extensão, seja em nível linguístico (sujeito falante), fenomenológico (sujeito agente), hermenêutico (sujeito narrador) e ético (sujeito capaz de imputar moralmente), visto ser o atravessamento delas que constitui o sujeito. Assim, a mediação de instituições justas perpassa por um ideal de justiça social que é determinante para que o sujeito possa construir sua identidade narrativa, ou seja, uma história de si.

Para dar conta desse intento e defender a posição desse trabalho, essa investigação apresentará três pontos. No *primeiro*, temos a pretensão de abordar a compreensão ricœuriana de sujeito, uma vez que expressa a noção de individuação e socialização do si, e, ao mesmo tempo, demarca o campo epistemológico ao qual esta abordagem que estamos tecendo se filia. No *segundo* capítulo buscamos evidenciar em que consiste a ideia de identidade narrativa e os elementos que lhe são estruturantes. Evidenciamos que a narrativa opera como orientadora, unificadora e mediadora das experiências, oferecendo ao sujeito a possibilidade de atribuir um sentido e significado a sua existência. Nesse sentido, nos ocupamos em compreender o lugar, o espaço e a particularidade que a narrativa exerce na constituição do si, uma vez em que ela não só amplia a noção de si, como permite articular as experiências no curso de uma existência (através da inteligência narrativa), lhe dando inteligibilidade e oferecendo uma possibilidade de ser, que embora frágil e limitada, é ‘uma’ maneira

de expressar a si mesmo. O *terceiro* ponto tem-se a intenção e pretensão de evidenciar uma noção renovada e alargada de formação humana que atravessa os conceitos de sujeito, narrativa e capacidades no pensamento ricœuriano. Uma concepção renovada que não apenas recupera os ideais da *Bildung*, mas que oferece uma perspectiva para responder aos desafios contemporâneos, sejam eles de ordem educacional, social, político etc., e, sobremaneira, oportuniza uma compreensão do sujeito ainda mais ampla. Defendemos que o alargamento do sujeito é fruto do desenvolvimento das capacidades em todas as suas direções e em toda sua amplitude. Para isso, urge que a sociedade – pensada enquanto espaço da sociabilidade – ofereça condições e possibilidade para que cada qual possa tornar-se capaz, ou melhor, um sujeito de direito.

Considerações finais

Formação humana diz respeito ao desenvolvimento do sujeito em todos os sentidos e direções. É essa possibilidade que lhe torna um sujeito capaz, seja de falar, agir, narrar e imputar moralmente. Significa que formação humana corresponde ao desenvolvimento das capacidades que constituem o sujeito como um ser de relações e interrelações, que, na verdade, estará sempre sendo através das mediações de si, do outro, do mundo, das instituições. Ser capaz é imperativo para compreender-se sujeito de direito e cidadão real, ou melhor, de ser capaz de tornar sua a história, aquela que é correlativa a si mesmo. Tornar-se sujeito é uma tarefa particular e pública, indicando, com isso, que são necessárias condições e possibilidades, individuais e sociais, para que as capacidades possam ser desenvolvidas.

Ser sujeito é uma dimensão constante que exige, além de um esforço em colocar-se em movimento, de segurança social, oferecendo oportunidades de desenvolvimento das capacidades. Isso significa que só será possível um desenvolvimento integral e em todas as direções do humano, se houver justiça social. É nesse sentido que defendemos que um ideal renovado de formação humana diz respeito às condições e possibilidades de desenvolvimento das capacidades individuais e sociais no nível mais amplo possível, visto serem aquelas possibilitam um alargamento do si e, consequentemente, da sociedade. A constituição do sujeito a partir das capacidades, exige justiça social, visto somente uma sociedade que resguarda condições e possibilidades de desenvolvimento destas, oportunizaria que cada um tenha garantias em escolher a vida que desejar. Ter condições para desenvolver suas capacidades e potencialidades, torna-se a referência para compreender os alcances e a amplitude da noção de formação humana que se defende.

Referências

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Dominer**: Enquête sur la souveraineté de l'État en Occident. Paris: La Découverte, 2020.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nouvelle raison du monde**: essai sur la société néolibérale. Paris: La découverte, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Les histoires de vie** : De l'invention de soi au projet de formation. Paris: Anthropos, 2000.

DESCARTES, René. **Meditações Metafísicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIASSE, Gaëlle. **Paul Ricœur**: De l'homme faillible à l'homme capable. Paris: Presses Universitaires de France,

2008.

FŒSSEL, Michaël; MONGIN, Olivier. **Paul Ricœur**. Paris: aspf, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GARRIDO, Sonia Del Carmen Vásquez. **A questão da educação e da identidade segundo paul ricoeur**. 1994. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 1994.

GOERGEN, Pedro. Bildung ontem e hoje: restrições e perspectivas. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 3, p. 437–451, 19 dez. 2017. https://doi.org/10.5335/rep.v24i3.7758.

GREISCH, Jean. Hacia una hermenéutica del sí mismo: la vía corta y la vía larga. Trad. de Gabriel Aranzueque. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1997.

KERLAN, Alain; SIMARD, Denis. **Paul Ricœur et la question éducative**. Lyon: Presses de l'Université Laval, 2011.

LAVAL, Christian. **L'école n'est pas une entreprise**: Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public. Paris: La découverte, 2004.

MICHEL, Johann. Da substituição narrativa. **Pensar Ricoeur**. Porto Alegre: Clarinete, 2016. p. 391.

MICHEL, Johann. **Homo interpretans**. Paris: Hermann, 2017.

MONGIN, Olivier. **Paul Ricœur**. Paris: Éditions du Seuil, 1994.

PARFIT, Derek. Personal Identity. **The Philosophical Review**, v. 80, n. 1, p. 3–27, 1971.

RICŒUR, Paul. **De l'interpretation**: essai sur Freud. Paris: Éditions du Seuil, 1965.

RICŒUR, Paul. **Du texte à l'action**: Essais d'hermpeneutiquue II. Paris: Seuil, 1986b.

RICŒUR, Paul. **Educación y política: De la historia personal a la comunión de libertades**. Buenos Aires: Prometeo libros, 2009a.

RICŒUR, Paul. **Escritos e conferências 1**: Em torno da psicanálise. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RICŒUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

RICŒUR, Paul. **Leituras 1**: Em torno ao político. São Paulo: Loyola, 1995a.

RICŒUR, Paul. **Leituras 2**: A região dos filósofos. Trad. Marcelo Perine; Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 1996.

RICŒUR, Paul. L'identité narrative. **Esprit**, n. 140/141, p. 295–304, 1988.

RICŒUR, Paul. L'identité narrative. Revue des sciences humaines, ed. 95, seç. 221, p. 35–47, 1991.

RICŒUR, Paul. **O justo 1**. Trad. Ivone C Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

RICŒUR, Paul. **O justo 2**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008b.

RICŒUR, Paul. **Parcours de la reconnaissance**. Paris: Stock, 2004.

RICŒUR, Paul. **Paul Ricœur**: Anthologie. Paris: Éditions Points, 2007.

RICŒUR, Paul. **Percurso do reconhecimento**. Trad. Nicolás Nyimi Campanário. São Paulo: Loyola, 2006.

RICŒUR, Paul. Récit fictif - Récit historique. **La narrativité (Phénoménologie et herméneutique)**. Centre Nat. Paris: [*s. n.*], 1980. p. 251–271.

RICŒUR, Paul. **Soi-même comme un autre**. Éditions d. Paris: [*s. n.*], 1990b.

RICŒUR, Paul. **Temps et récit III: Le temps raconté**. Éditions du Seuil. Paris: [*s. n.*], 1985b.

PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: REFLEXÃO SOBRE FUNDAMENTOS

Renata Maraschin
Cláudio Almir Dalbosco
Universidade de Passo Fundo
Bolsista PNPD-CAPES
rechinpf@gmail.com

Palavras-chave: Formação Profissional em Saúde; Pedagogia das Competências; Educação.

1 Introdução

O objetivo deste ensaio é refletir sobre os fundamentos filosófico-pedagógicos da pedagogia das competências na formação profissional em saúde. Parte-se da tese de que esses fundamentos norteiam o processo formativo da graduação em saúde e que este processo constitui fator decisivo, embora certamente não o único, a orientar o modo de atuação e o cuidado que prestam estes profissionais, individual e coletivamente, na relação com outros seres humanos. Busca-se ainda a problematização dos fundamentos filosófico-pedagógicos que sustentam o processo formativo desses profissionais. Para dar conta deste objetivo, foi realizada pesquisa bibliográfica, partindo da literatura publicada sobre a pedagogia das competências na área da saúde, com recurso também a referências da área da Educação. Foi realizado trabalho hermenêutico com a literatura selecionada, centrando esforços na compreensão do que consiste a pedagogia das competências e extraindo desse recolhido teórico pressupostos fundantes, filosófico-pedagógicos, que sustentam esta pedagogia na área da saúde. Este texto constitui-se em extrato, com produção de artigo científico para periódico em curso, do segundo capítulo de minha tese de doutorado, defendida no ano de 2017, e intitulada "Diálogo, ética e saúde: formação profissional na perspectiva hermenêutica".

A reflexão sobre os fundamentos filosófico-pedagógicos da pedagogia das competências na formação profissional em saúde justifica-se, entre outras razões, diante do cenário das políticas educacionais na área da saúde. Sobre este cenário Dias, Lima e Teixeira (2013, p.1614) afirmam que os principais eixos da política de reorientação são a integração ensino-serviço com ênfase na atenção básica; a integralidade em saúde

como eixo reorientador das práticas no processo de formação e qualificação dos profissionais para o SUS; e a reformulação do projeto político-pedagógico dos cursos de graduação baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais. As políticas indicam a necessidade de reorientação da formação profissional na direção de articular formação e atuação profissional e no sentido de alinhar ambas com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde Brasileiro (SUS). Esse alinhamento passa, do ponto de vista educacional, entre outros aspectos, pela adoção da pedagogia das competências como modelo pedagógico a ser adotado na formação profissional em saúde.

2 Desenvolvimento

Pautar a educação pela noção de competência foi movimento que ocorreu e ainda ocorre em âmbito nacional e internacional. No que diz respeito ao ensino superior, Sacristán (2008, p. 9) afirma que "o surgimento do discurso que tem como referência o construto competências está ligado a uma forma de homologar as titulações que as universidades concedem, obrigando-os a especificar o perfil dos formados". No Brasil, a noção de competência passou a predominar, desde a educação básica até a educação superior, a partir, sobretudo, da segunda metade da década de 90, pela influência do modelo societário neoliberal que, entre outras características, afirma a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos (SACRISTÁN, 2008, pp.19-20). As reformas educacionais deste período, impulsionadas pelos avanços tecnológicos e pela organização do trabalho, exigiram novas linguagens e discursos para a educação, passando-se a utilizar a noção de competência (RAMOS, 2002). Em 1996, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos De Graduação (DCNs). A proposta surgiu do questionamento relativo aos currículos disciplinares e às formas de ensino utilizadas, ao mesmo tempo em que defendia a implementação de currículos integrados, considerados mais próximos da vida cotidiana e da comunidade (BRAID; MACHADO; ARANHA, 2012).

O foco do ensino em saúde, segundo Ramos (2009a), a partir das DCNs, passa a ser a produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Tais competências são definidas de acordo com as situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, estabelecendo-se relação de correspondência entre escola e emprego. O currículo tem como fundamento a redefinição do sentido dos conteúdos de ensino de modo a atribuir-lhes sentido prático. A partir das DCNs, observa-se então a passagem de uma pedagogia/currículo orientado por conteúdos e objetivos mal definidos para uma pedagogia/currículo orientado por competências bem definidas e baseadas nas necessidades de saúde das pessoas (MITRE et al., 2008).

Sobre a noção de competência, que marca essa mudança no modelo de formação em saúde, parece ser consenso na literatura nacional e internacional pesquisada (LIMA, 2005; RAMOS, 2009a, 2009b; SACRISTÁN, 2008) de que se trata de um termo que possui múltiplas definições sendo, portanto, considerado polissêmico. Entretanto, Chiesa et al (2007) afirmam que tal noção no campo da saúde tem como referências Hager e Gonczi (1996), Hernández (2002), Perrenoud (1999) e Ramos (2001), que nas décadas de 60 e 70, a noção tinha fortes raízes na linha comportamental (behaviorismo), cuja influência ainda é marcante na formação dos profissionais dessa área. Desta influência, surge, de acordo com Ramos (2009b, p.2) a noção de desempenho como comportamento mensurável em uma dada situação, que constitui a base da noção de competência. Desse modo, "a pedagogia das competências é caracterizada por uma concepção eminentemente pragmática, capaz

de gerir as incertezas e levar em conta mudanças técnicas e de organização do trabalho às quais deve se ajustar" (RAMOS, 2009a, p. 4), coadunando-se com o processo de acumulação capitalista. Torna-se coerente com este processo uma pedagogia que centre seu esforço em resultados mensuráveis, focando no aluno e na sua aprendizagem (RAMOS, 2009a, p. 4). A aprendizagem do aluno, tomada como núcleo, exige uma proposta metodológica - as metodologias ativas de ensino-aprendizagem-, capaz de formar um profissional ativo, capaz então de aprender a aprender, atribuindo ao professor papel secundário de mediador. (MITRE et al, 2008; CHIESA et al, 2007; BERBEL, 2011; BRAID, MACHADO, ARANHA, 2012).

Biesta (2013) aponta os riscos que a centralidade da noção de aprendizagem do aluno assume no cenário educacional contemporâneo. Associando-se a esta reflexão também o pensar sobre o risco que a pedagogia das competências, ao pautar-se na noção de desempenho enquanto comportamento quantificável, pode assumir na formação profissional em saúde, não parece absurdo derivar que se o aluno é o sujeito da aprendizagem, e como aprendente, já possui suas necessidades definidas, caberia ao professor/mediador a atribuição de apenas satisfazer as necessidades do aluno. Se for esse o entendimento, corre-se o risco de que professor e aluno sejam instrumentalizados nesse processo, estabelecendo-se relação pedagógica fundamentada no pressuposto sujeito-objeto. Deriva-se daí um processo educativo compreendido não entre sujeitos, mas entre sujeito e objeto, pautado em uma racionalidade procedimental, que implica o estabelecimento de relação manufatureira (instrumental). Quando tomada como pressuposto sobre o qual se pensam processos educativos, tal racionalidade pode levar ao autoritarismo e ao dogmatismo tanto do lado do professor quanto do aluno. Esse modelo de relação é oriundo do espírito científico moderno, norteado pelo princípio da objetividade e pela racionalidade científica. Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão do século XX (GADAMER, 2006) alertou sobre o reducionismo perigoso inerente a esta racionalidade, sobretudo quando se trata do saber sobre o ser humano e sobre as relações humanas, como tende a ser o campo da formação profissional em saúde.

3 Considerações conclusivas/parciais

A reflexão realizada aponta limites na formação profissional em saúde ancorada na pedagogia das competências. Não se desconsidera que para uma formação profissional adequada nesta área é fundamental o aprendizado do fazer, pautado pelo paradigma da objetividade científica, e que isso implica um domínio técnico e científico cada vez mais preciso. O aluno precisa desenvolver adequadamente a capacidade de executar os procedimentos técnicos inerentes à profissão em que pretende atuar, pois na ausência deste aprendizado, pode colocar em risco a vida das pessoas que estarão sob seus cuidados. Todavia, trata-se de compreender que a atuação profissional resumida ao âmbito do fazer, calcado na noção de competência e fundamentado pela relação sujeito-objeto, própria da racionalidade instrumental, oriunda do modelo científico de produção de conhecimento e apropriado pela lógica capitalista neoliberal, torna-se insuficiente para uma atuação profissional adequada na área da saúde. O desenvolvimento de qualidades humanas - consciência, responsabilidade, justiça, inventividade, expressividade, prudência, solidariedade, respeito, colaboração, aversão às desigualdades, formação intelectual e sabedoria, por exemplo - deve interessar à formação dos profissionais da saúde quando se almeja que estes sejam formados tendo como horizonte uma compreensão ampliada de saúde, como afirmam as políticas públicas governamentais. Para tanto, o processo formativo destes profissionais precisa ampliar-se em termos de fundamentos filosófico-pedagógicos, calcados na relação sujeito-sujeito, e não ape-

nas na relação sujeito-objeto.

Referências

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem.** Educação democrática para um futuro humano. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BERBEL, N.A.N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 24 maio 2017

BRAID, L.M.C.; MACHADO, M. de F. A. S.; ARANHA, A.C. Estado da arte das pesquisas sobre currículo em cursos de formação de profissionais da área da saúde: um levantamento a partir de artigos publicados entre 2005 e 2011. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 16, n. 42, p. 679-692, set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n42/v16n42a08.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017

CHIESA, A.M. et al. A formação de profissionais da saúde: aprendizagem significativa à luz da promoção da saúde. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v.12, n.2, p.236-240, abr./jun. 2007. Disponível em <http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/9829/6740>. Acesso em: 26 maio 2017

DIAS, H.S.; LIMA, L.D.; TEIXEIRA, M. A trajetória da política nacional de reorientação da formação profissional em saúde no SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n.6, p.1613-1624, 2013. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2013.v18n6/1613-1624/pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

GADAMER, H.G. **O caráter oculto da saúde**. Tradução de Antônio Luz Costa. Petrópolis: Vozes,

2006.

LIMA, V.V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 9, n. 17, p. 369-379, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf >. Acesso em 24 maio. 2017

MITRE, S.M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 13, supl. 2, p. 2133-2144, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v13s2/v13s2a18.pdf>. Acesso em 24 maio 2017.

RAMOS, M.N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 401- 422. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em 24 maio. 2017

RAMOS, M.N. **Pedagogia das Competências**. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009a. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/pedcom.html>. Acesso em: 24 maio 2017

RAMOS, M.N. Currículo por Competências. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009b. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/curcom.html>. Acesso em: 29 maio 2017.

SACRISTÁN, J.G. Introdução. In: SACRISTÁN, J.G. et al (Orgs). **Educar por competências.** O que há de novo? Tradução Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2011, pp.7-11

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSSORES E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

Roberta Kolling Escalante
Eldon Henrique Mühl
UPF
rokolesc@gmail.com

Palavras-chave: professores; formação; racionalidade instrumental

1 Introdução

Ao reconhecer a influência da racionalidade neoliberal como modo de governar as sociedades, compreende-se o crescimento da tendência capitalista à mercantilização e de relações humanas que privilegiam a contratualização, o dispositivo de eficácia e o sujeito produtivo. Assim, conforme Dardot e Laval (2016), o "sujeito empresarial" da sociedade neoliberal é aquele "cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra" (p.327), ou seja, é o sujeito unitário, definido pela maneira de ter sucesso, de ser guiado, incentivado e formado para alcançar determinados objetivos.

Han (2012), em análise sobre a sociedade do século XXI, propõe que ela não é mais disciplinar, mas o imperativo do rendimento, cujos sujeitos são empreendedores de si mesmos. Logo, o caráter positivo do verbo 'poder' é associado a projetos, iniciativas e motivação, os quais substituem a proibição, o mandato e a lei. Elias (1994), por sua vez, evidencia que, com a gradativa diferenciação da sociedade e da individualização dos indivíduos, a distinção, ou seja, ser diferente, torna-se um ideal e isto é colocado como uma luta competitiva, uma batalha pessoal em mostrar aptidões e qualidades, destacando-se dos outros.

No que diz respeito ao sentido da vida humana e, consequentemente, da educação, Goergen (2020) faz um diagnóstico de época do cenário político, econômico e cultural orientado a expectativas e desenvolvimento de competências a serviço do mercado, já que que se retira o caráter formativo, na noção de integração social, comunitária e política de educar e incorpora-se a educação profissional pela utilidade sistêmica de lucros para o capital, o que incide diretamente nos saberes e nas habilidades reconhecidas no sistema educacional.

Com efeito, o aparelhamento econômico adere-se às políticas educacionais adaptativas do sistema neoliberal, na justificativa de que não se ensina nem se aprende algo útil, principalmente para o mundo virtual

e digital do mercado de competências técnicas, sendo o sentido da educação contemporânea fundamentado na competitividade, na rivalidade do mercado e na acomodação às exigências de resultados utilitaristas e de conteúdo técnico rentáveis para o capital humano.

Para Dalbosco (2021), a universidade, além do compromisso com a formação profissional, visa contribuir com a formação humana, daí o papel da grande área das humanidades na formação dos estudantes para estreitar o diálogo entre o domínio de conhecimento específico e aquele pertencente a um "horizonte mais amplo", alargado, de ousar saber e de pensar por conta própria, incorporando na formulação de seus pensamentos e ações outros pontos de vista, o que favorece a ideia democrática de sociedade.

No âmbito da formação de professores, Silva (2018) ressalta o abandono da teoria e/ou a falta de uma sólida formação teórica nos cursos de licenciatura, o que limita e quase sempre leva os professores à repetição de modelo, à falta de autonomia e à dependência de propostas e projetos educacionais construídos por outros para fundamentar o processo de trabalho. Dessa forma, a perspectiva de formação na/para a prática, referenciada pela epistemologia da prática, tem sido a perspectiva dominante nas novas políticas de formação, reverberando, também, nas reformas curriculares, posto que preconiza a formação docente como um exercício prático baseado na experiência, na atividade e que fragiliza a qualificação docente para um viés pragmático do fazer como referência do utilitário.

Para tanto, com base em revisão de literatura, este trabalho objetiva apresentar alguns princípios norteadores do projeto de tese de doutorado intitulado *Processos formativos de professores de língua espanhola à luz da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas*, em especial, na discussão do caráter pragmático na formação inicial de professores de espanhol. Desse modo, parte-se dos seguintes questionamentos: Quais as implicações da ênfase na aprendizagem prática, isto é, na racionalidade técnica, instrumental e imediatista na formação de professores? Como a reflexão da unidade teoria e prática, através da epistemologia da práxis, contribui na construção da argumentação e da formação docente crítico-emancipatória?

2 Desenvolvimento

Um problema comum a todas as sociedades humanas é que vivemos num mundo em que a natureza da argumentação – reflexão, análise do discurso e raciocínio crítico – não é o foco. Logo, a posição social do orador e seu prestígio de autoridade e/ou a cultura e a pressão do grupo de iguais faz com que as pessoas mudem facilmente de opinião ou considerem o debate político como uma disputa de derrotar ou de humilhar o "outro lado", visto como inimigo. Nussbaum (2015) salienta a importância da capacidade de argumentar à maneira socrática em qualquer democracia, uma vez que a responsabilidade pelo próprio raciocínio e o diálogo com os outros de forma respeitosa é uma prática social necessária que "expõe a estrutura da posição de cada um, revelando durante o processo, hipóteses compartilhadas e pontos de interseção que podem ajudar os concidadãos a avançar para uma conclusão comum" (p.51).

Segundo Habermas (2016), ao propor um ato de fala a um ouvinte, o falante assume o compromisso de apresentar garantias de que sua tentativa é credível, levantando pretensões de validade que poderão ser aceitas ou não. Assim, o discurso é o centro de compreensão do mundo, o qual é universalizado por uma teoria de

verdade de tipo consensual, que busca pretensões de validade dos argumentos estabelecidos. Nesse sentido, conforme observa Mühl (2020):

> Para Habermas, a verdade não se vincula diretamente à experiência e, sim, nos enunciados. A verdade desempenha-se discursivamente, pois são os conteúdos proposicionais afirmados hipoteticamente que podem ser validados argumentativamente, não as experiências" (MÜHL, 2020, p.154).

A racionalidade é uma das questões fundamentais na concepção filosófica de Habermas, o qual "alerta insistentemente que a razão, além de se orientar por interesses técnico-instrumentais, orienta-se por interesses práticos e interesses emancipadores" (MÜHL, 2011, p. 1036). E, quanto à razão instrumental, esta é descrita por Habermas como o uso não comunicativo do saber proposicional de ações dirigidas a objetivos, entendido como a institucionalização de um agir metódico sobre a vida e que regula e subjuga as interações sociais através da burocratização do mundo da vida.

Cabe ainda postular o conceito de práxis, na perspectiva freiriana, o qual é visto como "reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação" (FREIRE, 2013, p. 127), o que indica a condição e fundamento da ação, da luta, no sentido de rompimento com a idealização, bem como de revelação do teor alienante imposto pela relação opressor/oprimido.

3 Considerações conclusivas/parciais

Contudo, percebe-se que a razão instrumental, guiada por regras técnicas e normas, prevalece como reguladora da ação comunicativa e exerce constante pressão adaptativa de institucionalização e de aceitação da lógica implícita ao progresso científico e tecnológico, no qual o novo referencial é o sistema econômico, tratando-se de uma ideologia política atrelada a aspectos práticos, de resolução de atividades operacionais. Nesses termos, quando a educação prescinde de interesses humanistas, a ideia de formação individual e de subjetividade deixa de existir em virtude da dominação e redução ao mero operacionalismo sistêmico.

Nota-se, então, que o discurso espontâneo e prático que conduz "a educação de professores de línguas como um campo independente foi se construindo de modo mais pragmático do que teórico no que tange à maneira como os professores aprendem a ensinar" (SALOMÃO, 2013, p 44). Essa visão mais próxima de treinamento, orientada a atividades com objetivos imediatos e de curto prazo, relacionadas a compreensão de conceitos básicos para aplicação em práticas de sala de aula, sobrepõe-se a ideia de formação, definida como o desenvolvimento para o crescimento de forma integral, sem focar em um uso e tempo específico.

Consequentemente, a apreensão e aplicação de técnicas didático-pedagógicas, sem o conhecimento quanto à teoria que as embasam, passam a ser privilegiadas pelos docentes em formação inicial, entretanto, os professores de línguas, "precisam avançar dos conhecimentos empíricos e experienciais para práticas instrucionais teoricamente informadas" (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p.462).

Por fim, a epistemologia da práxis na formação docente não converte a relação teoria e prática em pragmatismo, mas visa valorizar o movimento dialético, revelar contradições e mediações por meio das argumentações sustentadas por conceitos e categorias teóricas, posicionando a centralidade do conhecer na prática social dos indivíduos concretos historicamente, como referência para a compreensão da realidade, permitindo, então, a função docente de ensinar na e para a constituição da emancipação humana.

Referências

DALBOSCO, Claudio A. **Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo.** Curitiba: Appris, 2021.

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

ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOERGEN, Pedro. O sentido da educação na sociedade contemporânea. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (Orgs.). **A escola: uma questão pública.** São Paulo: Parábola, 2020. p.123-145.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo 2: sobre a crítica da razão funcionalista.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

HAN, Byung-Chul. **La sociedad del cansancio.** Buenos Aires: Herder, 2012.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educ. Soc.** 32 (117), Dez 2011.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo.** 2ed. Curitiba: CRV, 2020.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SALOMÃO, A. C. B. A perspectiva sociocultural e a formação de professores de línguas. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 42-76, 2013.

SILVA, Kátia Augusta C.P.C. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico emancipatória.** Campinas: Mercado de Letras, 2018.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma perspectiva sociocultural. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

TÍTULO: A CONDIÇÃO HUMANA E A FORMAÇÃO HUMANIZADORA NA ÁREA DA SAÚDE HUMANA NA PERSPECTIVA NUSSBAUNIANA

Rosmarí Deggerone

Prof. Dr. Ângelo Vitório Cenci

PPGEdu – Universidade de Passo Fundo

Palavras-chave: Condição Humana; Emoções; Formação Humana; Educação Humanizadora.

1 Introdução

A presente pesquisa bibliográfica apresenta a pretensão de responder o seguinte problema: Qual é o alcance da concepção da condição humana e da Teoria das Emoções de Nussbaum para se pensar uma formação humanizadora na área da saúde humana? O problema emerge das inquietações do cotidiano da docência na área da saúde em que tem-se cada vez mais uma supressão das disciplinas referentes as humanidades e um avanço significativo do tecnicismo à formação do futuro profissional. Profissional que no cotidiano do trabalho a ser realizado é o ato de cuidar em relação ao outro: o ser humano. Nesse sentido, acredita-se ser essencial o estudo das obras de Martha Nussbaum na tentativa de encontrar uma perspectiva de formação humanizadora, em especial na área da saúde humana.

2 Desenvolvimento

I O Problema da Condição Humana na Obra de Nussbaum

Na perspectiva de oportunizar uma compreensão à condição humana atrelada a pesquisa a ser desenvolvida, no capítulo a seguir serão elucidados alguns enfoques relacionados ao problema, em questão, a partir da concepção de Martha Nussbaum. Enfoques esses considerados fundamentais, para que aja um melhor desvelamento da condição humana tendo em vista a sua complexidade e subjetividade. A compreensão almejada reforça a necessidade de um aprofundamento que abarca o conceito, nas diversas dimensões que venham a integrar a vida humana. Neste sentido, torna-se imprescindível o desvelamento da condição humana, numa espécie de tessitura construída pelo ser humano, sem ambição de eleger o enfoque mais relevante, mas proporcionar a compreensão e o seu reconhecimento. Os enfoques serão abordados de uma maneira abran-

gente e específica e,

ainda, acredita-se que são essenciais ao embasamento teórico e ao desenvolvimento do estudo, por isso se encontram da seguinte maneira delimitados: 1.1)A Condição Humana e o Bem Viver: A Volta aos Trágicos e 1.2) A Condição Humana na Concepção Nussbauniana.

1.1A Condição Humana e o Bem Viver: A Volta aos Trágicos

O desvelamento da condição humana sugere que o ser humano trava constantemente uma luta consigo mesmo, na busca de superação das limitações que lhes são intrínsecas. Tal superação traz a figura de um ser capaz de pensar algo, com as mais diferentes conotações, para idealizar uma tentativa de solução e, assim, romper com os limites que estão contemplados na sua própria condição. É perceptível ainda que essa superação se apresenta, em especial, frente aos obstáculos do contexto em que vive, no confronto com o outro e, com seu próprio eu. Pode-se dizer que os limites, de um modo generalizado, possuem como motivação: a vulnerabilidade humana. Assim, por mais que o ser humano consiga superar vários desafios pertinentes à vida, não transcende nunca completamente a sua condição humana. Juntamente com a condição humana, o ser humano vislumbra um bem viver, e para atingir essa finalidade procura criar condições externas condizentes e capazes de proporcionar a vida desejada(NUSSBAUM, 2009).

1.2 A Condição Humana na Concepção Nussbauniana

A condição humana é algo que, historicamente, instiga o ser humano a questionar sobre si mesmo, num primeiro momento e, a seguir, a relação com o outro e, com os fenômenos pertencentes ao mundo que o cerca. O questionamento que o ser humano continuamente faz para consigo, sobre a condição que o constitui, engloba a fragilidade, a vulnerabilidade, as emoções, os sentimentos e a finitude da vida. O ser humano na tentativa de buscar respostas, provavelmente experimenta, muitas vezes, sensações desagradáveis ou desafiadoras de impotência, de inquietude, de insegurança, de medo e de vergonha. Tais sensações, de uma maneira direta ou indireta, fazem referências à condição humana, que perpassa a trajetória da sua vida, nas diversas fases com maior ou menor intensidade(NUSSBAUM, 2006).

Diante da complexidade que abarca a sua existência, tem-se a percepção nítida de que o ser humano precisa aprender a refletir sobre e, especialmente, conviver com suas questões existenciais, compreender e aceitar a condição humana de que é constituído. Não se tem a pretensão de proibir a busca de respostas pelo ser humano, mas de propor uma perspectiva humanizadora abrangente, para que este possa rever, aceitar, conviver e refletir a condição humana que o integra e, que sempre a respeite com a dignidade voltada para si e para o outro. Há, provavelmente, muitas dimensões existenciais atreladas à condição humana que a todo o instante, tornam-se perceptíveis e sentidas pelo ser humano e, esse talvez sinta-se desafiado a questioná-las, continuamente.

II As Emoções e a Condição Humana: O Problema do Ocultamento do Humano

No panorama enigmático que contempla as emoções e a condição humana, optou-se por estudar os temas numa espécie de divisão, com uma finalidade didática simplesmente, excluído qualquer outro aspecto vinculado. Primeiramente, será realizada uma abordagem dos conceitos das emoções, na concepção cognitiva-avaliadora, na perspectiva nussbauniana. Na sequência tematizar-se-á as emoções e o ocultamento do humano, versando sobre as principais emoções, suas manifestações e implicações na vida do ser humano em relação a si e aos outros. As emoções negativas, segundo Nussbaum(2006), que serão abordadas no estudo são a repugnância projetiva, a vergonha primitiva e o medo. O capítulo será desenvolvido em dois subtítulos: 1º) A Concepção Cognitivo-Avaliadora das Emoções de Nussbaum, identificando e descrevendo, especialmente situações existenciais e, no 2º) As Emoções e o Ocultamento do Humano, especialmente a repugnância projetiva, a vergonha primitiva e o medo, explorando sua origem, os conceitos e as percepções de Nussbaum e, na medida do possível esboçar o entrelaçamento entre elas e a condição humana.

2.1 A Concepção Cognitivo-Avaliadora das Emoções em Nussbaum

Na obra "*Paisajes del pensamiento: La inteligencia de las emociones(2008),* no primeiro capítulo, intitulado "*Las emociones como juicios de valor*", Nussbaum oportuniza um estudo instigante sobre emoções como: o temor, a esperança, a aflição, a ira, a compaixão e o amor. As emoções, na argumentação de Nussbuam, assumem uma espécie de apoderamento que alcança a personalidade do ser humano e traz consigo uma força propulsora, o que poderia explicar e, representar a complexidade dos vínculos que são estabelecidos e mantidos na trajetória da vida humana. O ser humano, a partir dos laços que constrói, define a sua vida com atitudes ambivalentes, isto é, que são caracterizadas pela sua passividade ou racionalidade. Constata-se que o ser humano, frente a uma situação que experimenta, assume atitudes de caráter próprio, individual e subjetivo, havendo assim, uma identificação de si mesmo diante de algo ou alguém. A tomada de decisão/escolha ou melhor de ação, nas situações existenciais, que o ser humano enfrenta será marcada por uma atitude ambígua, ora de passividade, ora de racionalidade. Ou seja, dependendo da situação reage com atitudes/ações significativas, porque não dizer marcantes e/ou decisivas. Já outras vezes, a sua reação parece assumir uma atitude/ação de aceitação ou melhor de resignação, mas é prudente lembrar que em ambas as situações o que é manifestado é "algo subjetivo" que se constrói e se encontra presente nos confrontos e nos vínculos estabelecidos. Ao adotar, a racionalidade, esta pode ser representada com ações de cunho frio e calculista e/ou, ainda, envolvendo projeções e análises, examinando os custos e os benefícios referentes a algo ou ao outro. Aos poucos é possível identificar o surgimento de um emaranhado de emoções que, de repente, vão se revelando cada vez mais profundas e com manifestações variadas e inesperadas até para próprio sujeito. Tem-se a impressão de que uma emoção arrasta a outra, numa espécie de efeito dominó, em que a esperança, a aflição, a ira, o temor e o medo serão mais adiante entendidas como veículos de um sentimento de amor disfarçado.

2.2 As Emoções e o Ocultamento do Humano

Os conceitos de emoção e de sentimentos, na concepção de Martha Nussbaum, são usados como sinônimos principalmente nas suas obras(2005, 2006, 2008). Já outros pesquisadores, com concepções diferen-

tes da autora, definem as emoções como algo que o ser humano experimenta para consigo mesmo, de modo subjetivo e, que, os sentimentos seriam as sensações subjetivas experimentadas em relação ao outro, ou a algo, ou a algum objeto. Muitas emoções/sentimentos são estudadas pela autora, nas suas obras, mas as que foram eleitas para um estudo mais aprofundado e com o objetivo de um melhor entendimento da condição humana e o ocultamento do humano são as seguintes: a repugnância projetista, a vergonha primitiva e o medo(2006). Essas emoções são percebidas facilmente quando a condição humana é afetada, isto é, quando o ser humano é acometido por alguém ou por algo e a sua vulnerabilidade é perceptível. No campo das emoções, aquela que mais chama a atenção e, está relacionada à vulnerabilidade humana é a repugnância projetista que acompanha o ser humano de maneira intrínseca e extrínseca, pois o mesmo apresenta ações/atitudes na sua rotina que são identificadas como "normais" e, que não há como mudar a natureza, ou seja a sua existência como tal(NUSSBAUM, 2006).

III As Emoções "Edificantes" em Nussbaum e a Persceptiva de uma Formação Discente Humanizadora na Área da Saúde

No capitulo a seguir, o estudo avança com o objetivo de estudar as emoções edificantes como: a compaixão, a empatia e o amor, pois acredita-se que estas são essenciais à formação humanizadora almejada a ser concretizada na área da saúde humana.

3 Considerações parciais

Na trajetória, até o momento, percorrida percebe-se que a formação humanizadora pretendida à área da saúde encontra nas obras de Martha Nussbaum um aporte e um embasamento teórico essencial na busca de possíveis respostas as inquietações que perpassam a vida de docência da pesquisadora. Aos poucos parece ser possível constar que as emoções são o alicerce para que aconteça a formação humanizadora vinculada ao ato de cuidar, o outro ser humano e, assim, o "cuidado autêntico" seja concretizado no cotidiano do cuidado.

Referências

NUSSBAUM, Martha C.**A Fragilidade da bondade: Fortuna e ética na tragédia e na filosofia grega.** Trad. Ana Aguiar Cotrim. São Paulo: Martins Fortes, 2009.

NUSSBAUM, Martha Craven. **El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofia y literatura.** Trad.Rocío Orsi Portalo. Madrid, España: A.Machado Libros, 2005.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Paisajes del pensamiento: la inteligencia delas emociones**. Barcelona: Paidós, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **El ocultamiento delo humano: repugnancia, vergùenza y ley** – Trad. Gabriel Zadunaisky. 1ªed. Buenos Aires: Katz, 2006.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DOS SABERES PRESENTES NO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO VISANDO ENTENDER A CONCEPÇÃO DE DOCENTE PESQUISADOR

Sandra Chies
Eldon Muhl
PPGEDU- Universidade de Passo Fundo
72895@upf.br

Palavras-chave: 1 Formação Superior; 2 Docente Pesquisador; 3 Teoria e Prática

1 Introdução

A educação é um segmento histórico e social, seu papel e suas funções passaram a ser questionados e a educação passou a ser apontada como um elemento de fortes mudanças, assim como a formação docente e suas relações com as práticas pedagógicas e o contexto da educação na sociedade, partidas de questões geopolíticas determinadas pelos fatores de restruturação de estado. Iniciamos este estudo com base em uma revisão teórica com o objetivo de identificar de que forma e com que intensidade a formação na docência superior e sua relação com a prática pedagógica no contexto da educação estão ligadas às exigências dos organismos multifatoriais, visando atender a concepção de docentes pesquisadores. Pensando o problema, partimos dos seguintes questionamentos: No Brasil questiona-se à qualidade de vida suas interferências na carreira dos docentes, o que esta sendo feito por parte das políticas publica para auxiliar na reversão do presente quadro de insatisfação? Quais exigências dos organismos multifatoriais estão visando atender ao processo de formação dos docentes do ensino superior? Quais intervenções poderiam assessorar no crescimento, intensificado por discussões de impacto direto nas perspectivas da evolução educacional aperfeiçoando o trabalho docente? Todavia para o saber/fazer a relação teoria- prática é de fundamental importância no processo de formação de professores com vistas a dar possibilidades a estes docentes na percepção de sua prática e de refletir sobre a mesma como forma de revê-la e redimensioná-la

2 Desenvolvimento

Formação De Professores No Contexto Contemporâneo

Refletir sobre a formação de professores no contexto contemporâneo, continua sendo um grande desafio e exige repensar as atuais concepções e práticas pedagógicas simplistas e fragmentadas. Entendemos que os princípios da teoria da complexidade formulados e sustentados por (MORIN, 2001), podem ser balizadores desta reflexão. O Brasil move-se em uma direção que deve salientar a importância de uma ciência útil do comportamento. Por SKINNER foi publicado, em 1972, o livro Tecnologia do ensino. O último capítulo desse livro (capitulo XI), denominado "O comportamento do sistema, começa com o seguinte parágrafo."

> .
> Embora uma tecnologia do ensino se ocupe principalmente com o comportamento do aluno, existem outras figuras no mundo da educação às quais se aplica uma analise experimental. Precisamos ter melhor compreensão não só dos que aprendem como também: 1) dos que ensinam; 2) dos que se empenham na pesquisa educacional; 3) dos que administram escolas e faculdades; 4) dos que estabelecem a política educacional e 5) dos que mantêm a educação. Todas estas pessoas estão sujeitas a contingências de reforço que podem precisar ser alteradas para melhorar a educação como instituição. (SKINNER, 1972, p.217).

Conforme (DALBOSCO, 2012), a urbanização das sociedades marcadas densamente por novas relações de produção e de relacionamento, assim como avançados tecnológicos, produzem novas invenções, profissões e identidades. As certezas últimas, próprias de sociedades fechadas, são questionadas juntamente com os grandes sistemas teóricos que reduzem e simplificam a realidade à ideia de totalidade. Ainda conforme autor apresenta o pensamento pós-metafísico, conduz do ponto de vista normativo, à crítica tanto da noção de verdade absoluta (fundamentalismo) como à racionalidade de tipo instrumental (tecnicismo). Isso significa dizer que não existe uma verdade irrestrita, pois a verdade é decorrência de uma racionalidade. De acordo com (SANTOS, 2008), no paradigma da modernidade coexistem dois pilares básicos: o pilar da regulamentação e da emancipação. Vivenciamos uma gradual, mas progressiva absorção do pilar da regulamentação sobre o pilar da emancipação na medida em que a regulamentação se tornou a racionalidade cognitiva instrumental da sociedade.

A escola transformou-se num dos pilares da sociedade contemporânea e é considerada uma instância de integração e ascensão social assumindo-se como localismo globalizado. Ela condensa entre os pilares da regulamentação e da emancipação social. Cada vez mais o grau de formação justifica desigualdades de remuneração e prestígio. Ironicamente, o contexto e a complexidade inerentes há este tempo, as relações produtivas, o trabalho e a prática são suprimidos do currículo programado que se torna cada vez mais teórico, racional e científico. A percepção de que relações sociais são complexas é fruto de opções teórico-metodológicas e epistemológicas que reduzem à complexidade inerente a vida humana e social. As sociedades são complexas, o que as simplifica é o nosso olhar sobre as realidades. Isso significa dizer que a complexidade não é um atributo exclusivo da contemporaneidade, no entanto reconhecemos a complexidade dessas relações neste tempo e de algumas das muitas transformações em curso.

As Instâncias De Construção Do Conhecimento

Ingressamos mais do que de pressa em uma era fantasticamente diferente. A parcialização, a especialização, o condicionamento são noções que vão ceder lugar a integralidade, de diversidade e, sobretudo vão abrir caminho para o engajamento real de todas as pessoas. As escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas, democráticos ou socialistas, pequenos, ricos ou pobres. Fazendo-nos reconhecer a profunda identidade universal e o método de controle social. Um bom sistema educacional deve ter três propósitos: valor aos que queiram aprender; acesso a recursos disponíveis em qualquer época da vida; capacitar todos os que queiram partilhar o que sabem; a encontrar os que queiram aprender e por fim dar oportunidade para a todos os que queiram tornar publico um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido partindo da observação do meio. Para (SCHON, 2000), um ensino prático reflexivo deveria incluir maneiras nas quais os profissionais competentes executem dentro dos limites de seus ambientes organizacionais. A fenomenologia da prática da reflexão, sobre a reflexão na ação da prática, necessitaria entrar no ensino prático por meio dos estudos da vida organizacional dos profissionais. Segundo (SUCHODOLSKI, 1992) a ciência social deve-se tornar instrumento social da educação moral assim concebida, pois permite compreender e justificar os deveres dos homens e auxiliá-los a resolver seus problemas e só resultará se fundamentada na educação. A educação é o desenvolvimento, decorrente do fenômeno (formação do homem) no tempo, ou seja, um fato histórico. Todavia um fato histórico em duplo sentido, no primeiro sentido representa a historia individual de cada sujeito, no segundo sentido a fase vivida pela comunidade em sua continua evolução. A educação é um fato social refere-se à sociedade como um todo é determinado pelo interesse que move a comunidade e todos os seus membros em sua formulação social vigente.

Formação de professores: uma questão central no processo educacional.

Segundo (NÓVOA, 2000), três dimensões sustentam tal processo: adesão, ação e autoconsciência, que asseguram o processo identitário dos professores. Ser professor, nesse sentido implica: aderir a um conjunto de princípios e valores, bem como um projeto que aposta nas potencialidades de crianças e jovens; optando por maneiras de agir levando a tomadas de decisões tanto na vida pessoal quanto profissional; refletindo sobre sua ação, uma vez que a analise reflexiva é condição para que haja movimento no processo de mudança e de inovação pedagógica. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneira de ser e estar na profissão. Para (NÓVOA, 1999), os professores são os protagonistas no terreno da grande operação histórica da escolarização, assumindo a tarefa de promover o valor da educação: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização das funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto sócio profissional. As instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores a titulo individual, as escolas normais produzem a profissão docente a nível coletivo,

contribuindo para a socialização dos seus membros para gênese de uma cultura profissional. Para (SCHON, 2000), um profissional reflexivo deve estar atento aos padrões de fenômenos, serem capaz de descrever o que se observa estar inclinado a propor modelos ousados e às vezes, radicalmente simplificados de experiências ao propor formas de testá-los que seja compatível com os limites de um ambiente de ação. A educação em uma disciplina pode transformar os indivíduos. O que não são literalmente aplicáveis à prática em si, a partir das quais poderão ser improvisadas as formas de investigação que podem formar na prática. Para finalizar Paulo Freire (1996) chama a atenção dos professores para uma análise de sua formação com a discussão de que eles são sujeitos inerentemente pesquisadores. A promoção da pesquisa aliada à prática reflexiva é algo que está posto na natureza do docente pesquisador, sendo considerado que "não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" e que o fazer da prática está permeado pelo pensar e pensar o que fazer.

3 Considerações conclusivas parciais

As novas demandas tornam imprescindível a revisão dos paradigmas da educação, de formação evolutiva dos profissionais para educação, tendo como pressupostos indicadores: ações que fortaleçam processos de mudança no interior das instituições formadoras; promoção do desenvolvimento e aprimoramento da capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; reformulação dos currículos dos cursos formadores, visando atualização e aperfeiçoamento. O exercício profissional do professor requer algo além do conhecimento técnico e cientifico, requer, na verdade que ele seja capazes de refletir, para transformar sua prática, seu espaço, sua ação, em espaço de produção de conhecimento e de construção de seu profissionalismo. Reconhece-se a necessidade de um processo educativo formativo constante, pois existem grandes desafios os quais são impostos durante o exercício profissional. Para (FÁVERO, 2010) analisar a formação do educador apostando na sua constituição como profissional, dominando sua ação pedagógica como objeto de investigação, antes e depois da diplomação, que seja reflexivo e questionador, que exija de sua formação inicial entre outras coisas, que seja capaz de fazer confronto entre os desafios da vida profissional concreta e a formação acadêmica por meio da integração entre as disciplinas teóricas e práticas, pensadas noutras lógicas que não aquela em que a teorização culmina no estágio final; que o espaço acadêmico que seja visto não apenas como o espaço-tempo em que se proteja o ideal, mas o espaço de aprendizagem, que permita que se compreendam os fenômenos e desafios reais e se projetem novos modos de ação e intervenção; que reconheça na formação inicial o primeiro passo à constituição profissional que se estende por toda vida.

Referências

FÁVERO, Altair. **A. Educar o educador: reflexões sobre a formação docente**/Altair Alberto

Fávero, Carina Tonieto- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

DALBOSCO. Claudio. **Educação em sociedades plurais e complexas: formação humana, formas e reconhecimentos e intersubjetividade** grupo. In_____. Educação em sociedade plural 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2001

NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SANTOS, Boaventura, S. **Um discurso sobre as ciências**./Boaventura Souza Santos. 5º Ed. São

Paulo. Cortez, 2008

SCHON, Donalt. A. **Educando profissional reflexivo: um novo design para o ensino de aprendizagem**/ Donalt A. Schon; trad. Roberto Cataldo Costa- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. 4º Ed. Lisboa. Livros

Horizontes. 1992

A RELEVÂNCIA DA MUSICOTERAPIA NA COMUNICAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Álvaro Nery Ferri
Luiz Marcelo Darroz
Universidade de Passo Fundo
174783@upf.br

Palavras-chave: musicoterapia; autismo.

1 Introdução

O presente projeto de pesquisa para seleção no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGEDU, da Universidade de Passo Fundo, apresenta como discussão central a Musicoterapia e sua relação na melhora da comunicação e socialização de crianças com transtorno do espectro autista, e busca investigar como tem ocorrido o desenvolvimento dessas práticas nesse cenário. Nesse processo de comunicação, a música se mostra um instrumento eficaz, pois além de facilitar a socialização e interação da criança no meio social, a Musicoterapia também possibilita uma melhora na qualidade de vida.

Nesse âmbito, levando em consideração tais aspectos, o projeto se constitui por meio do tema: Musicoterapia e autismo: a relevância da musicoterapia na comunicação e socialização de crianças com transtorno do espectro autista – TEA, articulado à Linha de Pesquisa: Processos Educativos e Linguagem. Assim, a introdução e apresentação do tema anteriormente explanada, leva a seguinte questão problema: Como a Musicoterapia pode colaborar no processo de comunicação e socialização de crianças com transtorno do espectro autista – TEA?

Durante séculos, a música é uma forma de comunicação, e também um ramo da cultura que proporciona a interação entre pessoas de diferentes idades, gêneros e crenças, em outras palavras, a música traz um universo de possibilidades expressivas. Na área da saúde, vários procedimentos são utilizados para manter uma boa qualidade de vida, entre eles a musicoterapia, que é um instrumento muito utilizado em diversos tratamentos, pois de acordo com Cavalieri (2001, p. 31) a Musicoterapia colabora no tratamento de distúrbios e enfermidades, além de usufruir da música como um instrumento na inserção do sujeito no aspecto físico, emocional e psicológico.

Logo, considerando que a música influenciou e continua influenciando o ser humano ao longo do tem-

po, o estudo analisa a aplicação da Musicoterapia como tratamento terapêutico, em especial, na comunicação e socialização de crianças com transtorno do espectro autista, do mesmo modo, busca compreender de que forma a Musicoterapia pode contribuir nesse processo, e além disso, colaborar com os estudos na área da música.

2 Desenvolvimento

A música traz um universo de possibilidades expressivas, uma vez que, envolve um mundo de fenômenos acústicos e de movimento. Ainda, nos primórdios da história da humanidade, a música era utilizada como forma de expressão, envolvendo sentimentos de alegria e tristeza, associada a ritos religiosos, rituais, em agradecimento aos deuses ou como forma de pedidos de proteção (RANGEL 2009, p. 3). Desse modo, na pré-história a música realizada por homens e mulheres era vista como uma maneira de se comunicar, o que se observa até o presente momento nas sessões de musicoterapia, que é uma técnica muito utilizada na medicina, aplicada no mundo inteiro em diversos tratamentos e etiologias.

Nessa trajetória histórica, tal característica acerca das técnicas Musicoterapêuticas, constata-se na Grécia antiga, quando esta era utilizada como método preventivo e curativo de enfermidades. Segundo Rodrigues (2018, p. 44) "os gregos antigos chegaram a desenvolver um sistema bem-organizado de musicoterapia, baseado na influência de certos sons, ritmos e melodias sobre a mente e o corpo humano". Platão, um importante filósofo da época, apresentava a música em tratamentos de saúde mental e física.

Vale ressaltar, que a origem do termo Musicoterapia advém da mitologia grega, pois de acordo com Benenzon (1988, p. 14), "a palavra vem do grego, e quer dizer: parte da medicina que ensina os preceitos e remédios para o tratamento e cura das enfermidades". À vista disso, grandes pensadores, filósofos e matemáticos enfatizaram a importância da música sob uma perspectiva clínica. Aristóteles, por exemplo, menciona o real valor da música no campo da medicina, perante desequilíbrios emocionais, e atribui seu resultado positivo para a catarse emocional, isto é, situações em que o mal-estar era muito intenso (D'ANGELO, 2014. 42).

No panorama conceitual, Dr. Even Ruud musicoterapeuta norueguês menciona aspectos importantes mediante o estudo da música como terapia, em interação com outras áreas do conhecimento, segundo ele,

> musicoterapia é a aplicação controlada de atividades musicais especialmente organizadas com a intenção de expandir o desenvolvimento e a cura durante o tratamento, a educação e a reabilitação de crianças e adultos com deficiências motoras, sensoriais ou emocionais" (RUUD 1991, p.20).

Ademais, segundo a *Comissão de Prática Clínica da World Federation of Music Therapy*, a Musicoterapia é definida como:

> utilização da música e/ou seus elementos (som, ritmo, melodia e harmonia) por um musicoterapeuta qualificado, com um cliente ou grupo, num processo para facilitar e promover a comunicação, relação,

> aprendizagem, mobilização, expressão, organização e outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de alcançar necessidades físicas, emocionais, mentais, sociais e cognitivas.
>
> A Musicoterapia objetiva desenvolver potenciais e/ou restabelecer funções do indivíduo para que ele/ela possa alcançar uma melhor integração intra e/ou interpessoal e, consequentemente, uma melhor qualidade de, pela prevenção, reabilitação ou tratamento (WORLD FEDERATION OF MUSIC THERAPY INC., 1996).

Assim, a prática da Musicoterapia ficou conhecida no campo disciplinar sobretudo no século XX, mais especificamente no final da *Segunda Guerra Mundial* nos Estados Unidos, pois os soldados veteranos que vinham do campo de batalha encontravam-se muitas vezes com problemas físicos e emocionais, e os médicos perceberam que havia uma melhora significativa quando os mesmos ouviam músicas nos hospitais durante a recuperação (GODOY, 2017).

Sob outra perspectiva, o autismo tem mobilizado e despertado o interesse da comunidade científica nos últimos anos, seja pelo crescente aumento de diagnósticos ou pela forma intrigante de viver em sociedade.

O tema ganhou significado na década de 90, mais precisamente no ano de 1943, quando o médico, psiquiatra Leo Kanner, professor da Universidade de John Hopkins dos EUA, por meio de uma pesquisa, envolvendo um grupo de crianças acometidas do transtorno, descreveu o autismo infantil como um Distúrbio Autístico do Contato Afetivo.

Posteriormente, outro marco histórico no diagnóstico de autismo ocorreu no ano seguinte, em 1944, quando o pediatra austríaco Hans Asperger, descreve em outro artigo a "Psicopatologia Autística da Infância", retratando no estudo crianças semelhantes às relatadas por Kanner.

Todavia, com o avanço das pesquisas e aperfeiçoamento dos diagnósticos, o autismo passa a ser definido, já no século XXI, como Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), o qual constitui um grupo de condições frequentemente identificadas nos pacientes e que atraí o interesse dos profissionais de diversas áreas do conhecimento (SCHWARTZMAN & ARAÚJO 2011, p. 15).

No âmbito do autismo, entre as características observadas, encontra-se a dificuldade de socialização e interação, por isso, é essencial promover atividades que facilitem a comunicação desses sujeitos. Dunlap, Pierce & Kay, (1999) descrevem que, "as características principais dos autistas parecem residir nas dificuldades de desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal, relacionamento social e atividades lúdicas".

Por isso, a Musicoterapia se torna um instrumento aliado no aperfeiçoamento da comunicação de crianças com transtorno do espectro autista, pois segundo Ruud (1991, p. 22) por meio da musicoterapia encontra-se uma habilidade não utilizada em outros meios de comunicação, uma vez que, a música é capaz de estabelecer o contato sem a linguagem.

Ainda, D'Angelo (2014, p. 49) afirma que, "a música ajuda a criança a transformar seu pensamento pré-lógico em lógico, pois dá a consciência de tempo sem apagar sua afetividade. É por isso que a música é considerada a linguagem da afetividade".

Verifica-se, portanto, que desde os primórdios gregos até a segunda guerra mundial, a musicoterapia teve seus benefícios comprovados por médicos e pensadores, o que possibilitou sua utilização das mais diversas áreas da saúde, inclusive, no cenário atual, em crianças com transtorno do espectro autista - TEA.

3 Considerações conclusivas/parciais

O presente estudo será desenvolvido por meio de uma pesquisa bibliográfica de campo que norteia a temática do tema, de modo a identificar como as práticas utilizadas na Musicoterapia, podem contribuir no processo de comunicação e socialização de crianças com transtorno do espectro autista. Logo, centra-se mais, especificamente na polêmica que envolve a comunicação e socialização dessas crianças, uma vez que, é fundamental compreender o contexto em que se apresenta tal característica, bem como, apresentar intervenções mediante a Musicoterapia nesse processo.

Ademais, a pesquisa de campo, aborda uma revisão integrativa da literatura envolvendo etapas como, levantamento de informações, estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos, coleta de dados e avaliação dos resultados.

Referências

BENENZON, R. **Teoria da Musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal. [**tradução de Ana Sheila M. de Uricoechea]. 3. ed. São Paulo: Summus, 1988. ISBN: 978-85-323-0340-0.

D'ANGELO. H**. A Musicoterapia na Qualidade de vida Organizacional**. Editora: Incult Produções Gráficas Ltda, 2014. 1. ed. São Paulo.

DUNLAP, Pierce & Kay, **Autism and Autism Spectrum Disorder (ASD)**, 1999. Disponível em <www.eric.ed.gov>. Acesso em 17 de junho de 2021.

GODOY, Diego Azevedo. **Para além de uma Musicoterapeuta: Um estudo de Psicologia Social sobre a Identidade e seus Reconhecimentos**. Jundiaí-São Paulo: Copyright, 2017 Paco Editorial.

RANGEL, V. **A influência da música no corpo humano.** 2009

RUUD, E. **Música e saúde. [**tradução de Vera Bloch Wrobel, Glória Paschoal de Camargo, Miriam Goldfeder]. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991. ISBN: 85-323-0058-8.

SCHWARTZMAN, J.S.; ARAÚJO, C.A.; Transtornos do espectro do Autismo. São Paulo: Mennon, 2011.

World Federation of Music Therapy**. Comissão de Prática Clínica**. In*: Revista Brasileira de Musicoterapia*, ano I, n, 2 Rio de Janeiro: Ubam, 1996. Disponível em: <http://www.revistademusicoterapia.mus.br/wp-content/uploads/2016/12/2-Defini%C3%A7%C3%A3o-de-Musicoterapia.pdf>. Acesso em 17 de junho de 2021.

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Andréia Mendiola Marcon
Universidade de Passo Fundo-UPF
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul - Campus Sertão
mendiolamarcon@gmail.com

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (orientadora)
Universidade de Passo Fundo-UPF
rosimaresquinsani@upf.br

Adriana Dickel (co-orientadora)
Universidade de Passo Fundo-UPF
dickel@upf.br

Palavras-chave: Língua Portuguesa; Língua Adicional; Surdo.

1 Introdução

O presente trabalho é um recorte da pesquisa em andamento do doutorado, no Programa de Pós Graduação de Educação da Universidade de Passo Fundo. O objetivo do estudo é discorrer e redimensionar as concepções de linguagem no ensino da língua portuguesa para o surdo, vistos como um sistema de normas a serem memorizado, para uma concepção de linguagem presente nas práticas cotidianas do surdo, ou seja, um viés de língua adicional. O trabalho parte de um diálogo com alguns teóricos que são referência no campo da educação de surdos. Refiro-me aos autores e pesquisadores Quadros (2004), Capovilla (1997), Goldfeld (1997), Ribeiro (2009) e Albres (2005). Para explanar sobre a língua adicional, conta-se com o excedente de visão dos autores e pesquisadores: Margarete (2009), Pedro Garcez (2009) e Vilson Leffa (2014).

2 Desenvolvimento

Ao trazer essa discussão sobre o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa para os surdos, Albres (2005) destaca que a concepção defendida pelo sistema educacional, nos anos de 1970, era de que as crianças surdas deveriam aprender a falar na modalidade oral, para, então, progredir para a escrita. Por essa razão, essas crianças foram submetidas ao treino da fala, estimulação auditiva, reconhecimentos de ruídos, sons ambientais, entre outros aspectos voltados ao som. Explica que o treino da fala tinha de ser aplicado diariamente à criança surda, exigindo um esforço bastante intenso dela.

No entanto, Quadros (2004) atenta para o fato de que, na educação de surdos, isso resulta na complicação de que, em face da condição visual do surdo para a aprendizagem de uma língua oral, a concepção que se tem é a de que o surdo, por não ter um input linguístico de maneira natural, não poderá desenvolver suas habilidades e capacidades cognitiva. Nesse sentido, a reflexão e a discussão tomadas pelo campo da educação de surdos voltam-se para a concepção de que não há construção de sentidos pelo surdo se o caminho percorrido for o do método fônico/oral e se, consequentemente, o horizonte esperado nessa aprendizagem for particularmente apoiado no ensino normativo da língua como algo a ser memorizado de modo mecânico.

Assim, em 1997, um novo documento foi redigido, com acréscimo de outros princípios, e, nele, foi proposta a educação dos surdos, o ensino da língua portuguesa, como segunda língua. No que se refere a concepção de segunda língua, Quadros (2004) considera que o contraste dos sistemas linguísticos envolvidos no aprendizado – Libras (primeira língua) e Português escrito (segunda língua) – serve para apontar as semelhanças e as diferenças entre eles. Assim, supõe-se que, ao comparar os dois sistemas linguísticos, o surdo apresenta, paralelamente, uma lista de possíveis erros por conta da diferença entre as línguas.

Essa lista de possíveis erros, segundo a autora, serve para provocar o aluno a usar os recursos linguísticos da primeira língua até que ele consiga suprir as dificuldades encontradas mediante a aprendizagem da segunda língua. Desse modo, pensando no papel contrastivo entre as línguas, Quadros (2004) explica que a essência dessa abordagem está pautada na ideia de que quanto mais aspecto linguístico for confrontado nos dois sistemas, maior será a dificuldade encontrada pelo surdo, e isso faz com que ele se esforce mais para aprender.

A autora ressalta que esse déficit linguístico pode ser identificado na produção do surdo ao escrever na Língua Portuguesa. Em outras palavras, podemos pensar na situação em que o surdo tem que escrever na segunda língua, quando precisará evocar em seu pensamento os elementos linguísticos necessários da referida língua para compor uma produção. Porém, no caso dele ainda não ter um domínio da estrutura do segundo idioma, possivelmente se apoiará no sistema linguístico da primeira língua e consignará um empréstimo linguístico desta para desenvolver sua produção.

Quadros (2004) explica ainda, que a Libras desenvolve a função de preencher as lacunas linguísticas que faltam para produzir a escrita na segunda língua, podendo provocar irregularidades sintáticas na escrita dos surdos que coincidem com a ordem gramatical da primeira língua. No entanto, Capovilla (2001) ressalta que a abordagem constrativa foi criticada por razões teóricas e empíricas, uma vez que a aprendizagem de uma segunda língua não consiste apenas na comparação entre a primeira e a segunda língua.

O autor destaca que a primeira língua desempenha um papel bastante essencial para a aprendizagem da segunda língua, porém, não se pode dizer que todos os erros apresentados nesse processo são frutos da troca que o surdo faz com a Libras. Nesse sentido, observa Capovilla (2001) que nem sempre os surdos superam essa etapa do desenvolvimento de aprendizagem da segunda língua, pois pode ocorrer de o surdo estacionar no terreno da interlíngua e não progredir mais em direção ao aprendizado, o que se justifica, muitas vezes, em razão de ele não distinguir os elementos normativos da primeira ou da segunda língua.

Desse modo, propomos redimensionar os paradigmas de linguagem, vistos como um sistema de normas, para uma concepção de linguagem presente nas práticas cotidianas do surdo, ou seja, um viés de língua adicional. Pois, acredita-se que a concepção de língua adicional não significa destacar uma língua causando prejuízo a outra. Ao contrário disso, esse modo de entender o ensino do Português para as pessoas não falantes dele busca refletir sobre uma perspectiva de adição da outra língua ao repertório linguístico já existente.

Schalatter e Garcez (2012) explicam que as línguas adicionais contemplam o repertório linguístico de uma dada língua – repertório que o sujeito já possui e cujos limites não se estabelecem somente na aprendizagem da convenção de regras gramaticais. Isso significa pensar que, no meio social em que a diversidade linguística é múltipla, possivelmente já estejamos interagindo com as palavras, rótulos ou marcas que são oriundas de outras culturas, as quais se juntam ao nosso repertório linguístico de forma bastante natural.

Nesse sentido, os autores ressaltam que é valorizando a língua já usada pelo sujeito não falante do Português que esse poderá entender facilmente porque o aprendizado dessa língua é importante. Pelo fato de o sujeito já lidar com os termos do Português, é importante que ele saiba se posicionar diante dos diversos gêneros textuais/ discursivos que marcam essa língua. Para tanto, é necessário que esses sujeitos tenham acesso aos textos escritos da Língua Portuguesa e que, por meio de um processo de aprendizagem baseado no acolhimento, percebam a relação que essa língua tem com a sua realidade.

Nesse sentido, Leffa (2014) reforça a ideia de que a concepção de língua adicional não tem a ver com a substituição de termos dessa língua em detrimento à primeira língua. Se assim fosse, estar-se-ia ocasionando um confronto entre as duas línguas, no entanto, a ideia central da concepção da língua adicional foca-se na busca por caminhos metodológicos em que o aluno possa compreender essa língua a partir de uma perspectiva crescente para o seu desenvolvimento cognitivo

3 Considerações conclusivas/parciais

Este trabalho busca refletir sobre as concepções de linguagem utilizadas no ensino da Língua Portuguesa para o surdo, auxiliando para a compreensão de uma seção dentro de uma investigação maior a ser concretizado como tese. O presente estudo insere-se em uma proposta de redimensionamento dos paradigmas de linguagem – vistos até aqui como um sistema de normas – para uma concepção de linguagem presente nas práticas cotidianas do surdo, ou seja, um viés de língua adicional.

Referências

ALBRES. Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: análise dos documentos reverenciadores.** Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Campo Grande/MG. 2005.

GARCEZ, L. H. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas.** In: _____. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014.

PERLIN, G. T.T. **Identidades surdas**. In SKLIAR, C. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Meditação, 1998.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2004.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ. Pedro. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Editora UPF, 2006.

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da educação bilíngue para surdos. Interfaces entre Pedagogia e Linguística.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

CLUBES DE CIÊNCIAS NO BRASIL: APROXIMAÇÕES COM O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO

Andréia Vaz Gomes
Universidade de Passo Fundo/PPGECM
50393@upf.br
Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo/ PPGECM
cwerner@upf.br

Palavras-chave: pesquisa; clube de ciências, ensino investigativo.

1 Introdução

O presente trabalho buscou por meio de pesquisa bibliográfica, refletir sobre as características presentes nos trabalhos produzidos em teses e dissertações vinculadas à temática "clubes de ciências. A busca foi feita no repositório da Capes e em plataformas correlatas, obtendo-se 35 teses e dissertações para o período de 2009 a 2020, dada como recorte temporal do estudo e se deu pela presença do termo "clube de ciências" no título ou nas palavras-chave.

A pesquisa é justificada considerando que esses clubes têm servido como um importante espaço de disseminação e divulgação da ciência e de oportunidade de aproximação dos estudantes ao ensino de Ciências. Além disso, os clubes de ciências têm se privilegiado do desenvolvimento de atividades científicas ligadas à investigação científica. A partir desse levantamento, o presente estudo se ocupa de apresentar reflexões sobre esses espaços escolares denominados de "clube de Ciências" trazendo aspectos introdutórios, identificados nos trabalhos lidos. A revisão ampla e sistematizada nos trabalhos encontra-se em andamento. Portanto, o que apresentamos aqui refere-se às primeiras reflexões sobre a visão de clube de ciências presentes nos textos analisados.

Um dos focos da escola, de acordo com o apregoado nos documentos legais, está em oportunizar a formação de jovens que sejam fundamentalmente protagonistas no processo de aprendizagem. Para isso, necessita proporcionar atividades, espaços e temáticas que contribuam para que deixem aflorar essa característica que é própria do ser humano. Assim, os espaços escolares devem apresentar aos educandos um mundo a ser inves-

tigado para que possam buscar soluções à problemáticas vivenciadas em seu cotidiano. Diante da maneira em que a estrutura escolar é apresentada – em especial na área das Ciências –, enfrenta-se vários desafios para que os educandos atinjam o sucesso escolar considerando que, na maioria das vezes, os conceitos apresentados se mostram fora de contexto e com pouca aplicabilidade no mundo real, o que gera um distanciamento e desmotivação pelo aprender ciências não só para os alunos como, também, para os educadores.

Os autores da área afirmam, assim como assinalado na Base Nacional Comum Curricular– BNCC (BRASIL, 2018), que é urgente aproximar a realidade do cotidiano dos alunos às aprendizagens escolares para que, além de um ensino com significado, sejam capazes de interferir na sua própria vivência, transformando e criando estratégias de trabalhos cooperativos, empreendedores e de valorização à autonomia e compromissos.

Dentro desta perspectiva, a escola precisa ofertar espaços nos quais, os educandos desenvolvam habilidades para tratar de situações específicas da comunidade ou que estejam inseridas nos seus contextos, que instiguem a pesquisa e a investiguem temáticas que tenham relevância e aplicabilidade. Desta forma, realizamos uma investigação junto as 35 teses e dissertações, identificando que a implantação de clubes de ciências pode trazer resultados satisfatórios em termos de envolvimento, engajamento e aprendizagem além de promover uma popularização das ciências no contexto escolar, como veremos na continuidade.

2 Desenvolvimento

No contexto educacional ao qual estamos inseridos, é importante refletir a respeito de estratégias que contribuam para a melhora do interesse e envolvimento dos alunos, em especial, na área das Ciências. Partindo dessa necessidade, a escola deve oportunizar espaços que possibilitem aos jovens desenvolver seu espírito criativo e investigativo, buscando seu protagonismo na aprendizagem.

Segundo Mancuso (1996), os clubes de Ciências surgiram no Brasil por volta da década de 1950, como espaço de vivências do método científico, como propunham os projetos de ensino de Ciências da época. Segundo Bastos (1959), o primeiro registro de clube de Ciências ocorreu no Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, que buscava instrumentar os participantes quanto à sua estrutura e funcionamento em outros países. Esses clubes replicavam a ideia estereotipada do trabalho dos cientistas, tendo como “prioridade a construção de artefatos tecnológicos”.

Segundo Santos et al. (2020), entende-se por clube de ciências, atualmente, espaços capazes de tornar o ensino de Ciências significativo, nos quais, o processo de investigação interage com o cotidiano dos estudantes, constituindo-se um espaço pedagógico extraclasse que oportuniza a promoção e a realização de trabalhos tais como os de iniciação e divulgação científicas executados por estudantes, professores e demais segmentos da comunidade escolar.

Uma pesquisa realizada por Tomio e Hermann (2019) identificaram o registro de 77 clubes de ciências em funcionamento no Brasil em escolas públicas, particulares e universidades ainda que não haja nenhuma política pública de incentivo a essas práticas.

Os clubes de ciências podem ser espaços de incentivo e disseminação do ensino por investigação que tem em John Dewey seu maior idealizador. Para ele, o aluno deve buscar soluções de problemas, traçando estratégias, elencando hipóteses e, ainda, coletando dados durante o processo investigativo, sendo ativos em todas as etapas, desenvolvendo habilidades cognitivas que contribuam para ampliação de conceitos ligado à área das ciências e novas tecnologias (ZOMPERO; LABURÚ, 2010, p. 4). Anseia-se, assim, por um ensino de Ciências onde seus objetivos sejam alcançados por meio de um ensino por investigação, com a presença de situações-problema que oportunizem a formação de um estudante que saiba estabelecer relações entre o que se aprende na escola com sua vida cotidiana; que saiba solucionar os problemas que se colocam, utilizando as habilidades e os conhecimentos adquiridos em Ciências – tal como diz Lorenzetti e Delizoicov (2001).

No entender de Gomes (1988, p. 40), o clube de ciências

> (..)é uma atividade em que o processo ensino/aprendizagem se desenvolve paralelamente a um importante processo formativo e educativo; e que ambos se desenrolam de modo espontâneo e pleno de AFETIVIDADE, com resultados verdadeiramente magníficos.

Ao surgirem nas escolas, em meados da década de 1950, os clubes de ciências traziam consigo um viés diferente do que é abordado na atualidade, conforme já foi dito nesse texto. Inicialmente, o objetivo estava em repetir a ação que os cientistas realizavam em seus laboratórios de pesquisas, direcionados por um método científico e com avaliação que passava pela validação dos professores. Frente a esse entendimento, havia julgamentos dos procedimentos adotados pelos alunos e dos resultados alcançados diante das atividades propostas, especialmente controlados pelo emprego do método científico. Os resultados dessa avaliação levavam os estudantes a apresentar suas produções em espaços maiores como as escolas, municípios, estado e até mesmo em âmbito nacional e associados às Feiras de Ciências.

A leitura das 35 teses possibilitou identificar que, na atualidade, temos vários tipos de clube de ciências, os quais estão associados a diferentes concepções filosóficas ou epistemológicas sobre a produção do conhecimento, porém, todos orientados por interesses de aprofundamento em assuntos relacionados à Ciência. Há também a perspectiva de que, por meio de um clube de ciências, seja possível promover mudanças no ambiente escolar, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas. Essa percepção está associada à identificação dos profissionais envolvidos neste processo, os quais ampliam sua visão, promovendo diferentes formas de ensinar Ciências, agregando e aprofundando o seu conhecimento em temas tratados dentro e fora de sala de aula. Ainda é notório o aumento do interesse dos alunos pela área científica favorecendo a cognição e o desenvolvimento de suas potencialidades (COUTO, 2017).

Ainda em relação ao identificado na leitura das teses e dissertações, observamos que, em se tratando de teses encontramos pouco material nos repositórios da Capes ou em correlatos e a maioria deles vem tratando de clubes de ciências como espaço de mudança de atitude nos professores e o impacto dessa formação em clubes de ciências na sua atuação profissional.

A pesquisa de Tomio e Hermann (2019), por exemplo, mostra a formação de clubes de ciências pelo

país e evidencia que, no estado do Pará, há um número considerável de clubes de ciências em funcionamento com a maior parte da produção voltadas para formação inicial ou continuada de docentes a partir de experiências vivenciadas no clube de ciências da universidade federal do Pará. Os demais textos relatam experiências em clubes de ciências como espaço não formal de iniciação científica e produção de atividades que impactem a comunidade onde estão inseridos o que deixa clara a necessidade de produção de materiais científicos que fomentem ações formais nos clubes de ciências proporcionando aos clubistas um espaço de investigação e de construção do método científico de pesquisa.

Vê-se nestes espaços, possibilidades de formalizar conceitos, disseminá-los e replicá-los em outros contextos, possibilitando ainda a participação em eventos como feiras e mostras científicas, viabilizando o acesso a bolsas de iniciação científica, que contribuam para motivar e instigar os clubistas a seguirem na carreira científica ou mesmo articular ações que impactem a comunidade onde estão inseridos, promovendo o ensino investigativo e a popularização das ciências.

3 Considerações conclusivas/parciais

Diante dos levantamentos e leituras realizadas nas 35 teses e dissertações, percebemos que os clubes de ciências têm se mostrado significativamente relevantes no avanço de processos formais de conceitos específicos da área das ciências, com grande potencial de produção acadêmica, que estimulem os alunos de educação básica na carreira científica e como agentes de intervenção no espaço no qual estão inseridos, promovendo mudanças de atitudes nas comunidades escolares.

Referências

BASTOS, Cádmio. Clubes de Ciências do Colégio de Aplicação. **Revista Escola Secundária**, n. 10, p. 42-4, 1959.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** 2018. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 09 de set. 2020.

COUTO, Mary Rose A. M. **Os Clubes de Ciências e a iniciação à ciência:** uma proposta de organização no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

GOMES, César Mena Barreto. Aspectos psíquicos e políticos do ensino no Clube de Ciências**. Revista do PROCIRS**, v. 1, n. 1, p. 40, 1988.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, n. 1, p. 37-50, 2001.

MANCUSO, Ronaldo; BANDEIRA, Vera A.; LIMA, Valderez M. **Clubes de Ciências:** criação, funcionamento, dinamização. Porto Alegre: SE/CECIRS, 1996.

SANTOS, J.; CATÃO, R. K.; SERBENA, A. L.; JOUCOSKI, E.; REIS, R. A.; SERRATO, R. V. Estruturação e consolidação de Clubes de Ciências em escolas públicas do Litoral do Paraná**.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 2, 2010, Curitiba. *Anais*... Curitiba. Universidade Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2010.

TOMIO, Daniela; HERMANN Andiara Paula. Mapeamento dos clubes de ciências da américa latina e construção do site da rede internacional de clubes de ciências. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, v. 21, p. e10483-1-23, 2019.

ZOMPERO, Andréia F; LABURÚ, Carlos E. O ensino por Inquiry: aspectos históricos e as diferentes concepções desta perspectiva de ensino. Disponível em: http://each.uspnet.usp.br/pbl2010/trabs/trabalhos/TC0356-2.pdf. Acesso em 25/06/2021.

A EVOLUÇÃO DAS TECNOLOGIAS E OS ESPAÇOS DISRUPTIVOS

Angélica Dalla Rizzarda

Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF)

Bolsista PROSUC/CAPES – Modalidade I

ange.dalla96@gmail.com; 168794@upf.br

Adriano Canabarro Teixeira

Programa de Pós-graduação em Educação - Universidade de Passo Fundo (UPF)

teixeira@upf.br

Palavras-chave: Espaço de aprendizagem; Metodologias ativas; Educação.

1. Introdução

A escola sofreu importantes transformações ao longo da história, o pensamento pedagógico evoluiu e se transformou. Cada sociedade desenvolveu-se de acordo com sua época e com seu contexto (histórico, econômico, cultural, etc). As mudanças foram necessárias, pois a sociedade também se modificou e evoluiu, juntamente com as tecnologias que se fizeram necessárias neste processo. As metodologias e dinâmicas devem ser próprias e transformadoras. O conhecimento colocado em prática deve ser significativo para os estudantes. Devemos ter em pauta quando falamos em educação o fazer/criar juntos, explorar, comunicar, perguntar-se e, posteriormente, responder, ou seja, ações que envolvem uma aprendizagem significativa.

A necessidade de pesquisar essa área e todo o contexto educacional em que a sociedade está inserida nasce a partir de grandes questionamentos do dia a dia, como professora atuando no ensino/aprendizagem de crianças e jovens. Ao estarmos inseridos em um processo educacional, nossa visão se amplia e cresce diariamente. O contato humano, o fazer pedagógico, as metodologias envolvidas, o contato com colegas de diferentes formações e idades, nos fazem grandes questionamentos em prol da educação e da formação humana. Partindo desse contexto e convívio, surge a necessidade de pesquisar uma realidade atual e evoluída. É perceptível na nossa vivência que a sociedade atual passa por constantes transformações.

2. A evolução das tecnologias e os processos educativos

A evolução tecnológica está cada vez mais presente em todos os níveis do desenvolvimento humano. Essas mudanças se fazem necessárias no ambiente escolar e em uma adequação do educador no que faz referência a educar e formar cidadãos conscientes. As tecnologias estão cada vez mais presentes no dia a dia do educador, como destaca Santomé (2013, p. 16), "o mundo dos aparelhos e recursos que esta torna possível, na medida em que seu manejo se torna, a cada dia, mais simples e mais acessível". Cabe a cada educador em seu contexto aprimorar e envolver os estudantes na aprendizagem.

Edgar Morin compartilha dessa ideia destacando a importância da educação para a compreensão em todos os níveis educativos e em todas as idades:

> Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente a vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. [...] a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos (Morin, 2000, p, 38).

Assim como Morin, devemos ter em mente que é primordial estarmos sempre nos atualizando, principalmente quando estamos nos referindo à área educacional. Educadores e profissionais que fazem parte da instituição escolar devem buscar sempre por aprimoramento. Um profissional estabilizado é alguém que não evoluiu e não tem experiências para contar e compartilhar com seus colegas de trabalho e aos estudantes.

> O novo contexto requer profissionais que saibam pensar, sentir, agir, decidir/escolher. As escolas urgentemente necessitam adequar seus sistemas acadêmicos para desenvolver em seus egressos criatividade, inovação, ofertar serviços que elevem ao desenvolvimento de competências e habilidades que preparem os egressos para o contexto diário de informações (Fava, 2016, p. 98).

Nos dias atuais, a educação está evoluindo. O professor não é mais o detentor do conhecimento. O estudante tem voz ativa em sala de aula. O desafio dos professores que vivenciaram outra época, quando o conhecimento não era tão acessível e que os estudantes chegavam à aula "sem bagagem", são as adequações aos novos tempos. Como sustenta a ideia de Sales (2016, p. 38), "após décadas de prevalência de um sistema educacional centrado no professor, chegou a hora de reconhecer finalmente que o aluno é o participante principal do processo educativo". O processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. Como destaca Ausebel (1980, p. 67), aprendemos o que nos interessa a partir do que nos é significativo e o que está relacionado ao contexto em que se vive.

Todo esse contexto voltado e dirigido para uma educação humana está apresentado e fundamentado na teoria de Vygostsky (1996, p. 18). Ele acredita que o desenvolvimento humano é resultado da interação do homem com o mundo, ou seja, suas experiências vividas. Esse processo de mediação gerido "pelo adulto ou por outras pessoas, permite que o educando desfrute de uma consciência imprópria de uma memória, atenção, categorias e inteligências interpretadas pelo adulto que suplementam e conformam particularmente sua visão do mundo".

A tecnologia está cada vez mais presente no dia a dia do profissional da educação. Segundo Sancho (2006, p. 68), torna-se difícil negar a influência das tecnologias na configuração do mundo atual. Sabemos que as competências exigidas para o futuro, são diferentes das do tempo atual. Desta maneira, as instituições escolares precisam mudar, alterar, testar e colocar em prática as habilidades e competências dos alunos. As propostas educacionais inovadoras estão no mercado e chegaram para fazer uma disruptura na forma de ensinar. Muito se destaca e se fala em metodologias ativas e inovadoras, porém questiona-se: "O que realmente importa, são as ações envolvidas no processo de aprendizagem"? Ou expressões e seus conceitos? (César, 2013, p. 54-55). Estamos vivenciando o novo a todo instante. Buscar novas metodologias faz parte e é necessário para a educação de crianças e jovens da sociedade atual.

A construção de um ambiente onde educadora e educandos desenvolvam sua criatividade, seu conhecimento, sua inteligência e seu potencial para lidar com situações adversas do cotidiano tem sido um dos principais motivos de integração e união da teoria com a prática. As metodologias ativas estão em constante movimentação na sociedade educacional, vencendo barreiras e entrando em cena nas instituições de ensino.

Ao trabalhar dessa forma, o professor cria habilidades de investigação, reflexão e autonomia na busca pelo conhecimento e pela aptidão para a resolução de problemas, além de exercitar as competências necessárias e descritas na Base Nacional Comum Curricular. O conhecimento significativo é retido e lembrado por mais tempo. Essa forma de aprendizagem aumenta a capacidade de aprender outros conteúdos. Portanto, nesse contexto, o desafio central do professor é transformar os conteúdos de suas disciplinas em saberes significativos para seus alunos.

3 . **Considerações parciais**

Este estudo está em sua fase inicial e constitui o projeto de pesquisa junto ao curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Em vista de seu aspecto incipiente, ainda não é possível apontar considerações conclusivas. Embora possamos, por outro lado, indicar alguns caminhos investigativos.

Os habitats de inovação são espaços propícios para que as inovações ocorram, pois são lócus de compartilhamento de informações e conhecimento. Compreende-se que a aprendizagem envolve aspectos cognitivos e emocionais que podem contribuir para o sucesso ou para as dificuldades que se manifestam, tanto no contexto escolar, como em outros. A escola integra interesses pessoais e interesses diversos, contribuindo para as aquisições sociais e educacionais compartilhadas por um grupo. As vivências que ocorrem em espaços institucionais podem colaborar, para que o aluno encontre a sua trajetória adulta com maior ênfase, ou seja, os espaços disruptivos têm o seu amplo significado, favorecendo as competências nas relações interpessoais. Conclui-se que as habilidades sociais são aprendizagens importantes ao repertório do aluno. A aquisição e desenvolvimento das habilidades sociais podem favorecer um melhor desempenho nas interações sociais.

Referências

MORIN, E. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

FAVA, Rui. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital**. São Paulo: Saraiva, 2016.

SALES, Danielle Mendes [trad.]. **Educação no século 21: tendências, ferramentas e projetos para inspirar**. [organizador Young Digital Planet]. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

VYGOTSKY, Lev. **Aprendizado e desenvolvimento.** São Paulo: Scipione, 1996.

SANCHO, J. M. et al. (Org.). **Tecnologias para transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CÉSAR, D. R. **Robótica pedagógica livre: uma alternativa metodológica para emancipação sociodigital e a democratização do conhecimento**. 2013. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLOGIA DIGITAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Bruna Eduarda Rocha
Cleci T. Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo
187728@upf.br

Palavras-chave: Educação Infantil; tecnologia; conhecimento científico.

1 Introdução

A educação infantil é a primeira fase da criança no processo escolar é o momento em que se deve pensar que, o que se faz e ensina-se hoje as crianças serão os reflexos do amanhã, sendo assim é importante prezar por formar cidadãos, com pensamentos críticos e atuante perante a sociedade. Portanto, o tema do estudo é o conhecimento científico e as ferramentas tecnológicas na educação infantil.

A importância acadêmica desta temática reside no fato de a "educação científica" ser um alicerce em todos os níveis educacionais, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, p. 9) traz a importância de: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais". Há ainda, notável importância social nesta tratativa por ser aliada no processo de formação do aluno como cidadão responsável, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação básica.

Nesta perspectiva, a pesquisa parte da seguinte inquietação: como os recursos tecnológicos digitais podem se revelar favorecedores à aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil? O objetivo está em avaliar as contribuições do uso de tecnologia digital na abordagem de conhecimento científico na educação infantil.

O proposto parte da necessidade de abordar desde as tenras idades aspectos associados a ciências, de modo a oportunizar um ensino que integre as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente. Com essa premissa, o estudo ainda em andamento pretende desenvolver uma pesquisa de intervenção didática a partir da estruturação de uma sequência de atividades que contemple temas relacionados ao campo da ciência, recorrendo ao uso de recursos tecnológicos digitais, entre outros. O *locus* de aplicação pretendido é uma turma

de Pré I de uma escola da rede privada da cidade de Marau.

2 Desenvolvimento

A Educação Infantil no Brasil percorreu um longo caminho de desafios, avanços e retrocessos, no século XXI tem provocado mudanças econômicas, políticas, sociais, culturais e tecnológicas, hoje são diferentes leis e documentos que asseguram as crianças e adolescentes, em busca da garantia do seu desenvolvimento, o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), traz os diferentes direitos e deveres da criança, esse que parte de casa com seus familiares e seguem nos espaços escolares o Artigo 53, da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 prevê a educação de forma igualitária e o "acesso e permanência na escola" (BRASIL, 2019, p. 43), bem como ampliação deste acesso escolar de forma gratuita nas próximo a residência da criança, além disso, a criança tem direito a transporte escolar e material didático.

Segundo a BNCC, a educação infantil faz parte do ensino básico regular, é a primeira etapa da educação, a creche e a pré-escola que pertencem do zero aos cinco anos, porém é obrigatório para crianças de quatro e cinco anos, em muitas situações é na educação infantil a primeira separação dos familiares e da criança, a base ainda traz que o cuidado está vinculado no processo de aprendizagem da criança (BRASIL, 2017). A partir da educação infantil que muitas crianças, passam a conviver com outras, bem como, aprender a repartir, emprestar, e entender as diferenças.

Desde muito, cedo as crianças vão sendo inseridas nos espaços escolares, ainda na primeira infância que a criança começa a desenvolver um pensamento crítico e criativo. O conhecimento científico é um grande aliado no processo de educação formal, este oportuniza o desenvolvimento do ser pensante, crítico e atuante perante a sociedade, de modo a compreender o mundo que o cerca e qual o seu papel para a preservação deste, promovendo benefícios para sociedade e meio ambiente (SASSERON; CARVALHO, 2008).

Segundo Chassot (2003), é importante que a criança faça a leitura de mundo hoje para ser trabalhado o amanhã, é necessária uma educação sustentável, pois a partir dos erros do passado precisamos conscientizar-mos hoje, ou seja, é necessário mudar o pensamento das pessoas, e essa mudança deve-se iniciar desde muito pequeno para que haja um processo de formação contínuo, pois, os jovens de hoje serão o reflexo de amanhã, nesta perspectiva consideramos que conhecimento científico é relevante ainda nos primeiros anos de vida.

Com base nisso percebe-se que o ensino de Ciências vem evoluindo, inovando e tomando novas for-mas, pensando diretamente na formação do educando para a sociedade. Sendo assim, é importante salientar que se pode trabalhar a alfabetização científica desde a educação infantil e toda a educação básica. É no ensino de ciências que o professor irá introduzir a alfabetização científica, na formação de cidadãos pensantes, os quais devem agir com responsabilidade, onde o professor terá a responsabilidade de mediar o aprendizado.

Tendo em vista que a ciência e a tecnologia estão inseridas no cotidiano da população, é necessário ampliar os conhecimentos que os indivíduos possuem, como uma forma de contribuir para que não somente acumulem informações, mas saibam utilizá-las para se posicionar e tomar decisões responsáveis na sociedade em que vivem, há diferentes formas de trabalhar na construção do conhecimento através de ações pedagógicas significativas.

Pode-se observar que os últimos anos foram marcados pela evolução tecnológica, o uso dos recursos tecnológicos atualmente é global, foram inúmeras transformações e rápidas mudanças que nos permitiram adquirir informações a qualquer tempo e momento, esses recursos podem gerar desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades, porém transformar essa variedade de informações, impulsionada pelo mundo digital, em conhecimento, é uma das complexas tarefas da educação na contemporaneidade (LEMOS, 2003).

O advento da evolução tecnológica nas últimas décadas trouxe consigo elementos chave para alavancar o desenvolvimento de ferramentas para a comunicação direta em tempo real. A partir desse prisma, os recursos tecnológicos educacionais e seu uso na sala de aula, tendo em vista sua aptidão em propiciar novos modos de realização de atividades escolares, encontrando-se, ainda em estágio inicial de desenvolvimento e pode ser visto como mais uma nova tecnologia que sirva para, "buscar diferentes formas de provocar instabilidade cognitiva" (FURTADO, 2008, p. 4).

Diante ao exposto, para um processo educacional significativo, que vá além do papel e que aconteça a prática das ações, em iniciações à alfabetização científica, cabe ao professor o desafio de desenvolver e promover a ações pedagógicas voltadas à formação integral do cidadão, por meio de ações articuladas, contextualizadas, centradas no conhecimento de mundo, sendo, portanto, um processo dialógico que envolve o desenvolvimento de sujeitos, sendo necessário desenvolver em sala de aula atividades voltadas para a aprendizagem compartilhada e focada, englobando objetivos claros, reais e significativos.

3 Considerações parciais

O ato de ensinar e aprender é um processo complexo na educação, o humano se concretiza através do olhar do outro, e esta percepção ocorre através da interação, e o professor tem um papel fundamental para o aluno, cabe a ele como mediador do processo de aprendizagem promover a construção do conhecimento.

As escolas de Educação Infantil são essenciais para o desenvolvimento das crianças, nas diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral, escrita), aprendendo a compreender e ser compreendido, expressar as suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos. Aprendendo a construir os seus próprios significados e desenvolvendo as suas próprias capacidades expressivas.

Os recursos digitais são aliados no processo educacional e alavancam o processo de ensino e aprendizagem, que quando composto por tecnologias favorecem as informações e as comunicações relativas aos processos lúdicos, aso inúmeras ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas na educação infantil e inter-relacionadas ao processo escolar, tanto para o desenvolvimento da criança, seja ele motor, visual, áudio, audiovisuais, como para a alfabetização, de letras, números e quantidades, entre outros.

São inúmeras possibilidades e formas de contemplar discussões sobre ciência na educação infantil, dentre as quais podemos destacar as que envolvem a horta na escola, separação do lixo, animais, seres vivos no ambiente, envolvendo ciência e suas relações com o mundo vivencial, especialmente com a tecnologia, sociedade e ambiente. Alimentação saudável, identidade, pequenos cientistas trazendo experiências, entre ou-

tras tantas possibilidades. O importante é que possamos proporcionar ambientes favoráveis para as discussões.

Referências

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Brasília 2019. Disponível em <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do--adolescente-versao-2019.pdf>. Acesso em ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF, 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=-79601-anexotexto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em ago. 2021.

CHASSOT, A. I. Alfabetização científica**:** uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 22, p. 89-100, 2003.

FURTADO, J. C. F. **Aprendizagem significativa:** modalidades de aprendizagem e o papel do professor. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEMOS, A. Cibercultura: alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A.; CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003. p. 11-23. Disponível em https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>. Acesso em ago. 2021.

SASSERON, L. H.; CARVALHO, A. M. P. de. Almejando a alfabetização científica no ensino fundamental: a proposição e a procura de indicadores do processo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 3, p. 333-352, 2008.

METACOGNIÇÃO: DOS FUNDAMENTOS A OPERACIONALIZAÇÃO DE ESTRATÉGIAS NA APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA

Camila Boszko
Cleci T. Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo
CAPES
camila.boszko@gmail.com

Palavras-chave: elementos metacognitivos; aprendizagem; educação de biologia.

1 Introdução

O problema geral de pesquisa se situa na perspectiva da necessidade de desenvolver e avaliar propostas didáticas que mostrem em condições reais de sala de aula, como inserir momentos explícitos de evocação do pensamento metacognitivo e que contribuições tem para a aprendizagem. De forma mais específica identificamos as seguintes perguntas como desdobramentos do estudo: quais os fundamentos teóricos vinculados ao caráter reflexivos da metacognição? No campo da intervenção didática em Biologia, que características apresentam os estudos que se ocupam de associar a ativação do pensamento metacognitivo como elemento do processo de ensino-aprendizagem? Que contribuições são percebidas em estudantes de Biologia, mediante o uso de diários reflexivos de aprendizagem orientado a explicitar momentos de ativação do pensamento metacognitivo?

Tais questionamentos se apoiam na necessidade de aperfeiçoar o entendimento de metacognição, analisar a literatura especializada para verificar o modo como os professores de Biologia tem contemplado a metacognição no processo de ensino-aprendizagem e, por fim, propor e avaliar uma proposta didática.

Nessa perspectiva, o presente estudo tem por objetivo analisar a pertinência didática de um processo de intervenção guiado pelo uso de diários reflexivos de aprendizagem apoiados na metacognição, de modo a verificar suas contribuições à aprendizagem em Biologia.

O estudo proposto se justifica uma vez que como mencionado na problemática, a metacognição tem se revelado favorecedora da qualificação da aprendizagem, todavia, poucos estudos têm se ocupado de analisá-la em condições reais de ensino e vinculado aos conteúdos curriculares. Além disso, mencionamos que estudar

os fundamentos da metacognição tem se mostrado essencial para a questão de pesquisa apresentada, especialmente por possibilitar resgatar os referenciais (autores clássicos) que serviram de suporte para o entendimento utilizado hoje na literatura especializada (DEWEY, 1933; INHELDER, B.; PIAGET, J., 1958; KANT, 1933; PIAGET, 1970; VYGOTSKY, 1978; entre outros). Somado a isso temos o desejo em levar à sala de aula uma proposta efetiva de como o professor pode auxiliar o aluno a ativar seu pensamento metacognitivo e com isso qualificar sua aprendizagem.

2 Desenvolvimento

Para o desenvolvimento do projeto, elegemos a adoção de uma pesquisa qualitativa que conforme anunciado por Minayo (2001, p. 16) representa "o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade". Ela está diretamente vinculada ao problema de pesquisa, seus objetivos e escolhas teóricas, representando um conjunto de aspectos que precisam estar concatenados e organizados de forma sistemática, trazendo cientificismo ao estudo. Além disso, a pesquisa qualitativa inclui um conjunto de passos e aspectos que alinhados com uma determinada interpretação teórica conferem ao pesquisador capacidade para analisar e interpretar os dados, na busca por responder ao questionamento do estudo.

Tal entendimento leva a identificar a necessidade de o estudo traçar o percurso metodológico a partir de dois tipos de pesquisa: uma bibliográfica e outra empírica e de natureza interventiva. A bibliográfica busca atender a dois aspectos pontuados nas indagações iniciais, quais sejam: quais os fundamentos teóricos vinculados ao caráter reflexivos da metacognição? No campo da intervenção didática em Biologia, que características apresentam os estudos que se ocupam de associar a ativação do pensamento metacognitivo como elemento do processo de ensino-aprendizagem? A pesquisa de intervenção didática busca responder ao seguinte questionamento: Que contribuições são percebidas em estudantes de Biologia, mediante o uso de diários reflexivos de aprendizagem orientado a explicitar momentos de ativação do pensamento metacognitivo?

Os estudos bibliográficos anunciados dão suporte para o desenvolvimento da pesquisa empírica voltada a realização de uma intervenção didática associada a implementação de diários reflexivos de aprendizagem na perspectiva metacognitiva. Para tanto, o estudo projeta a elaboração de um conjunto de elementos a serem associados ao uso dos diários reflexivos de aprendizagem de modo que durante a produção desses diários os estudantes sejam guiados e orientados a ativar o pensamento metacognitivo. Após a elaboração dessa proposta didática, pretende-se avaliá-la a partir de sua operacionalização no contexto de uma turma de estudantes universitários de um curso de Ciências Biológica – turma ainda em definição.

O estudo pretendido na forma de intervenção associa-se a uma pesquisa participante, uma vez que a pesquisadora estará diretamente envolvida com o contexto e os demais participantes da pesquisa. A pesquisa participante valoriza as relações entre pesquisador e participante, visto que o pesquisador participa integralmente das atividades desenvolvidas. De acordo com Gil (2008), isto permite ao pesquisador partilhar seus conhecimentos com os participantes, tornando-o imerso na pesquisa a fim de compreender o problema investigado de acordo com o contexto social e a importância em suas vidas.

Continua o autor mencionando que a pesquisa participante se caracteriza por algumas particularidades,

dentre as quais a organização metodológica tendo por base em um método coletivo e pedagógico em que todos os envolvidos abraçam a ideia, a partir de fatos reais, que desejam compreender ou resolver em uma situação. Este tipo de pesquisa possibilita que se faça uma análise da intensidade da participação dos sujeitos envolvidos no decorrer da pesquisa, bem como a forma como estes interagem. Ainda tendo por base os estudos de Gil (2008), define-se neste tipo de pesquisa, que o conhecimento pode se tornar um instrumento de poder e controle e, ao mesmo tempo, um processo oportuno de formação, que se caracteriza pelo envolvimento e pela identificação do pesquisador com as pessoas investigadas.

Tal intervenção buscará analisar a viabilidade da proposta elaborada, considerando dois aspectos básicos: enquanto estratégia didática e como forma de potencializar a aprendizagem. Em termos de estratégia didática busca-se avaliar sua pertinência em termos de organização didática e operacionalização no contexto da sala de aula, levando em consideração aspectos como: participação e envolvimento dos alunos no decorrer das atividades, tempo para realização dos registros no diário, organização coletiva para realização das ações pretendidas, entre outros. Com relação a potencialidade em termos metacognitivos e sua relação com a aprendizagem, o estudo buscará analisar que aspectos da metacognição a proposta favorece e quais os indícios da ocorrência de aprendizagem relacionado a ela.

Como instrumentos para essa parte do estudo voltada à aplicação no contexto escolar, o estudo pretende utilizar o diário de campo produzido pelo pesquisador ao final de cada encontro, os diários de aprendizagem produzidos pelos alunos participantes do estudo, videogravações das atividades/encontros realizados, questionário sobre a consciência metacognitiva aplicada aos participantes no início e no final das atividades e entrevistas com esses participantes.

3 Considerações parciais

O estudo apresentado e associado a tese de doutoramento encontra-se em fase de execução, tendo sido realizado até o presente momento as etapas referentes ao estudo bibliográfico. Essas etapas, apontam para a potencialidade do estudo pretendido, especialmente por revelar que a metacognição é um processo pautado por reflexões cognitivas em um âmbito mais complexo que a captação de sentido e interiorização de significados, típico de um processo – e de discussões no campo cognitivo. O exercício de pensar metacognitivamente, envolvendo ações de pensamento põe em movimento estruturas internas que embora tipicamente humana, não são ativadas espontaneamente por todos os sujeitos. Um exemplo é a tomada de consciência sobre os conhecimentos que cada sujeito tem sobre o próprio conhecimento ante uma ação qualquer, como um pensamento ou mesmo o planejamento para atingir um determinado objetivo. Essas ações requerem uma estruturação consciente, reflexiva e estratégica de cada sujeito e podem ser benéficas a ele não apenas no contexto da vida diária, como também e exclusivamente de nosso interesse, na aprendizagem.

Referências

DEWEY, J**. How we think***:* A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston ad New York: D. C. Healt and company, 1933.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INHELDER, B.; PIAGET, J. **The Growth os Logical Thinking from Childhood to Adolescence***:* An Essay on the Cosntruction of Formal Operational Structures. London: Routledge Kegan & Paul, 1958.

KANT, I. **Immanuel Kant's Critique of Pure Reason**. London and New York: Macmillan, 1933.

MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIAGET, J. **The Principles of Genetic Epistemology.** London: Routledge & Kegan Paul, 1970.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society:** The development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

METACOGNIÇÃO E ENSINO: REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NAS AULAS DE SOCIOLOGIA

Camila Ribeiro Menotti
Marli Teresinha Quartieri
Universidade do Vale do Taquari - Univates
camila.menotti@universo.univates.br

Palavras-chave: Metacognição; Ensino; Sociologia.

1 Introdução

A metacognição é uma abordagem de aprendizagem que vem sendo discutida com ênfase no Brasil, nos últimos tempos. Conforme Motta (2007, p.19), "[...] dois motivos a tornam particularmente importante: primeiro, é uma ferramenta de ampla aplicação em qualquer domínio de operação intelectual; segundo, tem aplicações importantes no campo da educação, como facilitadora da aprendizagem".

O termo metacognição surgiu nos Estado Unidos, na década de 1970, com John H. Flavell e foi ampliado por Ann L. Brown. Em linhas gerais, a metacognição pode ser compreendida como o conhecimento sobre o conhecimento e a autorregulação dos processos cognitivos. Em outras palavras, a metacognição é "[...] todo movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos" (DREHER, 2009, p.57).

Considerando a contribuição da metacognição para os processos de ensino e de aprendizagem, surgem algumas indagações: os estudantes de fato, refletem sobre a construção do seu próprio conhecimento? Como a metacognição pode auxiliar na construção dos conhecimentos desenvolvidos nas aulas de Sociologia? Partindo desses questionamentos, o presente trabalho apresenta um recorte de uma investigação realizada durante o curso de doutorado, com o intuito de analisar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo de estudantes do 2º ano do Ensino Médio nas aulas de Sociologia, de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS.

A pesquisa foi posta em prática no ano de 2020, por meio de atividades via Classroom, visto que as aulas estavam sendo ministradas por esse aplicativo, devido a pandemia causada pela Covid-19. Para o desen-

volvimento do estudo de cunho qualitativo, foram planejadas cinco horas aulas sobre os temas: constituição do ser humano, instituições de socialização, constituição da identidade pessoal, diversidade cultural e relativismo cultural. Cada aula abordava um dos temas, os quais eram discutidos nos encontros realizados remotamente pelo Meet, a cada quinze dias. Após a problematização e diálogo sobre o assunto, os alunos eram orientados a realizarem atividades, buscando fazer uso dos conceitos desenvolvidos e assimilados nas aulas. Ao final das atividades, os estudantes respondiam uma ficha metacognitiva.

2 Desenvolvimento

Etimologicamente, o termo metacognição significa para além da cognição, isto é, corresponde à faculdade de conhecer o seu próprio ato de conhecer, em outros termos, é a capacidade de analisar e avaliar como se conhece (VALENTE et al., 1986). Conforme Rosa (2011), o pensamento metacognitivo envolve tanto o conhecimento do conhecimento, quanto o processo de autorregulação da construção desse conhecimento.

> [...] a metacognição engloba dois aspectos: o conhecimento do próprio conhecimento e o controle executivo e autorregulador das ações. O primeiro vincula-se aos conhecimentos que os indivíduos possuem sobre seus recursos cognitivos e à relação entre eles. O segundo relaciona-se ao controle e à regulação dos processos cognitivos, ou seja, à capacidade que os indivíduos apresentam de planejar estratégias de ação a fim de atingir um determinado objetivo, bem como dos ajustamentos necessários para que isso se concretize (ROSA, 2011, p.42).

O pensamento metacognitivo é evocado quando os estudantes passam a controlar os seus processos cognitivos de modo que se dão conta do que estão fazendo durante a realização das atividades, qual seu objetivo, que estratégias utilizam para resolver a atividade, quais suas dificuldades e como chegaram ao resultado obtido. Todo esse processo perpassa por um planejamento que inicia com a memória dos seus conhecimentos prévios, até chegar ao desenvolvimento de habilidades de monitoração, avaliação de suas ações e tomadas de decisões. Segundo Rosa (2011, p.57),

> Os estudantes estão agindo de forma a permitir a evocação de seus pensamentos metacognitivos quando, ao chegar ao final de uma atividade, percebem, por exemplo, a coerência entre os resultados e o objetivo. Também quando se dão conta de que devem rever o executado de modo a identificar possíveis falhas na operação da atividade ou na interpretação de um determinado conhecimento. A percepção de um desvio de medida e sua posterior identificação, ou a coerência das explicações sobre o realizado também representam momentos propícios a essa evocação.

Na sala de aula, a metacognição pode ser desenvolvida por meio de estratégias de aprendizagem, as quais envolvem "[...] comportamentos e pensamentos que o sujeito pode utilizar no decurso da aprendizagem e que influenciam a forma como processa a informação, através da ativação, controle e regulação dos processos cognitivos" (COUCEIRO FIGUEIRA, 2006, p.7). Em outras palavras, as estratégias de aprendizagem voltadas para a metacognição estão relacionadas ao planejamento, à monitoração e à regulação dos processos cognitivos, os quais permitem o controle sobre a execução das atividades. Mais do que isso, as estratégias metacognitivas "[...] buscam capacitar os estudantes a identificar seus conhecimentos e controlar suas ações, permitindo-lhes realizar tarefas de forma a obter maior êxito" (ROSA, 2011, p.84).

Para verificar se os aprendizes estavam evocando o pensamento metacognitivo ao executarem as tarefas, no final de cada entrega das atividades, os estudantes recebiam uma ficha metacognitiva, com questões abertas que englobavam os elementos metacognitivos: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avalia-

213

ção. Entre alguns resultados obtidos pode-se destacar em referência ao elemento pessoa, que a maioria dos alunos conseguiu relacionar os temas estudados com assuntos abordados em outros componentes curriculares ou com situações do seu cotidiano:

> O tema sobre a constituição do ser humano me desperta interesse, pois quero saber mais sobre o meu passado. Identifiquei esse conteúdo com os primeiros assuntos sobre a sociedade. (A.M.)
>
> Os assuntos estudados nas aulas tinham muito a ver com a questão do racismo, discriminação, diferenças entre as pessoas. Os temas das aulas me fizeram relembrar de conteúdos estudados em geografia e história. (B.V.)

Em relação à tarefa, muitos foram capazes de distinguir os objetivos estabelecidos em cada atividade:

> O objetivo foi conhecer e entender a diversidade. Todos somos humanos independentemente da cor, religião, cultura, etnia, classe social, gênero etc. Os seres humanos são todos diferentes, cada um tem uma vivência diferente, e não é porque uma pessoa é diferente de você, que você precisa ser preconceituoso. Ninguém é melhor que ninguém, cor, cultura, gênero, orientação sexual, etnia, nada determina o seu caráter. (B.A.)

Ao serem indagados sobre o elemento estratégia, foi possível perceber que alguns alunos apresentaram dificuldades para definir como realizariam a tarefa, assim como estabelecer um planejamento para as suas ações ao resolver a atividade:

> A dificuldade foi que muitas vezes eu pensava muito longe e não conseguia entrar em um consenso, eu pensava sobre várias coisas e tinha várias opiniões diferentes. Só lendo bem os textos e vendo os vídeos; eu consegui me achar nos meus pensamentos e realizar todas as atividades. (B.A.)

Diante desses relatos, evidenciou-se que os estudantes que conseguiram planificar suas ações, eram os mesmos que monitoravam seu modo de pensar e as suas atitudes em relação à execução das tarefas propostas:

> Para realizar as tarefas eu tentava entender como seria estar em algum lugar diferente, em outra cultura, com outra etnia etc. Eu também tentava conhecer mais, e explorar mais culturas. Para realizar as atividades eu lia os textos várias vezes para poder entender bem o conteúdo. (G.M.)

Quanto ao elemento avaliação, identificou-se que os alunos que realizaram o movimento de planificação e monitoração, conseguiram ter consciência da sua aprendizagem e do conhecimento construído em comparação com os outros:

> Com as atividades eu pude entender melhor, e ter mais certeza em meus posicionamentos. Acho que todos deveríamos ser respeitados, não precisamos concordar com a diferença do outro, mas pelo menos respeitar, pois no fundo somos todos iguais, somos todos seres humanos. (A.W.)
>
> Eu aprendi que o Brasil é um dos lugares com a maior diversidade cultural do mundo. Eu já sabia disso, mas vou citar porque eu teria aprendido isso; nenhuma cultura é melhor do que outra, cada uma tem o céu certo e o seu errado, suas crenças e valores. (A.E.)

As falas dos alunos exemplificam e permitem inferir que a maioria conseguiu desenvolver um pensamento metacognitivo e monitorar sua aprendizagem, tendo consciência do percurso realizado para chegar ao objetivo

desejado.

3 Considerações conclusivas/parciais

Aprender é muito mais do que um processo mecânico, é um caminho permeado por desafios que devem ser superados de forma a proporcionar crescimento intelectual e pessoal. Atualmente, as situações de aprendizagem exigem diferentes abordagens para que seja viabilizado o aprender.

O presente trabalho aponta que os estudantes podem ir além da mera repetição de conteúdos e evocar o pensamento metacognitivo nas aulas de Sociologia, refletindo sobre a própria construção de seus conhecimentos. No entanto, para que isso possa acontecer, é preciso que os aprendizes desenvolvam estratégias e habilidades metacognitivas, o que requer uma mudança em seus hábitos de estudos.

Referências

COUCEIRO FIGUEIRA, Ana P. Estratégias cognitivo/comportamentais de aprendizagem: problemática conceptual e outras rubricas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 37/6, 2006. Disponível em: <http://www.rieoei.org/1130.htm>. Acesso em: 25 mar. 2020.

DREHER, S. A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização**: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba, 2009.

MOTTA, A. G. **O Continuum cognição-metacognição nas estratégias bottom-up empregadas na compreensão textual em L2**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul – Unisc, Santa Cruz do Sul, 2007.

ROSA, Cleci T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física**. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

VALENTE, M. O. et al. A Metacognição. **Projeto Diasóia**. Lisboa: Departamento de Educação da FCUL, 1986.

REVISÃO DE LITERATURA DE PESQUISAS BRASILEIRAS: METACOGNIÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Caroline Maria Ghiggi
Cleci T. Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo
CAPES/PROSUC
Caroline.ghiggi@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Ciências; Metacognição; Ensino por investigação.

1 Introdução

Estamos inseridos em um contexto social em que o desenvolvimento científico se expande de forma exponencial tanto nos meios de produção, como nos tecnológicos e nos de informação. Essas mudanças transcendem os limites temporais, espaciais e sociais, percebemos a ciência presente na vida de cada sujeito impactando-a profundamente. Apesar da proximidade e convívio da sociedade com essas transformações, muitas vezes elas não são compreensíveis e a população não tem consciência desses processos.

Portanto, a formação de cidadãos críticos em uma sociedade com essas características, onde os conhecimentos científicos e tecnológicos são protagonistas e a população está a margem desses conhecimentos, coloca o Ensino de Ciências Naturais com um papel fundamental no desenvolvimento de competências e habilidades para que o sujeito seja capaz de compreender o mundo e atuar nele de forma participativa e autônoma. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, corrobora essa ideia, ao dizer que "o apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania" (2017, p. 323).

Contudo, ao prestarmos atenção na prática do Ensino, percebemos que há muito o que melhorar para que esses objetivos se concretizem, principalmente nos aspectos relacionados a autonomia de pensamento e ação. Para isso, uma das possibilidades é associar às práticas de ensino a metacognição como suporte teórico, pois segundo pesquisas (CHI; GLASER; REES, 1982; RIBEIRO, 2003; ROSA, 2011), um aluno autônomo é aquele que faz uso do pensamento metacognitivo.

O desenvolvimento do pensamento metacognitivo nos estudantes contribui com a capacidade de o sujeito regular seus próprios processos de aprendizagem, ou seja, aprender a aprender. Desta forma, mesmo

fora da sala de aula ele poderá utilizar estratégias para acompanhar os constantes avanços do conhecimento. Nesse sentido, a partir dessa problemática, percebe-se a necessidade de pensar o Ensino de Ciências de modo a contemplar estratégias que promovam mais consciência e uma aprendizagem do sujeito de forma integral. Portanto, o objetivo desse estudo é fazer uma revisão bibliográfica acerca das teses brasileiras que utilizaram processos metacognitivos com o intuito de desenvolver o Ensino de Ciências.

A pesquisa foi realizada no banco de dissertações e teses da CAPES e foram utilizados os seguintes descritores: "metacognição"AND"ensino de ciências", "metacognição"AND"ensino de Física", "metacognição"AND"ensino por investigação", com filtro apenas para teses. Na primeira busca, obteve-se 9, na segunda 6 teses resultantes e na terceira apenas 1, que já constava nas buscas anteriores.

Os critérios para a escolha das teses foram: ter a metacognição como objetivo final de uma estratégia didática ou tê-la como um elemento norteador do estudo. Outra questão observada foram os arcabouços teóricos utilizados, buscou-se trabalhos que estivessem na linha da psicologia cognitiva e também que dissertassem sobre o ensino por investigação. Das 15 teses encontradas, foram selecionadas quatro, que se enquadravam melhor na análise que esse trabalho tem por objetivo.

2 Desenvolvimento

As quatro teses têm seus referenciais pautados na psicologia cognitiva, na pesquisa "A Metacognição e as Atividades Experimentais no Ensino de Física", a autora faz uma revisão detalhada sobre aspectos da metacognicão em Piaget e Vigotsky, além de explorar aspectos epistemológicos que pautam essas teorias. No trabalho de Pereira (2014), "Memória mediada na aprendizagem de Física: problematizando a afirmação: "não lembro de nada das aulas do ano passado!", também é explorada a perspectiva sócio-cultural vigotskiana. Em ambas as teses Rosa (2011) e Pereira (2014), são levados em consideração os aspectos da cognição, interação social, afetividade e metacognicão. Já na pesquisa "Estudo dos modelos mentais elaborados por alunos do proeja sobre temas de física moderna: contribuições para o planejamento do ensino e como ferramenta de metacognicão", e na tese de Magalhães (2009) "Mapas Conceituais digitais como estratégia para o desenvolvimento da Metacognição no estudo de funções", a principal teoria da psicologia cognitiva adotada como referencial teórico, foi a da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

Como referencial teórico específico da metacognição, Magalhães (2009), Rosa (2011) e Pereira (2014) utilizam os construtos de Flavell (1976, 1979). Martins (2011), aborda a metacognição de um modo mais específico voltada para a perspectiva dos modelos mentais e campos conceituais, utilizando como referência o trabalho de Campanario e Moya (1999), que também tem sua vertente teórica em Flavell.

Um dos pontos observados, levando em consideração a metacognição, são os objetivos das teses. Nas pesquisas de Rosa (2011) e Magalhães (2009), pode-se perceber que a metacognição faz parte do objetivo principal da pesquisa, que é identificar se as estratégias propostas são capazes de "evocar o pensamento metacognitivo" (ROSA, 2011) e de "alavancar o desenvolvimento metacognitivo" (MAGALHÃES, 2009). Ou seja, os aspectos metacognitivos são o principal escopo do estudo. Nas teses de Martins (2011) e Pereira (2014), a metacognição é um elemento importante e decisivo nas reflexões e faz parte da espinha dorsal dos

estudos, considerado relevante para o processo de aprendizagem e para a retomada de conhecimentos, mas não é o principal fim das pesquisas.

Uma das características encontradas na pesquisa de Magalhães (2009), é a ênfase que o autor da nas tecnologias da informação e comunicação (TICs), abordando a capacidade que o meio digital tem de oferecer plasticidade na manipulação de mapas, oportunizando uma possibilidade de regulação mais ampla do que as realizadas no papel. Segundo Magalhães (2009), o ambiente informático tem a capacidade de oferecer uma atividade investigativa mais intensa, consequentemente tem muitas potencialidades em relação ao desenvolvimento da metacognição. Das quatro teses analisadas, é o único que teve como sujeitos da investigação, alunos do ensino superior, mais especificamente da ciência da computação. As demais são realizadas no Ensino Médio, Rosa (2011) em um primeiro ano do ensino regular, Martins (2011) em uma turma do PROEJA e Pereira (2014) que desenvolveu sua pesquisa em uma turma de ensino técnico.

Na pesquisa de Rosa (2011), as atividades experimentais foram exploradas como estratégia de aprendizagem, com o intuito de qualifica-las com a abordagem metacognitiva, tornando-as potencialmente mais significativas para a aprendizagem em Física. As atividades experimentais são consideradas fundamentais para o desenvolvimento de conhecimentos científicos, além de trazer consigo a potencialidade de motivar os alunos, favorecem a construção do conhecimento pelo próprio estudante, se tornando uma ótima atividade para compreender a natureza da ciência e um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades metacognitivas.

Em relação ao uso dos elementos metacognitivos, os autores tiveram diferentes formas de abordá-los em suas pesquisas. No estudo de Magalhães (2009) ele usou quatro modalidades de pensamento metacognitivo: experiência, conhecimento, julgamento e decisão. Rosa (2011), com sua abordagem nas atividades experimentais, utilizou os elementos metacognitivos em cada etapa da estratégia. Na fase pré, as componentes pessoa, tarefa, estratégia e planificação; na etapa experimental foi a monitoração; e na etapa pós, o elemento potencializado foi de avaliação. Martins (2011), utilizou mais de uma estratégia de aprendizagem em seu estudo e em todas buscou identificar processos referentes a componente da autorregulação. Em sua pesquisa, Pereira (2014), explora o aspecto da retomada de conhecimento, ou seja, o conhecimento do próprio conhecimento, a consciência que os sujeitos têm sobre o que já sabem.

Mesmo utilizando diferentes denominações para, muitas vezes, o mesmo processo metacognitivo, pode-se perceber que todos os estudos buscam a tomada de consciência dos sujeitos sobre os seus conhecimentos e como se dá o desenvolvimento de sua própria aprendizagem. Para que isso ocorra, uma das congruências entre as teses é o desenvolvimento de atividades que exigem autonomia do estudante.

Magalhães (2009) usa em seu estudo a teoria das situações didáticas de Brousseau, que traz para as atividades os momentos adidáticos, que consiste em um momento dos sujeitos serem, de fato, protagonistas de seus processos sem a intervenção do professor. Nesse sentido, Rosa (2011) também utiliza esses momentos na sua proposta de Atividades Experimentais Metacognitivas, e afirma que, para que o estudante "tenha autoconhecimento e uma regulação de suas ações, torna-se imprescindível delegar-lhe funções e responsabilidades, possibilitando que ele tome iniciativas e proceda a escolhas de modo fundamentado não limitando suas ações aos comandos do professor (ROSA, p. 249, 2011).

3 Considerações conclusivas/parciais

A partir do processo de pesquisa no banco de dissertações e teses da CAPES, pode-se inferir que os estudos associados a metacognição sobre Ensino de Ciências, Ensino de Física e Ensino por Investigação, ainda são escassos, tendo ainda muito a ser explorado para o desenvolvimento desse campo de pesquisa no Brasil.

As teses da revisão mostram o potencial que a metacognição tem para desenvolver essa área de estudo, apontando a possibilidade de qualificar estratégias didáticas já utilizadas. Fazer o processo de revisão de literatura possibilita entender como os pesquisadores da área têm feito a associação dos aportes teóricos da psicologia cognitiva e das estratégias de aprendizagem com a metacognição e como se dá essa estrutura de estudo.

A análise que esse estudo proporcionou, também auxiliou a observar como está a pesquisa da área e as lacunas que nela existem. Por exemplo, nenhuma das teses publicadas, bem como as aqui analisadas, tem como sujeitos da pesquisa estudantes do Ensino Fundamental, mais especificamente, dos Anos Iniciais. Nesse sentido, a proposta de ensino para o meu trabalho de tese se mostra promissora, pois se aprofundará em aspectos ainda não investigados.

Referências

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

CHI, Michelene T.; GLASER, Robert; REES, Ernest. **Expertise in problem solving**. In: STERNBERG, Robert J. (Ed.). **Advances in the psychology of human intelligence**. v. 1. Hilsdale, N. J.: Erlbaum, 1982.

MAGALHÃES, André Ricardo et al. Mapas conceituais digitais como estratégia para o desenvolvimento da metacognição no estudo de funções. Programa de Doutorado em Educação Matemática, PUC-SP, São Paulo, 2009.

MARTINS, Renata Lacerda Caldas. Estudo dos modelos mentais elaborados por alunos do proeja sobre temas de física moderna: contribuições para o planejamento do ensino e como ferramenta de meta-cognição. 2011. Tese de Doutorado. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.

PEREIRA, Marta Maximo. Memória mediada na aprendizagem de física: problematizando a afirmação “não me lembro de nada das aulas do ano passado!”. 2014. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Célia. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. Psicologia: reflexão e crítica. 2003.

ROSA, Cleci T. Werner da. A metacognição e as atividades experimentais no ensino de Física. 2011. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

O PAPEL DA TECNOLOGIA COMO OPORTUNIDADE DE APRENDER

Celine Natali Daronch Tonial
Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo - UPF
156194@upf.br

Palavras-chave: Tecnologia; Processos Educativos; Ensino-aprendizagem.

1 Introdução

Sem dúvida, a tecnologia atingiu e envolveu todos os seres humanos em todos os aspectos. Com esta explosão tecnológica e a popularização dos recursos digitais é comum presenciar crianças, jovens e adultos interagindo de alguma forma com os diferentes meios e plataformas tecnológicas encontradas em dispositivos móveis e computadores. Nessa perspectiva, surgem questionamentos e inquietações enquanto pesquisadora sobre o uso potente e qualificado da tecnologia, enquanto recursos legítimos de efetivação nos processos educativos que podem oferecer a transformação da educação dos estudantes.

Os caminhos que fazem refletir sobre este enredo, delimitam as escolhas que vão construindo a pesquisa. Uma das perguntas que mobilizou os movimentos da escrita e das discussões perante a atualidade em um contexto de pandemia do Covid-19 nos processos educativos, foi, quais as possibilidades da tecnologia para criar um contexto favorável à educação?

Diante disso, o objetivo deste trabalho visa explorar o papel e a oportunidade das tecnologias como espaço educativo. O primeiro passo para a construção do caminho da pesquisa foi compreender dentro das relações entre tecnologia as oportunidades dos recursos digitais como meio de aprendizagem. Assim, constitui-se de uma reflexão e de uma proposição sobre os papéis da tecnologia como oportunidade de aprender por meio das reflexões de Papert (1994) e Resnick (2020) vinculados a atualidade.

2 Desenvolvimento

Pensando no potencial da informática nos ambientes educacionais e como o acesso a tecnologia poderia oferecer às crianças aprendizagens significativas e úteis, Papert em seu livro “A máquina das crianças - Re-

pensando a Escola na Era da Informática" (1994) transcende no decorrer dos seus escritos a ação de repensar a educação levando em conta os novos desafios e possibilidades advindos da tecnologia. Em suas reflexões, defende fortemente a utilização do computador como uma ferramenta educacional de aprendizagem, abordando a criança como sujeito capaz de criar, pensar e inventar condições para produzir seu próprio conhecimento por mediação de alguma ferramenta. Em suas palavras, Papert afirma que "Embora tenha sempre ansiado por "estilos de aprender" nos quais as crianças agem como criadores ao invés de consumidores de conhecimento, os métodos propostos sempre me pareceram apenas um pouco diferentes, quando muito, dos estilos antigos" (PAPERT, 1994, p. 19).

Dentre essa percepção, as ideias de Papert ultrapassam a visão de que o estilo da escola é a única abordagem de desenvolver a aprendizagem, acrescentando

> Minha meta tornou-se lutar para criar um ambiente no qual todas as crianças - seja qual for sua cultura, gênero ou personalidade - poderiam aprender álgebra, geometria, ortografia e História de maneiras mais semelhantes à aprendizagem informal da criança pequena pré-escolar ou da criança excepcional do que ao processo educacional seguido nas escolas (1994, p. 19)

A preocupação com a aprendizagem das crianças sempre esteve em primeiro ponto em suas escritas, por isso Papert (1994, p. 22) evidencia que "a melhor aprendizagem ocorre quando o aprendiz assume o comando" e para que isso aconteça de forma qualificada é importante criar estratégias que atribuam tarefas de responsabilidade real ao sujeito, encorajando-os diante das grandes potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio das suas ações diante das tecnologias. Em contrapartida, Froebel também acreditava em uma educação para crianças que possibilitasse a compreensão de mundo e que permitisse a criação dos estudantes por meio das suas próprias mãos.

A escola, a qual por muito tempo permaneceu (e permanece ainda) engessada pelas metodologias tradicionais de ensino, deletam do currículo o aprender com a vida e com sentido. Aprendizagem por meio das tecnologias vinculam-se muito além a somente aprender, mas é tornar as ações úteis no cotidiano do sujeito, desenvolver o trabalho em equipe e aprender por pares, juntos, expandindo as dimensões de tempo e espaço, bem como respeitar o interesse do indivíduo também em outras áreas.

Papert menciona que "Aprender-em-uso libera os estudantes para aprender de uma forma pessoal, e isso, por sua vez, libera os professores para oferecer aos seus alunos algo mais pessoal e mais gratificante para ambos lados" (1994, p. 62). Na visão do autor, professores e crianças não deveriam ser vistos de forma tão distintas, mas como sujeitos que complementam-se entre si, ambos aprendizes do processo educacional, criativos e potentes para proporcionar efeitos de valores consistentes diante das experiências.

No entanto, de outra forma, a preocupação com a aprendizagem não deveria centrar-se somente no resultado final, mas sim no processo de construção desse conhecimento, ou seja, observar e potencializar o desenvolvimento da capacidade intelectual do sujeito, permitindo a reflexão do aluno na resolução dos problemas. Papert (1994, p. 81) menciona que:

> Tentar aplicar regras heurísticas refreia os estudantes na pressa de terminarem um problema e iniciarem o seguinte. Ela os faz dispender mais tempo com problemas, e minha posição matética é simplesmen-

> te que dispender tempo relaxado com um problema leva a vir a conhecê-lo e, através disso, a pessoa melhora sua capacidade de lidar com outros problemas semelhantes. Não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem.

A concepção de Papert perante a aprendizagem conectada a tecnologia é de extrema significância, uma vez que a ferramenta tecnológica oferece a oportunidade da criança buscar subsídios para determinada situação. Em outras palavras, a partir do momento em que a criança pensa sobre o problema ela reflete sob novas formas de aprender, de criar elementos para novas estratégias, além de ser estimulada a tentar quantas vezes forem necessárias para resolver determinada situação. Posto isso, a tecnologia potencializa este ambiente de aprendizagem, o qual disponibiliza-se por meio da brincadeira e do lúdico para a criança beneficiar-se da aprendizagem "ensinando" a máquina (computador ou dispositivo móvel) a realizar os comandos que deseja.

Em um contexto atual de tecnologias educacionais, pensar nos benefícios e potencialidades que a tecnologia trouxe, tratando-se das facilidades, agilidade e enriquecimento de informações e conhecimentos, bem como a autonomia da sociedade para criar novos contextos, é sem dúvidas primordial para fortalecer laços no ambiente escolar. Papert acreditou fortemente no conhecimento como uma construção e a partir disso criou a teoria do Construcionismo, caracterizando que a melhor forma da criança aprender é por meio da descoberta. E, todavia, a tecnologia abrange essa oportunidade de descobrir a cada clique ou pesquisa na rede.

De outra forma, Resnick conecta a teoria do construcionismo a aprendizagem criativa, a qual "[...] pode ser entendida como um movimento em prol de uma educação mais relevante para todos, uma abordagem educacional que reúne várias correntes" (2020, p. 15). Dessa forma, a aprendizagem criativa é baseada em uma espiral entre imaginar, criar, brincar, compartilhar, refletir, imaginar e começar todo o processo novamente, observando aspectos para melhorar o trabalho que está sendo desenvolvido, além de guiar-se por 4Ps, sendo: projetos, paixão, pares e pensar brincando. Portanto, ao proporcionar esta aprendizagem ao estudando, busca-se explorações lúdicas e o estimulo a criatividade em projetos significativos e articulados com a vida real.

O autor também incorpora que a tecnologia, se aplicada de forma adequada, oferece oportunidades e potencialidades, mas também é possível utilizar recursos do dia a dia para desenvolver atividades educativas e relacionadas as concepções de Papert. Dessa forma, Resnick menciona que:

> A aprendizagem criativa busca um modelo educacional adequado ao nosso tempo. Um modelo que, inspirado em práticas pedagógicas lúdicas e engajantes para todas as idades, nutra pensadores criativos, pessoas felizes que se sintam confortáveis para enfrentar questões abertas, colaborar com gente diferente e lidar criativamente com os recursos ao redor (2020, p. 16).

Assim, percebe-se que existem diferentes tipos de construção de aprendizagem, ou seja, a partir da experiência e da mão na massa é que surgem novas ideias, além do aprimoramento de novas habilidades e competências perante o fazer e o pensar. De outra forma, o papel do professor neste cenário é de não intervir

nas ações da criança, mas sim guiar e mostrar caminhos que façam da descoberta algo prazeroso e significativo para os aprendizes, os quais adquirem os resultados por meio da própria experiência e da tomada de decisões, bem como na exteriorização dos seus desejos e anseios.

3 Considerações conclusivas/parciais

A partir deste estudo teórico sobre os desafios e oportunidades dos processos de Educação Online na Educação Infantil e do contato com Papert (1994), buscaram-se estratégias para alcançar o objetivo do presente estudo, que era explorar o papel das tecnologias como espaço educativo. Pode-se compreender que a temática escolhida para o presente trabalho envolvia um importante impacto para a educação de crianças na atualidade.

Dito isso, em meio ao olhar pelas potencialidades e na busca em ampliar as discussões acerca deste cenário que a educação cria condições potentes ao oferecer e reconhecer a participação ativa da criança no processo educacional, garantindo estratégias a partir do pressuposto de que a criança deve ser a "chefe" da sua própria aprendizagem, atribuindo tarefas de responsabilidade real ao sujeito e disponibilizando ações úteis e condizentes com a realidade.

Contempla-se que, neste contexto, os desafios são encontrados, entretanto direcionar e oferecer possibilidades para a criança desenvolver estratégias para criar, resolver problemas, interagir entre os pares e construir valores humanos ao brincar e participar são algumas das sensações e experiências que as crianças constroem ao viverem a educação online, uma vez que estes movimentos que acontecem dentro de cada indivíduo, geram proporções das ações para o futuro.

Referências

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças:** repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RESNICK, Mitchel. **Jardim da infância para a vida toda:** por uma aprendizagem criativa, mão na massa e relevante para todos. Porto Alegre: Penso, 2020.

A CONCEPÇÃO DE IMAGINÁRIO CRIATIVO EM VIGOTSKI EM PROCESSOS DE AUTORIA: UTILIZANDO A FERRAMENTA SCRATCH

Esther Almeida das Neves
Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo
Bolsa FUPF –
154690@upf.br

Palavras-chave: Criatividade; Autoria; Scratch.

1 Introdução

Considerando a vivência cotidiana da pesquisadora com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observa-se que a utilização de jogos e demais programas digitais prontos e/ou elaborados pelos professores, os quais envolvem as temáticas das respectivas faixas etárias e seus devidos objetivos de aprendizagem, apresentam-se com baixo potencial de constituição de criatividade, autonomia e de aspectos autorais.

Nota-se o pouco incentivo de criações infantil no espaço escolar, as metodologias acabam tornando-se repetitivas ano a ano, evidenciando conteúdos e resultados. Nesse sentido, essa pesquisa buscará trazer os docentes a refletirem sobre suas práticas e de que forma suas aulas poderão desenvolver muito mais que aspectos quantitativos (notas) ampliando-se ao desenvolvimento de um aprendizado concreto que atue na formação humana.

Sabe-se que o lúdico, os jogos e as brincadeira são ações espontâneas, prazerosas que agregam no desenvolvimento e logo impactam no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Sendo o jogo uma forma de oportunizar essa vivência significativa, selecionando-se assim, uma ferramenta em que o ambiente permita a programações de jogos, o Scratch, o qual através de sua utilização é possível desenvolver a criatividade, a autonomia, desenvolvimento do raciocínio lógico etc. Diante disso, foi possível construir a problemática da presente pesquisa: De que forma as ferramentas de programação como o “Scratch” auxiliam no processo de constituição de criatividade e de autoria em estudantes das Séries Iniciais do Ensino Fundamental?

Elaborou-se como objetivo principal da pesquisa: compreender a efetividade do uso do Scratch no pro-

cesso de constituição da criatividade e da autoria nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em sequência os objetivos específicos: a) Compreender a estruturação e definição da ferramenta Scratch. b) Definir o conceito de autoria com base na visão de autores. c) Apreender sobre o protagonismo infantil e processos criativos a partir do referencial teórico em Vigotski. d) Identificar as potencialidades da ferramenta Scratch e seus impactos no desenvolvimento infantil no que se refere a criatividade e autoria.

De modo geral, a pesquisa é de natureza qualitativa, que segundo Gil (2002, p. 177) está relacionada intimamente a dois processos: a interpretação de dados e a sua análise. Para o alcance dos objetivos propostos, bem como, a resolução da problemática, estabeleceram-se etapas metodológicas, as quais, através de seus encaminhamentos estruturam a pesquisa, sendo elas descritas abaixo.

A primeira etapa da pesquisa, consiste na revisão de literatura dos temas centrais, para que assim possa-se estruturar a matriz teórica da pesquisa. Desta forma, serão contempladas questões inerentes as propostas teóricas de Vigotski, além de autores que estudam o uso de plataformas digitais, especialmente o Scratch, para o processo de ensino-aprendizagem. Esta etapa apresenta caráter bibliográfico e documental, portanto, serão consultados livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam o tema pesquisado.

A segunda etapa se constitui na pesquisa de campo, onde por meio da realização de práticas pedagógicas junto aos estudantes, será possível identificar as potencialidades da plataforma Stratch para o desenvolvimento da autonomia infantil, pois através da mesma a criança passa a se constituir e a ampliar os processos de autoria.

O terceiro e último momento da pesquisa, consiste na análise e interpretação das informações obtidas através da aplicação das práticas. Para tanto, se fara a identificação das potencialidades e fragilidades do uso do Stratch, resultando assim na redação final da dissertação de Mestrado.

2 Desenvolvimento

O autor Vigotyski (2018) utiliza o termo “criação”, abordado nesta proposta de pesquisa sob a ótica da autoria. Compartilhando das mesmas perspectivas teóricas, Fernández (2001, p. 91) destaca que “A autoria de pensamento é condição para a autonomia da pessoa e, por sua vez, a autonomia favorece a autoria de pensar. À medida que alguém se torna autor, poderá conseguir o mínimo de autonomia.” Fernández (2001) defende a ideia de que o pensamento não é autônomo pois está ancorado ao desejo, a “dramática inconsciente” que trata de questões possíveis e impossíveis. Sendo necessário um direcionamento do pensar, para que possa assim eleger, tomar decisões e observar com clareza as possibilidades reais.

Tfouni (2001, p. 83) define a autoria como “uma posição do sujeito a partir da qual ele consegue estruturar seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário.” Já para Fernández (2001, p. 93) a criança estar em silêncio, não se configura em um indicativo de que não se pensa. Bogoyavlensky & Menchinskaya (2005, p. 87) evidenciam que “[...] quanto mais reduzidas forem às experiências das crianças, maior é a distorção da realidade vivenciada pelas mesmas.” Vigotski (1984) também aborda o fator da linguagem como um signo de socialização, sendo através das interações sociais que as crianças ampliam sua visão de mundo (VIGOTSKI, 1984).

Vigotski (2018) e Fernández (2001) defendem a ideia de que a criação infantil está diretamente relacionada à brincadeira. Complementando a discussão, Fernández (2001, p. 128) salienta que essa é a primeira experiência de autoria, que por ser uma ação voluntária e sem exigências, ao brincar e jogar a criança deixa de repetir, inaugurando criações e libertando a inteligência.

Para Vigotski (2018, p.22) a imaginação depende da riqueza e diversidade de experiências anteriores, nesse sentido, faz-se necessário que o professor forneça subsídios para ampliação dessas experiências, momentos de brincadeira livre e jogos, onde a criança possa explorar o faz-de-conta e o universo lúdico. Contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento da Zona de Desenvolvimento Proximal, obtendo-se contato com o "objeto", o representando, atribuindo significado e estabelecendo relação com ele. (VIGOTSKI, 1996).

Tanto Vigotski (2018) como Fernández (2001) defendem a importância de propiciar e incentivar os momentos de autoria de pensamento e de ações. A partir de Françoise Dolto (1984, p.37), pode-se destacar que "Se os adultos fazem pela criança o que ela quis fazer e não pode, é grave, porque ao proporcionar o resultado imediato da experiência, estão suprimindo o desejo." Nessa lógica, é preciso dar a oportunidade de a criança realizar suas tentativas, inclusive nos momentos de suas frustrações, atuando como um adulto compreensivo e motivador, fato determinante sobre como será a maneira de aprender desta criança.

Para aprender necessita-se de alguém que se porte como um ensinante "mostre conhecendo, e não conhecedor; que se mostre pensante, e não que exiba e imponha o que pensa" (FERNÁNDEZ, 2001, p. 92). Souza (1997, p. 93) afirma "aprender supõe reconhecer-se criatura-criadora-autora". Isso reafirma que, para desenvolver a criatividade e autonomia nas crianças se faz necessário proporcionar o que Fernández chama de "condições facilitadoras da autoria de pensamento".

3 Considerações parciais

Vigotski (2018, p. 100) traz uma reflexão essencial referente aos processos de criação, quando afirmando que "O importante não é o que as crianças criam, o importante é que criam, compõe, exercitam-se na imaginação criativa e na encarnação desta imaginação". De forma semelhante, Fernández (2001, p. 129) caracteriza um percurso como "a alegria no desafio", fator que impulsiona a superação de obstáculos, exemplificando que "Os jogos com regras não seriam jogos se não incluíssem obstáculos, e a possibilidade de atravessá-los é o que constrói o jogo".

Observa-se que, quanto mais enriquecedoras forem as experiências e oportunidades proporcionadas pelo professor como forma de cultivar a autoria no espaço escolar e fora dele, maiores serão os retornos obtidos das crianças em relação à processos de autoria. Conforme Vigotski (2018, p. 122) "A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente".

O Scratch é um software educacional de programação de jogos, histórias, animações, entre outros, apresentando diversas possibilidades, é uma ferramenta com objetivo de aguçar a criatividade, possui um alto nível de complexidade em suas funcionalidades, quem a utiliza desafia-se "a pensar logicamente, estruturar roteiros e codificar a solução através dos princípios envolvidos na programação de computadores" (SEVERO,

2020, p. 3), que poderá ser explorado conforme a faixa etária de quem a utiliza.

O autor Severo (2020, p. 164) afirma que o Scratch proporciona um ambiente de potência exploratória na perspectiva da programação de computadores. Defendendo esse, como um espaço de utilização criativa, sendo possível realizar elaborações de projetos envolvendo aspectos: "relacionados à lógica de construção de programas, tais como: definição de variáveis, listas, estruturas de tomada de decisão e repetição de instruções".

Além disso, Severo (2020, p. 165) também destaca que com essa ferramenta podem ser utilizadas diversas funcionalidades, dependendo do que se busca explorar, como exemplo disso estão: as interações, tomada de decisões, jogos que exploram o controle de personagem através do teclado utilizando movimentos e ações. Sendo que dependendo da utilização de variáveis e suas finalidades podem ser obtidos a identificação do jogador, controle de tempo, pontuação entre outros.

Se faz importante destacar que Severo (2020) acredita que atualmente os processos avaliativos refletem um modelo quantitativo, de forma classificatória e somativa. Na qual os conteúdos têm sido o centro da aprendizagem, trazendo a reflexão da necessidade de atividades significativas com um apelo formativo. Também observa que é preciso incentivar os estudantes em seu protagonismo e uma aprendizagem alicerçada na autonomia.

Severo (2020, p.3) afirma que: "a autoria representa uma estratégia importante na prática educativa docente, apoiada em tecnologia como recurso pedagógico, pois a construção do conhecimento ocorre pela interação dos sujeitos com o objeto de sua aprendizagem", sendo imprescindível o papel mediador do professor. Ou seja, para o autor o Scratch evidencia-se como uma ferramenta de autoria, que permite que seus usuários elaborem jogos, desenvolvendo aprendizagens digitais que se entrelaçam com diversos conteúdos de forma lúdica.

Referências

BOGOYAVLENSKY, N. D; MENECHINSKAYA, A. N. Relação entre aprendizagem e Desenvolvimento Psico- intelectual da criança em idade escolar. In: LEONTIEV, Alex. **Psicologia e pedagogia: Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. 4 ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DOLTO, F. **La imagen inconsciente del cuerpo**. Buenos Aires: Paidós, 1984.

FERNÁNDEZ, ALICIA. O saber em jogo: **A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**.trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. Ed. São Paulo: Atlas S/A, 2002.

SEVERO, Carlos Emilio Padilla. **Jogos com Scratch: em projetos práticos com linguagem de blocos**. São Paulo: Casa do código, 2021.

TFOUNI, L. V. (2001). A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In I. Signorini (Org.), **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras. (p. 77-97).

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico livro para professores.** Tradução e revisão técnica de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O PERFIL LEITOR DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE PASSO FUNDO

Fátima Cristina dos Passos Cunert
Universidade de Passo Fundo
87656@upf.br

Fabiane Verardi Burlamaque
Universidade de Passo Fundo
fabianevb@upf.br

Palavras-chave: Leitura. Professor. Formação do Leitor. Mediação de leitura.

1 Introdução

O classicismo de pensamentos e posicionamentos quanto à leitura e à formação do leitor, no Brasil, está ligado, tradicionalmente, à invocação de que o 'brasileiro não lê' e não se apresenta com **'perfil leitor'** social, mesmo as instituições de ensino, com todas as suas limitações e problemas organizacionais, empreenderem, na pessoa do professor alfabetizador e no de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental e Médio, esforços e medidas para reverter esses dogmas.

Quando estudante, no Ensino Fundamental, cursado em escolas públicas, pouco acesso tive aos livros, e recordo-me de meus professores de Língua Portuguesa, que raramente, ou quase nada, incentivaram-me à leitura, nem como mediadores, nem como **'exemplos'** de leitores. Ao cursar o Ensino Médio: Habilitação ao Magistério, ocasião esta que tive de **'correr'** contra o tempo para me tornar uma 'leitora' e ser um exemplo aos meus alunos. Cursei em um Educandário Particular, aonde realmente, tive acesso à leitura, à biblioteca, aos bons professores **'mediadores de leitura e formadores de leitores'**. Deslumbrei-me e, com isso, já objetivei fazer a graduação em Letras para me tornar, concretamente, uma 'leitora' competente. Então, já docente em escola particular, foi que, concomitante, ingressei como professora no magistério público municipal de Passo Fundo, defrontando-me com outra realidade, semelhante ao momento da graduação, onde os meus colegas de faculdade me mostraram a falta de vontade para ler, pouca ou nenhuma leitura, nada de motivação leitora aos seus alunos, etc., somente por ter a clientela de estudantes de Escola Pública.

Portanto, considera-se que, para existir um ensino de Literatura, deva-se ponderar o estudante como sujeito leitor, e que não se limite apenas a práticas de leitura escolar prescritas; para tanto, são indispensáveis professores leitores de textos literários; assim, a presente pesquisa objetivou averiguar o perfil de leitor dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais da cidade de Passo Fundo e, para isso, encaminhou-se a estes docentes, um questionário acerca da sua caminhada de leitura: quanto à sua formação leitora, os seus hábitos e preferências, o seu papel como mediador de leitura, pondo em foco, o estudo de seu **'perfil leitor'**, através do levantamento de dados em relação à formação escolar e acadêmica, com interferências ou não na relação com a leitura, e a história de sua própria literatura como prática em sala de aula, atualmente.

O objetivo geral da presente investigação é traçar a relação dos professores de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo com a leitura: examinar o perfil leitor desses docentes que trabalham com os anos finais do ensino fundamental, como também, especificamente, analisar a trajetória de leitura e a sua formação como professor leitor ou não-leitor em Língua Portuguesa; averiguar as concepções acerca da Literatura: como se deve ler e o que ler nos educandários municipais; questões que apontam não só o encadeamento que esses educadores possuem com a disciplina que lecionam, mas com a forma como o ensino literário se estrutura na prática.

A justificativa para essa pesquisa se dá, a partir da caminhada estudantil e profissional da pesquisadora, no que concerne, atualmente, à sua prática docente, enquanto professora de Língua Portuguesa, estar frente ao desafio, juntamente com seus colegas, de incitar em seus alunos a leitura e de mediar essa relação com a trajetória leitora, a constituição literária, pois é mister a leitura na vida de um docente da área de linguagens, concebendo a função de mediador na formação de leitores, doravante, demandadas pela figura do educador, sendo que os estudos acerca da leitura, concentram-se, sobretudo, no ensino e no discente, averiguando a formação do gosto literário do estudante pelo intermédio da mediação do profissional da educação. Existe, portanto, a imprescindibilidade de averiguar se, antes disso, o professor de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo é, de fato, um sujeito leitor.

2 Desenvolvimento

A palavra **'leitura'** origina-se do Latim ***'lectura'***: a ação de se ler algo; um hábito; um processo de apreensão e compreensão de algum tipo de informação, armazenada num suporte, e transmitida mediante determinados códigos, como a linguagem. Destaca-se como uma atividade de captação das ideias do autor, que depende também, das experiências e conhecimentos do leitor; tornou-se uma atividade extremamente notável, atendendo **à múltiplas finalidades; uma** parte fundamental no processo educacional, resultando na construção do indivíduo, como altamente complexa de produção de sentidos.

Compete a ele - um construtor de sentido, sujeito ativo no processo, e não apenas um receptor passivo - efetivar um labor funcional de compreensão e interpretação, a partir de seus próprios objetivos, dos processos de seleção, antecipação, inferência e verificação de que a verdadeira leitura se legitima, pois consentem no controle do que vai sendo lido, empenhando assim, tomada de decisões diante às dificuldades da compreensão.

De modo a impetrar os objetivos delineados nesse estudo, efetuou-se uma pesquisa de campo qualitativa e investigativa, aplicando-se um questionário com questões objetivas e dissertativas para o alcance de informações reais, e a coleta dos dados, espontânea e absolutamente livre pelos pesquisados, sendo *in loco,* nas próprias escolas de trabalho.

O recurso utilizado como instrumento de coleta de dados é interpretado por alguns autores como um risco, pois os sujeitos conseguem, por vários momentos, criar respostas ideológicas e, nesta investigação, podem ser persuadidos, pela ocorrência, de terem conhecimento de que a investigadora faz parte do Programa de Pós-Graduação em Letras, a nível de Mestrado, na mesma área em que atuam, neste ano letivo; mas a intenção primordial, foi a de inteirar-se do verdadeiro contexto do perfil leitor dos professores de Língua Portuguesa com regência de classe das escolas públicas municipais de Passo Fundo, Rio Grande do Sul.

O universo da investigação é compreendido por cinquenta e sete (57) professores de Língua Portuguesa que, no ano letivo de 2016, desenvolveram docência em trinta e duas (32) escolas de Ensino Fundamental, Anos Finais, da rede pública municipal de Passo Fundo, de um orbe de trinta e seis (36) educandários, sendo que três (3) possuem somente Anos Iniciais, e um (1) deles, é específico para educandos autistas.

Foi proposta a participação de todos os professores de Língua Portuguesa, atuantes em sala de aula, nos Anos Finais (6º ao 9º Ano), sendo entregue às coordenações pedagógicas e direções de cada escola uma 'Carta de Apresentação-Convite', juntamente com o questionário'.

Quanto à estruturação da pesquisa, o primeiro capítulo "A introdução: um transcurso de pesquisa" apresenta o ponto de partida da investigação, com a construção do objeto e as investigações anteriores. No segundo capítulo, aborda-se a importância da leitura, dividindo-se em três seções intituladas: O Itinerário: A apreciação da Leitura, A Experimentação: Observação da Leitura e A Sociologia: Compreensão da Leitura. O terceiro capítulo apresenta as questões metodológicas do estudo como o Decurso Estrutural: a averiguação da investigação, e está constituído em três divisões: 1) Parâmetros e Propriedades: A Pesquisa; 2) Recurso de Coleta de Dados: O Questionário; 3) Apresentação e Descrição: O Corpus da Pesquisa e o Instrumento de Coleta de Dados. O quarto capítulo, exibe "A concepção leitora dos professores de Língua Portuguesa das escolas públicas municipais de Passo Fundo". Este capítulo está dividido, por sua vez, em cinco seções: na primeira, aborda-se o perfil representativo dos docentes investigados; na segunda, a concepção leitora e os espaços de leitura; na terceira, as preferências literárias publicadas; na quarta, a internet e as tradições culturais; na quinta, a opção profissional e o exercício docente: a mediação de leitura.

As considerações finais: um trajeto de aprendizagens, especificam e concluem o quinto capítulo, sendo que, as referências consultadas e os anexos, como: a carta de apresentação, o questionário, a lista das escolas públicas municipais de Passo Fundo, o formulário para ressarcimento do cheque-livro, os livros que os professores leram no ano e os livros impressos que os professores leram recentemente, fazem o fechamento desta dissertação.

3 Considerações conclusivas/parciais

Uma vez que os objetivos dessa dissertação de Mestrado foram essencialmente, traçar a relação dos

professores de Língua Portuguesa, das escolas públicas municipais de Passo Fundo com a leitura, examinando o perfil leitor desses docentes que trabalham no ensino fundamental II, anos finais, como também, a análise da trajetória de leitura e a sua formação como professor leitor ou não-leitor, e a averiguação das concepções acerca da Literatura, ou seja, de como se deve ler e o que ler nos Educandários Municipais, tenderam à questões que apontaram, não só o encadeamento que esses educadores possuem com a disciplina que lecionam, mas, com a forma de como o ensino literário se estrutura na sua prática diária, confiando à pesquisadora, de que foi possível coletar dados que apontaram serem esses vínculos, de fundamental relevância na constituição de sujeitos leitores, e de educadores aptos de um ensino de literatura livre e emancipada, instituidores de saberes contemporâneos.

Julga-se, antecipadamente, que esse estudo viabilizou aos professores de Língua Portuguesa dos anos finais, dos educandários públicos municipais de Passo Fundo a obtenção de uma análise quanto à sua compreensão de leitura, de como é o seu perfil representativo, a sua concepção de leitura e os espaços onde acontecem essas leituras, as suas preferências literárias publicadas, o uso da internet relacionada às suas tradições culturais, e a opção profissional conjunta ao exercício docente, significando e resultando em uma mediação global de leitura. Ademais, concedeu um conhecimento supremo na familiaridade do sistema de formação de leitores em andamento, e na propagação de novos leitores, sendo que, o entendimento de tal processo, é vital para os profissionais que exercem o labor na educação, de forma *sui generis*, posto que, são esses educadores que configuram a mediação de leitura no campo educacional, com a função ímpar na formação global de novos leitores, ou no aprimoramento dos leitores em evolução.

Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da (Orgs). *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 23-60.

BORDINI, Maria da Glória. Leitura no século XXI: o meio substitui a mente? In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre/RS: Edelbra, 2016.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi . A mediação docente na formação do leitor. In: Rösing, Tania M. K. (Org.). *Práticas leitoras para uma cibercivilização V:* ressignificando identidades. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2005, p. 34-41.

CHARTIER, Anne-Marie. Os futuros professores e a leitura. In: BATISTA, Antônio Augusto G, GALVÃO, Ana Maria de Oliveira (Org.). *Leitura:* práticas, impressos, letramentos. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 89-97.

ESCARPIT, Robert y otros. *Hacia uma Sociologia del hecho Literario*. Madrid: Edicusa, 1974.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

RÖSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Orgs). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre/RS: Edelbra, 2016.

ZILBERMAN, Regina. *Fim da leitura, fim dos leitores?* São Paulo: Senac São Paulo, 2001.

OS IMPACTOS DA TECNOLOGIA SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A QUALIDADE DO ENSINO

Flaiane Rodrigues Costa
PPGEDU/ UPF. Bolsista CAPES/PROSUC
Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo
professoraflaiane@gmail.com
teixeira@upf.br

Palavras-chave: Tecnologia; Competências Digitais Docentes; Prática Pedagógica

1 Introdução

As vertiginosas transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas das últimas décadas, constituem e caracterizam o que hoje chamamos de sociedade complexa. Essas mudanças impactam as relações estabelecidas entre os sujeitos, no que diz respeito ao trabalho, as questões culturais, as relações sociais e por consequência, impactam também a escola. Frente a tais mudanças, surge como agente influenciador, a cultura digital. Diante de tal cenário, o ensino tradicional, onde o professor tem a hegemonia sobre os saberes dos educandos, depositando o conhecimento no corpo discente, já não é mais o suficiente, apresentando que a escola necessita de um olhar atento para o desenvolvimento de habilidades e competências, tanto do corpo docente, quanto discente.

1.1. Contextualização, problemática e objetivos de investigação

Tendo em vista todas as possibilidades de expansão das habilidades e competências que as sociedades complexas nos exigem, destacamos dentre elas o crescimento dos ciberespaços, a expansão das diferentes formas de comunicação. Logo, se faz necessário, pensar a importância de expansão do repertório de competências e habilidades docentes, como meio de instrumentalizá-los para uma prática pedagógica que age de acordo com a realidade educacional imposta pelas sociedades complexas modernas. A necessidade de adaptar os sistemas educativos à sociedade digital tornou-se emergente, diante do enfrentamento da pandemia da COVID-19. De forma abrupta, os professores tiveram que repensar sua prática docente, fazendo uso dos recursos tecnológicos.

O avanço e a disseminação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são apontadas como um dos marcos característicos das sociedades complexas, gerando um possível descompasso entre o perfil de aluno e a ação docente. Tais mudanças, impõem novos ritmos e percepções para os educadores, influenciando diretamente as mudanças dentro do ambiente escolar.

Quando falamos em instrumentalizar os docentes, não estamos restringindo apenas aos aparatos tecnológicos, mas sim ao saber fazer do professor, ou seja, desenvolver habilidades e competências para o domínio das novas tecnologias digitais, dando suporte para os docentes tratarem das necessidades da sala aula, tendo ciência de que sua configuração já não é mais a mesma de anos atrás. Com base neste cenário, assegura-se que um dos caminhos viáveis para intervir nesta realidade, reside em oportunizar, ainda durante o período de formação docente, o enfoque para o protagonismo da ação. Mas também, faz que sejam repensadas, as políticas públicas para a capacitação e formação continuada destes profissionais. Fornecer, enquanto prática pedagógica, a promoção da autonomia, a valorização de suas opiniões, encorajando-os, criando um ambiente favorável de aprendizagem.

A implementação do trato das competências digitais docentes, tanto no decorrer da graduação, quanto ao longo da jornada profissional, precisam ser desenvolvidas e estimuladas ao uso. Fica claro, que o atual contexto social exige que sejam desenvolvidas ou simplesmente ressignificadas novas habilidades e competências docentes. Nas sociedades complexas, modificam-se não só o modo de como realizamos nossas tarefas, mas sobretudo o modo como assimilamos e depuramos essas tarefas, repensando a prática docente, desenvolvendo assim, novas competências para se apropriar de diferentes tecnologias. O processo de formação e capacitação docente, deve coadunar com as características e demandas do educando do século XXI. Neste viés, a problemática que traça o fio condutor deste estudo é a seguinte: Quais as relações entre competências digitais docentes, prática pedagógica e qualidade da educação?

Diante da problemática, se estabeleceu como objetivo geral as relações entre competências digitais docentes e qualidade da educação. De modo específico, elencamos os seguintes objetivos: a) Averiguar os efeitos de um processo de formação continuada sobre o nível de habilidades e **competências digitais docentes**; b) Colaborar/ contribuir com a capacitação dos professores; c) Analisar as políticas públicas para o incentivo do uso das tecnologias no ambiente educacional.

1.2. Justificando o objeto de investigação

Observa-se que além das mudanças as quais o cenário educacional já estava exposto, ou seja, a necessidade de se adaptar as novas demandas e necessidades educacional, foi interposto abruptamente, neste período da pandemia. A lacuna na formação inicial e na formação continuada de professores para a utilização das tecnologias digitais, tornou-se notável, quando, de forma repentina, o ensino passou a ser de forma remota. Entretanto, a presença das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC, tornou-se fundamental tanto no que diz respeito, aos meios de comunicação e a maneira de nos comunicarmos. A realização de aulas por intermédio das TDIC apresenta características que são importantes para o processo de construção de conhecimento.

As demandas ditadas pelas sociedades complexas, influenciam diretamente, tanto a formação docente, quanto a formação continuada e capacitação, deve passar pela fluência digital, sendo esta a competência chave (transversal) para o desenvolvimento das demais. Também se destaca o uso de tal competência para reunir, processar, compreender e evoluir informações, dados e conteúdo, diagnosticando o nível de conhecimento dos sujeitos participantes da pesquisa, estando estes distribuído em básico, intermediário e avançado. De modo que o docente tenha os recursos tecnológicos como um suporte de ensino, sendo esta uma prática colaborativa, que potencialize as práticas de ensino e aprendizagem.

Considerando também, o fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 39), em sua 5ª competência, trata da cultura digital. Trazendo, em seu texto, que já reconhece o uso na tecnologia em sala de aula ao afirmar que se deve "utilizar processos e ferramentas educativas, inclusive tecnologias digitais disponíveis, para modelar e resolver problemas cotidianos, sociais e de outras áreas de conhecimento, validando estratégias e resultados". A BNCC (BRASIL, 2017), assegura que o educando deve saber compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, para se comunicar, acessar e disseminar informações e produzir conhecimento, porém, para que isso ocorra, os docentes responsáveis por parte do processo de ensino devem ter domínio das habilidades tecnológicas básicas.

1.4. Proposta metodológica

Para atingir aos objetivos propostos, os caminhos metodológicos, são os seguintes: Frente a sua natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada. Referente aos objetivos, é uma pesquisa exploratória. Sobre a abordagem é uma pesquisa qualitativa e quantitativa. No que tange aos procedimentos metodológicos, a pesquisa enquadra-se como pesquisa intervenção. Justificando-se pelo fato de permitir ao leitor reconhecer as características investigativas e o rigor metodológico no qual a pesquisa foi submetida. Instrumento para produção e coleta de dados: 1) Roteiro baseado no documento Quadro Comum das Competências Digitais Docentes (Espanha, 2017); Para a construção do instrumento, será utilizado como referência o documento "*Marco Comum da Competência Digital Docente"* (Espanha, 2017). O documento está dividido em 5 áreas, sendo elas: Área 1 - informação e alfabetização informacional; Área 2 - comunicação e colaboração; Área 3 - criação de conteúdo digital; Área 4 – Segurança; Área 5 - Soluções de problemas. O instrumento, inicialmente, era composto por 21 questões, ou seja, cada indicador foi transformado em uma competência. No entanto, este instrumento foi aplicado, como roteiro teste no - Grupo de Pesquisa em Cultura Digital da Universidade de Passo Fundo - GEPID. Após a aplicação, se fez necessário uma delimitação no número de questões, estabelecendo o número de 12 questões no roteiro. Para que isso fosse possível, foi necessário agrupar os indicadores de acordo com as áreas em que estavam inseridos.

2 Desenvolvimento

2.1. Competências Digitais Docentes

Nesta perspectiva, de acompanhar o desenvolvimento da sociedade, buscamos ampliar o debate, de modo a identificar as habilidades e competências que compõem esse perfil profissional, imbuídos na cibercultura e atendentes as demandas educacionais.

Para Gutiérrez (2011, p. 21), a partir dos estudos de diferentes autores, pode-se delimitar um conceito de competências digitais como: O conjunto de valores, crenças, conhecimentos, capacidades e atitudes para utilizar adequadamente as tecnologias, incluindo tanto os computadores como os diferentes programas e Internet, que permitem e possibilitam a busca, o acesso, a organização e a utilização da informação a fim de construir. Já nos estudos de Ferrari (2012, p.3), o autor define as competências digitais como:

> [...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TICs e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gestar informação, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento.

Neste sentido, entendemos que as competências digitais são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e estratégias de ensino, por meio do domínio de aprendizagem que utilizam como fundamento as ferramentas digitais, logo, a realização de tarefas, a resolução de problemas, a comunicação, gestão, a criação de conteúdo, são feitas por meio da *cibercultura*.

Nos estudos abordados por Tarouco (2013, p. 285), tanto educandos quanto educadores, mesmo que "alfabetizados" no mundo digital, necessitam de algo mais para efetivamente funcionar na sociedade da informação. Isso diz respeito a noção de fluência digital, que, no entender do autor supracitado (2013, p. 297), é uma capacidade pessoal, na acepção de que os indivíduos fluentes em tecnologia da informação avaliam, selecionam, aprendem e usam novas tecnologias da informação conforme apropriado para suas atividades pessoais e profissionais.

O termo *Digital Competence* (Competência Digital, 2006) surge no relatório Competências-chave para a educação e a formação ao longo da vida, do Parlamento Europeu, em conjunto com a Comissão Europeia de cultura e educação. O documento apresenta oito competências essenciais para a formação ao longo da vida. Dentre elas está a competência digital, definida como o uso seguro e crítico das tecnologias da informação para o trabalho, o lazer e para a comunicação.

3 Considerações conclusivas/parciais

Percebemos que as Tecnologias Digitais provocaram transformações em todos os âmbitos da sociedade. Desde então, a complexidade tecnológica só fez emergir cada vez mais diferentes necessidades, já que possuir as ferramentas digitais não garante que o sujeito seja digitalmente competente nem que a qualidade de ensino possa melhorar. Para essa garantia, é preciso além dos aparatos tecnológicos, também do desen-

volvimento de habilidades e competências, tanto discente quanto docente, considerando também o acesso à internet.

Ressaltamos o período pandêmico COVID-19, para relatar as aulas remotas, considerando ser o método adotado pela maioria das escolas, onde só foi possível diante o uso dos recursos tecnológicos e seu domínio mínimo. Considerando o fato, da limitação de muitos educandos em terem acesso tanto aos aparatos tecnológicos, quanto o acesso à internet.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2017.

DIAS-TRINDADE, S.; MOREIRA, J. A.; NUNES, C. S. Escala de autoavaliação de competências digitais de professores. Procedimentos de construção e validação. Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, Belo Horizonte, v.2, p. 72

-91, mai/ago, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3hJM4qG>. Acesso em: 19 jul. 2020.

FERRARI, A. Digital competence in practice na analysis of Frameworks.Sevilla: JRC

Spain:Institute for Prospective Technological Studies. European Commission. IPTS, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3b884ZO>. Acesso em: 19 ago. 2020.

APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO ESCOLAR: A COMPREENSÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Geilson de Arruda Reis
Universidade do Vale do Taquari - Univates
Bolsista PROSUC/CAPES - Modalidade II
geilson.reis@unverso.univates.br

Suzana Feldens Schwertner (orientadora)
Universidade do Vale do Taquari - Univates
suzifs@univates.br

Palavras-chave: Educação ambiental formal; experiências de aprendizagem; cotidiano escolar.

1 Introdução

Este ensaio é um recorte de uma dissertação de mestrado em Ensino sobre um trabalho de Educação Ambiental (EA) que vem sendo desenvolvido com discentes do Ensino Fundamental, desde junho de 2012, em uma escola municipal de Imperatriz-MA: o Projeto Bacuri Verde - Adote uma Árvore (PBV). Tal projeto teve como base inicial de estudo a problemática da carência de arborização no bairro Bacuri (onde se localiza a escola) e já são mais de nove anos de atividades ininterruptas desde sua fundação. Nesse percurso, ações educativas foram promovidas, muitas árvores foram doadas e plantadas, inúmeros alunos participaram e contribuíram como Guardas Ambientais[1] do PBV. Esses discentes desenvolveram várias habilidades que se relacionam com o tema da EA, com a cidadania e contribuíram para que o Bacuri Verde crescesse. Diante desse itinerário, objetivou-se investigar a compreensão dos estudantes participantes acerca da aprendizagem em EA.

Em relação à metodologia, trata-se de uma abordagem qualitativa, aproximando-se de pressupostos de

1 A Guarda Ambiental é uma ação do PBV criada em 2016. Os alunos recebem um colete verde com identificação de "Guarda Ambiental" e realizam um trabalho de conscientização pelas imediações da escola. Estes observam se as lâmpadas, ventiladores ou ar condicionados estão desligados no momento do recreio, se há alguma torneira dos bebedouros e dos banheiros mal fechada e passam em todas as salas solicitando que as turmas minimizem ao máximo a produção de lixo que geralmente se acumula nos primeiros horários. Também auxiliam na organização de eventos da escola durante o ano letivo e ajudam diretamente nos trabalhos de produção de mudas no Viveiro Ecológico.

estudos multicasos. Foram investigados nove egressos e três ingressos do PBV, sendo no total 12 sujeitos voluntários com idades entre 12 e 21 anos. Foram criados códigos para preservar a identidade dos participantes e melhor conduzir o trabalho. A seguir no Quadro 1, apresenta-se essa organização. Para a produção dos dados foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas na íntegra. Os dados foram analisados seguindo a abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013).

Código	Significado atribuído	Idade
PI1	Participante ingressa no PBV, aluna do Ensino Fundamental	12
PI2	Participante ingresso no PBV, aluno do Ensino Fundamental	12
PI3	Participante ingresso no PBV, aluno do Ensino Fundamental	13
PEM4	Participante egresso do PBV, atualmente aluno do Ensino Médio	15
PEM5	Participante egresso do PBV, atualmente aluno do Ensino Médio	15
PEM6	Participante egresso do PBV, atualmente aluno do Ensino Médio	15
PEM7	Participante egressa do PBV, atualmente aluna do Ensino Médio	16
PEM8	Participante egresso do PBV, atualmente aluno do Ensino Médio	16
PEM9	Participante egresso do PBV, atualmente aluno do Ensino Médio	16
PEM10	Participante egressa do PBV, atualmente aluna do Ensino Médio	16
PES11	Participante egresso do PBV, aluno do Ensino Superior	21
PES12	Participante egressa do PBV, aluna do Ensino Superior	21
Total de participantes		**12**

Fonte: Elaborado pelo autor (2020).

O PBV privilegiou aos jovens uma série de atitudes, e momentos de reflexão para pensar sobre a formação ecológica e a mudança socioambiental no espaço onde estão inseridos. O fato de ser de uma escola municipal localizada no interior do Estado do Maranhão, ter o engajamento de muitos estudantes ao longo de toda a sua trajetória e por estar em atividade por quase uma década, faz entender a relevância e dimensão social e pedagógica desta pesquisa.

2 Desenvolvimento Para dar conta de responder ao objetivo proposto, foram feitas reflexões em torno da categoria de análise constituída a partir da produção dos dados: ***"A educação ambiental nos ajuda a nos conectar com o meio ambiente e se importar com ele": compreensões dos participantes sobre educação ambiental***. Para tanto, as tessituras relacionaram-se com ideias de autores como: Loureiro (2019); Morin (2011) e Carvalho (2012).

Os relatos dos entrevistados evidenciaram que os conceitos de EA se mostram bem sensíveis à reflexão acerca da problemática ambiental. Essa ideia e sua discussão podem possibilitar a emergência de novos sentidos e significados de um modo diferente, plural e complexo de pensar a relação do ser humano com a sociedade e a natureza, conforme mencionado por PEM7, PEM9, PEM6, PI3, PEM8 e PEM4:

PEM7: *Bem, de acordo com a minha experiência no Bacuri Verde, a educação ambiental,*

para mim, é quando as pessoas se tornam conscientes de que o meio ambiente, ele precisa de cuidados, e ele precisa de uma atenção especial. E essa consciência, a gente transforma ela em ações. A educação ambiental é quando você conhece o ambiente em que você tá (está) e pensa em como melhorar ele.

PEM9: *Bom, esse é um tema bem abrangente, né? Ele aborda várias questões, mas eu acho que assim, principalmente é a nossa relação com o meio ambiente. E como é que a gente tem a nossa perspectiva dele. A educação ambiental nos ajuda a se conectar com o meio ambiente e se importar com ele.*

PEM6: *[...] é o pensamento que as pessoas deveriam ter, de ter a preocupação com o nosso meio ambiente e o que a gente utiliza pra viver. Né?*

PI3: *Para mim, educação ambiental é quando a gente tem uma noção assim de cuidar do meio ambiente, e também poder levar para as outras pessoas saberem cuidar do meio ambiente também.*

PEM8: *Educação ambiental seria conscientizar as pessoas da importância que uma vida verde, que as árvores têm, que a reciclagem, que a biodiversidade tem na vida do ser humano. Essa é a educação ambiental que deveria ser colocada de forma mais ampla para toda a população. Nós, que somos de um país tropical, que temos a mata Atlântica, a Amazônia, todos os biomas incríveis, de uma fauna e flora única que tem aqui no Brasil. Se todos nós tivéssemos acesso a uma educação ambiental adequada, nós não estaríamos enfrentando problemas como a queimada, vazamento de petróleo, ou como diversas coisas que aconteceram. Esses desastres ambientais que ocorreram lá em Brumadinho e Mariana.*

PEM4: *Eu acho que é uma coisa muito (...) deveria acontecer mais, deveria acontecer em todas as escolas, eu acho. Tem muitas pessoas desinformadas que não tem noção do que acontece direito. Pessoas que tipo, deixa eu pensar aqui, esqueci o nome (buscando na memória) o aquecimento global! (forte entoação). Tem gente, que acha que o aquecimento global não existe! Se existisse uma educação ambiental por trás, se realmente a pessoa estudasse, ela saberia disso, que existe e que é uma coisa realmente muito séria!*

Como se pode observar nos excertos, o conceito de EA é vinculado à experiência vivenciada no PBV. É destacada a questão da consciência das pessoas, dos cuidados e da atenção especial, que podem ser transformadas em ações para a melhoria do meio ambiente. Entre os discursos é ressaltada a abrangência do tema EA, denotando a relação do homem e suas perspectivas com o meio ambiente. Percebe-se a ideia de que a EA ajuda o sujeito a se conectar melhor e a se importar com o meio natural. Nesse sentido, Loureiro (2004) afirma ser possível a concretização da EA por meio das múltiplas mediações, ações e pela interação dos sujeitos com o mundo.

De forma geral, percebe-se uma considerável contextualização do conceito de EA e das questões dos elementos naturais associadas a diversas situações de desastres ambientais vivenciadas no Brasil. Nota-se o entendimento da EA relacionado com noções de cuidados com o meio ambiente, aliados ao compartilhamento com outras pessoas.

Constatam-se, nas narrativas, ideais que podem trazer hábitos, valores e atitudes às pessoas, visando uma melhor relação do homem com o homem e com o espaço socioambiental. Esse pensamento é defendido também por Loureiro (2019), ao tensionar o debate da EA em contextos educativos sociais contemporâneos.

O autor valoriza os saberes, as culturas, as raízes tradicionais e os povos das periferias como elementos indispensáveis para a concretização de uma EA que dialoga com as questões humanas e com a vida.

A análise aborda como a EA se revela um tema que parece ser bem aceito pelos alunos na escola. As vozes apresentam uma dimensão da compreensão ambiental que, aparentemente, cresceu na vida e nas acepções dos participantes. Eles denotam, nos seus discursos, conceitos que apresentam preocupações com os cuidados dedicados ao meio ambiente, ficando evidente a concepção de uma EA capaz de trazer mudanças, tanto em termos individuais quanto coletivos e planetários. Essa ideia vai ao encontro do pensamento de Morin (2011): a educação do porvir considera e aponta a compreensão planetária, a ética e a coletividade, perpassando por transformações na vida de cada indivíduo. Nesse viés, Loureiro (2019) é contundente ao defender a ideia da continuidade da luta e do reconhecimento da EA como direito obrigatório em um status de política pública educativa universal.

Os excertos explorados nas falas dos jovens repensam o olhar sobre as relações entre sociedade e natureza, indicando entendimentos de que a EA está intimamente relacionada à vida e ao cotidiano de cada sujeito. Assim, fica entendido que a EA e o meio ambiente descrito por eles englobam tanto aspectos físicos da natureza biológica (fauna e flora) como também aspectos da visão social, abrangendo a realidade vivenciada por toda a comunidade em várias escalas, nos espaços humanizados.

O texto de PEM4 enfatiza um fenômeno bem recorrente na sociedade contemporânea: o negacionismo. É interessante a forma como aborda, em seu discurso, o quanto ele tem certeza de que esse pensamento vem crescendo no meio social. Loureiro (2019) alerta para o fato de que esse tipo de manifestações alimenta as populações com *fake news,* atrapalha o diálogo entre os sujeitos, nega fatos já comprovados pela ciência e avoluma falsas verdades e subjetividades. O depoente acredita que a EA pode ser um instrumento em favor da construção de ideais sociais mais humanizados e direcionados aos desafios e enfrentamentos nessas circunstâncias.

Exploram-se várias expressões dos entrevistados que merecem atenção: “nossa relação”, “nos ajuda”, “quando a gente”, “nós, que somos de um país tropical”, “se todos nós tivéssemos”. A presença desses termos nos conceitos de EA indica uma compreensão conceitual de EA sob o ponto de vista socioambiental. De acordo com Carvalho (2012), nesse ponto de vista, a natureza e os humanos, bem como a sociedade e o ambiente, estabelecem uma relação de mútua interação e co-pertença, formando um único mundo.

3 Considerações conclusivas/parciais

Os resultados afirmam que os entendimentos dos jovens repercutiram mudanças na sua forma de perceber as relações entre a sociedade e a natureza, indicando compreensões de que a EA está proximamente relacionada com a vida e o cotidiano das pessoas. Eles anunciaram conceitos que revelam atenção e cuidados devotados ao meio ambiente. Destarte, mostraram-se cientes de que a EA é capaz de proporcionar efeitos e mudanças individuais e coletivas em várias escalas geográficas. Demonstraram ainda o desenvolvimento de afinidade do senso preservacionista socioambiental.

Referências

CARVALHO, Isabel C. de M. **Educação ambiental:** a formação do sujeito ecológico. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação ambiental transformadora. *In:* BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65-84.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Educação Ambiental:** questões de vida. São Paulo: Cortez, 2019.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

POSSIBILIDADES DA PROGRAMAÇÃO DE COMPUTADORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PERCEPÇÃO MUSICAL

Jean Leandro Horas
PPGEdu-UPF
CAPES/PROSUC II
jeanhorasequipe@gmail.com

Adriano Canabarro Teixeira
PPGEdu-UPF
teixeira@upf.br

Palavras-chave: Percepção Musical; Programação de Computadores; Tecnologias Digitais.

1 Introdução

Ao longo dos anos, a sociedade vem passando por constantes transformações em todos os setores, seja na política, economia ou tecnologicamente. Dentro desse entendimento, o mundo passou por diversas mudanças no que tange à obtenção de informações que não se estabelecem atualmente apenas pela educação, mas estão ao alcance de todos com a popularização das tecnologias digitais. Diante disso, o desafio está na busca de metodologias e, principalmente, na tentativa de dinamização da educação, fazendo com que o aluno tenha autonomia na construção do conhecimento e que o professor não seja apenas o emissor do conteúdo, mas um mediador no processo educativo.

Nessa acepção, esta investigação traz a musicalidade como uma forma de desenvolvimento e aprimoramento do significado dos sons, pois é diante do estímulo contínuo através de diversos aportes que possibilitam a plena capacidade de expansão do conhecimento musical. Além disso, Maffioletti (2001) elucida a necessidade de considerarmos que a musicalidade está diretamente ligada ao cotidiano do indivíduo, ou seja, é a partir da sua realidade específica e subjetiva que a capacidade de ampliação do desenvolvimento musical acontece, e por isso, tem-se o dever de observar, individualmente, necessidades e potencialidades do aluno para a construção de um ambiente capaz de promover efetivamente a sua percepção musical.

A Programação de Computadores que, segundo Valente (2016), é uma ferramenta de criação e de participação ativa, além de possibilitar ao estudante a utilização de toda a capacidade cognitiva na resolução de

problemas e no envolvimento com questões voltadas ao processo criativo, oportuniza ao sujeito a ampliação do aprendizado tornando-o interativo e gratificante. Para tanto, a aproximação entre música e programação de computadores passa também pela utilização do *Scratch,* que pode ser definida como uma ferramenta de programação em blocos, que possibilita ao indivíduo a criação de diversos elementos artísticos. Desse modo, com a utilização desse recurso, os alunos conhecerão aspectos básicos para a programação (RESNICK, 2007), além de conhecerem possibilidades musicais existentes na plataforma, além de oportunizar a criação e execução de músicas e trabalhar aspectos como a percepção melódica, rítmica, reconhecimento de timbres, além de elementos essenciais como durações, tempos de som e silêncio, entre outros.

Nesse sentido, o questionamento mobilizador da pesquisa indaga: Quais as possibilidades da programação de computadores para o desenvolvimento da percepção musical em crianças? E busca ampliar a discussão e ligar as duas grandes áreas da educação musical e da programação de computadores. O objetivo do estudo é analisar uma experiência de desenvolvimento da percepção musical baseada em um processo de programação de computadores. Portanto para compreender melhor a investigação, classificou-se o estudo como de natureza qualitativa além do embasamento teórico através da pesquisa bibliográfica e possui uma abordagem em pesquisa-ação.

Dessa maneira, a pesquisa empírica foi realizada de forma remota através do Google Meet, e para isso, foram selecionados seis alunos com idade entre dez e onze anos, matriculados no quinto ano de uma escola particular do município de Frederico Westphalen-RS, alunos que possuem aulas regulares de música no currículo escolar. Em suma, levando em consideração avanços tecnológicos e procura constante por novas formas de aprendizado, essa investigação pode vir a colaborar com educadores musicais na tentativa de ampliar possibilidades de protagonizar ações voltadas ao desenvolvimento musical de alunos na busca de sujeitos autônomos, sensíveis e capazes de aprender em meios alternativos, consolidando a nova perspectiva de educação musical.

2 Desenvolvimento

No primeiro capítulo teórico do estudo, foram abordados aspectos voltados ao desenvolvimento de saberes musicais que podemos chamar de musicalidade. Segundo Maffioletti (2001), esta denominação refere-se à geração de sentido musical, ou seja, é preciso que o aluno esteja integrado no processo de musicalidade, e assim tenha a ideia de pertencimento. Ainda, foi necessário observar o conceito de música que segundo a BNCC:

> É a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (2018, p. 196).

Desse modo, o desenvolvimento musical processa-se nas relações estabelecidas entre o sujeito e a

música, pois as várias formas de contato com a música permitem a construção do conhecimento musical (SWANWICK, 1991 *apud* PEREIRA, 2006, p. 43). Sendo assim, é necessário que os educadores musicais possam mapear as habilidades musicais para assim se aproximar com as manifestações da cultura (MAFFIOLETTI, 2001). Portanto, a musicalidade é um elemento importante na formação do ser humano e da sociedade, pois trabalha socialização, trabalho coletivo, sensibilidade e diversos aspectos voltados ao sujeito e à comunidade/cultura em que está inserido.

Já no segundo capítulo foi possível abordar aspectos envolvendo a tecnologia, principalmente no que se refere a programação de computadores. Deste modo, para que se tenha um processo de aprendizagem efetivo, é importante que o aluno faça parte do processo, tenha autonomia para escolher, identidade com seu fazer, sem obrigação, mas por inteira afinidade (LIMA, 2009). "Com a informática, esta segregação do aprendizado tem começado a mudar: com o computador e o uso da tecnologia o aluno pode escolher aprender de diversas maneiras." (BASTOS; BORGES E D'ABREU, 2010, p. 3). A mudança relatada pelos autores pode ser observada na BNCC, pois o documento reitera inúmeras vezes a necessidade da utilização da tecnologia e das novas possibilidades de linguagem, para que se tenha meios de informação e comunicação mais próximos do cotidiano dos sujeitos que estão na sala de aula. E, é a partir dessa perspectiva, que a programação de computadores torna-se uma possibilidade em que o aluno passa de receptor da informação para protagonista no processo de aprendizagem.

Assim, uma das possibilidades de programação se dá a partir do *Scratch*, que trata-se de um site de programação de computadores, que oportuniza aos sujeitos aprenderem de forma criativa e raciocinar de forma sistemática, além de trabalhar colaborativamente. Tal ferramenta permite criar histórias, jogos, animações e, além disso, compartilhar a experiência de programar com pessoas de todo o mundo (SCRATCH, 2020). A função do *Scratch* é proporcionar autonomia ao aluno, onde a partir do ciclo: imaginar, criar, praticar, compartilhar e refletir, esse estudante consiga construir o seu aprendizado através da programação (RESNICK, 2007).

Deste modo, para que o indivíduo possa explorar elementos musicais no *Scratch*, por exemplo, viu-se a possibilidade de escolher entre diferentes instrumentos musicais e, a partir da junção dos blocos, definir as notas musicais que podem ser feitas a partir de numeração que representa essas notas e, ainda, indicar os tempos em que elas serão executadas.

Já no terceiro capítulo teórico, foi exposta a proposta metodológica do estudo. Para isso, definiu-se a pesquisa como de natureza qualitativa, além de considerar como pesquisa bibliográfica, e pode ser ainda classificada como pesquisa-ação. Nesse sentido, para responder à questão norteadora do estudo, optou-se por convidar seis alunos do quinto ano de uma escola particular do município de Frederico Westphalen - RS, em função dos mesmos terem aulas de música no seu currículo, o que possibilitou análise mais direcionada para a experiência de programação do que propriamente no aprendizado de elementos musicais. Além disso, a pesquisa empírica foi realizada em seis encontros através da plataforma *Google Meet* em função da pandemia da COVID-19. Nesses encontros, os alunos tiveram, no primeiro momento, diagnóstico de avaliação da percepção musical; em seguida, foi apresentado o *Scratch* e suas possibilidades; após, conheceram sobre as funções da programação de músicas. No quarto encontro, os sujeitos pesquisados puderam reconhecer eventuais problemas musicais existentes em uma música já programada. No quinto encontro foram convidados a

programarem uma música e, por fim, tiveram momento de criação musical e de reaplicação do diagnóstico de percepção musical, finalizando o experimento.

3 Considerações conclusivas/parciais

A partir das categorias de análise definidas, buscou-se observar os seguintes aspectos: Conhecimento sobre os elementos musicais necessários para o desenvolvimento da musicalidade (melodia, ritmo, timbre), compreensão sobre a utilização da plataforma *Scratch*, utilização da plataforma para a resolução de problemas musicais e aplicação do conhecimento musical através da programação de blocos. Nesse sentido, as manifestações necessárias para verificação das categorias foram: entendimento sobre notas ascendentes e descendentes; percepções de mudanças no andamento; consciência sobre as sonoridades dos instrumentos musicais; conhecimento prévio sobre a utilização da plataforma; motivação para utilização do *Scratch*; identificação com a ferramenta; clareza a respeito dos elementos musicais; domínio no manuseio dos blocos e, por fim, capacidade de resolução de problemas.

Portanto, a partir desses elementos, foi possível responder à problemática central do estudo e constatar que a experiência de programar potencializou o desenvolvimento musical dos indivíduos, além de ser alternativa para educadores musicais, que buscam possibilidades para aplicação de metodologias diferenciadas, que vão além da utilização de instrumentos musicais físicos, mas também por meios acessíveis, atraentes e diferenciados, para, assim, desenvolver a musicalidade dos seus alunos. Além disso, a investigação buscou colaborar com a educação nas áreas de música e também da programação de computadores, promovendo mais uma reflexão que poderá ser ampliada a partir de novas pesquisas.

Referências

BASTOS, Bruno Leal; BORGES, Marcos; D'ABREU, João. **Scratch arduino e o construcionismo:** ferramentas para a educação. I STED - Seminário de Tecnologia Educacional de Araucária "Desafios e Possibilidades para Tecnologia Educacional". Araucária-PR, 24 e 25 de junho de 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC. 2018. Disponível no site:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site. pdf> Acesso em maio de 2020.

LIMA, Márcio Roberto de. **Construcionismo de Papert e ensino-aprendizagem de programação de computadores no ensino superior.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). São João Del Rei - MG, UFSJ, 2009.

MAFFIOLETTI, Leda de A . **Musicalidade humana:** Aquela que todos podem ter. In: Anais do IV Encontro Regional da ABEM Sul, I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM-CE-UFSM. Educação Musical

hoje: Múltiplos Espaços. Novas demandas profissionais. UFSM/RS, 23 a 25 de maio de 2001. p.53-63.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. **Computador, multimídia e softwares na educação musical:** uma análise microgenética do conhecimento musical na escola pública de educação básica. 2006. Dissertação (Mestrado em Música na Contemporaneidade). Goiânia, UFG, 2006.

RESNICK, Mitchel. **Sowing the Seeds for a More Creative Society.** Learning and Leading with Technology, 18-22, 2007.

SCRATCH, site **Scratch**. http://scratch.mit.edu. Último acesso: Maio/2021.

VALENTE, José Armando. **Integração do pensamento computacional no currículo da educação básica:** diferentes estratégias usadas e questões de formação de professores e avaliação do aluno. Revista e-Curriculum, São Paulo: 2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 12 set. 2019.

GOSTO PELA CIÊNCIA E PELAS AULAS DE CIÊNCIAS: ESTUDO ENVOLVENDO OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Julia Nunes Pacheco
Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo
CNPq
156616@upf.br

Palavras-chave: afetividade; Ciências; emoções.

1 Introdução

O presente estudo parte da preocupação a respeito da importância da dimensão afetiva, contemplando motivação, emoções, autoeficácia, atitudes, entre outros (LAFORTUNE; SAINT-PIERRE, 1996), no cotidiano escolar, particularmente nas aulas de Ciências, suas implicações na aprendizagem, no gosto dos alunos por estudar Ciências e suas aspirações profissionais pela mesma. Por isso, buscamos responder: quais os sentimentos que os estudantes do Ensino Fundamental apresentam em relação a Ciência e as aulas de Ciências?

O objetivo desta pesquisa está em investigar as atitudes, sentimentos de bem-estar, motivação e emoções dos estudantes do Ensino Fundamental II para com a Ciência. Para isso, o estudo foi dividido em três etapas, sendo a primeira uma pesquisa bibliográfica do tipo estado do conhecimento, a fim de compreender o cenário internacional acerca das pesquisas envolvendo a dimensão afetiva e o ensino de Ciências, na base de dados *Web of Science*. Foram utilizados os descritores “Motivation” AND “Science” AND “School”, “emotion” AND “Science” AND “School” e “attitudeds” AND “Science” AND “teaching” AND “School”; num recorte temporal de 2015 até 2020.

A segunda etapa consiste em um estudo empírico, onde foram aplicados questionários baseados em outros já validados, em duas escolas do município de Passo Fundo – RS, contando com a participação de 350 estudantes de 6º a 9º ano. O questionário dispunha de 9 questões acerca do compromisso nas aulas de ciências, buscando entender se os estudantes estão envolvidos e se sentem bem ao estudarem Ciências. Também, 14 questões contemplavam a motivação dos alunos, intercalando entre itens intrínsecos como sensação de realização e objetivos pessoais, e extrínseco como notas. Por último, o eixo que compreende as emoções envolvia

o que o estudante experiencia durantes as aulas, podendo ser frustração ao não entender a matéria, tédio ou felicidade. As respostas ocorreram por meio de uma escala *likert* que variava entre 5 e 7 alternativas de acordo com frequência ou nível de concordância do participante.

A última etapa contempla entrevistas semiestruturadas com dez professores de Ciências, visando compreender como esses professores concebem a dimensão afetiva, como a utilizam em seus objetivos e planejamentos e de que forma identificam sua importância nas ações pedagógicas. As perguntas eram: 1. Fale sobre sua formação acadêmica e atuação profissional no magistério. 2. Conte-nos um pouco sobre o modo como são estruturadas e desenvolvidas suas aulas de Ciências. 3. Fale um pouco sobre sua percepção em relação ao ensino de Ciências. 4. Quais os objetivos que considera como norteadores de suas ações pedagógicas e de que forma eles são explicitados para os alunos? 5. A dimensão afetiva é considerada como um dos objetivos educacionais? 6. Questões como confiança em si mesmo, emoções, gosto pela ciência, motivação para estudar ciências, autoestima, entre outros são considerados em suas atividades docentes? 7. Qual a atribuição dada a essas questões como constituintes das aulas de Ciências? 8. Sente seus alunos empolgadas com as aulas de Ciências? 9. E que momento julga que eles se sentem mais motivados para aprender Ciências? E 10. As aulas de ciências são capazes de mobilizar os estudantes a seguir carreiras nesta área do conhecimento?

Cabe ressaltar por último, que este trabalho representa o que foi realizado até o momento na pesquisa de mestrado de mesmo título, que se encontra em fase de conclusão, pelo Programa de pós Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. Está vinculado ao Projeto de Pesquisa Ciência na Escola, contando com o apoio do CNPq e do Grupo de Pesquisa Educação Científica e Tecnológica (GruPECT), também da UPF.

2 Desenvolvimento

Tendo em vista a falta de identificação dos estudantes com o componente curricular Ciências Naturais que pode implicar na escolha desses estudantes por carreiras científicas e em seu processo de alfabetização científica e formação crítica, Cachapuz et al. (2005) e Pimentel (2019) sugerem que fatores como o despertar do interesse e da motivação vinda do professor e boas experiências durante o Ensino Básico podem influenciar os estudantes a cursar Física, por exemplo. A motivação pode ser entendida conforme a perspectiva de Bzuneck (2001) e Reeve (2006), como algo que move o sujeito a adotar determinado comportamento, podendo ser oriunda de motivos internos ou externos e possuindo importância no contexto educacional quando o sujeito decide, por interesse próprio ou não, o quanto irá se dedicar às tarefas. Já as emoções, descritas por Consenza e Guerra (2011) como fenômenos que, por meio de alterações fisiológicas, sinalizam situações para que o sujeito a identifique e possa responder, quando positivas, podem contribuir para o desempenho escolar (PEKRUN, 2006).

Ainda que exista certa dificuldade em se conceituar as atitudes, podemos considerar a definição de Pinheiro (2003), onde representa uma percepção ou conceito que o sujeito possui sobre si e sobre o mundo, e que irão influenciar em suas ações. Outro constructo afetivo relevante para o bem-estar do indivíduo é o autoconceito que possui, e que está atrelado à sua autoestima, que atua como uma avaliação sobre o autoconceito;

e a sua autoimagem, maneira pela qual o sujeito se concebe e descreve (MIRAS, 2004; ZACHARIAS, 2012). Por último, consideramos relevante apontar a importância da autoeficácia, crença que permite conhecer suas capacidades para atingir objetivos e desempenhar tarefas (BANDURA, 1982).

Como resultado da primeira etapa deste estudo, foram encontrados 2.182 artigos, dos quais apenas 27 se enquadraram no escopo da pesquisa. Foram atribuídas categorias de análise geral, sendo a primeira relativa a distribuição geográfica, onde haviam dados de todos os continentes utilizados nos estudos, considerando que algumas publicações eram pesquisas comparativas de larga escala entre países. Dos 35 países contemplados, o que mais teve publicações foi a Turquia com 6. Quanto às revistas periódicas, a com maior número de trabalhos publicados foi a *International Journal of Science Education*, com 11; e no que tange o nível de ensino, a maioria (15) está situada no Ensino Médio. De acordo com os constructos abordados, o maior número de trabalhos envolve motivação (9), seguido por atitudes (8) e autoeficácia (2); enquanto os demais relacionam os constructos de maneira plural.

No segundo momento do estudo, que contempla os resultados da aplicação dos questionários, encontramos respostas variadas nas assertivas da categoria compromisso com as aulas de Ciências, tendo destaque a questão "quando me levanto pela manhã, tenho vontade de estudar Ciências", que teve a maioria (156) das respostas nunca. Na categoria motivação, a maioria dos alunos utilizou a frequência sempre como resposta, cabendo destaque para a afirmativa "É importante para mim obter uma boa nota em Ciências", onde 217 alunos responderam sempre, assim como nas questões "Acho interessante aprender Ciências" e "acredito que posso obter uma boa nota em Ciências", que tiveram 122 e 127 respostas sempre respectivamente. Quanto ao eixo das emoções, as alternativas com maior destaque nas respostas foram as que mencionaram não fazer sentido ir às aulas de Ciências, certeza de que o aluno não irá entender a matéria e que as aulas de Ciências são chatas. Nessas questões os alunos, em maioria significativa, afirmaram estar em total desacordo.

Na terceira etapa, entrevista com dez professores de Ciências, a maioria era formada em Ciências Biológicas, atua na rede pública durante tempos variados e possui pós-graduação. Utilizam o livro didático majoritariamente em suas aulas, além de possuírem objetivos variados, mas que envolvem aproximar a Ciência do estudante e, apesar de entenderem a importância da dimensão afetiva, a maioria não a tem presente em seus objetivos e práticas pedagógicas. Ultimamente, o que consideram que mais motiva seus alunos são as aulas práticas, e que podem contribuir para que o estudante opte por uma carreira científica.

3 Considerações conclusivas/parciais

Conforme o objetivo do estudo, cabe considerar, referente ao estado do conhecimento, que a maioria dos estudos são provenientes do continente asiático, mais precisamente da Turquia, estão situados no Ensino Médio, foram publicados pela revista periódica *International Journal of Science Education*, envolvem o estudo da motivação ou relacionam mais de um constructo afetivo. Em relação à pesquisa empírica, que os estudantes possuem sentimentos positivos em relação às Ciências, pois suas respostas afirmam relativo compromisso com as aulas, gostas, achar as aulas interessantes e com valor para suas vidas, assim como descordam que é irrelevante comparecer as aulas. No entanto, os professores mencionam estarem conscientes da importância da dimensão afetiva, mas que ela não é protagonista em suas aulas, apesar de considerarem algu-

mas atividades práticas e experimentais potenciais motivadoras e impulsionadoras das aspirações por carreiras científicas. Sendo assim, cabe considerar que a presente pesquisa ainda está em fase de desenvolvimento, e pretende deter-se em discutir os dados encontrados com o apoio do referencial teórico inicialmente citado.

4. Referências

LAFORTUNE, Louise; SAINT-PIERRE, Lise. *A afectividade a metacognição na sala de aula*. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

CACHAPUTZ, Antonio et al. *A necessária renovação do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, Emanuel. *Evidências do conhecimento metacognitivo na tomada de decisão por ser professor de Física*. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Orgs.). *A motivação do aluno*: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes 2001.

REEVE, Johnmarshall. *Motivação e emoção*. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

CONSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e Educação*: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PEKRUN, Reinhard. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, v. 18, n. 4, p. 315-341, 2006.

PINHEIRO, Terezinha de Fatima. *Sentimento de realidade, afetividade e cognição no ensino de Ciências*. 2003. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MIRAS, Mariana. Afetos, emoções, atribuições e expectativas: o sentido da aprendizagem escolar. In: CÓLL, Cesar. *Desenvolvimento Psicológico e Educação* – Psicologia da educação escolar, v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 209-222.

ZACHARIAS, Jamile. *Bem-estar docente*: um estudo em escolas públicas de Porto Alegre. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

BANDURA, Albert. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, v. 37, n. 2, p. 122-147, 1982.

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA EM GÉRARD FOUREZ

Luana Carla Zanelato do Amaral
Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo
luanazamaral@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de ciências; formação cidadã; educação básica.

1 Introdução

Esse trabalho se constitui de um recorte sobre as discussões teóricas realizadas dentro da pesquisa desenvolvida no curso de Doutorado em Educação da Universidade de Passo Fundo. A temática investigada é o ensino de ciências no contexto contemporâneo, e sua relevância para a formação cidadã. A investigação vislumbra a Alfabetização Científica e Tecnológica (ACT), pautada nos pressupostos defendidos por Gérard Fourez, como alternativa para que a educação científica escolar possa contribuir para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício da cidadania na sociedade contemporâneo, a qual é interpretada a luz das discussões de Ulrich Beck, que denomina Sociedade de Risco.

A problemática anunciada na pesquisa vincula-se ao modelo de ensino observado no sistema educacional, que em geral, privilegia o acúmulo de conteúdos direcionados a provas e exames escolares, pouco favorecendo aos estudantes compreender e interagir na e com a sociedade. Tal crise que se instala no ensino abriu espaço para a discussão de propostas didáticas no campo da educação científica e que estejam direcionadas a levar para a sala de aula uma ciência voltada a discutir os aspectos econômicos, políticos, sociais e humanistas, como anunciado por Fourez (1997). Orientando-se por essas discussões teóricas, foi elaborada uma sequência didática voltada à formação cidadã, envolvendo o tema agrotóxicos, com enfoque no conteúdo de funções orgânicas e solubilidade de compostos orgânicos.

O objetivo da investigação tange em avaliar, na voz de professores da educação básica, a pertinência de uma sequência didática em termos da formação cidadã, considerando os atributos autonomia, domínio e comunicação e a perspectiva da sociedade de risco. Com vistas a atingir esse objetivo, foi proposto um curso de extensão para discutir com professores a perspectiva teórica que embasou a construção da Sequência Didática,

a após os docentes serão convidados a analisar e avaliar a mesma. Os instrumentos de produção de dados são as gravações dos encontros, questionário e entrevista semiestruturada. O desenvolvimento da etapa prática da pesquisa será realizado em setembro e outubro de 2021

Nesse texto, portanto, é apresentado um recorte da investigação, trazendo de forma breve, as discussões de Alfabetização Científica e Tecnologia a luz de Gérard Fourez, com ênfase nos atributos que o autor defende como necessário para a formação de um sujeito alfabetizado científica e tecnologicamente, a saber: autonomia, domínio e comunicação, tal entendimento toma como referência a obra intitulada Alfabetización Científica y Tecnológica (1997).

2 Desenvolvimento

A sociedade tem passado por muitas transformações, no que tange ao mundo do trabalho, às relações humanas, à interação com o conhecimento e com a natureza e em quase todos os aspectos da vida dos sujeitos. Essas transformações estão, em sua maioria, atreladas aos avanços tecnológicos, tomando por base esse contexto de sociedade Fourez (1997) pontua que, há necessidade de uma educação científica não voltada exclusivamente a sujeitos que pretendem seguir carreiras no campo das ciências, mas também para cidadãos comuns, considerando a relevância desses conhecimentos para tratar acerca de decisões institucionais, conseguir discutir, argumentar, compreender o posicionamento dos diferentes grupos sociais em questões que envolvem a ciência e a tecnologia. Desse modo, entre os objetivos do ensino de Ciências na atualidade, deve estar a formação de sujeitos com capacidade de compreender fenômenos naturais e tecnológicos que requerem saber científico. Todavia, não apenas voltado a esses saberes, mas também a formação dos jovens enquanto cidadão do e no mundo.

Nesse entendimento a proposta de alfabetização científica associada ao ensino de Ciências volta-se à compreensão de situações do cotidiano, permitindo aos sujeitos mais do que sua constituição como consumidores, leitores de publicidade e seguidores de instruções, mas como cidadãos emancipados. Além disso, o ensino de Ciências precisa ser capaz de promover a dignidade humana, dando ao indivíduo condições de compreender e tomar decisões no contexto contemporâneo em que vive, avaliando os riscos de suas escolhas.

Por esse viés, na concepção de Fourez (1997) o ensino de Ciências deve instrumentalizar o sujeito técnica e culturalmente para assimilar situações do seu entorno, e tal conhecimento deve permitir a compreensão da realidade, por meio da criação de teorias que possibilitem o diálogo entre pares e com especialistas. Para tanto, o autor defende o ensino de Ciências com base na construção da ACT. O autor é enfático ao afirmar que a ciência está atrelada ao poder, logo, o sujeito que tem domínio desse conhecimento compreende a função social exercida pela ciência e pela tecnologia. Por meio desses saberes, faz a leitura de situações/fenômenos que envolvem aspectos científicos, tendo condições de tomar posicionamentos e decisões, inclusive de caráter ético e político.

Na percepção do autor, a ACT persegue três finalidades: autonomia do indivíduo (componente pessoal), comunicação com os outros (componente cultural, social, ético e teórico) e gestão do meio em que vive (componente econômico). Nesse viés, como destacado por Fourez (1997), é considerado alfabetizado científica

e tecnologicamente o sujeito que tem autonomia para negociar decisões frente a situações sociais e da natureza, capacidade de comunicar (dizer), domínio (compreender) e responsabilidade diante de situações concretas.

A autonomia favorece a capacidade do sujeito de se posicionar racionalmente quando se depara com situações problemáticas. Tal comportamento sobrepõe a condição de um mero seguidor de receitas dadas por especialistas, supera a dependência. É importante ressaltar que isso não significa desconsiderar os especialistas, porém, o cidadão comum não pode se posicionar como um leigo frente a eles, pois precisa ter condições de avaliar, de discutir e de tomar posicionamentos perante situações que demandam sua presença.

A comunicação é o meio pelo qual se torna possível compartilhar com grupos/sociedade situações da vivência do sujeito, pontos de vista e posicionamentos. Dentro da comunicação, encontra-se a habilidade do indivíduo de construir teorias, o que demanda compreender palavras, concepções e estruturas de representações que possibilitam comunicar aos pares a compreensão/ponto de vista do sujeito. A teoria é essencial para um debate ético, no qual ninguém seja um seguidor de receita, ou seja, constituindo-se em diálogo, conforme destaca Fourez (1997, p. 62, tradução nossa), ao mencionar que "a teoria é uma forma de mediar a comunicação humana".

O domínio, pertencente à dimensão do conhecer, está atrelado ao saber-fazer e ao poder-fazer e permite a construção de sentido da teorização. Trata-se da maneira como se dá a compreensão social e individual do saber da ciência e suas implicações na sociedade, fator que permite ao cidadão comum se posicionar frente a decisões que envolvem ciência e tecnologia, sem ficar à mercê dos especialistas.

Considerando os três atributos principais para o desenvolvimento da ACT, Fourez (1997) aponta alguns requisitos para o sujeito ser considerado alfabetizado científica e tecnologicamente. O primeiro deles diz respeito a fazer bom uso dos especialistas. É impossível dominar todos os saberes, mas o sujeito precisa ter condições de compreender quando é necessário consultar um especialista e, também, de dialogar com ele.

O segundo atributo está relacionado a fazer a interpretação de um fenômeno, uma situação ou um problema, e, para tanto, é necessário eleger alguns conceitos que permitem construir uma compreensão, ou, na expressão de Fourez (1997), fazer bom uso das "caixas pretas". Tais conceitos a serem selecionados para compreender um problema real não serão oriundos de uma só disciplina (relevância da interdisciplinaridade), estando relacionados à capacidade do sujeito de construir o que ele denomina de "Ilha Interdisciplinar de Racionalidade" - IRR para interpretar dada situação. Ainda, para compreensão de algumas situações, pode ser necessário construir modelos simplificados, mas suficientes e adequados para fazer uso deles, sem esquecer a dimensão real da complexidade de fenômenos/situações.

Por fim, o terceiro requisito consiste na interpretação das situações, o que requer o estabelecimento de aproximações entre a teoria e o real, o que Fourez (1997) identifica como fazer bom uso de metáforas ou comparações e conseguir traduzir os saberes científicos para diferentes contextos e realidades.

Compreender o mundo ao seu entorno é a primeira condição para o sujeito tomar decisões, posicionamentos e para participar democraticamente de debates. Isso requer a habilidade de negociar, articular saberes, diferenciar argumentos de caráter ético, político ou técnico. Esse é o caminho que Fourez defende que deve ser perseguido no ensino de ciências escolar e a sua interpretação de ACT.

3 Considerações conclusivas/parciais

Como mencionado na introdução, à pesquisa está em andamento e aqui é apresentado um recorte do referencial teórico que sustenta a investigação. Entendemos que as discussões de ACT em Fourez são oportunas para discutir a educação em ciências no contexto contemporâneo vislumbrando a formação de sujeitos capazes de compreender e tomar decisões sobre aspectos da ciência e da tecnologia presente no cotidiano de todos os cidadãos. Ainda ressalta-se que o autor ao delimitar os aspectos associados a desenvolvimento da ACT no sujeito propõe a construção de uma gama capacidades, que indiscutivelmente são necessárias para o desenvolvimento de uma compreensão ampla da ciência e da tecnologia no contexto contemporâneo, e que no nosso entendimento tem potencial para qualificar o ensino e a formação de sujeitos.

Referências

BECK, Ulrich. Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011

FOUREZ, Gérard. Alfabetización científica y tecnológica: a cerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. 1 reimp. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 1997.

POTENCIALIDADES DO USO DE MAPAS MENTAIS VIRTUAIS COLABORATIVOS EM PROCESSOS DE INTELIGÊNCIA COLETIVA NA EDUCAÇÃO

Pablo João Canal da Costa
Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo
Fundação Universidade de Passo Fundo
pablocosta@upf.br

Palavras-chave: inteligência coletiva; cognição distribuída; mapas mentais; educação; cibercultura.

1 Introdução

Este estudo buscou discorrer sobre processos de inteligência coletiva que se dão no terreno do ciberespaço, ou no contexto da sociedade de redes, tratando de ferramentas colaborativas próprias da cultura digital, em especial a do mapa mental. Para isso utilizamos a teoria da inteligência coletiva de Lévy (2004) e da cognição distribuída, estabelecendo relações com autores que ajudem a elucidar tais processos.

Lévy (2004), define a inteligência coletiva como uma inteligência distribuída, constantemente valorizada, coordenada em tempo real, e que conduz à mobilização de habilidades efetivas. Já a teoria da cognição distribuída, está associada à ciência cognitiva e à sociologia, tendo as suas origens na psicologia histórico-cultural que remonta aos textos de Vygotsky (DANIELS, 2011).

Segundo Hollan, Hutchins e Kirsh (2000), a cognição distribuída busca compreender uma classe ampla de eventos cognitivos para além da visão centrada no indivíduo. Para Plant e Stanton (2017), a cognição distribuída se torna uma função alcançada pela coordenação entre agentes humanos e tecnológicos, transcendendo as fronteiras de atores individuais.

A hipótese que permeia este trabalho é de que mapas mentais colaborativos em atividades de ensino híbrido, podem contribuir para processos de cognição distribuída em vias de promover experiências de inteligência coletiva. Para buscar verificar isso de forma empírica, foi realizada uma pesquisa de campo que envolve uma pesquisa participante com cinco alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma rede pública

municipal, onde se fará o uso de mapa mental colaborativo, no contexto de uma disciplina de matemática que usa elementos de robótica para o aprendizado. As atividades com os alunos ocorreram na modalidade híbrida, com parte dos encontros remotos e parte presencial em um ambiente tecnológico.

A pesquisa possui abordagem qualitativa, tentando compreender, explicar e descrever processos que se dão nas relações entre o global e o local do ambiente escolhido, com respeito ao caráter interativo dos objetivos buscados na investigação (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). No caso, buscou-se observar, compreender e descrever processos de inteligência coletiva (LÉVY, 1997) que podem se dar no contexto do ensino híbrido, que envolvem aulas presenciais e virtuais.

A pesquisa teve como objeto de estudo atividades de um grupo focal constituído por cerca de 5 alunos do 8º Ano do Ensino Fundamental de uma escola pública Municipal da cidade de Passo Fundo - RS, Brasil, que realizam a disciplina de Matemática na modalidade híbrida. O tema escolhido como base para tratar das questões de matemática foi a Robótica. O cronograma deu-se em quatro aulas, duas remotas e duas presenciais com a coordenação do professor da disciplina e com o auxílio do pesquisador. Além destas aulas, houve um momento de entrevista coletiva, na forma de diálogo presencial com a turma.

Para a coleta de dados utilizaram-se os instrumentos: observação participante, entrevista coletiva; e histórico de edições e capturas de tela do mapa conceitual. Foram realizadas análises detalhadas e comparativas entre cada mapa mental digital realizado colaborativamente pelos alunos com a ajuda do professor. As categorias de análise utilizadas para descrever os dados foram extraídas das definições de inteligência coletiva de Lévy (2004), que contém os elementos: 1) inteligência distribuída; 2) valorização da inteligência; 3) coordenação em tempo real; e 4) mobilização de habilidades efetivas.

2 Desenvolvimento

A primeira aula, preparatória, ocorreu na modalidade remota, através da plataforma do *Google Meet*. Nesta, o pesquisador apresentou um tema sobre mapas mentais e instruiu os alunos a como elaborá-los. Houve um momento de aula prática onde se realizou de forma colaborativa e à distância, um mapa mental utilizando-se da ferramenta do *Google Desenhos*. A segunda aula, também na modalidade remota pelo *Google Meet*, trouxe o elemento da Robótica como tema, onde os alunos foram conduzidos pelo professor da disciplina a realizarem um mapa mental colaborativo colocando os conceitos iniciais que sabiam a cerca do tema da robótica.

A terceira aula foi realizada na modalidade presencial, em um espaço público tecnológico que dispõe de computadores e amplo espaço de interação. Neste o professor introduz conceitos de matemática, ligando ao tema da robótica. Os alunos foram coordenados a realizarem colaborativamente um mapa mental digital através do *Google* Apresentações, estando cada aluno em um computador. Neste mapa eles adicionaram elementos de matemática. Na quarta aula, também na modalidade presencial e no mesmo espaço, os alunos realizaram novamente um mapa mental digital colaborativo, desta vez adicionando elementos de geometria aplicados à robótica.

Ao final dos quatro encontros houve um momento de diálogo na forma de entrevista coletiva, onde os alunos foram convidados a compartilhar o que aprenderam em e produziram em conjunto.

Durante os quatro encontros foi possível observar os três elementos-chave presentes em processos de cognição distribuída (HOLLAN, HUTCHINS e KIRSH, 2000). O primeiro ponto são as cognições que se distribuem entre os membros de um grupo social, que neste caso são alunos e professor da disciplina de matemática de uma escola pública municipal do interior do Rio Grande do Sul, e o pesquisador participante.

O segundo elemento é que o processo envolve coordenação entre estruturas internas e externas, materiais e ambientais. Durante as atividades os alunos eram motivados a utilizarem-se de habilidades efetivas que envolvem comunicação, raciocínio lógico, empatia, colaboração e domínio tecnológico. Precisaram mobilizar competências internas como intelecto para pensar, emoção para agir, empatia para colaborar, bem como competências externas referentes ao manejo dos celulares, computadores, dos robôs, e no ambiente presencial ainda a utilização do espaço tecnológico.

O terceiro elemento é relativo aos processos serem distribuídos temporalmente, de maneira que os resultados de eventos anteriores conseguem transformar a natureza de eventos posteriores. Este ponto ficou evidente na evolução dos alunos a cada aula, quanto ao manejo e compreensão dos mapas mentais.

Também, durante as quatro atividades foram observadas a presença dos elementos das categorias de análise de inteligência coletiva. A coordenação em tempo real deu-se na condução das atividades, no primeiro encontro pelo pesquisador e nos encontros seguintes pelo professor, além da coordenação entre os alunos, que se intensificou ao longo dos encontros. A valorização da inteligência se deu em especial nos momentos que os alunos deram-se conta do que conseguiam fazer por meio das tecnologias, além das pequenas compreensões sobre como utilizar cada elemento da matemática em um contexto de cultura digital.

A mobilização de habilidades efetivas expressou-se nas competências digitais e emocionais empregadas na realização das atividades, seja no manejo dos artefatos tecnológicos quanto no trabalho em equipe. A inteligência distribuída se deu na troca de cognições entre os participantes, seja na construção dos mapas mentais ou no jogo com os robôs. Nas atividades remotas as informações eram distribuídas entre os alunos, o professor, o pesquisador, os robôs e os mapas mentais.

O processamento dessas informações no sistema cognitivo dos participantes através da reflexão, raciocínio lógico e análise crítica constituem-se como as cognições a serem distribuídas entre eles. Uma informação pensada por um aluno e inserida no mapa mental, visitada posteriormente por outros alunos de modo a realizarem uma atividade, constitui-se como uma cognição distribuída por meio do uso do artefato tecnológico digital do mapa mental, corroborando com a validação da hipótese deste trabalho.

É notável que a intensidade da distribuição das cognições se deu mais fortemente nos momentos presenciais, pela maior interação e colaboração envolvidas nas atividades, onde se percebiam trocas diretas e instantâneas entre os alunos ao realizar as atividades.

Cada atividade influenciou no andamento da seguinte, e não se chegaria ao resultado colaborativo final sem as etapas anteriores. Os mapas mentais contribuíram para que cognições produzidas nos primeiro

e segundo encontros remotos fossem distribuídas para as atividades realizadas no terceiro e quarto encontro presencial, resultando em um processo colaborativo de inteligência coletiva.

3 Considerações finais

Como resultados, chegou-se à conclusão de que artefatos digitais da cultura digital, em especial a ferramenta dos mapas mentais colaborativos, podem contribuir com a mobilização de processos de cognição distribuída que levam a experiências de inteligência coletiva. Faz-se um destaque de que isto é possível quando há infraestrutura tecnológica adequada que permita alcançar este objetivo. O estudo reforça a importância de investimentos públicos em espaços de aprendizagem tecnológicos, para possibilitar experiências do tipo.

Fica claro que artefatos digitais da cultura digital, em especial aqui a ferramenta dos mapas mentais colaborativos, possuem potencial de proporcionar experiências de inteligência coletiva, quando reúnem elementos como coordenação em tempo real, mobilização de habilidades efetivas, além da valorização e distribuição da inteligência ou cognições entre os participantes.

Outro fator importante a ser observado na pesquisa, é que também apenas os recursos tecnológicos por si só não são suficientes para promoverem experiências de inteligência coletiva. É fundamental que haja coordenação em tempo real por parte do professor, mobilizando habilidades efetivas em seus alunos. Estas habilidades podem estar relacionadas a questões emocionais e digitais, que envolvem tanto manejo de tecnologias diversas quanto trabalho em equipe. Além disso, vimos a importância de se manter um ambiente de valorização das diferentes expressões de inteligência manifestas por cada aluno.

Referências

DANIELS, H. **Vygotski e a Pesquisa**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de Pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

HOLLAN, J. D.; HUTCHINS, E.; KIRSH, D. Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research. **ACM Transactions on Computer-Human Interaction**, University of California, San Diego, v. 7, n. 2, 2000, p. 174-196

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997

LÉVY, Pierre. **Inteligencia colectiva**. Por una antropología del ciberespacio, BIREME, OPS, OMS, Washington DC, 2004.

PLANT, K. L.; STANTON, N. A. **Distributed Cognition and Reality: How Pilots and Crews Make Decisions.** Boca Raton, FL: CRC Press, 2017.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: UMA ANÁLISE DO COMO OCORRE ESSA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaela Bisognin Dias
Luiz Marcelo Darroz
Universidade de Passo Fundo
UPF
rafaela.bisognindias@gmail.com

Palavras-chave: Educação Infantil; Ensino Fundamental; Processo de Alfabetização e Letramento.

1 Introdução

O tema está relacionado ao processo de alfabetização e letramento na transição das crianças nas etapas de ensino (quando conclui a pré-escola e ingressa no ensino fundamental), surgiu em algumas discussões realizadas em sala de aula, no curso de Pedagogia e também após algumas reflexões sobre os paradigmas que envolvem a prática do professor alfabetizador. Para melhor nortear a pesquisa formula-se a seguinte questão: de que forma acontece processo de alfabetização e letramento quando a criança conclui a Educação Infantil e ingressa no Ensino Fundamental?

Com base no objetivo geral, "Analisar a continuidade do processo de alfabetização e letramento, quando a criança conclui a Educação Infantil e inicia no Ensino Fundamental" .O estudo foi realizado por meio da aplicação de um questionário com 6 professores, três da Educação Infantil e três do Ensino fundamental, que atuam no município de Passo Fundo/RS.

O trabalho está vinculado à linha de Pesquisa "Processos educativos e Linguagem", sendo o eixo temático o processo Ensino-Aprendizagem. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica com materiais já publicados referentes ao tema escolhido, constituindo o referencial teórico que permitiu embasar a análise dos dados coletados por meio da aplicação de um questionário. Para a construção e desenvolvimento desta pesquisa, fez-se o levantamento dos dados junto à Rede de Ensino, no município de Passo Fundo/RS.

2 Desenvolvimento

Primeiramente, nossa sociedade mudou tanto em tantos aspectos, que em relação **à** alfabetização não é diferente, o tempo em que apenas escrever o nome, e saber pegar um ônibus já não e mais suficiente, a alfabe-

tização é o conhecimento da leitura e da escrita. Contudo, atualmente, assim tentando atribuir um significado excessivo, abrangente, levado a pensar a alfabetização como um processo permanentete, que aconteceria por toda a vida e que não se findaria na aprendizagem da escrita e da leitura, ampliando-se **às** demandas de vivências e práticas relacionadas com a leitura de mundo, para além de ler de forma mecanizada, partindo para ler com consciência, com participação e reflexão, desenvolvendo assim a oralidade, atenção e desenvolvendo o lado de investigar e questionar o mundo ao seu redor.

Para destacar a importância do processo de Alfabetização atravessar os obstáculos das técnicas que enfatizam unicamente a habilidade de escrita e leitura, Soares (2005, p. 15) diz que:

> A aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de aquisição da língua (oral e escrita) de um processo de desenvolvimento da língua (oral e escrita); este último é que nunca é interrompido. Ressalta que, não parece apropriado, nem etimologicamente nem pedagogicamente, que o termo alfabetização, designe tanto o processo de aquisição da língua escrita, quanto o seu desenvolvimento; etimologicamente o termo "alfabetização" não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto, ou seja, ensinar o código da escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado muito mais amplo no processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.

Para Ferreiro (1999, p.25), o ato de alfabetizar vai além, por que "se trata de uma construção constante, que não se trata exclusivamente **á aprendizagem** de leitura e escrita, mas também, ao domínio de muitas outras habilidades, como a percepção e uso convencional dos mais diversos tipos de texto", além de promover o contato com uma concepção crítico-reflexiva com as questões sociais e culturais decorrentes do seu contexto social. Como aspecto teórico para enfatizar tal concepção, Ferreiro (1999, p. 25) comenta que:

> A alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. Temos mais facilidade para ler determinados textos e evitamos outros. O conceito também muda de acordo com as épocas, as culturas e a chegada da tecnologia.

Ferreiro (1999) prestigiava um ensino/aprendizagem que enfatizasse a aprendizagem significativa, onde o aluno a ser alfabetizado era sujeito ativo nas indagações, investigações e assim dando significados para o que lê e escreve. Dessa forma, a alfabetização, necessitaria estar focada no modo de representação e não de decodificação.

Contudo, o progresso social, cultural, econômico e político apresentam novos e variados práticas de leitura e de escrita. Por isso, para nomear esse novo fenômeno, surgiu **à** palavra letramento (Soares, 2006). Segundo Soares (2005) essa palavra surgiu não exatamente para dar nome a um novo fato, mas sim para caracterizar um novo ponto de vista, um novo entendimento de um processo que propriamente não é novo, que é o processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

O ato de aprender a ler e escrever é portanto alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornando-se alfabetizado, ter se apropriado das habilidades de leitura e da escrita e utilizar nas práticas sociais . Soares (2005) também coloca que Letramento é, consequentemente,a resposta do ato de aprender ou ensinar a escrever e ler.

A questão histórica que perpassa os métodos de alfabetização aparece pelo menos dês do final do século XIX, com a necessidade de implantação de um processo de escolarização pública, que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. E como consequência o método ficou responsável a assegurar esse domínio. Antes disso defendia-se que aprender a ler e escrever dependia essencialmente de aprender as letras (os nomes), pós a combinação de consoantes e vogais formando as sílabas e depois chegar **às** palavras e as frases. Esse era o método da soletração (uma aprendizagem centrada na grafia ignorando as relações oralidade-escrita), juntamente com as Cartas de ABC, b+a= ba.

Entre a última década do séc. XIX e o começo do séc. XX, dois acessos se abriram como evolução para o ensino inicial da leitura e da escrita, por um lado dando prioridade para o valor sonoro das letras e das sílabas do nome das letras (soletração) avançou para os métodos fônicos e silábicos (sintéticos). Por outro lado, passou-se a considerar a importância de tornar a aprendizagem significativa, com o início na compreensão da palavra para aí chegar aos valores sonoros e grafemas dano origem aos métodos chamados de analíticos.

Uma questão que passou o século XX e ainda existe, e ao passar do tempo atribuído a novas "soluções" que foram analisadas por Mortatti apud Soares (2020 p.17):

> De contínua alternância entre "inovadores" e "tradicionais": um "novo" método é proposto, em seguida criticado e negado, substituído por um ouro "novo" que qualifica o anterior de "tradicional"; este outro "novo" é por sua vez negado e substituído por mais um "novo", que por sua vez, é apenas o retorno de um método que se tornara "tradicional" e renasce como "novo" e assim sucessivamente.

As práticas metodológicas que procuram guiar o ensino da Alfabetização tem-se em Juvêncio (1994) a seguinte exposição sobre o método: "além de orientar as ações, o método traz implícito o objetivo que o professor pode atingir".

3 Considerações conclusivas/parciais

A provocação lançada hoje na essência das escolas passa essencialmente pela transformação da práxis educativa (ação, reflexão, ação), pelo modo de planejar, interagir e atuar nos ambientes educativos. O principal passo é a interpretação da situação, e o olhar atento para a realidade dos alunos, suas penúrias e probabilidades de se dispor e interferir no mundo em que vivem. Sem avaliar esses fatores não tem como alfabetizar.

Os docentes, de modo geral, têm se angustiado, nos últimos anos, com as imagináveis sugestões que o ingresso de crianças de seis anos na escola fundamental traz para o preparo dos métodos de ensino da leitura e da escrita. Muitos se indagam: quais competências, conceitos e habilidades devem ser ampliados nesse primeiro ano de escola? É certo ou não alfabetizar as crianças de seis anos? Para contrapor a essas e outras suspeitas é imprescindível ter claro o que se abrange por processo de alfabetização.

Ao finalizar esta pesquisa fica explícita a dificuldade que é alfabetizar, a complexidade deste processo que não é tão natural assim, como muitos acreditam, principalmente quando estamos imersos em uma cultura que sabe tão pouco sobre esta questão tão importante. Ainda falta muita informação tanto para os "leigos" pais, pessoas que fazem parte deste processo, como formação continuada dos docentes, onde muitas teorias

já não fazem mais tanto sentido, coisas que eram ditas como "Eu faço assim, pois sei que dá certo", hoje precisam ser revisitadas, qual a intencionalidade atrás de tudo isso. Valem as novas descobertas, uma análise reflexiva que muda o foco de como se ensina para como os meus alunos aprendem, tornar o aluno centro de sua aprendizagem, para que ele se sinta pertencente e seja protagonista do próprio ensino.

Retornando ao objetivo deste estudo que foi analisar a continuidade do processo de alfabetização e letramento, quando a criança conclui a Educação Infantil e inicia no Ensino Fundamental e se constatou que este processo ocorre sim, mas ainda encontramos algumas dificuldades. Contudo, notei também que já estamos quebrando muitos paradigmas no que diz respeito à alfabetização. Porém essa continuação no processo de alfabetização e letramento precisa ser mais compreendida, pois ainda há muitas questões controversas entre os princípios, métodos e as práticas realizadas.

Levando sempre em consideração que é necessário dar oportunidade aos alunos, para levantarem as suas opiniões, dialogar, mesmo quando a sua opinião for divergente a dos colegas, ensiná-los que o erro, muitas vezes não é uma falha, mas sim uma reflexão para avançar.

O valor do erro, o conhecimento que está por traz dessa escrita, das diversidades de resoluções e conhecimentos, não vai fixar o erro de nossos alunos, mas sim analisar as tentativas, estratégias de pensamento, e assim fazer intervenções potentes para que essas hipóteses faça parte da reflexão da criança e auxilie na construção do seu conhecimento.

Como sugere Brandão; Leal, 2010 algumas estratégias sobre ler e escrever na educação infantil: a professora como escriba; escrita em situações reais de comunicação, desenvolver estratégias de produção de textos, mobilizar conhecimentos constituídos nas práticas de leitura, participar de eventos sociais (imitação de adultos) e utilizar estratégias próprias de registro. Findando, algumas dicas: valorizar o esforço da criança mesmo quando sua produção está ilegível, ver o processo e intenção para a avaliação dos resultados sem usar termos como "certo" e "errado", pensar não só no ensino, mas como essas crianças evoluem no processo de aprendizagem, o erro pode se tornar uma hipótese.

Referências

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: o que isso significa?** In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa (Orgs.). Ler e escrever na Educação Infantil: Discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Cap. 1, p. 13-31.

FERREIRO, E. Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1999.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2020

_____**Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica 2006.

_____ **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO POR MEIO DA NARRATIVA TRANSMÍDIA EM UM APLICATIVO EDUCATIVO

Vagner Ebert
Adriano Canabarro Teixeira
Universidade de Passo Fundo (UPF)
vagner.ebert@gmail.com

Palavras-chave: Pensamento científico; narrativa transmídia; ensino; aprendizagem; tecnologias educacionais.

1 Introdução

Há quem diga que são as perguntas que movem o mundo. Há quem diga que são as respostas. De todo modo, tanto as perguntas quanto as respostas são importantes ao desenvolvimento e à construção do conhecimento, mas é o ato de perguntar, este enquanto um questionamento sobre as respostas já elaboradas, que coloca o mundo em movimento, fazendo isso por meio da ciência, isto é, do pensamento científico.

Diante do exposto, o presente estudo, um resumo da tese em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado em Educação, aborda o tema do desenvolvimento do pensamento científico por meio de uma plataforma digital que agrega e converge experimentos científicos e narrativa transmídia, cujo problema de pesquisa configura-se como sendo: **Qual é o papel da narrativa transmídia no desenvolvimento do pensamento científico mobilizado a partir de uma plataforma digital?**

Nesse contexto, o estudo tem por objetivo geral: identificar indícios de desenvolvimento do pensamento científico a partir do uso de uma plataforma digital. Com isso, espera-se poder contribuir com os processos de ensino e aprendizagem propondo alternativas ao desenvolvimento da curiosidade, da elaboração de hipóteses, da reflexão sobre o erro, da importância do ato de perguntar e do desenvolvimento da autonomia do estudante, ao mesmo tempo em que se busca dar continuidade aos estudos do autor sobre a narrativa transmídia, compreendendo as contribuições de sua aplicação para a educação e, assim, podendo promover práticas pedagógicas que estimulem o engajamento, a atenção, a aprendizagem mão na massa, entre outros.

Quanto aos procedimentos metodológicos, a tese classifica-se, em relação a sua abordagem, como qualitativa, pois trata-se de um estudo que busca aprofundar e ilustrar o tema investigado. Quanto a sua natureza, é uma pesquisa aplicada, uma vez que visa oportunizar a construção de conhecimentos para aplicação prática,

relacionados à resolução dos problemas. Quanto aos objetivos, esta pesquisa constitui-se enquanto uma pesquisa exploratória, dado o fato de que esse tipo de estudo tem por objetivo tornar o problema mais explícito e, na medida do possível, construir hipóteses capazes de direcionar atividades que envolvam os elementos centrais da investigação.

Ainda, classifica-se, quanto aos procedimentos empregados em seu desenvolvimento, como uma pesquisa bibliográfica, ao buscar em diferentes fontes os conceitos necessários a melhor compreensão e construção do estudo, e como uma pesquisa-intervenção, dado o fato de que visa o planejamento e a implementação de interferências que possibilitarão avanços, melhorias e mudanças nos processos de aprendizagem dos indivíduos participantes da pesquisa, ao mesmo tempo em que contribui academicamente com o campo em que está inserida.

2 Desenvolvimento

Uma vez que o intuito da pesquisa visa o estudo do desenvolvimento do pensamento científico, faz-se necessário compreender o próprio conceito de pensamento científico e o conceito de narrativa transmídia.

Neste estudo, o conceito de pensamento científico vincula-se às demandas e contextos das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, pois partir-se-á da resolução de problemas para a construção do que, por exemplo, Bachelard (1996) chama de espírito científico, refletindo-se sobre o processo de formação do pensamento científico enquanto um processo descontínuo, isto é, uma ruptura em relação a um conhecimento anterior.

De acordo com Bachelard (1996, p.11), a formação do espírito científico passa por três estados: de início, há a apropriação das primeiras ideias e concepções, o *estado concreto*; com base naquilo que se apropriou, o espírito inicia um processo de generalização que se dá pelo acréscimo de esquemas científicos às concepções iniciais, o *estado concreto-abstrato*; por fim, o espírito consegue problematizar as experiências vividas e, por meio delas, construir o conhecimento a partir das perguntas que elabora, o *estado abstrato*.

Nesse sentido, a formação do espirito científico se dá à medida que constrói a capacidade de questionar os erros e superar os obstáculos – sendo a opinião o primeiro deles. Trata-se de uma inquietude, a ciência surge do questionamento, da retificação de erros e da reformulação de teorias. “Assim também é no conhecimento: o homem precisa conhecer cada vez mais para cada vez mais poder questionar de maneira melhor” (DOMINGUINI; SILVA, 2010, p. 4).

Neste estudo, para o desenvolvimento do pensamento científico (ou espírito científico), será desenvolvido um aplicativo para dispositivos móveis que servirá como suporte à construção e aplicação de experimentos científicos de baixo custo para estudantes do Ensino Fundamental. Os experimentos visam estimular o estudante a construir hipóteses, testá-las e, constantemente, repensar e questionar os processos realizados, construindo o conhecimento à medida que avança nas etapas dos experimentos com a mediação do educador.

Para além do pensamento científico, faz-se necessário compreender o que se refere a narrativa transmídia. De início, a utilização de narrativas para o desenvolvimento de práticas de ensino e aprendizagem vem, há

muito tempo, contribuindo para a manutenção da atenção e o desenvolvimento do engajamento dos estudantes (PALACIOS; TERENZZO, 2016). Assim, batalhas entre as forças do bem e do mal, estruturas narrativas com conflitos marcantes e enredos organizados para entreter, cativar e engajar compõem a base de estudos denominados "monomito" (CAMPBELL, 2007) e "jornada do herói" (VOGLER, 2015), ambos compreendidos como as estruturas básicas das narrativas que permeiam diferentes culturas e tradições.

Atualmente, com os avanços nas tecnologias digitais contemporâneas, as narrativas convergem e dialogam em novos formatos e suportes, configurando o que Henry Jenkins (2009) chama de narrativa transmídia. Trata-se de um texto para onde convergem diferentes modalidades textuais, tais quais textos verbais, orais, imagéticos, audiovisuais, bem como as narrativas dos games e tantas outras. Contudo, deve-se observar a forma como tais narrativas são construídas para que possam ser realmente consideradas transmidiáticas, sendo que, como afirma Jenkins (2009), "mais do mesmo" não configura um processo transmidiático, pois

> Na forma ideal de narrativa transmídia, cada meio faz o que faz de melhor – a fim de que uma história possa ser introduzida num filme, ser expandida pela televisão, romance e quadrinhos; seu universo possa ser explorado em games ou experimentado como atração de um parque de diversões (JENKINS, 2009, p. 138).

Segundo essa "forma ideal" apresentada por Jenkins, a narrativa transmídia se constrói por diferentes suportes midiáticos, cabendo ao leitor-jogador-espectador – entre outros perfis necessários à leitura e interação com os diferentes gêneros textuais – a construção das inter-relações entre cada meio, formando assim a narrativa principal. Para o presente estudo, a construção da narrativa transmídia se dará dentro de um aplicativo para dispositivos móveis.

Portanto, é neste aplicativo que os estudantes terão acesso aos experimentos científicos, elaborados a partir de enredos narrativos que propõem um desafio a ser solucionado com a realização das etapas do experimento, colocando o estudante como protagonista do desafio e da própria construção do conhecimento. Para resolver o desafio, os estudantes navegarão pelo aplicativo e terão contato com diferentes conteúdos em variados formatos, cada um contribuindo a seu modo para a construção do conhecimento e, por conseguinte, configurando-se assim a narrativa transmídia.

3 Considerações conclusivas/parciais

Considerando a intenção de se pesquisar sobre o desenvolvimento do pensamento científico em processos mediados pela narrativa transmídia em um aplicativo para dispositivos móveis e o fato de tratar-se de uma pesquisa em desenvolvimento, não é possível apresentar considerações conclusivas e nem parciais, uma vez que ainda se faz necessário ir a campo. Contudo, mostra-se possível expressar a hipótese que pode vir a ser comprovada ou refutada com a aplicação dos procedimentos da pesquisa, sendo esta: uma plataforma baseada na narrativa transmídia e organizada a partir das etapas do método científico pode auxiliar no desenvolvimento do pensamento científico de crianças e jovens em práticas de ensino e aprendizagem mediadas pelas tecnologias em contextos de ensino e aprendizagem onde o educador torna-se o mentor do processo.

Referências

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro, RJ: Contraponto, 1996.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de mil faces**. Tradução: Adail Ubirajara Sobral. São Paulo, SP: Pensamento, 2007.

DOMINGUINI, Lucas. SILVA, Ilton Benoni da. **Obstáculos a construção do espírito científico: reflexões sobre o livro didático**. V CINFE: Congresso Internacional de Filosofia e Educação, Caxias do Sul, 2010. Disponível em: <https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico10/OBSTACULOS%20A%20CONSTRUCAO%20DO%20ESPIRITO%20CIENTIFICO.pdf >. Acesso em: 15 jun. 2021.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo, SP: Aleph, 2009.

PALACIOS, Fernando. TERENZZO, Martha. **O guia completo do storytelling**. Rio de Janeiro, RJ: Alta Books, 2016.

VOGLER, Christopher. **A jornada do escritor**: **estrutura mítica para escritores**. Tradução: Petê Rissatti. 3. ed. São Paulo, SP: Aleph, 2015.

ANÁLISE SOBRE A NOVA BASE NACIONAL COMUM PARA FORMAÇÃO DOCENTE (BNC-FORMAÇÃO)

Ana Paula Pinheiro
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - RS
Bolsista PROSUC II
86784@upf.br

Palavras-chave: Formação Docente; Currículo formativo; Competências.

1 Introdução

O tema debatido neste resumo expandido trata-se da Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica, ou BNC-Formação, referenciando-se ao Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE-CP nº 22 de 11 de setembro de 2019 e da Resolução do CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019, documentos que alteraram as diretrizes para a formação de professores das licenciaturas. Tem-se como objetivo trazer as análises já realizadas sobre esses documentos, propostas para construção da tese de doutorado que investiga esta temática. Buscou-se a partir do olhar de Saviani (2013), e de Ramos (2011) compreender: quais aspectos influenciaram, ou direcionaram a construção desses documentos na perspectiva da pedagogia das competências? Sendo assim, o trabalho trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, seguindo objetivos exploratório-explicativos, a partir de procedimento de análise documental e de diálogo com autores, sendo os principais, Saviani (2013), e Ramos (2011), para encontrar respostas à questão orientadora deste trabalho.

2 Desenvolvimento

É impossível falar em BNC-Formação de professores (2019), sem falar em Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), pois esta última, trata-se de uma das justificativas de mudanças nas diretrizes de formação das licenciaturas, além claro, da promessa de melhora da qualidade na educação. Para este resumo não será abordado todo processo de construção da BNCC (2017) para Educação Básica, pois não é cerne deste trabalho, mas é preciso compreender que a BNCC (2017)

sofreu muitas alterações desde sua origem no final do ano de 2014, início de 2015 e que as mudanças no contexto político do país em 2016 alteraram os rumos dos debates sobre a BNCC, bem como alteraram os elaboradores e as propostas pedagógicas do documento curricular seguiu outro rumo.

No mês de dezembro de 2015, é iniciado o processo de impeachment de Dilma Rousseff, o que gera uma instabilidade social e política e foca as atenções ao processo que definirá os rumos do Brasil. Segundo Dourado e Oliveira (2018, p. 40) "Passamos a ter retrocessos significativos na agenda e nas políticas públicas, especialmente nas políticas educacionais, envolvendo as temáticas do financiamento, avaliação, gestão, currículo e formação de professores." De certa forma uma invasão do setor privado e mercantil, como se possuísse a solução a todas as problemáticas da educação. Faz parte da ideologia neoliberal pensar a formação dos indivíduos para os seus ideais. "Indivíduos", pois devem ser empresários de si, ser competentes e desenvolver-se competentemente, essa configura-se a ideologia desejada para que cada vez mais o Estado se exima de suas responsabilidades sociais.

A inserção das competências em todas as áreas da educação traz a perspectiva mercadológica de ser competente, de formar-se para ter competência, ou não, desconsiderando toda conjuntura social que o sujeito se encontra inserido, e o contexto das desigualdades. Levando em consideração a ação de si sobre si, desconsiderando todo contexto social, cultural e econômico em que o indivíduo está inserido.

O ponto de partida para as análises dos documentos legais que amparam uma nova perspectiva formativa para as licenciaturas não é tão novo quanto parece ser e Saviani (2013) trata destas novas roupagens no contexto da educação. Trata-se da "qualidade na educação", as argumentações para implementação são carregadas por este ponto de partida. O termo utilizado para explicar isso conforme Saviani (2013) é "Neotecnicismo", que traz o tecnicismo com um novo discurso, o da qualidade. Uma máscara de performance que o setor mercadológico já utilizava há muito tempo. E Saviani (2013, p.438) nos traz:

> Por isso, nas empresas se busca substituir o conceito de qualificação pelo de competência e, nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimentos para o ensino por competências referidas a situações determinadas. Em ambos os casos o objetivo é maximizar a eficiência [...]

A BNC-Formação (2019) constitui-se uma das partes de todo esse processo, que tem como objetivo a inserção da Pedagogia das Competências, primando pela eficiência e eficácia, pela concorrência e competição para sua própria evolução, pois o sucesso e fracasso dependerá de seus méritos. Uma ideologia que se inicia com processo de seleção na arrancada, pois intensifica as desigualdades, desconsidera toda diversidade de situações que temos no país. Saviani (2013, p. 437) explica que:

> Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. [...] O empenho em introduzir a "pedagogia das competências" nas escolas e nas empresas moveu-se pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos, como trabalhadores e cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo.

A formação docente é parte do processo de implantação da pedagogia das competências, assim como a BNCC (2017), também o é. Padronizar os currículos, retirando componentes curriculares e outros objetos do conhecimento (conteúdos) que desenvolvem o pensar criticamente sobre a sociedade, a história e a cultura da humanidade é aviltante a formação humana e social, destarte, por que vivemos em um país muito rico em diversidade cultural e social. Além de focar na preparação para o trabalho que não é garantido, mas que segundo a ideologia será culpa do indivíduo se ele não conseguir, pois provavelmente não se esforçou o suficiente. Frigotto (2011, p.16) "ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado." E o autor complementa que a perspectiva das competências: "é coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo." (FRIGOTTO, 2011, p.16)

Ramos (2011) trata da análise sobre a noção de competência, elencando que ela carrega um contexto teórico empírico, o que de certa maneira "reafirma e nega o conceito de qualificação" (RAMOS, 2011, p.19). Ao atrelar a noção de empregabilidade a noção de competência a autora traz que, ambas contribuem para o que ela chama de elaboração ideológica de que o sujeito individual deve tornar-se competente para o mercado de trabalho, pois somente assim será possível conquistar um emprego. Então a noção de competência adentra o contexto formativo, ordenando as relações de trabalho e educacionais. Sendo assim, a Pedagogia das competências fundamenta-se em uma concepção natural-funcionalista de homem, que esconde uma essência produzida pelas relações sociais de produção e pela acumulação flexível do capital. (RAMOS, p. 23-24)

Ao construir todo referencial curricular a partir das noções de competência tem-se pretensões ideológicas dos indivíduos a serem formados, e dos formadores que se desejam para o processo de ensino e aprendizagem. A quem servirá? Creio que já se tenha a resposta à questão, mas por vezes torna-se difícil retirar o véu que cobre e enevoa o olhar, pois os discursos e as promessas são atraentes e vestem-se com primor.

A BNC-Formação (2019) adentrou as Instituições de Ensino Superior de forma vertical, como lei a ser cumprida em tempo determinado de 2 anos, ou seja, no corrente ano encerra-se o prazo para adaptações e mudanças curriculares, que literalmente visam trabalhar a BNCC (2017) para que seja aplicada de forma correta na educação básica. Dentre a carga horária prevista para a formação docente, das 3.200 horas mínimas, 1.600 horas são destinadas para o trabalho com a BNCC (2017), trazidas como domínio pedagógico dos conteúdos da BNCC. Das 800 horas de práticas, 400 devem ser diluídas ao longo do curso com diversas atividades voltadas à educação, aqui trazem como aumento de horas de práticas pedagógicas. E 400 horas ficam destinadas ao estágio curricular obrigatório. Restam para formação a partir de pressupostos filosóficos-epistemológicos 800 horas, nas quais não ficam claros o trabalho com estes princípios formativos, mas sim, encontram-se direcionamentos às leis, partes iniciais das bases e como a criança aprende.

3 Considerações conclusivas/parciais

Apresentou-se as análises iniciais/parciais sobre os documentos legais para formação docente no país, proporcionando uma ideia inicial sobre a temática abordada na pesquisa para tese de doutorado. Mas, já se consegue perceber nas análises documentais iniciais e na pesquisa com autores que tratam da Pedagogia das

competências que os aspectos influenciadores ou direcionadores que fizeram parte da construção das diretrizes curriculares possuem a influência da matriz neoliberal e da perspectiva do capitalismo mercadológico que cada vez mais adentra o campo da educação no país, agora com mais ênfase a educação básica.

Referências

BRASIL, **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. CNE. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 nov. de 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M.A.S.; DOURADO, L.F. (Orgs.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. *In*: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA: UM OLHAR PARA A CRIANÇA E PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Anelise Auler Hartmann
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo – UPF / PPGEDU
aneliseah92@gmail.com

Palavras-chave: educação infantil; infância; criança.

1 Introdução

Infância é a fase da vida humana em que tudo começa, o que é genético e o que é relacionado aos vínculos e experiências externas. É um conceito que está sempre em construção. A infância não é singular nem única, a infância é plural. A infância está vinculada à experiência cultural e à história individual de cada um, por isso, não é uma experiência universal, natural e de duração fixa. A infância não é somente uma construção social, mas é construída e desconstruída a todo momento pelas próprias crianças, de acordo com os contextos sociais e culturais em que estão inseridas.

O presente texto apresenta a visão de infância historicamente construída pela sociedade, sendo utilizada a estratégia metodológica de revisão bibliográfica, e, é parte integrante do estudo que está em desenvolvimento para a construção da dissertação de Mestrado em Educação, na Universidade de Passo Fundo.

2 Desenvolvimento

A aparição da criança reconhecida pela sociedade deu-se lentamente. Para Barbosa (2006, p. 51), o caminho de construção da infância foi o de transformar os iguais em diferentes, ou seja, passar da ideia de criança como miniatura do adulto para a construção de um outro diferente do adulto.

Até a Idade Média não havia estágios ou demarcação etária, a vida era igual para todos, em todas as idades. (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 3) Isso não significa negar que esses indivíduos existiam, mas sim, que eram biologicamente vivos e que a infância não era admitida como uma categoria diferenciada.

Ao longo do tempo, aos poucos, foi surgindo uma diferenciação para esta etapa da vida. Juntamente com o desenvolvimento científico, a expansão comercial e as atividades artísticas, foram surgindo novas visões sobre a infância. A sociedade estava em transformação. Gradualmente, foram surgindo arranjos formalizados de atendimento a crianças em instituições fora da família, com cunho religioso. Por isso, as atividades eram voltadas ao desenvolvimento de hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos, e também, tinham a intenção de combater as precárias condições de saúde.

Na Idade Moderna, surge uma preocupação maior com a criança, e "a palavra infância passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje." (NASCIMENTO, BRANCHER, OLIVEIRA, 2008, p. 6) As crianças são seres biológicos que necessitam de cuidados (proteção, amparo, dependência). Com essa ideia, incorpora-se que necessitam de uma rígida disciplina para que se transformem, no futuro, em adultos socialmente aceitos. Nesse contexto, percebe-se que as crianças eram tidas como seres incapazes, irracionais e sem meios psicológicos para novos aprendizados de atitudes que seriam socialmente valorizadas, necessitando de instrução e limites rigorosos.

O conceito de infância começa lentamente a ser alterado através da institucionalização da escola, e dos processos de escolarização. Com o fortalecimento dos vínculos familiares, a criança começa a ser percebida de outra forma, recebendo gradativamente maior importância. A infância "começou a ser associada a elementos como a pureza, a simplicidade, a necessidade de amor, a ingenuidade do coração, a maleabilidade e a fragilidade. Por isso, passou a ser valorizada e amada." (BARBOSA, 2006, p. 76)

No Brasil, até meados do século XIX, praticamente era inexistente o atendimento em instituições para crianças pequenas longe da mãe, segundo Oliveira (2011, p. 91-93), essa situação vai, aos poucos, sendo modificada. A ideia de jardins da infância foi recebida com entusiasmo e ressalvas. A controvérsia ocorreu justamente, porque se a ideia dos jardins de infância era o atendimento aos mais carentes, eles não deveriam ser mantidos pelo poder público, e sim, pela iniciativa privada. Esse início de escolaridade precoce, também era assinalado como perigosa, pois era considerado prejudicial retirar a criança desde cedo do ambiente familiar, assim eram admitidos somente os casos de proteção, sejam eles filhos das mães trabalhadoras.

A educação infantil passou por períodos de expansão e também de retração. A crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho produziu significativo crescimento na rede de atendimento. A defesa de um padrão educativo voltado para aspectos cognitivos, emocionais e sociais das crianças, começou a ser utilizado. Essa valorização para o atendimento fora da família foi gradativamente sendo estendida para crianças cada vez menores, confirmando a importância da relação entre as crianças, interações que estabelecem cooperação, confrontação e percepção de diferenças entre as próprias crianças, favorecendo a construção de um conhecimento partilhado.

Segundo Barbosa (2006, p. 76 - 77), a importância dada à infância no século XX faz reverberar todo o conhecimento construído sobre o início da vida humana e divulgados por meio das campanhas e manuais, foram sendo criadas para as crianças "rotinas para a amamentação, a introdução dos alimentos sólidos, o controle esfincteriano," dentre outros moldes e nortes que subsidiam os cuidados infantis. Com esse "estatuto de matriz do adulto" e de "salvaguarda do futuro dos pais", concebe-se a criança como alguém que "merece investimento."

As crianças desenvolvem-se por meio de interações e participam das relações sociais. O conjunto de experiências vividas por elas em diferentes lugares geográficos e sociais, é muito mais do que uma representação dos adultos para essa fase da vida.

De acordo com Oliveira (2011, p. 81), o direito à infância passa a ser reconhecido

> O direito de toda criança à infância. Trata-a como sujeito social ou ator pedagógico desde cedo, agente construtor de conhecimentos e sujeito de autodeterminação, ser ativo na busca do conhecimento, da fantasia e da criatividade, que possui grande capacidade cognitiva e de sociabilidade e escolhe com independência seus itinerários de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 2011, p. 81)

A grande mudança que se estabelece é a passagem de uma compreensão de criança como objeto da ação adulta para a compreensão da criança como agente da sua própria socialização, como agente e competente interacional.

Estabelecer diálogo com as crianças é crucial para que haja a garantia de expressão e de comunicação, atividade esta que requer sensibilidade, disponibilidade e conhecimento para que sejam respeitados os canais de comunicação e de atenção para com as crianças.

A criança que frequenta a educação infantil amplia seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e de socialização. As crianças pequenas desenvolvem maior raciocínio e capacidade de resolução de problemas, tendem a ser mais cooperativas e adquirem maior confiança em si mesmas.

Uma nova mentalidade está em construção e torna-se cada vez mais uma realidade, onde a creche e a pré-escola são um direito da criança, e não apenas da mulher que trabalha fora de casa. “O direito da criança à educação não se desvincula da qualidade dessa experiência”, mas intensifica o debate em torno das “questões relativas às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores e às práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças.” (OLIVEIRA, 2011, p. 19)

A experiência cotidiana é valiosa aliada para delinear os objetivos, atividades e estratégias de ensino adequados ao nível de desenvolvimento das crianças e às exigências sociais que a elas se apresentam. Todo esse processo também fez com que os professores tivessem que se reinventar, questionando suas práticas e buscando formação especializada.

3 Considerações conclusivas/parciais

A criança nem sempre foi considerada como é hoje. Antigamente ela era caracterizada como um ser ingênuo, inocente, gracioso ou ainda imperfeito e incompleto. Estas noções se constituíram em elementos básicos que fundamentaram o conceito de criança, entendido como um ser abstrato, sem existência social, miniatura do adulto. Um conceito utilizado independentemente da cultura ou classe social, e que aos poucos foi sendo revisto e modificado.

A infância faz parte da sociedade. Ver e ouvir a criança é fundamental para os estudiosos da infância. Portanto, ao professor também é computada a responsabilidade de conhecer teorias sobre o desenvolvimento

infantil – como a criança assimila e modifica formas de sentir, pensar, falar e construir coisas – mas também refletir sobre o valor e potencial de cada experiência proporcionada às crianças dentro da instituição de educação infantil.

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A Construção Social do Conceito de Infância**: algumas interlocuções históricas e sociológicas. Revista Contexto & Educação, Ijuí: Unijuí, ano 23, n. 79, p. 47-63, jan./jun. 2008.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

A LINGUAGEM EMPRESARIAL NAS POLÍTICAS CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL PÓS LEI FEDERAL 13.415/2017

Antônio Pereira dos Santos
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
(CAPES)
182030@upf.br

Palavras-chave: Linguagem empresarial; Políticas curriculares; Educação.

1 Introdução

O presente resumo visa apresentar em linhas gerais, o anteprojeto apresentado ao processo de seleção para o curso de Mestrado em Educação do PPGEdu/UPF.

A sociedade vive um período de profundas mudanças, decorrentes da história, da globalização e de processos de exclusão social. Uma dessas mudanças encontra-se em torno da promoção de reformas curriculares nas instituições escolares. Assim, refletir sobre os ditames do neoliberalismo na educação através do atual contexto político e social desdobra-se em perceber as transformações flexíveis, autoritárias e dominantes presentes nos sistemas educacionais, que vem provocando impactos decisivos na vida dos alunos. Voltar o olhar para o contexto é primordial para entender o emaranhado de questões políticas que vem causando incertezas e enfraquecimento no ambiente formativo. Por ser a política tão importante na constituição da vida humana, os parâmetros curriculares desdobram-se através da realidade escolar, representando todas as práticas que envolvem os sujeitos e condicionando interesses do mercado com vista a formulação de fragmentados modelos de educação.

O objetivo geral desse resumo é compreender a incursão da linguagem empresarial nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil pós Lei Federal 13.415/2017. Dessa forma, refletiremos sobre os ditames do neoliberalismo a educação, dando ênfase as reflexões e referenciais teóricos apresentados. A pesquisa justifica-se pela importância de compreender as concepções de currículo disseminadas pela Reforma do Ensino Médio, haja vista que o currículo é um dos elementos da organização escolar fundamentais na formação dos estudantes. A pesquisa está em fase inicial, atendo-se a bibliografias relacionadas sobre a temática, como por

exemplo: Dardot e Laval 2016, Campos e Soeiro 2016 e Pacheco 2003.

2 Desenvolvimento

A realidade educacional enfrenta inúmeras crises, decorrentes do discurso, da prática neoliberal imposta e novas modificações escolares regidas pelas forças econômicas e políticas dominantes. A estratégia em modelar os objetivos da educação por meio de argumentos, projetos e diretrizes que legitima o modo capitalista, está cada vez mais presente em todos os níveis de ensino. Manipula-se os processos educacionais, através de um caráter privado e econômico, causando impacto decisivo na formação dos sujeitos. O interesse dessas transformações, ou ditas de outra forma "reformas", partem de empresas, políticas econômicas e organizações interessadas em tornar os sujeitos em indivíduos repetidores de esquemas prontos, individualistas, alienados e competidores. Nesse sentido, afirma Laval (2004), que a economia foi colocada, mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental, afetiva e do sucesso pessoal. São essas características e modelos que vem enfraquecendo a autonomia dos sujeitos educacionais e conduzindo a escola a uma catástrofe neoliberal.

Escrever sobre o aspecto educativo e sobre as "reformas", nos faz recorrer a autores que demonstram a contradição do discurso e prática empresarial. É nesse sentido, que Campos e Soeiro (2016, p. 8) descrevem que essa narrativa está espalhada "por quase todos os domínios da vida social, dos discursos sobre emprego às condicionalidades impostas nas políticas sociais, dos currículos das escolas, às conversas de café". Nesse viés Dardot e Laval (2016, p. 329), pontuam que a grande novidade dessas mudanças "reside na modelagem que torna os indivíduos aptos a suportar as novas condições que lhe são impostas". Assim, o próprio comportamento dos indivíduos tornará as condições cada vez mais duras e perenes. Essa narrativa "propõe um mundo de gente livre e de microempresários felizes em tudo contrastante com a realidade que nos rodeia: um mar de gente precária, uma economia cada vez mais destruída pelo empobrecimento e as novas formas de servidão do trabalho" (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 10). Trata-se da lógica neoliberal como propulsora dessa crise que vem se estabelecendo de forma mais evidente na educação.

Analisando as determinações da Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), composto pela formação geral básica e pelos itinerários formativos, identifica-se a ideia de inovação/flexibilização do currículo e a preparação para o mercado de trabalho. Com todas essas mudanças "os grupos ligados ao mercado atuam para que as políticas curriculares insiram na cultura escolar os parâmetros simbólicos do neoliberalismo" (PACHECO, 2003, p. 14). Nesse sentido, o "currículo hegemônico é antidemocrático, na medida em que não atenua as desigualdades dos alunos perante a escola" (PACHECO, 2003, p. 74). Como elucidam os autores, as políticas curriculares neoliberais são construídas pela lógica do mercado reproduzindo a dominação e a competitividade entre os sujeitos.

As consequências desse processo de estruturação das relações da sociedade por meio do empresariamento nos documentos que normatizam a educação se dizem pautar pela liberdade e pela autonomia individual "não é afinal um mundo de produtores autônomos o que temos pela frente, mas uma selva de exploração, de desigualdade e exploração social" (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 10). Consequentemente, o discurso empresarial se constitui como uma nova forma de dominação, incorporada na subjetividade humana. A configuração da existência por meio da governabilidade neoliberal "passa a estruturar toda a vida social com vista a promo-

ver um homem novo, construído a partir do cálculo econômico e da relação mercantil" (CAMPOS; SOEIRO, 2016, p. 11). Assim como evidencia Dardot e Laval (2016), essa lógica situa-se como um sistema de valores e como uma nova razão de mundo, pautado pela lógica empresarial, pela competição, corrosão das relações e dominação dos sujeitos. Por isso, para entendermos a incursão da linguagem empresarial nos documentos que regem a educação no ensino médio, é preciso compreender em primeiro lugar como funciona o mesmo modelo que opera na vida comum e se radicaliza pela sua amplitude e intervenção nas escolas.

Ao se tornar especificamente um projeto e uma ferramenta de dominação dos sujeitos, o projeto neoliberal se constitui por promessas sedutoras e ineficazes para resolver as questões emergentes da sociedade. A constituição dessa subjetividade, se apresenta como inovadora, de mudança permanente e na busca pela excelência. O princípio e o fim de todas as questões encontram-se em ser empreendedor de si mesmo. Isso pressupõe "que a empresa se torna não apenas um modelo geral que deve ser imitado, como também uma atitude que deve ser valorizada na criança e no aluno, uma energia potencial" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 332). Nessa nova condição de vida, segue-se o horizonte do agir individual em prol do desenvolvimento de si, flexibilidade, aperfeiçoamento e tecnicismo das próprias condutas. Essa ideologia empresarial transforma a educação através da lógica do consumo. E são esses critérios que marcam as mudanças realizadas no currículo, transformando o ambiente escolar através do mérito e do critério de sucesso. Através dessa fusão, a empresa torna-se a elaboradora de processos mercantis na escola, principalmente na etapa do ensino médio, mantendo os aprendizados flexíveis, concebendo a formação profissional e técnica como estratégias de submissão ao capitalismo.

3 Considerações conclusivas/parciais

Como vimos, a pesquisa está em fase inicial, será elaborada através da investigação cuidadosa dos documentos e leis que regem a reforma do ensino médio. Por enquanto, estamos recorrendo a produção bibliográfica do campo da educação que contribui para a reflexão em torno da temática. Ao longo desse breve resumo, vimos que a subjetividade neoliberal perpassa todas as fronteiras dos sujeitos, nega a própria humanidade, a reflexão sobre si mesmo e descarta tudo aquilo que não gera lucro. Tudo isso, nos mostra que o empresariamento se constitui como identidade, domina e impossibilita os sujeitos de escolherem. Todas essas mudanças na educação, por meio da visão empresarial, visam trabalhar com máquinas, sem a perspectiva dos valores, dos problemas sociais e da vivência da própria democracia. Ao contrário dessa visão negacionista de educação, defende-se que o currículo seja construído pela luta de diferentes fronteiras que delimitam terrenos de participação e âmbitos de decisão. Não se pode aceitar um currículo pautado pela engenharia mercantil, sem levar em consideração os principais sujeitos, suas culturas, contextos e problemas.

Ancorados nas bibliográficas que citamos acima, nota-se que o agravante da racionalidade neoliberal diz respeito expressivamente a crise dos processos democráticos, como também nos afirma Martha Nussbaum (2015). É por isso que os sistemas educacionais em democracias defasadas, defendem o crescimento econômico, são contra as humanidades e sugere mudanças deformativas, impedindo os a autonomia e liberdade dos sujeitos. Através desse viés, a educação para o crescimento econômico não se importa com a distribuição de

renda, esquece os altos níveis de desigualdades, defendendo o acesso à educação para poucos, criando apenas uma elite tecnológica e empresarial. Por fim, compreender a incursão da linguagem empresarial nas políticas curriculares do ensino médio no Brasil pós lei 13.415/2017 significa compreender como esse modelo treina os estudantes para executar projetos neoliberais.

Como continuidade dos estudos no mestrado e da escrita da dissertação, por meio de pesquisa documental (GIL, 2002), procura-se analisar de maneira sistemática e aprofundada documentos que são decorrentes das mudanças no Ensino Médio pós Lei 13.415/17, entre eles a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e o Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM), tendo em vista que os atuais documentos apresentam características neoliberais. A análise dos documentos terá como referencial teórico bibliografias que discutem os problemas do empresariamento da educação.

O ponto chave das mudanças curriculares que se adentra nos itinerários formativos, interferindo na formação dos jovens do ensino médio pauta-se pelo tecnicismo e profissionalismo alargado pelo conceito de empreendedorismo. A redução do ensino a estes conceitos, coloca em risco o desenvolvimento dos sujeitos para o exercício da cidadania, democracia e dignidade humana. Também, faz se necessário ressaltar a importância de pesquisas relacionadas a temática abordada, porque são desafiantes para refletir o contexto escolar e o futuro da educação. Nesse sentido, durante o mestrado, essa investigação coloca-se no desafio responsável de ser um aporte no aprofundamento e compreensão das políticas curriculares pelo viés empresarial.

Referências

CAMPOS, A.; SOEIRO, J. **A falácia do empreendedorismo**. Lisboa. Bertrand, 2016.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis**: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. Orientador: Altair Alberto Fávero. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Rio Grande do Sul – Passo Fundo, 2019.

DARDOT, O.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo. Atlas, 2002.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2003.

NUSSBAUM, Martha C. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Trad. Fernando Santos. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares:** referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL: UMA ANÁLISE SOBRE A INSERÇÃO PROFISSIONAL

Arthur Gehrke Martins Andrade
Sidinei Rocha de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico CNPQ
arthur_gma@hotmail.com

Palavras-chave: Inserção Profissional; Egressos; Pedagogia.

1 Introdução

As transformações pelas quais o Brasil passou nas últimas décadas redefiniram a dinâmica econômica e o mercado de trabalho, verificando-se a elevação do tempo médio de estudo da população e o significativo crescimento do número de jovens que chegam ao Ensino Superior (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a). Por inserção profissional, considera-se no presente estudo, como sendo um "processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito". Individual, por se referir à vivência de cada indivíduo no âmbito do trabalho e em relação a suas escolhas e expectativas de carreira; coletivo, por ser um processo vivenciado de forma semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional; histórico, uma vez que ocorre em determinado momento no tempo e no espaço e sofre influência de elementos que fazem parte desse contexto; e socialmente inscrito, por haver influências das construções e representações sociais desenvolvidas pelos indivíduos acerca dessa inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b, p. 49).

No Brasil, Castro e Andrade (2013) observam que as oportunidades ocupacionais dos jovens, relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, continuavam a ser escassas independentemente da elevação de sua escolaridade. Assim, ao se levar em conta a expansão do Ensino Superior no Brasil, faz-se necessário refletir se, de fato, o aumento no número de matrículas e egressos tem gerado maior inserção profissional, levando em consideração também a qualidade das vagas ocupadas (VOLKMER-MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2016). Sendo assim, nesse contexto, o debate acerca do mercado de trabalho passa a ser pautado pelos novos perfis de profissionais requeridos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009), "em um momento de mudanças de padrões educacionais e econômicos em uma sociedade complexa e heterogênea e que permanece economicamente desigual" (BARROS, 2010, p. 73).

Segundo Menezes e Uchoa (2013), a inserção do jovem no mercado de trabalho é marcada por inúmeras dificuldades, pois envolve uma mão de obra ainda sem a qualificação e informação exigida pelo mercado, e que fica, portanto, exposta a diferentes formas de exploração, sendo as mais visíveis as baixas remunerações, postos de trabalho menos significativos e extensas jornadas de trabalho. Nesse mesmo sentido, Moretto e Remy (2013) destacam, ainda, a falta de experiência do público jovem e a inexistência de políticas públicas voltadas para a transição à vida ativa, situação que faz com que o empregador veja o jovem com desconfiança.

Por inserção profissional, considera-se no presente estudo, como sendo um "processo individual, coletivo, histórico e socialmente inscrito". Individual, por se referir à vivência de cada indivíduo no âmbito do trabalho e em relação a suas escolhas e expectativas de carreira; coletivo, por ser um processo vivenciado de forma semelhante por uma mesma geração ou grupo profissional; histórico, uma vez que ocorre em determinado momento no tempo e no espaço e sofre influência de elementos que fazem parte desse contexto; e socialmente inscrito, por haver influências das construções e representações sociais desenvolvidas pelos indivíduos acerca dessa inserção profissional (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b, p. 49).

Quanto aos anseios que levaram a esta pesquisa, cabe salientar os desafios enfrentados no contexto da formação de professores no país. De um lado, tem-se a demanda por um maior contingente de professores, em todos os níveis de escolarização, provocada pela expansão da oferta de educação básica e os esforços de inclusão social por meio da cobertura dos segmentos sociais que, até então, eram pouco representados no atendimento escolar oferecido nas diversas regiões do país. Há de se considerar também, o papel constituído pelo trabalho dos professores para além da importância econômica, sendo igualmente central do ponto de vista político, social e cultural (GATTI; BARRETO, 2009).

No Brasil, os cursos superiores de Pedagogia, Administração e Direito representam os cursos de graduação com os números mais expressivos do Ensino Superior Brasileiro (INEP, 2018). Nesse sentido, o presente estudo almeja responder à seguinte questão: **Quais as características da inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, diante do atual contexto de expansão do Ensino Superior no país?** Portanto, buscamos analisar o processo de inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil, por meio de um estudo do tipo *survey*, com corte transversal único e descritivo. A população escolhida para análise no presente estudo é composta pelos alunos egressos do curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial e a distância, assim como de instituições privadas e públicas, situadas nas cinco regiões brasileiras.

2. Desenvolvimento

2.1 O ensino superior no Brasil e o curso de Pedagogia: um breve histórico

A formação de docentes no Brasil, para o ensino "das primeiras letras" em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais, as quais correspondiam à época ao nível secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir do século XX. Entretanto, é apenas no início do século XX que se dá o aparecimento da preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondentes aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio). Nesse contexto, é criado o curso de Pedagogia no Brasil, o qual surgiu junto com as licenciaturas, instituídas e organizadas na antiga faculdade

Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, pelo Decreto-lei nº 1190 de 1939 (AGUIAR, SCHEIBE, 1999; GATTI, 2010).

A partir da formação de em nível de bacharel nas poucas universidades então existentes no final dos anos de 1930, acrescentava-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura. Essa formação, que, posteriormente, veio a denominar-se popularmente de "3 mais 1", veio a ser aplicada também ao curso de Pedagogia. Assim, formava-se o bacharel nos primeiros três anos do curso de Pedagogia e, após concluído mais um ano do curso de Didática, era, então, conferido ao estudante o diploma de licenciado na disciplina referente ao bacharelado (AGUIAR, SCHEIBE, 1999; GATTI, 2010). Segundo Gatti e Barreto (2009), a partir dos anos 60 foram estabelecidos os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país, os quais encontravam-se nas Leis números 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82, além de decorrentes normatizações em nível federal e estadual.

No modelo consolidado nas primeiras décadas do século XX, a formação de professores para o primário dava-se nas Escolas Normais de nível médio (secundário), e a formação dos professores para o curso secundário nas instituições de nível superior (licenciaturas). Porém, através da Lei nº 5.692/71, as escolas normais são extintas e a formação a qual elas proviam passa a ser feita por uma habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério. Assim, sendo uma habilitação entre outras e tendo de se ajustar ao currículo do ensino de segundo grau (atual Ensino Médio) a formação perde algumas de suas especificidades (GATTI; BARRETO, 2009).

Tendo em vista os problemas detectados na formação de professores na habilitação Magistério, o governo federal lança, a partir do ano de 1982, junto a alguns estados do país, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), visando à melhoria da formação de docentes para os anos iniciais de escolarização. Com a Lei 7.044/82, é mantida a formação da Habilitação Magistério, porém instauram-se os chamados cursos de licenciatura curta, em nível superior, os quais possuíam menos horas-aula se comparados às licenciaturas plenas, e que tinha como objetivo a formação de docentes que poderiam atuar tanto de 1ª a 4ª séries, como também de 5ª até a 8ª séries. A inovação apresentada na época era a possibilidade de formação de professores com integração de áreas, sendo, por exemplo, possível que fosse feita a formação em Ciências que englobaria componentes da Biologia, Física e Química, ou a formação em Estudos Sociais, com componentes da História, Geografia e Sociologia (GATTI; BARRETO, 2009).

Entretanto, com a aprovação do Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, no ano de 1986, pelo então Conselho Federal de Educação, o Curso de Pedagogia passa a oferecer também a formação para a docência de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (AGUIAR, SCHEIBE, 1999; GATTI, 2010), o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente (GATTI; BARRETO, 2009). Entre o período que compreende os anos 1960 até o final dos anos 1980, são levantados, por meio de estudos, algumas discussões acerca de como os professores são formados no país, sendo questionada a posição do licenciado, que ficava entre duas formações estanques, podendo ser ora especialista em determinada área, ora professor dessa determinada área específica, por exemplo, sendo possível ser Físico ou professor de Física (GATTI; BARRETO, 2009).

Conforme Gatti (2010), no ano de 1996, com a publicação da Lei n. 9394/96 – Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – foram propostas alterações tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, assim como foi definido o período de transição para sua implantação. Já no ano de 2002, são promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores, entretanto se faz presente ainda o oferecimento da formação com foco na área de disciplinas específicas, com pouco espaço para a formação pedagógica. Assim, afirma Gatti (2010), adentramos o século XXI com a prevalência do modelo consagrado no início do século XX em relação a "formação disciplinar / formação para a docência".

Em relação aos cursos de graduação em Pedagogia, Gatti (2010) ressalta que somente em 2006, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos propondo-os como:

> licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores (GATTI, 2010, p. 1357).

No período subsequente à sua aprovação, o curso de graduação em Pedagogia, vivenciou, assim como outros cursos de nível superior, um período marcado pelo aumento substantivo de vagas e de instituições de ensino superior ofertantes; a alteração da distribuição nas malha nacional e regional dessas instituições; e o reconhecimento do problema do déficit social de acesso ao Ensino Superior (MARQUES; CEPÊDA, 2012) os quais dizem respeito ao cenário de ampliação do tempo médio de estudo da população brasileira e ao aumento significativo do número de jovens presentes no Ensino Superior (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a). Essa expansão e diversificação do Ensino Superior pode ser creditada a diversas causas, sendo algumas delas a reforma da educação, iniciada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; a universalização do Ensino Básico, que, posteriormente, veio a criar uma nova demanda pelo Ensino Superior; a busca pelas empresas por mão de obra melhor qualificada frente às nova tecnologias; bem como ao crescimento de programas governamentais voltados para a expansão e diversificação do Ensino Superior (VOLKMER-MARTINS; ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2017).

1.2 **O conceito de inserção profissional**

A inserção profissional como campo de pesquisa surge com as múltiplas formas de interpretação do momento da vida representado pela entrada na vida ativa, transição profissional, transição escola-trabalho, entre outros, vividos pelos indivíduos (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b). O uso dessas variadas nomenclaturas remete para períodos distintos da história. A expressão "entrada na vida ativa" (*entrée dans la vie active),* surgida na França nos anos sessenta no campo da Psicologia, é substituída por inserção profissional em meados dos anos de 1970, inicialmente em textos legislativos e, posteriormente, em estudos acerca das dificuldades enfrentadas por um número crescente de jovens ao finalizar sua formação e ingressar no sistema de emprego (ALVES, 2007; ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b).

Ainda no ano de 1970, na França, visando ampliar os estudos sobre o processo de ingresso dos jovens no mercado de trabalho, foi criado o *Centre d`*Études *et Recherches sur les Qualifications* (Céreq), o qual, por meio de uma abordagem quantitativa, monitorava a entrada dos egressos do sistema de ensino no mercado de

trabalho francês. No início dos anos 1980, a inserção profissional passa a ser uma das principais preocupações do governo francês, estando, dessa forma, na origem de um conjunto de medidas voltadas para as políticas de emprego, educação e formação (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012a).

Tartuce (2007), por meio dos estudos de Galland (1996) e Lagree (1998), entende a ideia de transição, existente no conceito de inserção profissional, como algo multidimensional, uma vez que não diz respeito somente à transição profissional, mas também a aspectos sociais e culturais, relacionados à aquisição de autonomia, à formação de identidades, à formação de uma nova família, entre outros aspectos. Por sua vez, a noção de inserção profissional surge em resposta à crise socioeconômica que se abateu sobre os países centrais desde os anos 1970, valorizando, assim, muito mais a questão do mercado de trabalho. Nesse sentido, "o termo inserção profissional passa a ser um conceito construído e adotado pelas comunidades política e científica francesas para explicar um fenômeno social que começa a ser de interesse das esferas política e científica" (ROCHA-DE-OLIVEIRA, 2009, p. 90).

A inserção profissional, entendida como um processo socialmente construído, será influenciada pela estratégia adotada por cada um dos atores envolvidos. Entende-se que todos possuem a sua posição, desde os que deixam o sistema de ensino com a esperança de encontrar rapidamente um emprego de qualidade, que seja condizente com a situação do mercado de trabalho e a formação que possuem; os empregadores, que buscam profissionais iniciantes que atinjam a produtividade esperada o mais depressa possível; as autoridades públicas, que buscam propor meios capazes de reduzir o tempo de acesso ao emprego, assim como reduzir o risco de desemprego dos profissionais iniciantes – compensando, dessa forma, os supostos obstáculos à inserção; os intermediários de emprego, dos quais espera-se a integração de indivíduos assim beneficiados, ao mercado; e os responsáveis pela formação e treinamento dos indivíduos. Dessa maneira, cada ator irá favorecer uma dimensão da integração profissional, podendo ser ela a velocidade, a qualidade ou outros atributos que possuam significados diferentes para cada participante desse processo (ROSE, 2018).

Rose (2018) define, ainda, as etapas do processo de inserção, que, primeiramente, a respeito do contexto francês, não constituía uma preocupação, devido à separação marcante entre os períodos de escolaridade e emprego. Portanto, o início do processo de inserção acontecia logo após o fim da escolaridade. Contudo, considerando a possibilidade de o processo inicial de inserção ocorrer em períodos de alternância entre empresas ou, ainda, simultaneamente ao período de estudos como forma de trabalho assalariado, surge a necessidade de se estabelecer critérios para definir um processo de inserção. Em um ambiente instável, a estabilidade representa um ponto de destaque no processo de inserção. Assim, pode-se considerar a possibilidade de sucesso no processo de inserção a partir de variáveis como a estabilidade encontrada em uma atividade profissional e o período de duração desse processo.

3. Aspectos metodológicos

Empreendeu-se um estudo do tipo *survey*, com corte transversal único e descritivo. A população escolhida para análise no presente estudo é composta pelos alunos egressos do curso de Pedagogia, tanto na modalidade presencial e a distância, assim como de instituições privadas e públicas, situadas nas cinco regiões brasileiras.

A amostra do presente estudo é caracterizada como não-probabilística, contudo, assim mesmo, decidiu-se por realizar o cálculo amostral, para o qual utilizou-se a amostra de universo infinito, com coeficiente de confiança de 95,5% e erro amostral de 0,05% (5%). Assim, fica definido como amostra necessária para obtenção do nível de confiabilidade da pesquisa, o número mínimo de 400 casos, sendo considerada a obtenção de uma amostra maior no presente estudo. Dessa forma, uma vez que o estudo será dado nas cinco regiões brasileiras, adota-se aqui a representatividade por região em relação ao número de concluintes do curso de Pedagogia em ambas as modalidades, como demonstrado na Tabela 1.

Tabela 1 - Número de Concluintes em Cursos de Graduação de Pedagogia, no ano de 2017, por Localização, segundo a Unidade da Federação e sua representatividade

REGIÃO	CONCLUINTES	REPRESENTATIVIDADE DAS REGIÕES (%)
Norte	12.929	10,17%
Nordeste	18.582	14,61%
Sudeste	62.285	48,98%
Sul	20.671	16,25%
Centro-Oeste	12.702	9,99%
Total	**127.169**	**100%**

Fonte: Elaborado pelos autores a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Superior - INEP (2018).

A partir disso foram definidos os seguintes valores representativos da amostra da pesquisa: a) tamanho do universo: 127.169 casos; b) erro máximo aceitável: 5%; c) porcentagem da distribuição estimada da amostra: representatividade de cada região em relação à população do estudo; e d) nível desejado de confiança: 95%. Dessa forma foi definida, inicialmente, a amostra mínima desejada a ser alcançada com base na representatividade de cada região, conforme apresentado na Tabela 2.

Tabela 2 – Amostra por região a partir de sua representatividade e por erro amostral

		Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-oeste
Erro Amostral	**Amostra**	**Quantidade mínima por região**				
1%	**8930**	908	1305	4374	1451	892
2%	**2357**	240	344	1155	383	235
3%	**1059**	108	155	518	172	106
4%	**598**	61	87	293	97	60
5%	**384**	39	56	188	63	38

Fonte: Elaborado pelos autores

Ao todo, foram alcançadas 1.173 observações, durante o período de coleta, ocorrida entre os dias 12 de junho e 18 de novembro do ano de 2019. Destes, 311 foram excluídos, uma vez que não atendiam ao critério de serem egressos do curso de Pedagogia, tendo em vista que, inicialmente, a coleta não se deu unicamente com os egressos deste curso, mas também com os egressos dos demais cursos de licenciatura. Diante disso, a amostra válida obtida, composta de 859 observações, uma vez que elaborada como não probabilística, mostrou-se aproximadamente representativa do universo pesquisado e foi estratificada nas diferentes regiões, da

seguinte maneira entre as regiões: Norte (68), Nordeste (130), Sudeste (382), Sul (217) e Centro-oeste (60).

Em relação à distribuição por região, algumas considerações acerca do processo de coleta de dados podem ter exercido influência na proporção alcançada por região na amostra pesquisada. O maior número de observações obtidas na região Sul do país é resultante do fato de os pesquisadores residirem e, portanto, possuírem com maior facilidade acesso a possíveis entrevistados nesta região exercendo significativo impacto a rede de contatos previamente construída pelo pesquisador. De maneira oposta, o menor número de observações alcançadas nas regiões Norte e Nordeste deu-se, também, em razão do menor alcance, por parte do pesquisador, nas respectivas regiões, o qual foi construindo novas redes por meio de diferentes ferramentas (e-mails e redes sociais, por exemplo) para alcançar o número almejado. A proporção da amostra desejada e alcançada nas diferentes regiões ficou estruturada conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3 – Proporções da amostra do estudo

	Proporção (%) das regiões	Amostra esperada (para 859)	Amostra obtida (para 859)	Proporção obtida validada (%)
Norte	10,17%	87	68	7,93%
Nordeste	14,61%	125	130	15,16%
Sudeste	48,98%	421	382	44,59%
Sul	16,25%	140	217	25,32%
Centro-Oeste	9,99%	86	60	7%
Total	**100%**	**859**	**857**	**100%**

Fonte: Elaborado pelos autores

Para fins de análise, tendo em vista a teoria de inserção profissional adotada na pesquisa, foram selecionados apenas aqueles egressos que atendiam a duas características: possuir até 36 anos de idade e ter concluído o curso de nível superior a partir do ano de 2012, nos cursos de Pedagogia ou Licenciatura em Pedagogia. A amostra analisada é composta por 550 participantes, distribuídos por região da seguinte maneira: 77 da região Sul, 277 da região Sudeste, 45 egressos do Centro-Oeste, 88 egressos do Nordeste e 62 egressos do Norte, portanto, com maior representatividade nas regiões Sudeste (50,4%), Nordeste (16%) e Sul (14%), respectivamente. Segue sendo significativamente expressivo o predomínio de mulheres na amostra analisada, composta por 504 (91,6%) pessoas do gênero feminino; 43 (7,8%) do gênero masculino e 3 (0,5%) na categoria outro gênero.

4. Análise e discussão dos resultados

A amostra analisada é composta por 550 participantes, distribuídos por região da seguinte maneira: 77 da região Sul, 277 da região Sudeste, 45 egressos do Centro-Oeste, 88 egressos do Nordeste e 62 egressos do Norte, portanto, com maior representatividade nas regiões Sudeste (50,4%), Nordeste (16%) e Sul (14%), respectivamente. Segue sendo significativamente expressivo o predomínio de mulheres na amostra analisada, composta por 504 (91,6%) pessoas do gênero feminino; 43 (7,8%) do gênero masculino e 3 (0,5%) na categoria outro gênero.

A maior concentração de egressos na região Sudeste, na presente pesquisa, pode estar ligada ao fato de haver maior oferta de cursos de Pedagogia, por Universidades, Centro Universitários e Faculdades nessa

região, conforme afirmam Gatti e Nunes (2009). Tendo em vista a maior representatividade da região Sudeste na amostra pesquisada, a maior concentração de mulheres dá-se, igualmente, na mesma região. A expressiva presença do gênero feminino entre os egressos do curso de Pedagogia vai de encontro aos resultados encontrados em pesquisas anteriormente realizadas (GATTI *et al*., 2019; ARTES; RICOLDI, 2016).

Na amostra pesquisada, percebe-se o predomínio de pessoas de cor branca, sendo mais expressivo na região Sudeste (55,2%) e Sul (15,8%). Em relação a pessoas negras, entre as regiões, estas estão concentradas nas regiões Sudeste (43%) e Nordeste (33,6%). Se analisadas as regiões internamente, apenas a região Nordeste apresenta uma maior concentração de pessoas negras (48,9%) ante 40,9% de pessoas brancas. As demais regiões apresentam significativa concentração de pessoas da cor branca: Sul (76,6%), Sudeste (74,4%), Centro-Oeste (71,1%) e Norte (64,5%), respectivamente. Dessa maneira, os dados encontrados corroboram o constatado por Gatti et al. (2019), acerca do fato de que as pessoas negras, apesar de constituírem o segmento majoritário do país, no Ensino Superior são os estudantes brancos que constituem a maioria.

Quanto à faixa etária dos entrevistados, estas foram categorizadas entre os egressos que possuem 19 até 24 anos de idade, seguidos pelos que possuem 25 até 30 anos e por aqueles que possuem entre 31 e 36 anos de idade. A concentração maior ocorre na faixa etária entre 25 e 30 anos (270 egressos). Em relação à renda bruta mensal individual dos egressos pesquisados, percebe-se a renda maior obtida pelo gênero masculino (R$ 2.250,232) em comparação ao gênero feminino (R$ 1.830,043). Os egressos com idades entre 31 a 36 anos apresentaram os maiores salários médios (R$ 1.952,072), considerando as diferentes faixas etárias. Entre as diferentes raças e cores, os egressos de cor parda possuem os maiores salários (R$ 2.062,822), seguidos pelos egressos de cor branca (R$ 1.887,593). Os egressos de cor amarela possuem os menores salários (R$ 600,00).

Esses dados mostram a manutenção do perfil presente na análise de Gatti (2010), realizada a partir dos dados obtidos pelo questionário socioeconômico do Exame Nacional de Cursos (ENADE, 2005), a qual evidencia a tendência dos alunos do curso de Pedagogia a serem mais velhos que os alunos das demais licenciaturas, sendo os alunos de Pedagogia mais numerosos nas faixas etárias dos mais velhos, principalmente na faixa entre 30 a 39 anos de idade, ou ainda, acima dos 40 anos.

Em relação ao tipo de moradia dos egressos entrevistados, a maior concentração deu-se entre aqueles que residem com cônjuge ou companheiro (53,9%), seguido por aqueles que moram com os pais (33%). Aqueles que moram com amigos (6,7%), sozinhos (5,5%) ou que moram em outras opções (0,9%) apresentaram pouca representatividade entre os pesquisados. Quanto ao estado civil dos egressos, estes se classificaram, em maior número, respectivamente como: solteiros (33,9%), casados (26,6%) e união estável (26,4%). A região Sudeste apresenta a maior concentração entre as regiões, seguida pela região Sul (13,7%) na categoria casado; pelas regiões Nordeste e Norte, nas categorias divorciados (ambas com 14,3%) e separados (ambas com 10,2%); pela região Sul (18,8%) na categoria solteiros; e pela região Nordeste nas categorias união estável (24,1%) e viúvo (22,2%).

Em relação à composição familiar dos egressos pesquisados, 63,8% da amostra analisada não possui filhos, seguidos por aqueles que possuem apenas um filho (27,9%), os que possuem dois filhos (7,1%), aqueles que possuem três filhos (1,1%) e aqueles que possuem quatro ou mais filhos (0,2%). Quanto à situação laboral dos egressos, durante o período em que cursavam a graduação, a maior ocorrência deu-se na categoria

dos egressos que trabalhavam e tinham os gastos parcialmente financiados pela família (44,6%), seguidos por aqueles que trabalhavam e se sustentavam (29%). Há também, em menor grau (10,2%), aqueles que trabalhavam, porém tinham os gastos integralmente financiados pela família. Poucos são os egressos que trabalhavam e eram os principais responsáveis pelo sustento da família (5,5%) ou que trabalhavam e contribuíam para o sustento da família (4,7%), assim como, menor é o grupo dos egressos que não trabalhavam e tinham os gastos financiados pela família (5,5%) ou ainda, que não trabalhavam e viviam de rendimentos (0,5%).

Acerca do tipo de contrato de trabalho que os egressos apresentavam e sua categorização por instituição de ensino, é possível perceber a maior concentração destes entre o grupo que possui contrato por tempo indeterminado, em que há uma data de início das atividades laborais, porém não consta a data de término. Este grupo é oriundo, principalmente, das universidades e faculdade. O cruzamento das motivações que levaram os egressos a escolha do curso de Pedagogia com o tipo de contrato de trabalho que possuem atualmente, permite verificar que a maior concentração de egressos ocorre no grupo que possui contrato por tempo indeterminado, sendo mais notável a motivação relacionada com a identificação com o curso (267 egressos), embora esse grupo destaque-se, em maior número também, por ser o que não está trabalhando (112 egressos). Outras motivações dos egressos que possuem contrato de trabalho por tempo indeterminado, para a escolha do curso, dizem respeito às oportunidades de emprego na área (129 egressos); influência de professores ou da escola de Ensino Médio (117 egressos); intenção de prestar concurso público (115 egressos); já trabalhar na mesma área (108 egressos); e a influência familiar (102 egressos), conforme disposto na Tabela 4.

Tabela 4 – Tipo de contrato de trabalho por tipo de instituição de Ensino Superior e por motivações de escolha do curso de Ensino Superior

	Determinado (tem datas de início e término combinadas entre o trabalhador e empregador)	**Indeterminado (há data de início, mas não consta de término)**	**Outro**	**Não está trabalhando**	**Total**
Universidade	15 5,6%	**190** **70,6%**	2 0,7%	62 23%	269 100%
Faculdade	7 3,1%	**150** **66,1%**	1 0,4%	69 30,4%	227 100%
Centro Universitário	2 3,8%	31 59,6%	1 1,9%	18 34,6%	52 100%
Instituto Federal	1 50%	0 0%	0 0%	1 50%	2 100%
Total	25 4,5%	371 67,5%	4 0,7%	150 27,3%	550 100%
Influência familiar	3 2,1%	**102** **71,3%**	2 1,4%	36 25,2%	**143** **100%**
Oportunidades de emprego na área	12 6,7%	**129** **71,7%**	0 0%	39 21,7%	**180** **100%**

Duração do curso	1 7,1%	6 42,9%	0 0%	7 50%	14 100%
Preço do curso	3 4,2%	45 63,4%	0 0%	23 32,4%	71 100%
Influência de amigos	5 4,6%	71 65,1%	0 0%	33 30,3%	109 100%
Influência de Professores ou da Escola de Ensino Médio	8 4,3%	**117** **63,2%**	1 0,5%	**59** **31,9%**	**185** **100%**
Já trabalhava na área	8 6,5%	**108** **87,8%**	1 0,8%	6 4,9%	123 100%
Para fazer concurso público	10 5%	**115** **57,8%**	0 0%	**74** **37,2%**	**199** **100%**
O curso ser noturno	8 80%	2 20%	0 0%	0 0%	10 100%
Falta de outras opções que me interessassem	4 9,5%	19 45,2%	1 2,4%	18 42,9%	42 100%
Identificação com o curso	10 2,6%	**267** **68,3%**	2 0,5%	**112** **28,6%**	**391** **100%**
Outro	0 0%	7 77,8%	0 0%	2 22,2%	9 100%

Fonte: Elaborado pelos autores

A análise de Gatti et al. (2019), a partir dos dados obtidos do ENADE do ano de 2014, permite verificar o significativo número de formados no curso de Pedagogia que afirmam não estar trabalhando (22,3%). Esses dados corroboram com os encontrados na presente pesquisa, uma vez que o grupo pesquisado divide-se, majoritariamente, entre os que trabalham por meio de contrato de trabalho de tempo indeterminado (371; 67,5%) e aqueles que não estão trabalhando (150; 27,3%).

O alto número de egressos do curso de Pedagogia que não atuavam profissionalmente, conforme Volkmer-Martins; Scherdien e Rocha-de-Oliveira (2019), reflete o contexto sócio-histórico do país, marcado pelo crescimento do tempo médio de estudos e número de ingressantes no Ensino Superior - principalmente através de instituições de ensino privadas (395 egressos de instituições privadas, ante 195 egressos de instituições públicas, na presente pesquisa) – sem representar, contudo, um elemento determinante para a conquista de postos de trabalho, o que gera um impasse entre as expectativas profissionais e valores dos jovens ingressantes no mercado de trabalho, podendo até mesmo levar ao adoecimento desses.

Em relação à renda bruta mensal individual dos egressos pesquisados, percebe-se a renda maior obtida pelo gênero masculino (R$ 2.250,232) em comparação ao gênero feminino (R$ 1.830,043). Os egressos com idades entre 31 a 36 anos apresentaram os maiores salários médios (R$ 1.952,072), considerando as diferentes

faixas etárias. Entre as diferentes raças e cores, os egressos de cor parda possuem os maiores salários (R$ 2.062,822), seguidos pelos egressos de cor branca (R$ 1.887,593). Os egressos de cor amarela possuem os menores salários (R$ 600,00).

Identificou-se que a maior parte dos egressos pesquisados atuam profissionalmente em organizações privadas (56,3%), os quais estão concentrados em maior número, nas regiões Sudeste (55,7%) e Nordeste (17,2%). Os egressos que atuam em organizações públicas (16,2%) concentram-se, principalmente, nas regiões Sul (55,1%) e Sudeste (25,8%). O porte das instituições nas quais os egressos atuam profissionalmente e sua distribuição por região, são demonstrados na Tabela 5.

Tabela 5 – Porte das instituições em que os egressos trabalham, por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Grande (mais de 500 funcionários)	Nº absoluto	**22**	7	3	2	3	37
	Entre as regiões	**59,5%**	18,9%	8,1%	5,4%	8,1%	100%
Médio (de 100 a 500 funcionários)	Nº absoluto	5	**42**	7	14	11	79
	Entre as regiões	6,3%	**53,2%**	8,9%	17,7%	13,9%	100%
Pequena (de 20 a 99 funcionários)	Nº absoluto	27	**105**	17	29	26	204
	Entre as regiões	13,2%	**51,5%**	8,3%	14,3%	12,7%	100%
Micro (até 19 funcionários)	Nº absoluto	13	**43**	3	15	7	81
	Entre as regiões	16%	**53,1%**	3,7%	18,5%	8,7%	100%
Não está trabalhando	Nº absoluto	10	80	15	28	15	148
	Entre as regiões	6,8%	54,1%	10,1%	18,9%	10,1%	100%
Total	Nº absoluto	67	197	30	60	47	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Quanto ao ramo das organizações em que os egressos trabalham e suas regiões (Tabela 6), majoritariamente, a amostra pesquisada atua com serviços na área da educação (55%), concentrados nas regiões Sudeste (44,7%), Sul (20,5%), Nordeste (14,4%), Norte (12,6%) e Centro-Oeste (7,9%), respectivamente. Alguns egressos (8,7%) atuam no ramo do comércio, concentrados nas regiões Sudeste (66,7%) e Nordeste (14,6%), e outros atuam no setor de serviços em geral (8%), concentrados, também, nas regiões Sudeste (56,8%) e Nordeste (22,7%).

Tabela 6 – Ramo de atuação das organizações onde os egressos trabalham por região do país

		Sul	Sudeste	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Total
Comércio	Nº absoluto	3	32	3	7	3	48
	Entre as regiões	6,3%	66,7%	6,3%	14,6%	6,3%	100%
Indústria	Nº absoluto	0	3	0	0	1	4
	Entre as regiões	0%	75%	0%	0%	25%	100%
Serviços em geral	Nº absoluto	1	25	3	10	5	44
	Entre as regiões	2,3%	56,8%	6,8%	22,7%	11,4%	100%
Serviços na área da educação	Nº absoluto	**62**	**135**	24	**43**	38	**302**
	Entre as regiões	**20,5%**	**44,7%**	7,9%	**14,2%**	12,6%	**100%**
Outro	Nº absoluto	2	1	0	0	0	3
	Entre as regiões	66,7%	33,3%	0%	0%	0%	100%

Não está trabalhando	Nº absoluto	9	81	15	28	15	148
	Entre as regiões	6,1%	54,7%	10,1%	18,9%	10,1%	100%
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

O principal cargo ocupado pelos egressos pesquisados é o cargo de professor(a) (224 egressos), concentrados em maior número nas regiões Sudeste (43,3%) e Sul (20,5%). Outras ocupações aparecem em menor número na amostra pesquisada, como secretária de escola (27 egressos), fortemente encontradas na região Sudeste (59,3%), técnico em assuntos educacionais (20 egressos), localizados principalmente na região Sudeste (65%), orientador educacional (19 egressos), concentrados em maior número na região Sudeste (57,9%). Outras ocupações aparecem, em menor número, na amostra pesquisada, como a ocupação de merendeira, tutor, educador social e outros. Os cargos de diretora (9 egressos) e coordenadora (7 egressos), por sua vez, concentram-se mais na Região Sul. Aqueles que não atuam diretamente com a educação (69 egressos) estão localizados, principalmente nas regiões Sudeste (62,3%) e Nordeste (20,3%).

Relacionado ao número de trocas de trabalho após o ingresso no Ensino Superior, os egressos pesquisados em grande número (34,6%) afirmam não ter trocado de trabalho, visto que continuam a trabalhar na mesma instituição em que já estavam trabalhando quando do ingresso no Ensino Superior. Estes estão concentrados majoritariamente na região Sudeste (52,6%). Aqueles egressos que trocaram de trabalho apenas uma vez após o ingresso no Ensino Superior representam 31% da amostra pesquisada e estão fortemente concentrados na região Sudeste (48,2%). Por sua vez, aqueles que não trocaram de trabalho nenhuma vez e que não estão trabalhando no momento (23,9%) estão, em grande parcela, concentrados na região Sudeste (51,1%).

Quanto ao tempo que os egressos permaneceram sem trabalho após a conclusão da formação de Ensino Superior, o maior número de egressos (42,1%) conseguiu concluir a formação e ingressar ou permanecer no mercado de trabalho. Esse dado vem ao encontro da análise de Gatti e Barreto (2009), segundo a qual a profissão de professor(a) representa grande parcela da absorção de empregos no país, em torno de (6%), sendo até mais significativo que a construção civil que contribuiria com, aproximadamente, 4% dos empregos nacionais. A atividade docente estaria atrás apenas de outras categorias tidas como grande absorvedoras de mão-de-obra: os escriturários (15,2%) e os profissionais de serviços (14,9%), em razão, conforme ressalta Gatti et al. (2019), da maior demanda por profissionais da educação gerados pelo crescimento da educação pública nas últimas décadas, não acompanhada pela qualidade de formação destes profissionais.

Após concluírem a formação no Ensino Superior, parte significativa dos egressos analisados (34,6%) não trocou de trabalho e seguiu na mesma ocupação em que já se encontrava anteriormente. Deste grupo, a maior concentração deu-se na região Sudeste (52,6%). Outra parcela significativa (30,9%) dos egressos analisados, concentrados em maior número na região Sudeste (48,2%), trocou de trabalho uma vez apenas. Parcela menor (23,9%) do grupo analisado afirma não ter trocado nenhuma vez de trabalho e não estar trabalhando no momento, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Trocas de trabalho após a formação no Ensino Superior por região do país

	Sul	**Sudeste**	**Centro-Oeste**	**Nordeste**	**Norte**	**Total**

1 vez	Nº absoluto	15	**82**	15	33	25	**170**
	Entre as regiões	8,8%	**48,2%**	8,8%	19,4%	14,8%	**100%**
2 vezes ou mais	Nº absoluto	14	24	2	10	1	51
	Entre as regiões	27,4%	47,1%	3,9%	19,6%	2%	100%
Nenhuma, e não está trabalhando no momento	Nº absoluto	13	**67**	12	24	15	**131**
	Entre as regiões	9,9%	**51,1%**	9,2%	18,3%	11,5%	**100%**
Nenhuma, pois nunca trabalhou	Nº absoluto	3	4	0	0	0	7
	Entre as regiões	42,8%	57,2%	0%	0%	0%	100%
Nenhuma, trabalha na mesma instituição	Nº absoluto	32	**100**	16	21	21	**190**
	Entre as regiões	16,8%	**52,6%**	8,4%	11,1%	11,1%	**100%**
Total	Nº absoluto	77	277	45	88	62	549
	Entre as regiões	14%	50,5%	8,2%	16%	11,3%	100%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os pais dos egressos que concluíram a formação em nível superior, realizaram os cursos nas áreas de Direito, Administração, Ciências Econômicas, Contábeis, Engenharia, Geografia, Matemática, Veterinária e Fisioterapia. No caso das mães, estas realizaram a formação de nível superior nas áreas de Pedagogia, Enfermagem, Psicologia, História, Matemática, Letras, Jornalismo, Direito, Filosofia e no antigo curso de Magistério. É possível que exista relação entre as mães que realizaram o Ensino Superior em Pedagogia ou Magistério, e a motivação citada por parte dos egressos para escolha do curso, em que 58,7% dos egressos que atuam na área da educação mencionaram a influência familiar. Demonstrados, analisados e discutidos alguns dos resultados encontrados, parte-se às considerações.

3 Considerações conclusivas/parciais

O presente estudo teve como objetivo analisar o processo de inserção profissional dos egressos do curso de Pedagogia no Brasil. Para tanto lançou-se mão do arcabouço teórico existente acerca dos temas de Inserção Profissional e Ensino Superior, este último voltado ao curso de Ensino Superior em Pedagogia.

Levando-se em consideração a expansão do número de matrículas, ingressantes e concluintes dos cursos de Pedagogia, buscou-se, por meio desta pesquisa, colaborar com a produção de dados consistentes que sirvam para reflexões acerca deste campo. De maneira prática, sugere-se, ainda, alguns pontos para as instituições de Ensino Superior, como o desenvolvimento de disciplinas e ações que preparem os jovens para o acesso ao mercado de trabalho e às possibilidades de inserção profissional; e monitorar e auxiliar esse processo de transição entre formação e entrada no mercado de trabalho. Para o Governo, indica-se o estabelecimento de programas que auxiliem os jovens em seus momentos de inserção profissional e cobrar das instituições de ensino informações referentes à inserção profissional de seus estudantes e egressos. Para os estudantes, sugere-se que cobrem das instituições de ensino ações que os auxiliem e os acompanhem durante o processo de inserção no mercado de trabalho através de planos traçados durantes as disciplinas, assim como aproveitar o momento de realização do Ensino Superior para ampliação da rede de relacionamentos e a vivência de novas experiências que possibilitem ganhos de capital cultural e social.

Constatou-se diferentes percursos de inserção profissional, contudo é possível identificar alguma lógi-

ca, socialmente construída, por meio das vivências familiares, acadêmicas e profissionais (ROCHA-DE-OLIVEIRA; PICCININI, 2012b) dos egressos analisados. Buscou-se, através dos fatores socialmente construídos, refletir também acerca dos aspectos relacionados á mobilidade social almejada no processo de inserção. A pequena possibilidade de auxiliar financeiramente a própria família em razão da formação recebida no curso superior, permite, de certa forma, refletir acerca do impacto da educação formal na vida dos indivíduos e o quanto este pode vir a ser mais intenso para aqueles que possuem melhores condições de mesclar os diferentes capitais, culturais e econômicos (LEMOS; DUBEUX; PINTO, 2009).

Este fato constitui interessante ponto para reflexão acerca da mobilidade social, visto que há uma troca de situação entre os indivíduos em relação aos seus pais, porém, essa diz mais a respeito de uma mobilidade de classes ou ocupacional, voltadas mais para análise da posição de origem relativa à ocupação dos pais e a posição de destino da geração seguinte, no caso os egressos pesquisados. Assim, o acesso ao Ensino Superior, em alguns casos por parte da primeira geração da família a alcançar este nível de ensino, e a ocupação de uma vaga no mercado de trabalho, são estreitamente vinculados à mobilidade social intergeracional, compreendida pelo movimento entre as classes sociais, e relacionados com questões de gênero e raça, ligados também a origem desses jovens e aos capitais possuídos por eles, que possuem, ainda, relação direta com o espaço social que irão ocupar.

Visando à continuidade dos estudos acerca da temática, sugere-se a realização de estudos longitudinais e quantitativos sobre inserção profissional e mobilidade social que busquem contemplar as trajetórias dos egressos de cursos a distância, considerando as variáveis relacionadas a gênero, classe, contexto familiar, raça e cor, e que busquem explorar também as mobilidades inter/intrageracional e educacional. Recomenda-se, ainda, a realização de estudos quantitativos acerca da temática que permitam uma análise aprofundada por região país, considerando suas particularidades.

Referências

AGUIAR, M. A. S.; SCHEIBE, L. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão**. Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 220-238, 1999.

ALVES, N. Inserção Profissional dos Jovens: do problema social ao objecto sociológico. 2007. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3162/30/ulsd054512_7_Cap_2.pdf> Acesso em 14 jan. 2020.

ARTES, A.; RICOLDI, A. M. Mulheres e as carreiras de prestígio no ensino superior: o não lugar feminino. In: ITABORAÍ, N. R.; RICOLDI, A. M. (Orgs.). **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?** Implicações demográficas e questões sociais. Belo Horizonte,MG: Abep, 2016. p. 81-93.

BARROS, M. M. L. Trajetórias de Jovens Adultos: ciclo de vida e mobilidade social. **Horizontes Antropológicos**, v. 16, n. 34, jul./dez. 2010, p. 71-92.

CASTRO, J. A. de; ANDRADE, C. C. de. Juventude, Educação e Trabalho: avanços e desafios. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição**.** Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 155-168.

GALLAND, O. L`Entrée dans la vie adulte en France. Bilan et perspectives sociologiques. **Sociologies et sociétés**. v. 28, n. 1, p. 37-46, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Cord.) **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: Novos Cenários de Formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A.; NUNES; M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua português, matemática e ciências biológicas. Coleção Textos FCC, n. 29, 2009.

HAIR, J. F. *et al.* **Fundamentos de Métodos de Pesquisa em Administração.** Porto Alegre: Bookman, 2005.

LAGREE, J.C. **L`Allongement de la jeunesse en question**. Paris, 1988.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, 2009, p. 368-384.

LEHMANN, W. Habitus transformation and hidden injuries: Successful working-class university students. **Sociology of education**, v. 87, n. 1, p. 1-15, 2013.

LEMOS, A. H. da C.; DUBEUX, V. J. C.; PINTO, M. C. S. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 2, p. 368- 384, 2009.

MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um Perfil Sobre a Expansão do Ensino Superior Recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos**. Perspectivas**, v. 42, p. 161-192, 2012.

MENEZES, W. F.; UCHOA, C. F. A. A inserção do jovem no mercado de trabalho brasileiro. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. **Trabalho e Formação Profissional**: juventudes em transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 105-132.

MORETTO, A.; REMY, M. A. P. de. Dinâmica recente da inserção do jovem no mercado de trabalho e a questão da escolaridade. In: MACAMBIRA, J.; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: Juventudes em Transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 133-153.

POCHMANN, M. Juventudes em Transição para a sociedade pós-moderna. In: MACAMBIRA, J; ANDRADE, F. R. B. (Orgs.). **Trabalho e Formação Profissional**: Juventudes em Transição. Fortaleza: IDT, UECE, BNB, 2013, p. 37-55.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Estágios para Universitários**: representações e implicações na inserção profissional dos jovens brasileiros e franceses. 2009. 397 f. Tese (Doutorado em Administração) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Escola de Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 13, n. 1, 2012a, p. 63-73.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S.; PICCININI, V. C. Uma Análise sobre a Inserção Profissional de Estudantes de Administração no Brasil**. Revista de Administração Mackenzie**, v. 13, n. 2, 2012b, p. 44-75.

ROSE, J.. *L`insertion professionnelle: une notion discutée mais robuste*. In: COUPPIÉ, T.; DUPRAY, A.; ÉPIPHANE, D.; MORA, V. (Cord). ***20 ans*** d´***insertion professionnelle des jeunes: entre permanences et*** évolutions. CEREQ, Essentiels, 2018.

TARTUCE, G. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho**: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo. 2007. 441 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Departamento de Sociologia, Universidade de São Paulo, 2007.

VOLKMER-MARTINS, B.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Expansão e diversificação do ensino superior, impactos no mercado de trabalho e inserção profissional no Brasil: reflexões iniciais e proposta de agenda de pesquisa. **DESENVOLVE: Revista de Gestão do Unilasalle**, v. 6, n. 2, p. 53-70, 2017.

VOLKMER-MARTINS, B.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. A relação entre formação profissional e empregabilidade: em questão os jovens provenientes de cursos superiores de tecnologia. In: ENCONTRO DA ANPAD, 40.,2016, Costa do Sauipe **Anais...** Bahia, 2016.

VOLKMER-MARTINS, B.; SCHERDIEN, C.; ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Estrutura de classe e mobilidade social no processo de inserção profissional de jovens no Brasil: reflexões e agenda de pesquisa. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 17, n. 3, p. 564-576, 2019.

MUDANÇAS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO ATUAL: A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E A ADEQUAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS A ESSA PROPOSTA

Carina Copatti
Adriana Maria Andreis
UFFS-campus Chapecó
Capes, através de edital PNPD.
E-mail: carina.copatti@gmail.com

Palavras-chave: Políticas educacionais. BNCC. PNLD.

1 Introdução

A partir do movimento de construção e consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem ocorrido debates importantes a partir de posicionamentos diversos a respeito deste documento. Tais debates têm mobilizado uma série de reflexões sobre o caráter das mudanças inerentes à BNCC e a outros documentos, uma vez que leva à redefinição curricular e, ainda, levou à adequação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) ao formato da BNCC, especialmente considerando sua estrutura organizada em habilidades e competências.

A implementação da BNCC e as mudanças nos livros didáticos tem colocado em debate a autonomia dos professores no processo educativo e a autoria na definição do currículo. Isto pois, mesmo considerado um documento que serve de base para a redefinição dos currículos das escolas, tem sido indagada a sua imposição enquanto pressuposto de um padrão a ser seguido, que pouco possibilita a autonomia na definição curricular. Diante disso, este texto visa debater sobre esse processo analisando aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos objetivos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A questão investigada é: de que modo tem se delineado a BNCC e como o PNLD se adequa a este documento? Utiliza-se a pesquisa teórico-bibliográfica tomando como principais referências o documento da BNCC e o Decreto 9.099/2017 em articulação com autores que contribuem para refletir criticamente sobre os documentos analisados e sobre a educação escolar.

2 Desenvolvimento

A partir das mudanças curriculares que vêm sendo implementadas no país, oriundas das redefinições das políticas educacionais, vive-se um processo de debates sobre os movimentos de readequação nas escolas.

Existem professores pesquisadores que aquiescem esse documento curricular, argumentando a importância de o país ter uma base comum que expresse aspectos educativos que possam servir às elaborações dos currículos regionais, a exemplo de Roque Ascenção (2020). Outros criticam a forma como se apresenta a BNCC, a exemplo de Ribeiro da Silva (2020) e Pina e Gama (2020).

Consideramos a necessidade de diálogo com a BNCC entendendo que, enquanto política em efetivação, sua proposta já está sendo introduzida nas escolas e também em outros movimentos de adequação, como ocorre com os livros didáticos através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Analisar a BNCC e compreender sua proposta, percebendo como ir além dessa proposta contribui para construir formas de atuar em diálogo com ela na escola, buscando garantir a autonomia docente no processo de redefinição curricular. Faz-se, assim, um percurso tentando apontar alguns aspectos da BNCC e das mudanças no PNLD, considerando que se constitui em uma pesquisa em desenvolvimento atualmente no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFFS, a nível de Pós-doutoramento financiado pela Capes através de edital PNPD.

BNCC, PNLD e o movimento de redefinição curricular nas escolas

A BNCC constitui-se como documento normativo que define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica. Após sua homologação, em 2018, passa a ser tomada como referência para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. “É um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (2017, p. 7). “[...] referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (2017, p. 5).

Desde 2019 esse documento tem sido, aos poucos, inserido em distintos documentos que chegam nas escolas. Também passou a regular as novas definições dos editais que norteiam a produção dos livros didáticos escolares que compõem o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), isso se deu através da lei 9.099/2017 que considera, no artigo 2º, como objetivos do PNLD:

> I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a consequente melhoria da qualidade da educação; II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica; III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura; IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes; V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

Diante do objetivo quinto, de ser um meio de implementação da BNCC na escola, observa-se a implementação de mudanças curriculares nessas instituições, mesmo com dificuldades em meio à pandemia da Covid19. Sendo assim, a partir da homologação da BNCC, em grande parte dos municípios, mobilização para a participar da reformulação do currículo escolar. Mas é preciso também repensar o planejamento docente e a atuação diante deste novo cenário de mudanças nas políticas educacionais de modo tão rápido e de maneira

tão desafiadora, haja vista que além das atuais mudanças provenientes da implementação da BNCC também os materiais didáticos fornecidos através do PNLD vêm sofrendo modificações para adequação à proposta da base.

A BNCC homologada define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da educação básica. Suas orientações têm foco na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e competências. Na BNCC competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Se considerarmos que o termo habilidade revela a capacidade para fazer alguma coisa, e está relacionada à aptidão para cumprir determinada tarefa com um certo nível de destreza, logo podemos interpretar que se a escola forma apenas para construir competências e habilidades temos uma formação pragmática, cujo foco é desempenhar determinadas funções específicas (COPATTI; ANDREIS, 2020).

Na proposta da BNCC, o que se percebe é que a forma como se organiza a construção do conhecimento direciona para aspectos pontuais, inclusive pensando a resolução prática de problemas e a inserção no mercado de trabalho. Apresenta texto prescritivo, a perspectiva de abordagem pragmática a partir de códigos a serem seguidos pelos professores que definem competências e habilidades. Isso leva-nos a interpretar que a ideia de utilizar habilidades e competências apenas para resolver situações e problemas práticos limita a construção do pensamento do sujeito e sua ação, pois utilizar competências como resposta a um problema antigo na educação escolar é algo que limita a função docente e, nesse sentido, limita a formação dos sujeitos pensada numa perspectiva cidadã.

Tendo a proposta da BNCC homologada e em implementação nas escolas, é preciso pensar seus limites e a possibilidade de ir além daquilo que propõe, não desconsiderando sua importância, uma vez que a existência de parâmetros comuns ao território nacional dá a possibilidade de que os professores, principalmente os recém-formados, tenham claros alguns aspectos basilares a considerar. Nesse sentido, Roque Ascenção (2020, p. 176), defende “a possibilidade de um currículo que aponte temas universais, na busca de uma equidade quanto ao acesso ao conhecimento”.

Outros desafios se devem às mudanças evidenciadas nos livros didáticos disponibilizados através do PNLD. A presença do livro didático como meio pelo qual implementar a BNCC trouxe, nos últimos anos, várias mudanças no que tange às propostas e estrutura das coleções didáticas, principalmente para o ensino médio, a partir de coleções e propostas por áreas do conhecimento e não mais disponíveis por componente curricular. E, também, de coleções destinadas a Projetos Integradores e Projetos de vida (COPATTI; ANDREIS, 2021).

Preocupa-nos a construção de propostas de livros didáticos que propõem o desenvolvimento de habilidades e competências, o que pode gerar um processo de direcionamento cada vez maior dos professores para modelos prontos que acabam por definir como desenvolver o processo educativo, retirando do professor sua autonomia de pensamento, de planejamento e de desenvolvimento de ações (COPATTI; ANDREIS, 2021). Nesse contexto, é necessária uma compreensão mais ampla das experiências educativas, analisar e problematizar fragilidades e potencialidades da BNCC e também dos livros didáticos sob esse novo modelo.

É importante problematizar a dinâmica dos delineamentos das políticas que envolvem livros didáticos e a BNCC, uma vez que constituem um direcionamento, muitas vezes, para os conteúdos no contexto escolar e conduzem para mudanças e (re)adaptações das propostas didático-pedagógicas dos professores. Portanto, os professores precisam analisar a BNCC, as propostas dos livros didáticos e construir juntos modos de interpretação, por meio de um trabalho coletivo nas escolas, visando garantir autonomia e autoria nos processos educativos escolares.

3 Considerações conclusivas/parciais

Diante das mudanças das políticas educacionais que têm se evidenciado principalmente com a implementação da BNCC, uma tarefa muito importante para os professores é analisar estas mudanças, interpretar os documentos (BNCC, Decreto 9.099/2017; PNLD) com atenção aos novos formatos dos materiais didáticos, fazendo isso a partir dos conhecimentos e considerando a compreensão a respeito das redefinições curriculares e dos movimentos de autonomia que precisam ser mantidos. Há, diante disso, inúmeros desafios ao pensar a BNCC, seus limites e potencialidades, e como se apresentam os materiais didáticos adaptado às novas normatizações, considerando sua presença na escola como direito do aluno e, ao mesmo tempo, como um recurso que precisa ser tomado como suporte e não como centralidade em sala de aula.

Referências

ASCENÇÃO, V. R. A Base Nacional Comum Curricular e a Produção de Práticas Pedagógicas para a Geografia Escolar: desdobramentos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 10, n. 19, p. 173-197, jan./jun., 2020. Disponível em: http://revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/915/421. Acesso: jan., 2021.

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

BRASIL. Decreto 9.099/2017. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html. Acesso: agosto, 2021.

COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana. Políticas públicas educacionais no Brasil pós-redemocratização: percursos à cidadania? **Geopauta.** volume 4, n. 1, 2020.

COPATTI, Carina. ANDREIS, Adriana. Entre a democratização de acesso ao livro didático e os movimentos de padronização deste material. *In*: **Anais eletrônicos do VII Colóquio Internacional de Educação.** Colóquio Internacional de Educação. Universidade do Oeste de Santa Catarina – Joaçaba: Unoesc, 2021.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base nacional comum curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Trabalho Necessário**. v.18, n. 36, maio/agosto, 2020.

RIBEIRO DA SILVA, M. A BNCC da reforma do ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301. Acesso: fev., 2021.

O LUGAR DO ESTADO NAS TRANSFORMAÇÕES DA MODERNIDADE: DE PROVEDOR A CONTROLADOR

Carmem Lúcia Albrecht da Silveira
Universidade de Passo Fundo/UPF
Bolsa aluno egresso UPF
carmem.albrecht@hotmail.com

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo/UPF
rosimaresquinsani@upf.br

Palavras-chave: Estado; provedor; controlador.

1 Introdução

O estudo em pauta representa um recorte do marco teórico da pesquisa de doutorado intitulada: O protagonismo da gestão educacional norteada pelos resultados das edições do Pisa e divulgada nos meios midiáticos. A abordagem do trabalho discute as transformações que moveram a modernização do Estado, quando tem alterado a sua função de provedor para controlador social e conduzido para beneficiar o desenvolvimento econômico. A importância da discussão do excerto situa a seguinte questão: Qual é o lugar do Estado em meio as transformações técnicas e científicas da racionalidade do paradigma contábil? Tem como objetivo compreender as razões que provocaram a transformação da função provedora do Estado para assumir as atribuições de controle social. O excerto apresenta uma abordagem qualitativa e foi construído mediante a descrição analítica dos referenciais bibliográficos pesquisados.

2 Desenvolvimento

O modelo burocrático de Estado existente na década de 1970, associado a crescente globalização da economia e do desenvolvimento tecnológico, sofreu o rompimento desse paradigma. Reconhecido como oneroso e pouco responsivo às demandas do final do século XX, o governo burocrático cede espaço para o avanço de ideias inspiradas na administração de empresas, de arquitetura gerencial. Os elementos centrais do modelo gerencial localizam a "eficiência, a redução de custos e a qualidade da prestação de serviços públicos. O foco da administração gerencial é o consumidor" (SCHNEIDER; NARDI, 2019, p. 62). A concepção do paradigma contábil

gerencial move-se pelo empreendedorismo que propõem a avaliação de desempenho, em sintonia com as metas esperadas e mensuradas por indicadores de resultados, e que obrigam as transformações políticas combinadas com a desacomodação da administração do Estado.

Desta forma, a redefinição da representatividade social do Estado, condicionada pelas mutações das políticas públicas no campo da educação e perante a modernidade conduzida pelo capitalismo, encarregam-se por um desequilíbrio convergente à tradicional atuação e autonomia de governo. A reconhecida autonomia frente as demandas sociais das políticas educacionais apontam para um constrangimento em relação ao papel e lugar do Estado, acomodando fatores do contexto da globalização e da transnacionalização do capitalismo. A modernidade capitalista impulsiona um projeto de desenvolvimento econômico e social, iniciado na era da revolução industrial, com inspirações racionalistas e integradas, que prescrevem a nação inserida num contexto territorial favorável à emergência do mercado nacional, da educação para todos os indivíduos, da organização social democrática e de certa unificação cultural.

A trajetória histórica do Estado-nação revela sua intermediação com a educação pública, através da constante redefinição de políticas e com aparente implicações relacionadas aos atuais movimentos da globalização e da transnacionalização de orientações. A evidência de tais aspectos, alerta para a crise do Estado-nação como algo ideologicamente produzido por decorrência dos distintos fatores originados da globalização. Além disso, somam-se à crise os aspectos sociológicos comprometidos com as políticas educacionais e demais fatores que condicionam a autonomia dos Estados (regionais, subnacionais e transnacionais). A crise, soma a passagem entre o ápice do Estado-nação para a emersão de agências de regulação global e transnacional nos territórios nacionais, que disseminam desafios às políticas da educação como condutoras da ressemantização das cidadanias, assim como, suscitam a reflexão de que a "Escola e as políticas educativas nacionais foram [...] instrumentos para ajudar a nivelar ou a unificar os indivíduos [...] criando uma igualdade meramente formal que serviu (e ainda continua a servir) para ocultar e legitimar a permanência de outras desigualdades [...]" (AFONSO, 2001a, p. 20).

A contemporaneidade revela a fragilidade do Estado no que concerne a autonomia diante dos desafios e constrangimentos ocasionados pelas transformações mundiais e dos diferentes níveis da globalização (sociológica, ideológica, econômica, política e cultural) invasora das fronteiras nacionais. Diante deste contexto globalizador, há que se reconhecer a existência de intervenções nas nações, em maior ou menor vigor, pelas agências de organização e regulação supranacionais (ONGs, Mercosul, OMC, Banco Mundial, OCDE, FMI, UNESCO), tendo como consequências a disseminação de orientações. A cooperação técnica e financeira do Banco Mundial alcançada ao Brasil, remonta a década de 1970, em que determinou performances e orientações políticas via empréstimos financeiros. Na década de 1990, quando a conjuntura neoliberal ganha fôlego no Brasil, o papel estratégico do Banco Mundial intensifica a influência sobre as políticas educacionais.

A este itinerário Afonso (2001a, p. 24) acrescenta, que as instituições mencionadas indicam reformas para o "Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controlo social, ou que induzem [...] medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir [...] uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas", deste modo, encarregando-o pela execução de agendas que orientam quanto a hegemonia mundial da transnacionalização do capital e identificadas com a governação global (regras e procedimentos que estruturam as relações de governo no mundo). A governança global disciplina e reforça "práticas globalizadas e hegemônicas de provimento educacional e que trazem à tona questões de legitimidade e autorida-

de [...] de *accountability* [...] e de poder" (SCHULTZ, 2012. p. 35).

Por esta via, a crise instalada quanto a atuação e a organização do Estado reivindicam a emergência da reforma, submetida e subentendida, pela modernização da administração como "*reinvenção do governo*, *acção administrativa orientada para os resultados*, *new public management*, entre outras" (AFONSO, 2001a, p. 24 – grifos do autor) e que determinam o paradigma do Estado-regulador. A função reguladora atribuída ao Estado--nação, ultrapassa o compromisso de mero "produtor de bens e serviços para se transformar, sobretudo, em regulador do processo do mercado". Função esta, que vem conjugada por um conjunto de designações destinadas a consolidar as variadas formas de atuação do Estado e que podem ser identificadas como "*Estado-reflexivo*, *Estado-activo*, *Estado-articulador*, *Estado-supervisor*, *Estado-avaliador*, *Estado-competidor*" (AFONSO, 2001a, p. 25 – grifos do autor), atribuídas pela regulação supranacional.

No que diz respeito as competências definidas para a educação, o Estado-avaliador (*evaluative state*) supera a tradicional regulação burocrática centralizada e encaminha-se para a "forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo estado com estratégias de autonomia e auto-regulação das instituições educativas" (AFONSO, 2001a, p. 25). A presença do Estado-avaliador nos níveis da educação básica, promove o expressivo *ethos* competitivo dominante e encarrega-se pela efetivação de pressões sobre as escolas, a exemplo do que vem ocorrendo, e conforme revela Afonso (2001a, p. 26), nos níveis do

> [...] (ensino fundamental e médio no Brasil) através da avaliação externa (exames nacionais, provas aferidas ou estandardizadas e estratégias de presença mais assídua de agentes da Inspecção Geral da Educação enquanto órgão central do Ministério da Educação), e através do predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados académicos quantificáveis e mensuráveis sem levar em consideração as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Neste quadro mutante das funções estatais, o Estado acolhe a atuação da lógica do terceiro setor – do bem comum local – em que recontextualiza os princípios da comunidade democrática através da cooperação, da solidariedade, da participação, da transparência, entre outros, de apelo ideológico contraditório. Desta forma, ocorrem os incentivos à "criação de parcerias como empresas e outros actores externos ao sistema" no intuito de promover a corresponsabilização pela educação e legitimar a ampliação da retração dos investimentos do Estado. As ações do Estado são redefinidas para promover medidas que visem a "descentralização de responsabilidades relativas à implementação e a subsequente avaliação das acções e das decisões locais e institucionais (AFONSO, 2007, p.16). De outra forma, a atuação do Estado-articulador "permite-lhe mais facilmente descentrar a pressão social relativa aos direitos para uma pluralidade de novos actores colectivos não-estatais [...] sendo levados a assumirem-se como *parceiros,* assumem [...] importante parcela de responsabilidades na consecução de objectivos" públicos, anteriormente presentes na responsabilidade do Estado (AFONSO, 2001b, p. 39 – grifo do autor). Assim, as parcerias colaboram na elaboração e implementação das políticas públicas para a educação e alteram a concepção de governo para a concepção de governação.

Na conjuntura brasileira, as reformas do Estado se fortalecem de braço com o neoliberalismo, focalizando a redução dos gastos sociais, a descentralização (municipalização) da educação, a privatização traduzida no mercado de consumo dos serviços educacionais, os sistemas de avaliação centralizada, a proposta curricular nacional e na competitividade entre as escolas mais bem avaliadas – mercado educacional (HADDAD, 2008).

As organizações multilaterais exercem a função de disseminar "o discurso da produtividade e da equidade social por intermédio dos agentes político-econômicos" (CARVALHO, 2009, p. 36) de par com a agenda neoliberal. Encarregam-se por homogeneizar e formatar a identidade do conjunto dos estados nacionais e desconsideram suas diversidades originais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB/9394-96 redefine aspectos consagrados na Constituição brasileira de 1988, reestruturando as responsabilidades e atribuições do Estado, do mercado e da sociedade no que tange a educação. Como afirma Krawczyk (2005, p. 808) as reformas educacionais implementadas "permitiram tornar, segundo os órgãos governamentais, a educação formal brasileira compatível com tal modernização geral do Estado".

3 Considerações parciais

Em decorrência deste processo, torna-se cada vez mais acentuado o comprometimento das políticas da educação pública em acolher a ampliação das orientações legais resultantes da ação do Estado e sob o comando da ação de uma agenda global. As políticas educacionais encarregam-se por cumprir a função de integrar e qualificar o processo produtivo norteado para a realização dos princípios econômicos deste novo século e redefinidas pelo paradigma contábil do (neo)gerencialismo. Portanto, esclarecido está, que a redefiniçao das funções do Estado pauta-se, exclusivamente, pelas atribuições do controle permissivo ao crescimento global do mercado econômico, que transforma a educação em empresa produtora do capital necessário ao paradigma contábil e gerencial.

Referências

AFONSO, Almerindo J. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional**. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, agosto/2001a.

AFONSO, Almerindo J. **A redefiniçao do papel do Estado e as políticas educativas**. Sociologia, problemas e práticas, nº 37, 2001b.

AFONSO, Almerindo J. **Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa.** Contrapontos – volume 7- n.1 – Itajaí, jan./abr. 2007.

CARVALHO, Roberto F. **Gestão escolar autônoma e compartilhada – gerencialismo ou democratização.** Goiânia: Editora UFG, 2009.

HADDAD, Sérgio (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

KRAWCZYK, Nora R**. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania?** Educação & Sociedade, v. 26, n. 92, Especial – Out. 2005.

SCHNEIDER, Marilda P.; NARDI, Elton. **Políticas de *accountability* em educação – Perspectivas sobre avaliação, prestação de contas e responsabilização.** Ijuí: editora Unijuí, 2019.

SCHULTZ, Lynette. Governança global, neocolonialismo e respostas democráticas para políticas educacionais. In: IOSIF Ranilce G. **Política e governança educacional – Contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Universa: Líber Livro, 2012.

PROBLEMATIZAÇÕES E CONCEPÇÕES ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Caroline Simon Bellenzier
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo/UPF
129812@upf.br

Palavras-chave: Educação; Políticas Educacionais; Neoliberalismo.

1 Introdução

O cenário educacional há muito tempo tem sido um palco complexo e desafiador. Grupos que buscam a hegemonia social debruçam-se, nos últimos tempos – não tão recentes assim, sobre um projeto neoliberal que pretende terceirizar e transformar a educação pública de caráter público em uma ferramenta da privatização das diferentes esferas sociais. Ao fazer isso fica evidente a intenção de alguns movimentos, esses demonstram-se aplicados ao ato de privar os indivíduos das classes desfavorecidas do direito a educação, a dignidade – impossibilitar os cidadãos ao direito da justiça social.

Esse direito fundamenta-se no artigo 205 da Constituição de 1988, o qual institui a educação como um "direito de todos e dever do Estado e da família". Além disso, ainda no artigo citado a educação deve ser "promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

O que vem ocorrendo, contraria o direito estabelecido na Constituição. Percebe-se que há um movimento, fortalecido pelo discurso que há uma necessidade emergente de preparação para o mercado de trabalho e pela retórica de setores empresariais da educação de que as demandas exigem mudanças para se adequar aos novos cenários. Aqui, não se tem a pretensão de negar a necessidade de modificações em alguns sistemas já estabelecidos, porém é preciso problematizar a necessidade dessa vertente que preza pela educação neoliberal, mercadológica que acaba por desconsiderar os indivíduos, seus contextos e suas singularidades.

Nesse sentido, com o presente trabalho busca-se sistematizar algumas ideias do contexto educacional atual. Além disso, apresentar indicativos da importância das políticas públicas educacionais nos mais diversos cenários. Ainda, são trazidos indícios da necessidade de compreensão dos contextos em que essas políticas se-

rão traduzidas e colocadas em prática e, da participação dos agentes das políticas, ou seja, aqueles que atuarão nos processos escolares. Trata-se de um recorte da pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida para a elaboração da dissertação. O viés metodológico da pesquisa desenvolve-se através de estudos bibliográficos, tratando-se de um estudo de cunho qualitativo. Como referencial teórico, busca-se por meio dos estudos de Ball, Maguirre e Braun (2016), Mainardes (2018) e Passone (2013) apresentar elementos, mesmo que breves, sobre a teoria do Ciclo de políticas, para compreensão da teoria da atuação defendida por Stephen J. Ball.

2 Desenvolvimento

As transformações voltadas ao âmbito educacional e relacionadas aos contextos escolares, como por exemplo a reformulação das políticas de currículo, não são lideradas pelos agentes envolvidos nos processos e contextos educacionais, como professores, gestores e afins. Mas sim, pelos governantes e interessados em remodelar e priorizar a economia em detrimento da possibilidade da construção da cidadania para todos. Pesquisadores afirmam (Jan Masschelein e Maarten Simon, 2017; Martha Nussbaum, 2015 e Christian Laval. 2004), em seus estudos, a necessidade de uma educação sem fins lucrativos, visando uma educação humana e reflexiva. Os escritos dos autores supracitados desenvolvem a teoria de que somente através dessa educação compreensiva, crítica e significativa para os envolvidos no processo educacional, poderá ocorrer a transformação que a sociedade tanto necessita. Algo semelhante também é abordado por Fávero, Tonieto e Consaltér (2020) e Fávero e Trevisol (2020) quando dizem que uma educação mercadológica coloca em risco a sociedade democrática.

Considerando esses apontamentos e pequeno recorte do contexto atual, se faz indispensável a necessidade de compreender os movimentos, limites, desafios e contribuições, focando no contexto das políticas públicas educacionais. Nesse momento, o enfoque será na conjuntura da atuação das políticas.

Cabe ressaltar que as políticas públicas educacionais têm papel extremamente importante para o contexto da educação brasileira. Além disso, auxilia na sua organização, incluindo a regulamentação das práticas escolares, dos planos de trabalho, na coordenação dos objetivos que se deseja em relação ao ensino e aprendizagem dos estudantes, elementos relacionados a estrutura dos espaços, e em diversos outros processos presentes no cotidiano escolar.

Passone (2013) afirma, que as políticas passam da esfera macropolítica para a micropolítica. A esfera macropolítica relaciona-se a elaboração, com os propósitos dos elaboradores e com os interesses incutidos nessa proposta. Já a esfera micropolítica acontece na condição da tradução e atuação nas escolas. Mainardes (2018) ao fazer uma breve exposição dos estudos do pesquisador Stephen J. Ball traz subsídios para uma análise, mesmo que breve, do contexto do ciclo de políticas no contexto brasileiro.

Nos anos 90, os teóricos Ball (1994), Ball, Bowe (1992), Bowe, Ball e Gold (1992) introduziram a abordagem do ciclo de políticas. Na ocasião, os autores defenderam a ideia que os processos políticos perpassavam por três níveis, são eles: (i) a intenção, objetivo da política, que permeia o âmbito dos interesses – departamentos educacionais, agentes internos do governo e agentes externos com inclinações específicas; (ii) a política legislativa, aprovada e registrada partindo das ideias anteriormente propostas, e (iii) a prática da

política, ou seja, as compreensões, análises e atuações das políticas.

Ao avançar em seus estudos, Ball (1994), acrescentou mais duas esferas ao ciclo de políticas, o (iv) relacionado aos resultados pretendidos, o processo de análise da conjuntura em si, a finalidade da política e seus efeitos. Já o (v) refere-se ao contexto em que as políticas são "implementadas", ou seja, a interação das políticas com cada comunidade escolar.

Considerando a abordagem de políticas, destaca-se a importância da participação dos indivíduos envolvidos no processo e a necessidade de compreender e elaborar as políticas de forma que elas possam representar e aplicar suas metas em diferentes contextos. Ressalta-se a análise de Mainardes (2018) ao compreender que as políticas devem ser consideradas através de diferentes condições, variáveis e circunstâncias.

Ball, Maguirre e Braun (2016) apresentam subsídios acerca da lógica política. De forma resumida, a realidade das políticas públicas educacionais se apresenta por meio de uma sistemática rede de interesses, isto é, as políticas são propostas e aprovadas mediante ao conjunto de interesses pré-estabelecidos pelos envolvidos na elaboração, o que não quer dizer necessariamente que estes sejam os agentes diretamente ligados aos processos escolares. Ao aprovar uma política, seja nacional, estatal ou municipal, a política é desenvolvida por meio de uma noção trivial, estendida e/ou generalizada. Os autores, afirmam que as políticas são realizadas baseadas em ideias de espaços escolares preparados para recebê-las. O que, logicamente, não se sustenta na realidade (concreta e real) do nosso país. Um país extremamente desigual, o qual poucos possuem muito, e muitos, possuem pouco.

3 Considerações conclusivas/parciais

Nesse sentido, se faz indispensável a problematização da concepção das políticas públicas educacionais e o reconhecimento de sua relevância e influência não somente no âmbito educacional, mas numa esfera que abrange a sociedade e que uma educação centrada na racionalidade empresarial mercadológica pode colocar em risco as sociedades democráticas A constituição de uma sociedade humana, ética e com princípios que considerem os indivíduos em suas pluralidades, em grande parte, sai dos espaços escolares, o que demonstra significativamente a importância dos ambientes escolares e dos movimentos que os permeiam. As políticas de cunho neoliberal e mercantil não podem sobrepor as políticas de instituição humana, formadoras de indivíduos singulares e que podem representar nossa sociedade em uma busca que precisa ser para o bem de todos, independente de classe ou instrução, livre de qualquer diferença.

Referências

BALL, S.J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v.24, n. 2, p. 97-115. 1992.

Ball, S. J., Bowe, R. & Gold, A. (1992). **Reforming education & changing school**: case studies in policy sociology. London – New York: Routledge.

BALL, S. J. Education reform: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília**, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro. O Neoliberalismo Pedagógico como Produto do Sujeito Empresarial: ameaças à democracia educacional. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 20, p. 233-250, 2020.

FÁVERO, Altair Alberto; TREVISOL, Marcio Giusti. Quando a educação se torna um negócio: ideologia neoliberal na educação e a cristalização do novo senso comum pedagógico. **Educacão Unisinos (ONLINE**), v. 24, p. 1-19, 2020.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas**: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. Jornal De Políticas Educacionais, V. 12, 2018.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

PASSONE, Eric Ferdinando Kanai. **Contribuições atuais sobre o estudo de implementação de políticas educacionais**. Cadernos de Pesquisa, v. 43, p. 596-613, 2013.

AS POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO: UM OLHAR PARA AS EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Chaiane Bukowski
Universidade de Passo Fundo- UPF
E-mail: chaiane_bukowski@yahoo.com.br
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo- UPF
E-mail: favero@upf.br

Palavras-chave: políticas curriculares; reforma do ensino médio; BNCCEM.

1 Introdução

Este escrito tem por finalidade apresentar, de forma sucinta, a pesquisa que está sendo constituída em formato de tese no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Passo Fundo. Entende-se que com o estudo torna-se possível desvelar como os documentos norteadores das políticas curriculares estão contribuindo, impactando e induzindo, ou não, nas práticas pedagógicas no Ensino Médio. Ao definir a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM) e a Lei 13.415/2017 que institui a Reforma do Ensino Médio como campo investigativo, assume-se a responsabilidade de pesquisar um tema que divide opiniões e que está sendo estabelecido de alguma forma no espaço educacional. O estudo acerca da influência das políticas curriculares sobre a reestruturação das propostas curriculares contribui com o campo da educação ao verificar como os conteúdos de tais políticas estão sendo compreendidos e operacionalizados no ensino dos jovens.

O presente estudo, visa investigar as ações educativas que estão sendo elaboradas a partir das normativas curriculares, além das influências e relações de poder. Entende-se com esta proposta de tese, a pertinência de estudar as questões acerca do currículo do ensino dos jovens, investigando suas especificidades e funcionalidades dentro do contexto, a partir das percepções/experiências dos profissionais que elaboram a partir da operacionalização na prática pedagógica, seguindo os indicativos de mudanças curriculares estabelecidos pelos documentos norteadores. Assim, o estudo torna-se uma possibilidade interessante na perspectiva de avançar em relação as intencionalidades e sentidos atribuídos à educação na última etapa da Educação Básica.

A formalização da parceria ocorreu em 2020, sendo acordado com as dez escolas pilotos da 7° CRE,

situadas no município de Passo Fundo, Coxilha, Marau, Guaporé, Lagoa Vermelha, Ibiraiaras e Tapejara. Tal escolha decorre pelo fato de estar atrelado ao "Projeto Políticas Curriculares para o Ensino Médio" coordenado e desenvolvido por pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo – PPGEdu/UPF, ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Superior – GEPES/UPF e a Rede Nacional de Pesquisas sobre Ensino Médio – EMPesquisa em que orientador e doutoranda fazem parte. Para este estudo em formato de tese, investiga-se somente os profissionais envolvidos no processo de (re)construção das propostas curriculares, a partir da Reforma do Ensino Médio e BNCCEM, a saber: equipe diretiva, professores e CRE.

Por este viés, rascunha-se neste momento como questão de pesquisa, a seguinte problemática: "no contexto de mudanças do Ensino Médio, como as escolas da 7° CRE do projeto piloto compreendem as políticas curriculares e operacionalizam seus próprios documentos?". Como percurso metodológico, será utilizado análise documental e bibliográfica, além de entrevistas com questões semi-estruturadas e grupos focais, operando a partir da triangulação dos dados coletados e investigados. A análise de conteúdo será a técnica utilizada para a interpretação das informações coletadas. Vale salientar ainda, que a pesquisa assegura o consentimento informado pelas instituições e a identificação será mantida em sigilo absoluto. A seguir, apresenta-se a relação com a linha de pesquisa "Políticas Educacionais" do PPGEdu/UPF, os objetivos e alguns referencias teóricos que corroboram a estabelecer no campo de estudo e refletir sobre a temática proposta.

2 O estudo sobre o Ensino Médio e as reformas curriculares em debate

A Lei 13.415/2017 e os direcionamentos curriculares a partir da BNCCEM, tem sido pauta dos principais debates no que tange ao Ensino Médio nos últimos anos. Apesar da quantidade expressiva de debates, estudos e pesquisas, entende-se que os respectivos desdobramentos no que tange a investigar a implementação das políticas a partir da compreensão dos sujeitos envolvidos, é uma temática emergente e pertinente. O macroprojeto intitulado "Políticas Curriculares para o Ensino Médio", tem como finalidade averiguar as tensões epistemológicas, políticas e pedagógicas resultantes da reestruturação formativa na última etapa da Educação Básica, a partir de uma abordagem metodológica mista. Dentre os materiais coletados durante a investigação e desenvolvimento do macroprojeto, optou-se por selecionar para o estudo da tese apenas as entrevistas e materiais coletado no grupo focal, com a CRE, equipe diretiva e professores, pois compreende-se que foram os profissionais atuantes na (re) formulação das propostas curriculares e que estão operacionalizando a partir da prática pedagógica.

Por este viés, estruturou-se o seguinte objetivo geral: "compreender como as propostas curriculares para o Ensino Médio estão sendo constituídas e operacionalizadas nas escolas pilotos da 7ª CRE, a partir dos indicativos de mudança das políticas curriculares". A partir de tal propósito, descrevem-se os objetivos específicos: identificar quais os direcionamentos das políticas educacionais em relação ao currículo para a última etapa da Educação Básica; sistematizar quais os conhecimentos escolares são optados pelas instituições a partir da escolha do percurso formativo; esclarecer como transcorreu o processo de elaboração das matrizes curriculares e da proposta de flexibilização curricular; e verificar como os documentos oficiais e escolares, estão sendo operacionalizados no ensino médio.

Para dar sustentabilidade a pesquisa na linha de políticas educacionais, recorre-se aos estudos de Tello e

Mainardes (2015, p. 174) ao salientarem a importância de "pesquisar teorias melhores para melhor compreendermos a realidade e nela poder intervir". Por este viés, aponta-se a pertinência dos estudos e pesquisas para o ensino dos jovens, visto que, pensar nos direcionamentos e nos rumos que as escolas estão seguindo, torna-se uma possibilidade de constituir um percurso formativo mais coerente e significativo para as novas gerações. Por uma abordagem crítica, podemos sinalizar que as oportunidades de escolarização ainda são muito desiguais no país, visto que, mesmo com melhorias no acesso, com a formulação de programas, leis e reformas pelos poderes públicos, pela perspectiva de assegurar um ensino que tenha sentido e qualidade, de forma que resolva os problemas de evasão e desinteresse em aprender, as estratégias nem sempre foram efetivadas e executadas de forma exitosa.

Mainardes (2018, p. 189) afirma "que o objeto de estudo da política educacional é a análise das políticas educacionais formuladas pelo aparelho de Estado, em seus diferentes níveis e esferas (federal, estadual, municipal)". Para esta pesquisa, opta-se pela abordagem de natureza teórica e empírica e define-se como dimensão do objeto, "os processos de 'implementação', tradução e interpretação da política ou programa no contexto da prática (escolas, sala de aula, etc)" (MAINARDES, 2018, p. 189). O estudo segue por uma perspectiva teórica pluralista, ao realizar a pesquisa de políticas investigando "o papel das ideias desenvolvidas pelos atores, as ideias em ação, o referencial (global e setorial) que fundamentam a política e os mediadores das políticas (atores)" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 161). Porém, destaca-se o rigor teórico-metodológico do estudo em questão, para assegurar coerência teórica entre autores e para não legitimar nenhuma ideologia dominante. Seguindo esse entendimento, sinaliza-se a importância deste estudo para a "análise de políticas[1]", através da investigação no conteúdo dos textos oficiais, para compreender as concepções e fundamentos que emergem no documento e direcionam a prática pedagógica.

Entretanto, os sujeitos ao interpretarem tal normativa, podem operacionalizar na prática de formas diferentes, visto que as políticas estão atreladas a textos complexos e as representações são codificadas por cada sujeito (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011). Desse modo, o estudo contempla "tanto o contexto amplo (determinações mais amplas) quanto os aspectos microcontextuais (escolas, sala de aula etc.)" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 163). Assim, vale destacar a pertinência de analisar as políticas curriculares e a operacionalização nas experiências escolares, investigando as interpretações e os motivos que mobilizam os sujeitos, referente a determinadas políticas. Em outras palavras, "diversos referenciais analíticos mencionados fornecem elementos para a análise de políticas de uma perspectiva crítica, por meio da análise crítica dos textos das políticas (discursos), das formas de implementação e dos seus resultados/efeitos" (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 163).

No que concerne ao objeto de pesquisa, está relacionado com as políticas curriculares, visando investigar a implementação e operacionalização nos contextos escolares (MAINARDES, 2018). Com a finalidade de resolver as questões atreladas a desigualdade de acesso, de ensino, de permanência que marcam essa etapa da educação, o Estado nas últimas duas décadas vem investindo de forma expressiva, através de programas e reformas, além de investimentos financeiros para a reestruturação das propostas curriculares e a ampliação da jornada escolar para

1 Seguindo os estudos de Bell e Stevenson (2005) os pesquisadores Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p. 150), afirmam que "a análise de políticas pode tomar uma série de formas, tais como o desenvolvimento de modelos analíticos mais amplos por meio dos quais as políticas podem ser compreendidas e interpretadas; a análise de uma série de aspectos relacionados à política (formulação, implementação, avaliação etc.) ou a análise crítica de políticas específicas".

o ensino médio. Seguindo este entendimento, "o processo de definição de políticas públicas para uma sociedade reflete os conflitos de interesse, os arranjos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo" (HÖFLING, 2001, p. 38). Assim, salienta-se a relevância da pesquisa com enfoque nas políticas educacionais, que por vezes são fragmentadas, interruptas e se constituem como dispositivo de poder para "representações simbólicas dos interesses do Estado, embora dissimuladas de serem de interesse público" (BOURDIEU, 2014 apud MAINARDES, 2018, p. 188).

Vale salientar que neste momento, apresenta-se uma escrita inicial de proposta de tese e de posicionamento do campo investigativo.

3 Considerações parciais

Por ser um estudo inicial, não é possível sinalizar resultados, porém este escrito tem por finalidade delinear um percurso investigativo, que está em construção para "compreender como as propostas curriculares para o Ensino Médio estão sendo constituídas e operacionalizadas nas escolas pilotos da 7ª CRE, a partir dos indicativos de mudança das políticas curriculares". A escola torna-se campo de estudo que necessita ser pensado, questionado e planejado. O Estado tem discutido uma pauta emergente na Educação Básica, que se refere a formação dos jovens, porém estudos vem sinalizando a forte presença dos segmentos não governamentais, que direcionam e implementam os seus interesses quanto a formulação das políticas educacionais (CÁSSIO, 2019; MACEDO, 2017; KRAWCZYK, 2014; entre outros). Assim, se propõe a partir da aprovação da BNCCEM e da reforma do ensino médio, investigar os aspectos curriculares com a triangulação das informações obtidas na participação dos profissionais envolvidos para compreender os impactos das políticas.

Referências

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JR., R. **Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. Campinas: **Caderno Cedes**, a. XXI, n. 55, nov. 2001.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 162, p. 1-12, jan./mar. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. **Laplage em Revista**, Sorocaba, vol. 4, n. 1, p. 186-201, jan./abr. 2018.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 152-178, jan./jun. 2015.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escolar sem partido e a base nacional comum curricular. **Educ. Soc**., Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun., 2017.

MOBILIDADE SOCIAL E ESTRUTURA DE CLASSES: DIFERENTES CONCEPÇÕES EM DEBATE

Daniê Regina Mikolaiczik
Julio Cesar Godoy Bertolin
Universidade de Passo Fundo
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
187729@upf.br

Palavras-chave: mobilidade social; classe; sociologia da educação.

1 Introdução

A conclusão de um curso de graduação é, para muitos brasileiros e brasileiras, um sonho. Há sempre a esperança de que o batalhado diploma transformar-se-á em melhores ofertas de emprego, em um salário mais digno, em oportunidades de contribuir para uma sociedade diferente e, sobretudo, em qualidade de vida. O diploma ainda representa a promessa de um futuro melhor, a promessa de *mobilidade social*.

A compreensão da ascensão social está diretamente ligada ao entendimento dos fatores que influenciam na definição da estrutura de classes, por isso, o conceito de mobilidade social é múltiplo e permite diferentes abordagens no campo sociológico.

Considerando como temática central a busca por ascensão social, especialmente a que se dá por meio da obtenção do diploma da educação superior, surge a problemática deste estudo: quais as diferentes abordagens teóricas do conceito de mobilidade social? Objetiva-se compreender como o conceito de mobilidade social é abordado em diferentes correntes teóricas e qual destas concepções explica melhor a mobilidade social que pode ser alcançada, ou não, com a obtenção de diploma da educação superior.

A metodologia utilizada na construção deste resumo será a de revisão bibliográfica de autores que abordam, de maneiras distintas, o tema, com destaque para Goldthorpe (2010, 2016) e Bourdieu (2011, 2012, 2014, 2015).

2 Mobilidade social em foco: as abordagens de Goldthorpe e de Bourdieu

A revisão bibliográfica, acerca do conceito de mobilidade social, aponta para duas abordagens centrais sobre o tema, sendo uma focada em aspectos econômicos e a outra focada em aspectos sociológicos. A primeira será representada neste estudo por Jonh Goldthorpe e, a segunda, representada por Pierre Bourdieu.

Goldthorpe (2016) estuda a mobilidade como mudança de posição social na estrutura de classes, considerando que classes são determinadas pelas relações sociais nas quais os indivíduos estão envolvidos em suas vidas econômicas, mais especificamente, de trabalho. Ao abordar relações de trabalho, considera que devam ser apreciadas a segurança do vínculo trabalhista (permanente ou temporário), a estabilidade salarial a curto e a longo prazo (variável ou fixa) e por fim, as perspectivas de aumento de renda. É possível perceber que a perspectiva de classes aprofundada pelo autor está mais ligada ao aspecto econômico, ou seja, mais relacionada à renda e ao tipo de atividade remunerada desenvolvida, ao cargo ocupado.

Em suas pesquisas, Goldthorpe (2016) constatou que, na Europa, na década de 70, muitas pessoas tiveram mobilidade social ascendente, visto que a demanda por cargos gerenciais e profissionais para negócios corporativos aumentou muito, tendo neste período a educação um papel limitado. Nas décadas seguintes, as classes que já começaram altas passaram a mover-se menos e até a experimentarem mobilidade descendente. Outro dado interessante nas pesquisas de Goldthorpe (2016) é o fato de que, em média, aos 38 anos, as posições de classe se estabilizam, ou seja, enfrentam a pausa na mobilidade social.

Goldthorpe (2010) esclarece que, ao contrário do que previam os liberais, a industrialização e a ampliação da oferta de educação não conseguiram dissolver as desigualdades sociais. Para ele, a universalização do ensino favoreceu famílias que já tinham meios de manter-se na educação, não direcionando recursos públicos para quem de fato mais precisava deles. Segundo ele, além dos recursos, outro fator que influencia no desempenho escolar é o nível de aspiração, ambição em relação à carreira escolar, o autor considera que as classes possuem diferentes expectativas em relação à escolarização, sendo que as classes mais favorecidas esperam manter suas posições, enquanto às classes menos favorecidas resta a expectativa mais arriscada de ascender. Cabe também salientar a sua crença na teoria da ação racional, ou seja, no fato de que o destino escolar e profissional das pessoas pode ser definido em bases micro, em outras palavras, na ação individual (GOLDTHORPE, 2016).

Pierre Bourdieu representa a segunda abordagem proposta neste estudo, a sociológica. Em sua teoria, para compreender a mobilidade social, é preciso inicialmente entender o que o autor considera como decisivo na composição da estrutura de classes, a saber, o volume e a estrutura do capital econômico, cultural, social e simbólico (BOURDIEU, 2011).

O capital econômico, definido pela posse e pelo volume de bens materiais, propriedades, não é um conceito criado por Bourdieu, o que o autor faz é elucidar estratégias utilizadas pelas classes para manutenção e reprodução deste capital. Segundo Bourdieu (2015) as famílias com elevado capital econômico não depositam as suas expectativas na escola, visto que o crescimento do capital econômico anda de maneira paralela ao crescimento do capital cultural, não obstante a tal paralelismo, a tendência é que famílias com alto capital econômico tenham bons resultados na escola, pois o conhecimento valorizado neste espaço é parecido com o conhecimento das classes dominantes.

Bourdieu (2012) apresenta o capital cultural como uma espécie de herança passada de geração para geração, o conhecimento historicamente valorizado. O autor considera que o capital cultural pode ser encontrado

em três estados: a) estado incorporado – inculcado e assimilado desde o nascimento pelo convívio com a família; b) estado objetivado – definido pela propriedade e pelo acesso aos bens culturais e fortemente ligado ao estado incorporado, pois a compreensão da arte considerada culta pressupõe a incorporação de valores prévios; c) estado institucionalizado – representado pela posse de diplomas escolares e comumente utilizado como meio de manutenção e ascensão das classes que não possuem tanto capital econômico (BOURDIEU, 2015b).

O capital social refere-se às relações estabelecidas pelos indivíduos. Segundo Bourdieu, o capital social exerce grande influência no uso dos outros capitais. Uma rede de relações, por exemplo, pode fazer com que um diploma seja mais rentável. Diretamente relacionado ao capital social está o capital simbólico, conceito criado por Bourdieu e que diz respeito ao prestígio, à boa reputação de um sujeito dentro de determinado espaço (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017).

É indispensável que se compreenda a lógica estabelecida por trás da teoria dos capitais proposta pelo autor, segundo ele, cada campo valoriza um tipo de capital ou uma combinação deles, ou seja, cada capital é valorizado no seu próprio campo de produção ou reprodução, como exemplo, ocorre com o destaque do capital cultural dentro da universidade (BOURDIEU, 2011).

Após o entendimento do que o autor considera como decisivo na organização do espaço social, podemos avançar na análise da sua concepção crítica de mobilidade social. Bourdieu (2011, p. 123) defende um olhar sobre o tema que considere a organização do espaço social e os tipos de capital:

> [...] o espaço social permite duas formas de deslocamento que, apesar de não terem qualquer equivalência e cuja probabilidade de ocorrência é bastante desigual, são confundidas pelos estudos tradicionais de mobilidade: em primeiro lugar, os *deslocamentos verticais,* ascendentes ou descendentes, no mesmo setor vertical do espaço, ou seja, no mesmo campo (tais como professor primário que se torna docente em um grau mais elevado de ensino, ou o empresário que passa de pequeno a grande); em seguida, os *deslocamentos transversais*, implicando a passagem de um para outro campo, que podem operar-se seja no mesmo plano horizontal (quando o professor primário, ou seu filho, torna-se pequeno comerciante), seja em planos diferentes (com o professor primário, ou seu filho, que se torna empresário industrial).

Portanto, o argumento do autor é que o estudo sobre mobilidade social não confunda a reconversão (estratégia de mudança no tipo de capital predominante para a manutenção da posição na estrutura de classes) com ascensão social. Bourdieu (2011) não nega a mobilidade social decorrente dos diplomas, mas alerta que deva ser considerada a estrutura do capital possuído, bem como o volume deste e sua manutenção ao longo do tempo.

Bourdieu mostra-se bastante pessimista em relação à ascensão social obtida pelo diploma. Mesmo reconhecendo a existência da mobilidade social, o sociólogo francês, baseado em seus estudos ao longo da vida, percebeu que a medida que as classes populares e médias ampliam seu acesso à educação superior, as elites tendem a buscar estudos ainda mais específicos que as diferenciem em relação às demais, processo que o autor chamou de *translação global das distâncias* (BOURDIEU, 2015c, p. 195). Portanto, para Bourdieu, não ocorre uma deformação na estrutura de obtenção dos bens que são objeto de concorrênia, neste caso os diploma de educação superior, visto que o ingresso de classes populares tensiona as classes mais altas na busca de diplomas que as mantenham na estrutura de classes.

3 Considerações conclusivas/parciais

A revisão bibliográfica, construída neste resumo, objetivou compreender como o conceito de mobilidade social é abordado em diferentes concepções teóricas e qual destas concepções explica melhor a mobilidade social advinda da obtenção de diploma da educação superior. Esta revisão fará parte de uma dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, a pesquisa abordará a mobilidade social proporcionada, ou não, pela obtenção de diplomas em cursos superiores de licenciatura.

A revisão apontou o predomínio de duas concepções no estudo da mobilidade social, sendo a primeira marcada pelo viés econômico, representada neste resumo pela teoria de Goldthorpe e, a segunda, marcada pelo viés sociológico, representada neste resumo pela teoria de Bourdieu.

A teoria de Goldthorpe considera que a estrutura de classes se baseia no tipo de vínculo trabalhista, ou seja, a mobilidade social ocorre quando há a mudança de posição no mercado de trabalho, considerando a remuneração, a segurança do vínculo trabalhista (permanente ou temporário), a estabilidade salarial a curto e a longo prazo (variável ou fixa) e por fim, as perspectivas de aumento de renda.

A teoria de Bourdieu considera que o estudo da mobilidade social deve considerar o tipo de capital, seu volume e manutenção ao longo do tempo, além disso, aponta que a mobilidade não seja confundida com estratégias de manutenção ou reconversão (substituição de um capital pelo outro). A abordagem de Bourdieu torna-se mais adequada aos objetivos deste estudo, pois considera as variações dos diferentes capitais e não somente a mudança no posto de trabalho, como em Goldthorpe. Busca-se, partindo deste referencial teórico, compreender quais a possibilidades de mobilidade social após a conclusão do curso superior em licenciatura.

Referências

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 43 – 72, 2015.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 79 – 88, 2015b.

BOURDIEU, P. Classificação, desclassificação e reclassificação. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 163 – 204, 2015c.

GOLDTHORPE, John H. Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment 1. **The British journal of sociology**, v. 61, p. 311-335, 2010.

GOLDTHORPE, J. Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process. **Journal of the British Academy**, v. 4, n. 89-111, 2016.

NOGUEIRA, C.; NOGUEIRA, M **. Bourdieu & a Educação**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

POSICIONAMENTO DAS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO NO PERÍODO DE 2015-2019 ACERCA DA EDUCAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

Diocélia Moura da Silva
Universidade de Passo Fundo
Bolsista CAPES
dioceliamoura@gmail.com
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
altairfavero@gmail.com

Palavras-chave: Ensino por competências. Educação básica. Posicionamento político-pedagógico

1 Introdução

O ensino por competência está cada vez mais em voga na educação básica brasileira, principalmente com a indução provocada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual prevê a diluição do conhecimento em competências e habilidades. No entanto, essa tendência centrada no ensino por competência é problemática na medida em que não se trata de uma proposta "nova" e que, segundo Silva (2018; 2003), tem fortes influências de um modelo de educação importada e dos modelos propostos pelo neoliberalismo e as pedagogias focadas no treinamento e desempenho. A partir dessa contextualização, o presente trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa mais ampla que consistiu na análise de 29 teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação brasileiros, publicadas no período de 2015-2019, e tem como escopo compreender como esses trabalhos se posicionam a respeito da educação por competências na educação básica brasileira e verificar as consequências desse modelo para a educação básica, para as políticas educacionais e o atual estágio de discussão que essa temática (emprego do conceito) se encontra. O objetivo geral, consiste em identificar e analisar o posicionamento político-pedagógico nas teses e dissertações produzidas nos PPGEDU no período de 2015-2019, disponíveis no banco de teses e dissertações da CAPES, e as possíveis consequência para a educação básica. Tendo como base esse objetivo, o estudo concentrou-se em construir sua argumentação voltada para responder a seguinte pergunta: o que dizem a respeito das competências na educação básica as teses e dissertações dos programas de pós-graduação em educação (PPGEDU) no período de 2015 a 2019? Trata-se

de uma pesquisa de natureza básica: o método empregado é o analítico-hermenêutico; quanto a abordagem do problema, consiste numa pesquisa qualitativa e quantitativa; quanto aos objetivos, é uma pesquisa descritiva-analítica; e quanto aos seus procedimentos, caracteriza-se como uma meta-pesquisa. A coleta de dados deu-se por meio da busca e análise de teses e dissertações disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), donde resultou a amostra de 29 trabalhos acadêmicos distribuídos entre teses e dissertações.

2 Desenvolvimento

A ideia de competência é formada de um construto, polissêmico e adverso, que gera polêmicas e posições controversas. Sacristán (2011) ao indagar sobre a que mundo nos leva a educação escolar diluída em competências, comenta que para uns, educar por competências "conduz a uma sociedade de indivíduos eficientes na grande engrenagem do sistema produtivo, a qual requer uma adaptação às exigências da competitividade das economias do mercado global", nessa ocasião, educar por competências significa uma formação que é sinônimo de adaptação ao sistema de produção e competição. Para outros, segue Sacristán (2011, p.8), educar por competências é "um movimento que enfoca a educação como adestramento, um planejamento em que a competência resume o leque dos grandes objetivos individuais ou coletivos, intelectuais, afetivos […] da educação", tal posição explicita que são definidos os comportamentos, as atitudes, os conhecimentos e habilidades esperadas do cidadão e profissional do século XXI, os quais são treinados na educação escolar em um processo de adestramento. Já para outros, educar por competências nos coloca "diante da oportunidade de reestruturar os sistemas educacionais por dentro, superando o ensino baseado em conteúdos antigos pouco funcionais, obtendo assim, uma sociedade não apenas eficiente, mas também justa, democrática e inclusiva" (SACRISTÁN, 2011, p. 8). Nessa perspectiva, é possível apontar dois grandes grupos de posicionamentos. Num grupo, sublinha-se discussões que apontam as competências como destrutivas do processo de formação, pois estão em consonância com os interesses empresariais, conforme também indicam Laval (2004) e Silva (2018; 2003). Também nesse mesmo grupo, sublinha-se as discussões que compreendem as competências como originadas da matriz condutivista da qual segundo Ramos (2006) e Silva (2003), surgiu a "pedagogia do domínio" impulsionada pelos estudos de Bloom, a pedagogia por objetivos em referência ao behaviorismo de Skinner e a pedagogia tecnicista, pedagogias as quais são criticadas devido ao foco estritamente no desempenho e no treinamento do comportamento. No outro grupo, sublinha-se a perspectiva, também defendida por Zabala e Arnau (2010) e Perrenoud (2004), de que a educação por competências traz uma proposta inovadora que promete superar a ineficiência escolar e reafirmar os princípios construtivistas de uma educação ativa, de preparo para que o sujeito atenda as exigências do século XXI. A partir do referencial que fundamenta uma crítica às competências (LAVAL, 2004; SACRISTÁN, 2011; RAMOS, 2006; SILVA, 2018; 2003), a promessa da educação por competências que invoca a superação da ineficiência escolar é frágil, pois por trás dela há intenções estratégicas do mundo capitalista que veste as competências com uma nova roupagem para que essas possam ganhar status e simpatia popular. Além disso, o próprio discurso dessa promessa é contraditório, pois, ao mesmo tempo que elas são invocadas como formação integral e ativa, na inserção dessas vem junto a eliminação das humanidades e das artes, o discurso de preparação para uma falsa empregabilidade e a estrita preocupação com a funcionalidade do conhecimento que é melhor representado pela ideia de utilidade do conhecimento para determinado fim.

Com essa base, inspirada pelos estudos de Tonieto (2018) e Tonieto; Fávero (2020), passa-se a análise das teses e dissertações para apresentar o alinhamento do posicionamento dessas teses e dissertações, se estão a favor ou contra a educação por competências na educação básica brasileira. Na análise desses trabalhos, obteve-se o resultado de 17 (ver gráfico 1) a seguir pesquisas que tratam em suas argumentações de elementos, fatos ou fenômenos que se alinham às críticas da educação por competências; 9 trabalhos que se alinham a favor do ensino por competências na educação básica e 3 que não demonstram posicionamento claro.

Gráfico 1: Posicionamento das teses e dissertações (2015-2019) acerca da educação por competências

Fonte: elaborado pela autora

Esses 17 trabalhos (teses e dissertações) que alinham seus posicionamentos contra a educação por competências, defendem que da relação educação escolar e pedagogia das competências nasce uma formação influenciada pelo discurso neoliberal da empregabilidade que dita uma forma de desenvolver a adaptação e a flexibilidade dos estudantes para se adaptarem ao século XXI. Também nasce uma formação fragmentada, aligeirada que secundariza o conhecimento, fato que resulta na retirada do direito dos mais pobres ao acesso do conhecimento mais elaborado e na transformação da educação em um processo de adestramento (treinamento do desempenho e comportamento). Expressões como 'retirar os direitos dos mais pobres quanto ao acesso ao conhecimento', 'negar a formação realmente humana tornando-a instrumento de domínio da técnica para a empregabilidade', conformar/adaptar o sujeito dentro dessa lógica naturalizando as desigualdades sociais, o desemprego e a falta de condições mínimas de sobrevivência', foram as mais atribuídas por esses trabalhos para designar seus posicionamentos quanto aos objetivos que a educação por competências tende a atingir na educação básica. Tais posicionamentos apontam o alinhamento da noção de competência com o neoliberalismo e condutivismo.

Quanto as teses e dissertações que se alinham a defesa da educação por competências (9), apresentam trechos que salientam os posicionamentos a favor, nesses trechos há expressões que definem uma possível promessa da educação por competências para superar a ineficiência escolar. Portanto, 'superar a educação tradicional passiva e desenvolver uma educação para a resolução de problemas em situações profissionais e sociais', 'educar paras demandas do século XXI', 'capacitar o aprender a aprender' e 'mobilizar pensamento crítico', são as expressões mais encontradas na argumentação dessas pesquisas para designar os objetivos que a educação por competências promete alcançar na educação básica brasileira, os quais representam ideais construtivistas da visão sobre as competências.

3 Considerações conclusivas/parciais

As conclusões da análise da amostra apontam, principalmente, que o posicionamento das teses e dissertações é explicitado em duas concepções antagônicas. A primeira concepção entende a educação por competências como aliada ao condutivismo e neoliberalismo dialogando com a argumentação que se alinha contra a educação por competências na educação básica, pois é um retrocesso formativo. A segunda concepção é formada sob a visão de que educação por competências traz ideais construtivistas, se destacando como opor-

tunidade ou promessa de avanço formativo. A maior representatividade dos trabalhos mostra que a educação por competências não supera os ideais condutivistas e neoliberais, portanto, as competências na educação são contraditórias descontruindo a promessa de avanço formativo. A consequência para a educação básica é a negligência da formação humana alargada e a transformação das políticas educacionais em técnicas-instrutivas. Coloca-se como desafio o debate nacional e a análise das políticas educacionais em curso tendo em vista as consequências que a educação por competências traz para a educação básica brasileira e para o desenvolvimento humano.

Referências

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

PERRNOUD, Philipe. De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimento. In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.

SACRISTÁN, J. G. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G, et al**. Educar por competências**: o que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 13-64.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, n. 22, Outubro 2018. p. 1-15. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 21 Dezembro 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências:** a pedagogia do "Novo Ensino Médio". 2003. 305 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de Política Educacional no triênio 2010-2012.** Tese (Doutorado em Educação). Passo Fundo: UPF, 2018.

TONIETO, C.; FÁVERO, A.A. A pesquisa em política educacional: análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v.15, p.1-21, 2020. Disponível em: https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14901/ 209209212944. Acesso em: 31 de agosto 2021.

ZABALA, Atoni.; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

TENDÊNCIA DA NEUROCIÊNCIA EM TORNAR-SE UM CAMPO DE ESTUDO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Estela Mari Santos Simões da Silva
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo-UPF
187721@upf.br

Palavras-chave: Neurociência; Pedagogia; Saberes.

1 Introdução

A presente pesquisa a ser desenvolvida possui cunho quantitativo e qualitativo, tendo como tema a institucionalização da neurociência nos cursos de pedagogia, possuindo como principal pergunta/problema a ser respondido: os saberes da Neurociência estão presentes na formação inicial dos pedagogos, à guisa de constituir enquanto campo de conhecimento e estudo na área educacional, possibilitando a compreensão de aspectos neurobiológicos do desenvolvimento e da aprendizagem? Neste sentido, o objetivo da pesquisa é investigar a presença de conhecimentos neurocientíficos nos cursos de licenciatura em Pedagogia visando identificar o nível das manifestações que buscam a compreensão neurobiológica do desenvolvimento e da aprendizagem.

Para tanto, buscar-se-á: promover uma discussão sobre o conceito de campo em Pierre Bourdie, buscando demonstrar o porque a Neurociência é um campo em ascensão; oportunizar uma reflexão sobre a institucionalização da Neurociência enquanto prática social, e a importância de sua curricularização de maneira formal nos cursos de Pedagogia; realizar a análise empírica de currículos do curso de Pedagogia quanto a presença/ausência do ensino de saberes do campo da neurociência; apresentar saberes da Neurociência Cognitiva que contribuem na compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem infantil.

Em relação ao desenho metodológico da pesquisa, quanto aos fins o estudo terá caráter exploratório e descritivo, que de acordo com Gil (2002) é através do procedimento técnico de levantamento de informações. Segundo Malhotra (2001), tem por objetivo a descrição de algo, estando interessada em descobrir e observar fenômenos, procurando descrevê-los, classificá-los e interpretá-los. Quanto aos meios utilizados para cumprir com os objetivos da investigação será a pesquisa documental consequentemente o aporte às bibliografias que permitem o suporte teórico.

2 Desenvolvimento

Os avanços da área da Neurociência apontam para informações importantes em relação ao desenvolvimento e amadurecimento cerebral, bem como descrevem com maior pertinência áreas do nosso encéfalo que estão envolvidas com as mais diferentes funções, permitindo ainda o reconhecimento de alguns padrões e diferenças presentes nos cérebros dos sujeitos. Esses estudos têm sido gradativamente trazidos para o âmbito da educação, visando obter bases para uma compreensão mais aprofundada sobre o desenvolvimento humano e a multiplicidade de habilidades do cérebro.

A presente pesquisa ainda configura-se como uma intencionalidade de pesquisa, não possuindo ainda resultados significativos para divulgação. Porém, através dos procedimentos e técnicas de pesquisa, anseia-se identificar a presença ou não da neurociência em matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, bem como o campo educacional pode beneficiar-se desta área para fundamentar abordagens pedagógicas considerando a maneira como o cérebro da criança aprende. Assim, o levantamento de dados, reflexão e análise qualitativa dos mesmos alicerçando-se em concepções teóricas pertinentes, visará constituir reflexivamente novas perspectivas sobre a curricularização da Neurociência em IES.

Para atingir o objetivo de investigar a presença de conhecimentos neurocientíficos na formação inicial de pedagogos e a extensão destas manifestações, será feita a análise das matrizes curriculares e ementas de disciplinas de IES de um estado de cada região brasileira, que constituirá a amostra representativa do todo. Os dados coletados, serão interpretados com uma abordagem quantitativa e qualitativa. E utilizando-se da Neurociência Cognitiva como referencial para identificação das contribuições pertinentes para a área educacional, verificar-se-á o nível de profundidade e extensão da presença da Neurociência em disciplinas cursos de licenciatura em Pedagogia. A busca de IES ocorrerá por meio da plataforma digital e-MEC visando selecionar as instituições devidamente cadastradas e autorizadas para funcionamento no País. Para atingir os fins destes estudo, considerou-se apenas cursos de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, EAD ou híbrida, de IES com sede nos 5 estados a serem pesquisados. Os estados selecionados compõem amostra representativa de cada uma das regiões brasileiras. Sendo assim, a identificação da presença ou não de disciplinas relacionadas a neurociência nas grades curriculares, bem como a análise crítica das ementas destas disciplinas servirão com base na interpretação significantes apresentados pelo campo da neurociência cognitiva para contexto educacional. Portanto, será possível encontrar a resposta a problemática proposta e subsídios, que contribuirão para perceber as vantagens (ou não) do emprego desses saberes neurocientíficos, na formação docente e promoção de métodos de ensino que qualifiquem e auxiliem o trabalho pedagógico a uma aprendizagem integral dos sujeitos. A abordagem qualitativa permitirá a compreensão das informações tendo presente a teoria, que estabelece conexões e relações que possibilitam a proposição de novas explicações e interpretações. Quanto à análise será de conteúdo, que buscará encontrar padrões ou regularidades nos dados e posteriormente, alocá-los dentro desses padrões, com o objetivo compreender criticamente as significações explícitas e implícitas, na elaborar das matrizes curriculares para o curso de Pedagogia. A pesquisa envolverá a definição de categorias de análise para reunir os dados quando de sua interpretação. Estas servirão como grandes eixos que balizarão toda pesquisa e presentes já na coleta de dados, ficando aberta a novas possibilidades que poderão emergir a partir dos estudos realizados. De posse dos dados, os mesmos serão reunidos, sistematizados, categorizados, e interpretados à luz do referencial teórico.

3 Considerações conclusivas/parciais

A presente pesquisa constituirá projeto a ser elaborado para tese no programa de Doutorado em Educação-UPF, buscando elucidar a presença da neurociência na formação inicial de pedagogos e sua importância. Por encontrar-se em fase inicial de desenvolvimento, ainda não possui dados significativos para publicação, o que será feito a posteriori.

Referências

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MALHOTRA, N. K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

A IDENTIDADE ESCOLAR SOB A ÓTICA DO GERENCIALISMO EMPRESARIAL E DO TERCEIRO SETOR

Evandro Consaltér
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo - UPF
Agência financiadora: Capes
E-mail: evandroconsalter@gmail.com

Palavras-chave: Identidade Escolar; Privatização da Educação; Escolas conveniadas.

1 Introdução

Administrar a escola como se fosse uma empresa e afastar da gestão os valores profissionais e culturais da docência tem sido aposta de muitos governos que partilham de uma visão instrumentalizada das finalidades da escola, muito mais voltada para o mercado do que para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. O argumento latente em favor de tal concepção justifica-se, na maioria das vezes, pelo discurso falacioso de alcançar melhores resultados e indicadores em avaliações externas, que representariam uma melhor qualidade de educação.

Para Laval (2004), vivemos uma redefinição da escola como empresa. O valor central passa a ser a eficácia social e econômica, valorizando a gestão em detrimento do ensino. Para tal, torna-se conveniente a esse novo modelo gerencialista buscar o distanciamento do corpo de professores e de seus valores profissionais e intelectuais em favor de um alinhamento às prerrogativas da empresa. Nesta concepção, ensinar é uma coisa, dirigir um estabelecimento, uma outra, que se assemelha à direção de uma empresa. A lógica educativa, portanto, pode ser análoga a lógica de mercado empresarial em uma relação entre empresa, colaboradores e clientes. O aluno se assemelharia a um cliente, o professor a um colaborador e a escola, por sua vez, em especial a pública, a uma empresa.

Diante deste contexto, pretendemos neste estudo analisar como a lógica empresarial entra nos espaços escolares e quais são seus impactos na identidade da escola pública. Este estudo é caracterizado como qualitativo, utilizando dados bibliográficos e documentais, ancorado no método dedutivo-analítico. Para dar conta do objetivo proposto, primeiro analisamos como o espectro empresarial tem adentrado à educação básica brasileira, principalmente sob o amparo da flexibilização das legislações educacionais e sob a camuflagem de

organizações da sociedade civil sem fins lucrativos. Em seguida, abordamos um caso, em especial, em que, valendo-se do Novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, a prefeitura de Porto Alegre firma uma parceria com entidade do terceiro setor para a oferta de ensino fundamental, o que comparamos como um modelo de escola *charter*. Por fim, alertamos para a necessidade de a escola fortalecer sua própria identidade, separada dos interesses e influências externas, como o universo dos negócios. Quando a sua essência deixa de estar em seu papel social e democrático, coloca-se em risco uma não apenas a equidade escolar, mas o futuro de uma geração de crianças e o seu papel na sociedade.

2 Desenvolvimento

As estratégias utilizadas pelo mercado para colonizar a esfera da educação básica têm crescido muito nas últimas décadas no Brasil. Vão desde a influência na organização e concepção das políticas para a educação nacional (ADRIÃO; PERONI, 2009; PIRES; PERONI, 2017) até a própria indução e promoção de um estilo de vida que parece negar a identidade da escola enquanto uma questão pública (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018). Os exemplos dessas estratégias são recorrentes. Trataremos, nesta seção, em especial de uma medida governamental adotada recentemente, que tem facilitado a atuação do setor privado sobre o público, através de parcerias público-privadas, que, com recursos públicos, podem gerar lucros privados. Trata-se do novo Marco Regulatório do Terceiro Setor (2014).

Consideramos necessária a compreensão de que esse processo materializa-se, sobretudo, na concepção de um novo modelo de gestão, avaliação e regulação da educação e do currículo, orientado pela retórica da "mudança" e da "reforma do conhecimento". Para Dourado e Siqueira (2019, p.292), "o pressuposto que orienta esta tese parte do entendimento de que vivenciamos um discurso e/ou retórica 'neoeconomicista' e 'reformista' em torno da proposição e materialização desta política", com ênfase em metas e resultados. No entendimento de Ball e Youdell (2007), trata-se do estabelecimento de uma nova forma de controle por parte do estado ou de uma redução controlada desse controle, o que favorece a descentralização e a perpetração do setor privado sobre o público.

Diante deste contexto, iniciamos nossa abordagem, numa prospecção cronológica, com a aprovação do novo Marco Regulatório do Terceiro Setor, através da Lei nº 13.019/14, que cria as Organizações da Sociedade Civil – OSC, entidades de caráter privado, mas que ganham esse status social caso cumpram uma série de requisitos, como eficácia comprovada e fins sociais. Essa nova legislação (OSC) começou a vigorar em janeiro de 2016, nos âmbitos da União, Estados e Distrito Federal. Para os Municípios, foi estabelecido o início de sua vigência para 1° de janeiro de 2017. Com essa nova legislação, abre-se a possibilidade de instituições de ensino públicas firmarem parcerias com Organizações da Sociedade Civil – OSC para diferentes fins, como por exemplo, para a oferta de serviços de gestão e de formação de professores.

Em casos mais ousados, o próprio poder público pode contratar uma OSC para a oferta completa de serviços educacionais, como é o caso do projeto piloto desenvolvido pela prefeitura do município de Porto Alegre – Rio Grande do Sul/Brasil – em 2018, através de uma parceria público-privada (a primeira do município para esta finalidade) para o atendimento de 350 alunos de Ensino Fundamental na Escola Pequena Casa da Criança, no Bairro Partenon. Para a viabilidade do projeto, o governo municipal repassa à entidade

mantenedora da escola recursos públicos no valor mensal de R$452,00 por aluno. O termo de colaboração assinado entre a prefeitura e a entidade tem vigência de 5 anos, prorrogável por mais 5 (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). Nesse modelo de parceria, a gestão das finanças, a contratação de professores e as questões pedagógicas são de responsabilidade do parceiro privado.

A concretização e ampliação desse modelo de escola conveniada, que permite uma clara comparação ao modelo *charter,* ao invés de trazer os resultados positivos, teoricamente expressos através de indicadores de larga escala, pode consolidar um claro aumento da desigualdade de condições de aprendizagem e segregação escolar. Apesar de ser um projeto piloto da prefeitura de Porto Alegre, o cenário educacional e político nacional aponta para uma aposta significativa nessa modalidade de oferta da educação básica, justamente argumentando a redução de custos do estado e o aumento da qualidade do ensino. Todavia, tomando a amplitude em que tais parcerias se consolidaram em outros países que apostaram fortemente na modalidade *charter*, é legítimo e necessário apontarmos para os efeitos negativos dessas parcerias, já amplamente relatados nos estudos de Abrams (2016) sobre experiência americana.

Segundo Abrams (2016), embora os aparentes resultados positivos das avaliações e *rankings* nacionais e das enfáticas defesas desses sistemas como modelos modernos e mais eficazes, é preciso considerar os significativos indicadores de aumento de mecanismos socialmente injustos e segregadores do sistema educacional em países que adotaram esse modelo. Conforme Fávero, Pires e Consaltér (2020), apesar de outros países Latino-Americanos terem experienciado essa modalidade escolar em maior escala, como é o caso do Chile e da Colômbia, no Brasil, pouco se tem registrado sobre tal temática ou iniciativas dessa natureza organizacional. Todavia, políticas como a do Marco Regulatório do Terceiro Setor abrem espaço para o estabelecimento de parcerias público-privadas que, apesar da diferente designação, como é o caso já citado do projeto piloto desenvolvido pela prefeitura do município de Porto Alegre, representam um claro avanço de um modelo *charter* no sistema educacional brasileiro.

3 Considerações conclusivas/parciais

Após nossa análise, podemos concluir que o Marco Regulatório do Terceiro Setor possibilitou um avanço do setor empresarial mercantil sobre a educação básica no Brasil e da instituição do gerencialismo empresarial como modelo para gestão de escolas públicas. Além disso, pode representar a instituição do sistema *charter* de escolas no país. Muito disseminadas nos Estados Unidos, as *charter schools* são financiadas com dinheiro público, mas gerenciadas de forma privada, principalmente por organizações conhecidas como *Educational Management Organizations* (Organizações de Gerenciamento Educacional), ou apenas *EMOs* (FÁVERO; PIRES; CONSALTÉR, 2020). Conforme Abrams (2016), as *EMOs* eram uma resposta da educação às *Health Maintenance Organizations* (Organizações de Manutenção de Saúde), ou HMOs, muito comuns na época por administrarem com fundos públicos setores da saúde. Com o mesmo escopo, as EMOs operavam o propósito de "melhorar o serviço, conter custos e, em muitos casos, obter lucro" (tradução dos autores, ABRAMS, 2016, p. 9).

Mesmo sob a designação de "parcerias", este modelo de escola merece a atenção e estudos que se debrucem sobre "a natureza e as consequências para a extensão do direto à uma educação de qualidade de todos

os programas governamentais que transfiram a gestão da educação para setores privados". Na perspectiva da educação e da escola pública, essa inquietação legitima, sobretudo, a preocupação pela manutenção de uma educação como direito humano e bem comum.

Referências

ABRAMS, Samuel E. **Education and the Commercial Mindset**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 2016.

ADRIÃO, Theresa. Sistemas apostilados de ensino e municípios paulistas: o avanço do setor privado sobre a política educacional local. In **Anais do V Simpósio internacional: o estado e as políticas educacionais no tempo presente.** UFU/Uberlândia, 2008.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, 2009, p.107-116.

BALL, Stephen J; YOUDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública. In: **Anais do V Congreso Mundial de la Educación**. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. In.: **RBPAE** - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro. O neoliberalismo pedagógico como produto do sujeito empresarial: ameaças à democracia educacional. In: Currículo sem Fronteiras. Volume 20, Número 3 - Setembro/Dezembro 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; PIRES, Daniela de Oliveira; CONSALTÉR, Evandro. Escola conveniada ou *charter school*? Uma abordagem sobre termo de colaboração entre prefeitura e o terceiro setor para oferta da educação básica em Porto Alegre. In.: **Revista Espaço Pedagógico**, V.27, N.1 – jan./abr. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma Empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre Jose. Regulamentação do terceiro setor no Brasil e a democratização da educação pública. In.: **Políticas Educativas,** Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 81-98, 2017.

PIRES, Daniela de Oliveira; SUSIM, Maria Otília Kroeff; MONTANO, Monique Robain. A configuração político normativo da parceria público-privada: implicações na oferta da educação infantil no município de Porto Alegre. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 239-268, jan./abr. 2018.

CRIANÇAS ESTRANGEIRAS EM ESCOLAS: DIVERSIDADE CULTURAL E DIREITO À EDUCAÇÃO DE IGUAL CONDIÇÃO

Evania Carina Calza
Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo
108696@upf.br

Palavras-chave: Crianças Estrangeiras; Diversidade Cultural; Currículo; Escola.

1 Introdução

No ano de 2017 o grande pensador da modernidade Zigmunt Bauman (1925-2017), publicou o livro: *Estranhos à nossa porta*. Este livro, em linhas gerais, discute os inúmeros casos noticiados pelas redes de TV, jornais e internet, sobre a crise migratória que, segundo ele, avança pela a Europa. Além de trazer uma análise das origens, dos contornos e dos impactos que o pânico moral que esses estrangeiros provocam na população de muitos países. Quatro anos já se passaram desde a publicação desse livro e torna-se cada vez mais relevante pensar nos processos de migração, na vulnerabilidade que as pessoas estrangeiras vivem em especial as crianças, pois a imigração não é um fenômeno recente, principalmente no Brasil. No entanto, pode-se perguntar: o que há de novo entre a imigração ocorrida no passado e os processos atuais?

O cenário de migração na Europa também se torna realidade em Passo Fundo, cidade localizada ao norte do Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil. Ao percorrer as ruas da cidade é possível identificar os "estranhos", segundo Bauman, pelo seu porte físico e linguagem diferenciada dos tradicionais moradores da cidade.

Assim, a pesquisa pretende investigar as crianças estrangeiras em escolas municipais de Passo Fundo na perspectiva da diversidade cultural, do direito à educação de igual condição para que ocorra efetivamente a inclusão escolar, ou seja, aprofundar as relações entre educação escolar e o fenômeno das imigrações na atualidade na região de Passo Fundo. Pretende-se analisar os direitos assegurados às crianças estrangeiras na legislação brasileira vigente e como estes direitos estão sendo colocados em prática na rede municipal, assim como nas escolas que abrigam crianças imigrantes. Com isso, busca-se, também, analisar as possibilidades, as tensões e as potencialidades que as escolas que tem crianças estrangeiras matriculadas no Ensino Fundamental apresentam, investigando como a diversidade cultural está inserida neste processo de escolarização, na construção do currículo escolar e, por fim, como as estratégias de ensino estão sendo organizadas, articuladas e desenvolvidas, para que os alunos

estrangeiros possam ter garantido o direito à aprendizagem em condições de igualdade com os demais alunos.

A investigação está mobilizada, delimitada e problematizada na seguinte questão fundante: como ocorre o processo de inserção e escolarização das crianças estrangeiras matriculadas no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Passo Fundo/RS e como as escolas estão garantindo o direito à educação e o reconhecimento da diversidade cultural? Para isso, outras problemáticas se tornam importantes, entre elas: a) quais são os direitos assegurados na lei às crianças estrangeiras e como isso é garantido na prática, para que o processo de escolarização das crianças estrangeiras aconteça? b) quais são as potencialidades, tensões administrativas e pedagógicas que as escolas que tem os alunos estrangeiros enfrentam? c) quais são as ações já empreendidas em nível de Rede, bem como, pelas escolas possibilitando o sucesso escolar destes alunos com baixa proficiência em língua portuguesa, mas com experiências de vida complexas e ricas? Por fim, d) em que medida o currículo escolar das escolas municipais tem contribuído para uma aprendizagem significativa para estes alunos?

Para dar conta dessas questões a pesquisa seguirá uma abordagem qualitativa, elegendo com processo instrumental e a produção de dados através de pesquisa documental, entrevista semiestruturada e a revisão bibliográfica que irão fundamentar as reflexões propostas. Os documentos que serão utilizados para a pesquisa são: Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1990), Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Municipal de Educação do Município de Passo Fundo/ RS (2015), Lei 13.445/2017 de Migração no Brasil e Resolução número 1, de 13 de novembro de 2020, que trata da matrícula dos alunos estrangeiros. Pretende-se, também, caso as condições da pandemia estiverem sob controle, realizar entrevistas semiestruturada com um coordenador pedagógico, um professor que atua diretamente com os alunos estrangeiros e um aluno estrangeiro de cada escola municipal de Passo Fundo que tenha crianças estrangeiras matriculadas, no total de 12 entrevistados. A realização de entrevistas está autorizada pelo comitê de ética da UPF que aprovou o projeto.

2 Desenvolvimento

Essa pesquisa será divida em três capítulos. O primeiro capítulo intitulado: *Direito a educação de iguais condições: políticas educacionais brasileiras e o aluno estrangeiro* pretende apresentar, através de uma pesquisa documental, o que dizem as políticas educacionais instituídas atualmente no Brasil sobre o direito a educação com igualdade de condições e a realidade de inserção e escolarização que se encontram os alunos estrangeiros nas escolas municipais da cidade de Passo Fundo/RS. O segundo capítulo: *As escolas e os alunos estrangeiros: sujeitos protagonistas desse processo pedagógico* tem como objetivo central dar voz aos sujeitos protagonistas no processo de inserção e escolarização dos alunos estrangeiros através da entrevista semiestruturada. Assim, buscar-se-á avançar da discussão para entender quais são as possibilidades e onde as escolas encontram suporte para poder desenvolver a escolarização dos alunos estrangeiros. Enfim, o desafio é investigar, através de um diálogo entre o pesquisador e o aluno estrangeiro, para compreender como se sentem e vivem no novo espaço escolar estrangeiro. O último capítulo: *Currículo intercultural: desafios e possibilidades para a escolarização de igual qualidade para todos*, apresentará como é constituído formalmente o currículo escolar e como ele é vivido nessas escolas. Diante disso, a discussão deste capítulo, não se limita a falar sobre organização disciplinar ou de horários de atividades propostas. Pretende-se permitir elucidar questões que trazem no seu bojo um currículo intercultural,

entre elas: a) como o currículo escolar é proposto formalmente e vivido no cotidiano? b) o currículo escolar tem colaborado para a imersão, inclusão dos alunos no contexto escolar? c) O currículo é produtor de direito a educação igualitária a todos da escola?

3 Considerações parciais

A pesquisa tem como foco principal compreender as dificuldades e os modos de como as escolas da rede municipal que abrigam crianças estrangeiras desenvolvem a integração e a formação das mesmas em seus espaços e, na medida do possível, também contribuir com propostas para qualificar esse trabalho enquanto rede na perspectiva de um currículo intercultural que assegure a equidade escolar.

Referências

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CANDAU, Vera Maria. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

DECRETO Nº 99.710, de novembro de 1990. Promulfa a Convenção sobre os Direitos da Criança https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm, página acessada no dia 29 de abril de 2021.

Estatuto da criança e do adolescente https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf **página acessada no dia 29 de abril de 2021.**

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais**. Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler - em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra/Paulo Freire e Donaldo Macedo**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2020.

IBGE, Censo 2010 página acessada no dia 26/02/2021 https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial

Lei 13.445/2017 file:///C:/Users/Convidado!/Downloads/13.445_-_LEI_DE_MIGRACAO.pdf **página acessada no dia 29 de abril de 2021.**

Resolução númeo 1, de 13 de novembro de 2020. https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/11/2020&jornal=515&pagina=61 **página acessada no dia 29 de abril de 2021.**

PINAR, William. **Estudos curriculares: ensaios selecionados.** Seleção, org. e revisão técnica: Lopes, 2016.

OS DESAFIOS NO FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E O CUMPRIMENTO DA META 4

Ma. Fernanda Soares Ferreira

Prof.ª Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Universidade de Passo Fundo

fernandaprofesoares@gmail.com

Palavras-chave: financiamento; educação especial; meta 4.

1 Introdução

O financiamento da Educação Especial, na esfera legislacional, política e social é debate considerado relativamente recente dentro das políticas públicas brasileiras. Para tanto, o Plano Nacional de Educação aprovado em 26 de junho de 2014, previu universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado. A efetividade do atendimento deve se dar preferencialmente na rede regular de ensino, para o público de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo, todavia, um sistema educacional inclusivo com a implantação de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

O Plano é composto por 20 Metas que contemplam todos os níveis de formação, desde a educação infantil até o ensino superior, garantindo as questões especialmente importantes (como a educação inclusiva, o aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, a capacitação e o plano de carreira dos professores), além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento desse projeto. Na discussão de dados que aqui se torna ponto fundamental, faz-se, comentar sobre a relevância da 'META 4'.

A meta destacada assim dispõe:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso `a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados. (BRASIL, PNE-META 4)

Contudo, o que declara o Observatório do Plano Nacional de Educação, não há como auferir dados para o monitoramento desta meta. As pesquisas e o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não contabilizam informações suficientes que permitiriam identificar como está a inclusão

nas escolas das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Esse é mais um sinal da indiferença histórica e persistente em relação ao tema, quando se aponta o problema em relação à fiscalização da Meta 4, que se define pelos indicadores auxiliares ajudam a traçar um panorama geral da seguinte situação:

> É limitado pelas bases de dados oficiais disponíveis. Os dados são extraídos e analisados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE, 2012) e do Censo da Educação Básica (2009-2017), já que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) anual do (IBGE) e a Pnad contínua (Pnad-c/IBGE) não oferece informações sobre o quantitativo do público-alvo da educação especial. Entre os entraves para a análise, assinalam-se os longos períodos entre coletas, e discrepâncias entre os métodos de coleta. (OPNE, 2017)

Todas essas 'falhas' esbarram no fato de que a forma de se conferir os dados não condiz com uma legitimidade nem regularidade de pesquisa, restando assim, prejudicado o monitoramento. O Observatório (OPNE, 2017) relata em seu site, que até o presente momento não há dados que mostram quantas crianças e jovens têm deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no Brasil. Dessa forma não há como apurar quantas pessoas que se enquadram nessa condição, ou seja, que estão realmente, fora da escola.

Para tanto, se faz imprescindível desenvolver um indicador para o monitoramento para a Meta 4, para que, em um primeiro momento, faça-se cumprir a demanda da Meta, no sentido de investir na formação de educadores, aprimorar as práticas pedagógicas, estabelecer acessibilidade arquitetônica e tecnológica dos espaços e promover a inclusão desses alunos nas classes regulares. E no segundo momento, fiscalizar se os investimentos do financiamento da educação especial via FUNDEB estão sendo cumpridos conforme determinação legal.

Por isso, todos os estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos a fim de alcançar os propósitos previstos. A gestão dos recursos destinados à essa modalidade de ensino, requer análise e adequações relativas à sua aplicabilidade, pois, partindo da premissa de que a aplicação do fator de ponderação relativo à educação especial repassado pelo FUNDEB aos municípios tem seu valor auferido em dobro.

Para tanto, ao chegar nos municípios, os recursos da educação especial são agregados ao do ensino regular, em um único montante, para que em um segundo momento, sejam aplicadas em conformidade com a gestão municipal. Depreende-se, assim, a necessidade de indicar as lacunas da legislação relativa à educação especial no tocante à fiscalização da aplicabilidade dos recursos nos gastos públicos nessa modalidade de ensino, a fim de que o papel social da escola seja efetivado.

Cumpre ressaltar que a distribuição de recursos considera os fatores de ponderação que são definidos anualmente pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade, conforme previsto no inc. I do art. 13 da Lei nº 11.494 (BRASIL, 2007). As etapas e modalidades são consideradas com pesos diferenciados na distribuição de recursos, definido para a matrícula dos anos iniciais urbanos do ensino fundamental o fator de ponderação1,0 e o valor mínimo por aluno/ano da educação especial passa a receber um peso ponderado 20% superior ao valor/aluno ano de referência.

2 Desenvolvimento

A garantia da educação enquanto direito fundamental, contemplada na Constituição de 1988, é característica ao exercício pleno da cidadania, do reconhecimento das diversidades e essencial na universalização desse

direito, sobretudo na esfera da educação básica. (BRASIL, 1988)

Não obstante, o financiamento da educação, que se faz presente em uma das estratégias da Meta 4, é fundamental para que o seu acesso seja ilimitado, bem como o investimento em formação, espaços físicos adequados e que realmente seja efetivado o principal objetivo: o amplo o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado.

Nesse sentido, ainda que as diretrizes educacionais atuais, consolidadas no Plano Nacional de Educação (PNE), e estendidas aos Planos Estaduais de Educação (PEE) e aos Planos Municipais de Educação (PME) apoiem-se na perspectiva de materialização da educação como direito inalienável, evidenciam-se contradições e distorções na gestão, distribuição e aplicação de recursos.

O financiamento da educação contextualizado na C.F/1988 em seu artigo 212, caracterizou-se pela descentralização financeira estatal, que repassou aos estados e municípios um aumento na sua participação a partir do repasse da arrecadação tributária no concernente às receitas disponíveis, assim se coloca:

> Art. 212. A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1988)

Destarte, em cada Unidade Federativa, os recursos do FUNDEB são distribuídos entre o governo estadual e seus Municípios, através de transferências são diretas, de acordo com o número de matrículas nas respectivas redes de educação básica pública presencial e nas instituições de ensino de educação infantil e educação especial conveniadas com o poder público, e de acordo com ponderações definidas para diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica.

Isso posto, difunde-se a expansão do atendimento à Educação Especial conjuntamente com as demais etapas e modalidades da educação básica, condicionados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB/2007), empregando os recursos públicos oriundos da vinculação da receita dos impostos, destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino, estabelecida na Constituição Federal de 1988 (CF/88).

Para fins do financiamento da educação especial, o OPNE, indica como estratégia, o seguinte:

> Contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007.

Portanto, tendo em vista o financiamento da educação especial nos municípios, se faz necessário uma divisão auditável ao que se refere à aplicação das verbas da educação especial, levando em consideração o fator de ponderação. Pois os valores destinados à educação especial nos municípios, não aparecem contabilizados e discriminados com destinação única e específica para educação especial, deixando uma dubiedade substancial nas prestações de contas dos entes municipais aos Tribunais de Contas dos Estados, os seja, junto aos TCE'S.

Para tanto, a estruturação da gestão dos recursos do que deve ser gasto com educação especial é relacionada, diretamente ao fator de ponderação, em consideração à sua distribuição quando chegam ao seu destino, uma vez que a valoração "percentual" destinada aos alunos desta modalidade é maior, dá-se em dobro o recurso destinado em comparação àqueles destinados ao ensino regular. Denota-se que o montante da educação especial é agrupado aos demais níveis de ensino quando aplicados por parte da gestão municipal, englobando uma única fonte de recursos para todos alunos de forma equitativa.

3 Considerações finais

Para tanto, as ações em prol da educação inclusiva subjetivam-se em ação pedagógica, cultural, social e sobretudo, política, sustentada na defesa do direito de todos usufruírem de um ambiente socializador, que propicie aprendizagem e participação, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado desde sua concepção em uma ideologia que perpassa os direitos humanos, que demarcam igualdade e diferença como valores indissociáveis, e embasam à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Não obstante, a necessidade do estabelecimento de um sistema de financiamento para a educação especial se fez pertinente ao sistema de ensino brasileiro. A CF/1988, ao determinar no art. 205, que estabelece a educação como "[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade", difunde a ideia de que esta tarefa deve ser compartilhada entre Estado e sociedade.

Nesse aspecto, o Estado, representado pelo Poder Público e por seus entes federados (União, Distrito Federal, estados e municípios), tem a responsabilidade e o dever de oferecer a educação, para e em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo, a sociedade convocada a colaborar para a efetivação desse direito, por meio da participação na formulação e fiscalização de políticas públicas educacionais e de controle das ações do Estado.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Publicação Eletrônica, disponível em: < https:// www2.camara.leg.br/atividadelegislativa/legislação/Constituicoes>. Acesso em: 20 de out. de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. **Estabelece as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Publicação eletrônica, disponível em: <https:// www2.senado.leg.br /bdsf/ bitstream/ handle/id/.../lei_de_diretrizes_e_bases_2ed.pdf. Acesso em: 20 de out. de 2017.

BRASIL. Lei 13.005 de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 20 de out. de 2018.

BRASIL. **Direito à Educação, Necessidades Educacionais Especiais: Subsídios para a atuação do Ministério Público Brasileiro**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002217.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

IMPLICAÇÕES DA POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO PARA A PRÉ-ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

Flávia Burdzinski de Souza
Universidade de Passo Fundo (UPF – Doutoranda PGEdu)
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim/RS (UFFS) flavia.souza@uffs.edu.br
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani (orientadora - UPF)
Gabriela Medeiros Nogueira (coorientadora - FURG)

Palavras-chave: Política Nacional de Alfabetização; criança; pré-escola;

1 Introdução

Neste trabalho apresenta-se a pesquisa em andamento desenvolvida no curso de Doutorado em Educação, na linha de Políticas Educacionais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF, sob orientação da professora Dra Rosimar Serena Siqueira Esquinsani e coorientação da Dra Gabriela Medeiros Nogueira. Busca-se investigar as implicações da atual Política Nacional de Alfabetização para a Educação Infantil (PNA), especificamente para a Pré-escola, uma vez que a referida política insere essa etapa da educação básica nas suas ações. Desse modo, parte-se das seguintes questões de pesquisa: Quais as implicações da PNA para a pré-escola? Que concepção de criança, de Educação Infantil e de alfabetização estão presentes na PNA?

A fim de responder essas questões, a pesquisa adota uma natureza básica e uma abordagem qualitativa (BAUER; GASKEL, 2000). Quanto aos objetivos, se constitui como exploratória, e em relação aos procedimentos será realizada por meio da pesquisa bibliográfica e documental, que serão organizadas em três momentos: I) uma revisão bibliográfica em obras, artigos, teses e dissertações sobre os conceitos envolvidos na temática da pesquisa; II) estado do conhecimento sobre as produções científicas envolvendo a PNA (MOROSINI; KOHLS-SANTOS; BITTENCOURT, 2021); III) pesquisa documental (CELLARD, 2008) sobre a PNA e discussão dos dados produzidos a partir das proposições da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007).

2 Desenvolvimento

A PNA instituída no país por meio do Decreto presidencial nº 9.765, de 11 de abril de 2019, visa imple-

mentar ações e programas baseados em "evidências científicas", "(...) com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal" (BRASIL, 2019b, p. 15). O parágrafo único do artigo 6º, salienta que o público prioritário a ser favorecido com a PNA são as crianças de 0 a 6 anos (primeira infância), que frequentam a Educação Infantil e alunos da Educação Básica com níveis insatisfatórios de alfabetização (BRASIL, 2019b).

Para explicar essa política, o Ministério da Educação e a Secretaria de Alfabetização, lançaram o "Caderno PNA", um documento fundamentado em estudos principalmente advindos das ciências cognitivas da leitura (psicologia e medicina), para afirmar um movimento da educação "baseado em evidências[1]" (BRASIL, 2019a). No decorrer da leitura do documento, ficam evidentes: o desejo de alinhamento com políticas internacionais; a refutação dos estudos desenvolvidos no país por pesquisadores da área, como Magda Soares e Paulo Freire; o uso de uma "ciência" que se desliga do contexto social e cultural dos sujeitos; o alinhamento aos métodos fônicos; os indícios de futuras parcerias com instituições (principalmente da produção de materiais didáticos e pedagógicos) ligadas a esses ideias; e, principalmente, o caráter preparatório e escolarizante para a Educação Infantil.

Diante da justificativa de "combater" o analfabetismo no Brasil, não há como esquecer das palavras de Paulo Freire, proferidas à luz da concepção crítica, de que: "[...] o analfabetismo nem é uma 'chaga', nem uma 'erva daninha' a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta" (FREIRE, 1981, p. 15-16). Portanto, pensar no analfabetismo não pode ter somente relação exclusiva com algo linguístico, pedagógico ou metodológico, pensar no analfabetismo é acima de tudo um ato político, pois é a negação de um direito humano, afinal: "Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra" (FREIRE, 1981, p. 15).

No Brasil, é recente a preocupação com essa mudança social. As primeiras manifestações em nível de Estado estiveram ligadas a interesses políticos, o que é perceptível nas versões da Constituição Federal e leis educacionais. A partir delas, as políticas educacionais têm expansão nas últimas décadas do século XX, quando os processos de escolarização das práticas de leitura e escrita no âmbito da educação pública escolar passaram a ser ampliados. Porém, junto a essa expansão, também acompanhamos o crescimento da barbárie neoliberal contemporânea.

Dalbosco (2020, p. 27) assevera que o neoliberalismo, como uma nova ordem mundial, "institui a governança empresarial como nova forma de poder, colonizando não só a esfera pública estatal – caso típico em que o Estado é transformado em grande empresa –, mas também os espaços mais íntimos da subjetividade humana". Ou seja, para um governo neoliberal o conhecimento que tem validade e respaldo científico (ou evidência científica) é aquele que tem utilidade, que pode ser aplicado, que pode ser medido, apalpável, conservado, visualizado, dominado, produzido e padronizado (DALBOSCO, 2020). Tudo isso acaba colonizando as subjetividades humanas, sobretudo com o inserimento da Educação Infantil na PNA, a subjetividade e a formação integral das crianças, já que temos um único caminho metodológico sendo "aplicado".

Nesse contexto, quando a PNA olha para os "indicadores externos", para as avaliações em larga escala

1 O termo "evidência" aparece 41 vezes dentro do Caderno PNA.

que traduzem "resultados" inesperado, (re)inicia um movimento de dar sustentação a programas que usam da técnica pela técnica, pois efetivamente a aprendizagem da leitura e escrita será mais "rápida", já que o conceito de alfabetização da PNA e todos os Programas e ações que dela derivam, reduzem o processo de alfabetização ao ensino do alfabeto, a decodificação e codificação, isto é, ao significado etimológico da palavra alfabetização (SILVA; SIGNORELLI, 2021).

A inclusão de ações na Educação Infantil vem corroborar com uma das diretrizes para a implementação da política expressa no inciso I do Artigo 5º: "I - priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental" (BRASIL, 2019b, s.p.). Tal afirmativa ignora normativas já definidas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), que objetiva alfabetizar as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental, e pela Base Nacional Comum Curricular, que objetiva alfabetizar ao final do 2º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018). Além disso, o caderno PNA salienta a importância da Educação Infantil, "[...] sobretudo da etapa pré-escolar, em que se devem enfatizar as habilidades e atitudes que predizem um bom rendimento na aprendizagem de leitura e escrita" (BRASIL, 2019a, p. 32). Nesse sentido, percebe-se uma antecipação de práticas voltadas para o ensino fundamental e a ênfase que é dada a pré-escola, retrocedem os aspectos históricos que considerava-se estar superados para a Educação Infantil, como seu caráter preparatório, desconsiderando o que as políticas educacionais da área hoje regulamentam (BRASIL, 2009; 2018).

Apesar de ser apresentada pelo atual governo como uma "política de estado", muitos pesquisadores têm apresentado argumentos e teses de que não passa de uma iniciativa do poder executivo para continuar mantendo a educação pública sobre o interesse do mercado neoliberal, já que os procedimentos adotados para a sua criação não tiveram debate público e nem consideraram o avanço científico do campo da alfabetização no Brasil já abordado nas políticas educacionais anteriores (SOUZA, et al. 2021; FRADE, MONTEIRO, 2021; MORTATTI, 2019a; 2019b).

3 Considerações parciais

A partir das pesquisas preliminares desenvolvidas, fica evidente o descompasso entre o que vinha sendo construído como fundamento e perspectiva para a Educação Infantil e o que a PNA vem propondo para essa etapa. Entende-se que a criança como sujeito histórico e de direitos, ganhou a centralidade no processo do planejamento curricular, principalmente a partir da revisão das DCNEI trazida pelo Parecer CNE/CEB n.20 de 2009 (NOGUEIRA, 2019; BRASIL, 2009). Contudo, ao observar algumas ações que estão sendo desenvolvidas a partir da PNA, como os Programas Conta pra Mim, Tempo de Aprender e Programa Nacional do Livro Didático, evidencia-se um silenciamento das crianças e de seus modos de viver a infância.

Nesse sentido, entende-se que este trabalho contribui para ampliar o debate da "desobediência civil" e colaborar com as "evidências científicas" (MORTATTI, 2019b) que afirmam o lugar da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, de organização curricular específica, que tem as interações e a brincadeira como eixos estruturantes e a criança como centro do planejamento educativo, reconhecida como sujeito histórico e de direitos (BRASIL, 2009, 2018).

Referências

BAUER, Martin W.; GASKEL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. São Paulo: Vozes, 2000.

BRASIL. Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE/CEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base >. Acesso em: 01 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019a. 54 p.

_____. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 abr. 2019b. Seção 1-extra, p. 15. Disponível em < http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/71137476/do1e-2019-04-11-decreto-n-9-765-de-11-de-abril-de-2019-71137431>. Acesso em 27 maio 2020.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DALBOSCO, Claudio Almir. A filosofia, a escola e o experimentum formativo. In.: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. **A escola:** uma questão pública. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2020.

FRADE, Isabel Cristina. A. da S.; MONTEIRO, Sara Monteiro. Dossiê "Política Nacional de Alfabetização em Foco: Olhares de Professores e Pesquisadores". **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 10-11, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.381>. Acesso em: 30 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** Ijuí: Unijuí, 2007.

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento:** teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

MORTATTI, MARIA DO R. LONGO. BRASIL, 2091: NOTAS SOBRE A 'POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO'. **OLH@RES** - REVISTA ELETRÔNICA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DA UNIFESP, V. 7, P. 17-51, 2019A. DISPONÍVEL EM: <HTTPS://PERIODICOS.UNIFESP.BR/INDEX.PHP/OLHARES/ARTICLE/VIEW/9980/7190> ACESSO EM: 30 MAIO 2020.

_____. A "POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO" (BRASIL, 2019): UMA "GUINADA" (IDEO) METODOLÓGICA PARA TRÁS E PELA DIREITA. **REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO**, V. 1, N. 10 (EDIÇÃO ESPECIAL), P. 26-31, OUT. 2019B. DISPONÍVEL EM: <HTTP://ABALF.ORG.BR/REVISTAELETRONICA/INDEX.PHP/RABALF/ARTICLE/VIEW/348> ACESSO EM: 30 MAIO 2020.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. Impactos da Política Nacional da Alfabetização para educação infantil: um retrocesso. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 97-102, out. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.362>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Fernanda Duarte. A.; SIGNORELLI, Glaucia. Entrevista - Leitura e escrita na primeira infância: diálogos sobre políticas públicas, pesquisa e formação docente - Profa. Dra. Mônica Correia Baptista. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 515-528, 27 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62532>. Acesso em 30 ag. 2021.

SOUZA, Vilma A. de; RICHTER, Leonice Matilde; SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Raquel Aparecida. Editorial - Política Nacional de Alfabetização: interesses em disputa**. Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 498-505, 20 jul. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62449>. Acesso em 30 ag. 2021.

POLÍTICAS PÚBLICAS INTERSETORIAIS: CONVERGÊNCIAS ENTRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE E ALIMENTAÇÃO ESCOLAR

Gláucia Boeno dos Santos
Prof. Júlio Cesar Godoy Bertolin
Universidade de Passo Fundo
Bolsista PROSUC/CAPES
83231@upf.br

Palavras-chave: Políticas educacionais; Educação em Saúde; Intersetorialidade; Alimentação Escolar.

1 Introdução

O Ministério da Saúde define o termo Educação em Saúde como processo educativo de construção de conhecimentos em saúde que visa à apropriação temática pela população. Conjunto de práticas que contribui para fomentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e gera um debate entre os profissionais e os gestores a fim de atingir a atenção a saúde de que o usuário necessita. A educação em saúde como processo político pedagógico requer um pensar crítico e reflexivo, permitindo tratar a realidade e propor ações que levem o indivíduo à sua emancipação como sujeito social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade (MACHADO, 2007).

Apesar da educação em saúde no ambiente escolar ter se consolidado, as atividades escolares nestas áreas nem sempre produzem em muitas situações resultados sólidos. Esse problema é atribuído a uma série de fatores relacionados à educação nacional, a deficiente formação dos professores em relação à educação em saúde e a dificuldade da inserção dos profissionais da saúde nos processos pedagógicos escolares.

Nesse contexto existem políticas públicas que orientam a educação em saúde dentro do ambiente escolar, e entre eles está o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que tem como objetivo contribuir para o crescimento e o desenvolvimento biopsicossocial, a aprendizagem, o rendimento escolar e a formação de hábitos alimentares saudáveis dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as suas necessidades nutricionais durante o período letivo.

Outra importante política de educação em saúde é o Programa Saúde na Escola (PSE), que visa contribuir para o pleno desenvolvimento dos estudantes da rede pública de ensino na educação básica, por meio do

fortalecimento de ações que integram as áreas da educação e saúde no enfrentamento de vulnerabilidades, na ampliação do acesso aos serviços de saúde, na melhoria da qualidade de vida e no apoio ao processo formativo dos profissionais da saúde e da educação.

Este projeto de pesquisa faz parte do estudo para dissertação do mestrado em educação, dentro da linha de pesquisa em políticas educacionais, que pretende analisar a importância da alimentação enquanto direito fundamental não somente para a sobrevivência, mas também como figura que influencia a permanência do aluno na instituição de educação e no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, busca também avaliar como a educação em saúde e os programas intersetoriais convergem para promoção da saúde integral dos escolares.

2 Desenvolvimento

Programa Nacional de Alimentação Escolar

O marco inicial do PNAE ocorreu em 1955, quando foi assinado o Decreto no. 37.106, instituindo a Campanha de Merenda Escolar, subordinada ao Ministério da Educação. Até 1960 os alimentos distribuídos eram obtidos por doação de instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e Ministério da Agricultura dos Estados Unidos, por meio do programa Alimentos para Paz.

A partir da década de 80 o PNAE incorporou a descentralização como um elemento norteador de sua implementação, cabendo destacar a municipalização e a participação comunitária. Atualmente o PNAE oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. São atendidos pelo programa os alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos) matriculados em escolas públicas, filantrópicas e em entidades comunitárias (conveniadas com o poder público).

Em 17 de junho de 2013, foi publicada a Resolução FNDE nº 26, que fortalece um dos eixos do Programa, a Educação Alimentar e Nutricional (EAN), para fins do PNAE, estabelecendo a EAN como o conjunto de ações formativas, de prática contínua e permanente, transdisciplinar, intersetorial e multiprofissional, que objetiva estimular a adoção voluntária de práticas e escolhas alimentares saudáveis que colaborem para a aprendizagem, o estado de saúde do escolar e a qualidade de vida do indivíduo.

Nesse cenário, diante da relevância do PNAE em termos de sua longevidade, abrangência e pelo fato de ser desenvolvido em um espaço legitimamente reconhecido como privilegiado para os processos de aprendizagem – a escola –, importa considerar se, para além do atendimento de seus objetivos operacionais, o programa efetivamente tem incorporada em sua execução cotidiana a perspectiva da educação em saúde e da garantia do direito humano à alimentação adequada (ARRUDA, 2017).

Programa Saúde na Escola

Para o programa, segundo o Documento Orientador Interministerial de 2021, a escola é vista de forma integral e como dispositivo social de relação familiar e comunitária. Assim, as ações do PSE, em todas as

dimensões, devem estar inseridas no projeto pedagógico da escola, levando-se em consideração o respeito à competência político executiva dos estados e municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País e à autonomia dos educadores e das equipes pedagógicas.

Para o alcance dos objetivos e sucesso do PSE é de fundamental importância compreender a Educação Integral como um conceito que compreende a proteção, a atenção e o pleno desenvolvimento da comunidade escolar. Na esfera da saúde, as práticas das equipes de Saúde da Família, incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos.

Um planejamento realizado de maneira intersetorial é muito importante para contribuir na execução das ações, de forma a atender às necessidades e às demandas locais. Mais do que uma estratégia de integração das políticas setoriais, o PSE se propõe a ser um novo desenho da política de educação e saúde já que: trata a saúde e a educação integrais como parte de uma formação ampla, permite a progressiva ampliação das ações executadas pelos sistemas com vistas a atenção integral das crianças e adolescentes e promove a articulação de saberes, a participação de estudantes, pais, comunidade escolar e sociedade em geral na construção e controle da política pública (SOUSA, 2017).

Educação em Saúde

O conceito de educação em saúde está fundamentado no conceito de promoção da saúde, que trata de processos que abrangem a participação de toda a população no contexto de sua vida cotidiana e não apenas das pessoas sob risco de adoecer. Conforme conceituou Ribeiro, em 2018, a educação influencia e é influenciada pelas condições de saúde, estabelecendo assim um estreito contato com todos os movimentos de inserção nas situações cotidianas em seus complexos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais, dentre outros. Nesse sentido, é importante notar que não existe divisão entre educação e saúde e que ambas estão contribuindo para a integralidade do ser humano. Atualmente, tanto a saúde quanto a educação buscam caminhos para construir um sujeito em estado de permanente aprendizagem, aprendendo a aprender, aprendendo a ensinar e ensinando a aprender, conspirando para o contexto da qualificação das práticas do SUS.

Este estudo terá abordagem qualitativa e quantitativa, através de coleta de dados envolvendo os atores da execução do PNAE e do PSE nas escolas públicas municipais de educação básica e na atenção primária à saúde de um município do norte do Rio Grande do Sul: trabalhadores da saúde e educação que desenvolvem ações relativas aos programas. Para identificar o conhecimento dos trabalhadores será utilizada a técnica do grupo focal, que consiste na reunião de um grupo de pessoas para avaliar conceitos, aprofundar conhecimentos ou identificar problemas sobre uma temática. Essa técnica permite identificar representações, percepções, atitudes e sentimentos dos participantes a respeito de determinado assunto, a partir de um processo de discussão focada em um ou alguns poucos tópicos específicos.

Também serão confrontados os dados referentes a alimentação escolar oferecida no município com documentos oficiais ou emitidos por evidências relativas a orientações sobre alimentação saudável visando promover saúde e prevenir doenças crônicas não transmissíveis e obesidade.

3 Considerações conclusivas/parciais

Políticas públicas no âmbito educacional visam cumprir com o dever do Estado, com a democratização do acesso à educação e o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Nesse contexto, políticas intersetoriais entre educação e saúde ajudam o enfrentamento de vulnerabilidades, articulam ações do SUS às ações da rede de educação básica e promovem a comunicação entre escolas e unidades de saúde. Ao final deste projeto pretendemos identificar a importância de construir estratégias articuladas entre o Programa Nacional de Alimentação Escolar e o Programa Saúde na Escola, e possibilitar o reconhecimento de políticas intersetoriais como instrumentos válidos de promoção de educação em saúde.

Referências

ARRUDA TEO, Carla Rosane Paz, et al. **"Direito Humano à alimentação adequada: Percepções e práticas de nutricionistas a partir do ambiente escolar."** Trabalho, Educação e Saúde 15.1 (2017): 245-267

BRASIL. Decreto Presidencial nº 6.286, 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências**. Diário Oficial da União 2007; 6 dez. 2007

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 26, de 17 de junho de 2013. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Diário Oficial da União; 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Ministério da Educação (ME). **Documento orientador: Indicadores e Padrões de Avaliação – PSE Ciclo 2021/2022**. Brasília. 2021.

MACHADO, Maria de Fátima Antero Sousa et al. **Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS: uma revisão conceitual.** Ciência & saúde coletiva, v. 12, p. 335-342, 2007.

RIBEIRO, Kelen Gomes et al. **Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas**. Interface-Comunicação, Saúde, Educação, 2018.

SOUSA, Marta Caires de; ESPERIDIÃO, Monique Azevedo; MEDINA, Maria Guadalupe. **A intersetorialidade no Programa Saúde na Escola: avaliação do processo político-gerencial e das práticas de trabalho**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 22, p. 1781-1790, 2017.

CONSIDERAÇÕES SOBRE O SENTIDO E O SIGNIFICADO NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DE MEIOS POPULARES

Jane Kelly de Freitas Santos
Universidade de Passo Fundo
BOLSISTA CAPES
janyckelly@gmail.com

Palavras-chave: sentido; relação com o saber; teoria histórico-cultural.

1 Introdução

Compreender os processos e construções dos fatores que podem potencializar a aprendizagem de estudantes de meios populares[1], pode propiciar de maneira ampla, melhores resultados desses estudantes em testes, avaliações, atividades extraclasse, e principalmente no que diz respeito ao acesso, permanência e conclusão, possibilitando e contribuindo assim para a qualidade e equidade do sistema educacional brasileiro.

É comumente compartilhado entre a comunidade escolar premissas e indagações tais como: "os alunos só aprendem quando gostam do conteúdo; quando esses conteúdos serão utilizados na vida prática? qual o "sentido[2]" de aprender determinados conteúdos? é preciso gostar do (a) professor (a) e criar laços para aprender; os alunos precisam ter objetivos na vida". Essas frases destacam algumas das preocupações diárias presentes no espaço educacional e para além disso, suas respostas/hipóteses podem orientar pesquisas e estudos que almejam qualificar o sistema educacional e torná-lo cada vez mais justo.

Em outras palavras, quando munidos da compreensão do que realmente tem feito "sentido" aos estudantes e como esse processo tem potencializado a aprendizagem deles e a relação com o saber, as instituições, escolas, universidades e sistemas educacionais poderão rever suas políticas e programas. Trata-se do desafio de compreender, identificar os fatores potencializadores do desempenho de estudantes dos meios populares, e consecutivamente melhor aproveitamento nas diversas etapas educacionais, sejam elas privada ou pública,

1 Por meios populares compreende-se as famílias (independentemente de sua composição, sendo considerados aqueles que convivem num mesmo espaço e provém sustento) em situação de vulnerabilidade socioeconômica, desprovidos de recursos e na maioria das vezes marginalizadas da sociedade, em situação de pobreza e precariedade.

2 Opta-se por utilizar as palavras "sentido" e "significado/significação" entre aspas. Essa escolha, a priori, se dá ao grau de dificuldade em encontrar conceitos finitos e fechados para os termos.

investimento em políticas públicas de acesso e permanência e programas que qualifiquem o sistema como um todo.

Como é possível fazer isso? Em que medida o "sentido" contribui e potencializa a aprendizagem para a ponto de compensar e superar desvantagens de *capital cultural* e *background*? Essas perguntas norteiam um projeto de tese em andamento e para este trabalho é realizado um recorte sobre as literaturas que sustentam a compreensão do conceito de "sentido". Por tanto, a pesquisa bibliográfica será empregada para tratar das literaturas que embasam o pensamento sociológico e da psicologia social acerca do "sentido" na aprendizagem dos estudantes.

2 O "sentido" e o "significado": bases na teoria histórico-cultural

A base da literatura que sustenta os pressupostos e conceitos aqui abordados advém do campo da sociologia e da psicologia social. Em seu livro "Da Relação com o Saber" Bernard Charlot (2000) aponta que ao desenvolver estudos e utilizar o termo "sentido" se apoia sobre Leontiev e sua teoria da atividade.

Para além da tríade "atividade, sentido e prazer" Charlot destaca que só faz "sentido" um ato, um acontecimento, uma situação que é desejável, que representa um valor para o sujeito. Para clarificar ainda mais o seu entendimento sobre o conceito de "sentido", Charlot faz algumas distinções entre o "sentido" enquanto desejabilidade, valor negativo ou positivo e o "sentido" ligado à "significação". Argumenta que algo "(...) pode adquirir sentido, perder seu sentido, mudar de sentido, pois o próprio sujeito evolui, por sua dinâmica própria e por seu confronto com os outros e o mundo" (2000, p.57).

O alinhamento com a teoria histórico-cultural, ou sócio-histórica como também é chamada, a qual é fundada por Vygotsky se evidencia. Essa teoria possui suas raízes no marxismo e na compreensão da constituição do sujeito a partir das relações com o meio/natureza e nos processos de socialização/interação.

Para conceituar "sentido" muitos dos autores elencados resgatam os estudos de Vygotsky em seu texto "Pensamento e Linguagem", onde o autor relaciona estes na compreensão da consciência humana, dessa forma a unidade fundamental entre pensamento e linguagem para o autor é o "Significado da Palavra", na medida que de certa forma materializa o pensamento, nessa trama surge o "sentido" e a "significação". Os quais fazem lembrar o trecho de Charlot, evidenciando sua ancoragem epistêmica.

Neste ponto muitos dos autores destacam que "sentido" e "significado" são categorias que estão juntas, mas possuem suas peculiaridades, sendo os "significados" mais estáveis e os "sentidos" mutáveis de acordo com a vida, experiência dos sujeitos, traduzindo e concretizando as "significações".

Aguiar e Ozella (2013), Smolka (2004) afirmam que a atividade humana é sempre significada, o agir humano resulta na transformação do natural em cultural, assim os "significados" são sempre produções históricas e sociais, são mais fixos (mesmo que se transformem no movimento histórico), compartilhados. Já o "sentido" para esses autores é mais amplo que o "significado", refere-se às necessidades que mobilizam o sujeito, que geram formas de colocá-lo na atividade. Enfatizam que "a categoria sentido destaca a singularidade historicamente construída". Associam então que, falar de "sentidos" é falar de subjetividade, da dialética

afetivo/cognitivo, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo, sendo que a subjetividade é entendida por eles enquanto possibilidade humana de organizar experiências em "sentidos".

O texto de Gonzáles-Rey (2009), por exemplo, apresenta o "sentido" enquanto uma categoria, e defende para além da teoria de Leontiev que o melhor termo a ser utilizado é "sentido subjetivo" e não "sentido pessoal".

O "sentido", na compreensão dos autores elencados, e por opção conceitual de ancoragem, vai para além da "significação", a compreensão de diversos fatores naturais da humanidade possuem "significações" – as quais são muitas vezes culturais, externas, mas em cada indivíduo o sentido desses acontecimentos se dá de maneira diferente, particular, subjetiva (mesmo que permeado pelas relações externas, culturais, da sociedade), são as relações sociais dão "sentido" às atividades dos indivíduos.

3 Breves considerações sobre a aprendizagem e o "sentido"

Ao estudar a questão da aprendizagem e do "sentido", Asbahr (2014) reflete que para que a aprendizagem seja consciente, o sujeito necessita saber por que precisa estudar, para a autora o que garante a conscientização do que foi estudado é o "sentido" que tem as ações de estudo para o estudante, dessa maneira a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos ocupam lugar na vida real dos sujeitos, possuem sentido vital, e não são somente imposições de situações/condições externas.

Gonzáles-Rey (2003) *apud* Asbahr (2014) enfatiza que quando uma atividade de estudo não tem um "sentido" real, conectado aos motivos do sujeito, a atividade torna-se meramente reprodutiva e formal. Para o autor,

> A não produção de sentido no processo de aprender conduz a um aprendizado formal, descritivo, rotineiro, memorístico, que não tem implicações ao sujeito que aprende. As dificuldades de aprendizado deixam, assim, de ser vistas só como resultado de problemas intelectuais ou orgânicos, e passam a ser consideradas expressão de processos subjetivos de natureza social (GONZÁLES-REY, 2003, p. 81 *apud* ASBAHR, 2014, p. 271).

Corroborando com essas premissas Charlot (2000) destaca que uma criança se mobiliza em uma atividade quando investe nela, quando faz uso de si mesmo como de um recurso, quando remete a um desejo, um sentido, um valor. Dessa maneira quando uma atividade de estudo tem "sentido" significa que as relações com o saber se estabelecerão, e consecutivamente, a aprendizagem se consolidará.

> A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um "conteúdo de pensamento", uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

As reflexões e questionamentos levantados, ainda em construção são: quando existe "sentido" em uma ação, atividade, tal fator pode potencializar a aprendizagem? É possível que, quando estabelecidas relações de "sentido" e "significado" por estudantes de meios populares, sua trajetória educativa se transforme a ponto de propiciar o sucesso?

Acredita-se que aproximar os conceitos de "sentido" e da relação com o saber ao contexto da aprendizagem é uma tentativa de transformação do espaço escolar e principalmente dos sujeitos – os estudantes – e suas histórias. Munidos da compreensão da importância dessas relações se constituírem, os sistemas educacionais podem se articular, elaborar estratégias, planos e metas que em ação poderão consolidar-se em efetivar escolas e universidades com premissas de justiça social e equidade. Compreender como e o que faz "sentido" aos estudantes em suas trajetórias escolares pode ser um caminho auspicioso.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília , v. 94, n. 236, p. 299-322, Apr. 2013. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176=66812013000100015-&lng=en&nrm-iso>. Acesso em 12 Fev. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/S2176-66812013000100015.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 18, n. 2, p. 265-272, Aug. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572014000200265&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Fev. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744.

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. "Por que aprender isso, professora?" Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural. **Estud. psicol. (Natal)**, Natal, v.19, n.3, p.169-178, Sept. 2014. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2014000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 Fev. 2021. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2014000300002.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONZÁLES-REY, F.L. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. Em E. Arantes & S.M. Chaves (Orgs). **Concepções e práticas em formação de professores** (p. 57-69). Rio de Janeiro: DP&A.

GONZÁLEZ REY, F. L. Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. Universitas **Psychologica**, 9, 241-253, 2010.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S; SILVA, A. P. S & CARVALHO, A. M. A. (orgs.). **Rede de Significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004, p. 35-49.

VIGOTSKI, L. S. (2000a). **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes.

PRIMEIRA INFÂNCIA MELHOR: POLÍTICA PÚBLICA INTERSETORIAL

Juliâna Venzon
Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo
juliana.venzon@gmail.com

Palavras-chave: Primeira Infância; Política Pública; Intersetorial.

1 Introdução

A primeira infância nos últimos anos vem sendo assunto para discussão, análise e implantação de ações e programas nacionais e internacionais. Sendo que a partir do final dos anos 80 com as manifestações por uma educação pública, gratuita e de qualidade iniciou-se a expansão da educação infantil no Brasil, movimentos pelos direitos das crianças, acesso a educação nos primeiros anos de vida. Atualmente no Brasil enfrenta graves problemas de violência, falta de segurança e desrespeito aos direitos humanos, desigualdades sociais sendo fundamental investimento em políticas públicas na primeira infância que visem mudar os rumos da nação para além da individualidade de cada família.

Desta forma, coube ao governo, promover políticas públicas que garantissem a estas crianças o direito à educação inicial de qualidade, como a construção de creches, escolas de tempo integral e programas educacionais. Investimentos na primeira infância, com um enfoque na situação de vulnerabilidade social, visando o desenvolvimento saudável e de igualdade de oportunidades, buscando a melhoria da qualidade de vida das crianças e famílias.

Com a realização de leituras e pesquisas foi possível constatar no mundo experiências significativas relacionadas á infância, e servem de referência para políticas públicas de acesso universal a serviços de qualidade e cuidados nos primeiros anos de vida. Dentre está a experiência da implantação oficial no Estado do Rio Grande do Sul no dia 07 de abril de 2003, o Programa Primeira Infância Melhor (PIM) a partir da Portaria n°. 15/2003, que posteriormente tornou-se lei estadual Nº 12.544, em 03 de julho de 2006, agregando esforços na esfera estadual e municipal, sendo coordenado pelas Secretarias de Saúde, Educação e Assistência Social, o que ressalta a característica de intersetorialidade do programa, sendo o pioneiro no Brasil, buscando valorizar e difundir ações que melhorem o desenvolvimento pleno na primeira infância, com modalidades de atenção voltadas as gestantes e crianças. Recentemente em âmbito nacional houve a criação do Programa Criança

Feliz, que tem como estratégia atenção ao público beneficiário do Programa Bolsa Família tendo como base a metodologia do Programa Primeira Infância Melhor.

Surge assim a temática deste estudo com a política pública: Primeira Infância Melhor com base intersetorial. Estando inserida no setor público é possível perceber que os municípios estão com dificuldade de dar continuidade a políticas públicas de forma isolada, sendo necessário fortalecer o desenvolvimento de atividades e programas de forma coletiva que visem a equidade social populacional. A vida requer menos indiferença e mais atenção as pessoas, um olhar da humanidade para um mundo mais solidário e fraterno, justificando assim os investimentos na infância. Pois vivemos numa sociedade marcada fragilidade dos laços humanos, pelo consumismo, busca de satisfação imediata, individualismo, crise política e a avanços tecnológicos que por hora é impossível controlar.

O problema de pesquisa, nesse sentido, define-se: Qual a trajetória do Primeira Infância Melhor no Município de Camargo e quais as dificuldades e potencialidades de uma política pública intersetorial desenvolvida no território? O objetivo desse trabalho está em analisar os 15 anos do Programa Primeira Infância Melhor do Município de Camargo. A metodologia é uma pesquisa qualitativa e coleta de dados, realizando uma análise documental do PIM desde a sua implementação no Município em 2006, bem como o banco de dados oficial o SISPIM que estão cadastradas todas as famílias, crianças e gestantes beneficiadas, além de contemplar o acompanhamento de desenvolvimento dos mesmos e dos gestores e protagonistas que implementaram esta política.

2 Desenvolvimento

O trabalho é composto por uma análise das legislações e políticas públicas de Primeira Infância no Estado do Rio Grande do Sul, bem como a adesão dos municípios que fazem parte da região da AMPLA (Associação dos Municípios do Planalto). Em seguida especificamente do Primeira Infância Melhor de Camargo descrevendo sua implementação, execução e estatísticas gerais buscando identificar a capacidade da política em produzir equidade na atenção básica a criança e para finalizar analisar desafios e potencialidades das políticas educacionais que consolidam a inserção do município na rede de cidades educadoras.

No artigo 227 da Constituição Federal de 1988, destaca em relação a criança:

> *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1989, p.8).*

Em relação a infância, a saúde, bem estar e desenvolvimento infantil percebe-se melhora significativa no país com a Constituição Federal de 1988 a garantindo o direito universal à saúde com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) a proteção integral da criança. Segundo o Marco Legal da Primeira Infância, Lei nº 13.257 de 08 de março de 2016 no Art. 2º para os efeitos desta Lei, considera-se primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72

(setenta e dois) meses de vida da criança.

O sucesso escolar, no trabalho e na sociedade de forma em geral muito se ressalta da estimulação nos primeiros anos de vida: saúde emocional e física, habilidades cognitivas e sociais. Através do contexto atual vivenciado, bem como dados que apontam que as escolas não comportam todas as crianças da faixa etária de educação infantil é que se fortalece a importância de investimentos, programas e políticas públicas para a Primeira Infância, buscando assim reduzir as desigualdades sociais.

O referencial teórico deste trabalho baseado principalmente nas ideias de Paulo Freire e BoaVentura Souza Santos e suas construções a cerca da educação e da cidadania, todas as pessoas possuem os seus saberes, que a educação ocorre em todos os espaços, o educador deve estar comprometido e auxilie nos avanços das transformações sociais necessárias.

Os capítulos deste estudo são estruturados de forma a construir um percurso que contextualize, apresente e desenvolva a discussão. Descrevendo os 15 anos de existência desta política, diálogos com famílias, visitadoras e gestores atuais, bem como os que participarão da adesão e inicio no Município. Dificuldades e resultados do PIM, bem como análise dos dados oficiais do SISPIM, banco de dados estadual, com os informes que constituem relatórios que demonstram quantitativamente as atividades desenvolvidas no município, e servem como base de planejamento de novas ações tanto por parte da equipe municipal quanto estadual.

O Primeira Infância Melhor baseia-se em pressupostos teóricos como Vygotsky (contemplando o desenvolvimento psicossocial da criança) , Piaget (na promoção da interação do indivíduo com o meio), Winnicott (defende a relação saudável entre mãe e bebê) e Bowlby (através da Teoria do Apego), todos com contribuições sobre desenvolvimento socioemocional e a construção do intelecto, e estudos na área de Neurociência, o PIM trabalha intersetorialmente com a comunidade, a famílias e a rede de serviços, aprofundando questões como o pleno desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais, sociais e emocionais, de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno em dimensões como linguagem e comunicação, motricidade, socioafetivo e cognitivo. Sendo que a intervenção ocorre por visitas domiciliares e promoção da ludicidade, de modo a fortalecer os vínculos familiares, melhoras no desempenho e diminuição da desigualdade com ênfase na equidade social.

3 Considerações conclusivas/parciais

Para a obtensão de êxito no que tange a efetivação uma política intersetorial, vai além apenas do cumprimento da legislação, é fundamental empenho e dedicação de gestores e equipe, investimentos e incentivos ao desenvolvimento, formação e capacitação dos profissionais envolvidos, controle social, comprometimento de várias esferas, motivação, avaliação, resultados e sensibilidade. Desde a concepção o ser humano vive em processo de desenvolvimento e constantes mudanças, onde os primeiros anos de vida são essenciais para o desenvolvimento físico, emocional e cognitivo das crianças. Sendo assim percebe-se o quanto o ambiente, o contexto cultural e histórico influenciam neste processo de desenvolvimento em que as primeiras experiências de vida ocorrem no âmbito familiar.

Primeira Infância Melhor é uma experiência que se tornou política pública que vem para validar a

legislação visando garantir os direitos das crianças, proporcionando uma infância saudável que promova o desenvolvimento de forma integral de todos.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Lei Federal de 1988. 3. ed. São Paulo: Jalovi, 1989.

BRASIL. **Estatuto da Primeira Infância**. Lei n. 13.257, de 08 de março de 2016. Disponível em: https://www.fmcsv.org.br/pt-BR/impacto/marco-legal/. Acesso em: 20 de julho de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Primeira Infância Melhor**. Lei n. 12.544, de 03 de julho de 2006. Disponível em: https://www.pim.saude.rs.gov.br/site/lei-estadual-no-12-5442006/ . Acesso em: 15 de julho de 2021.

HOMESCHOOLING: UM MODELO DE EDUCAÇÃO PARA O BRASIL OU AMEAÇA A ESCOLA PÚBLICA?

Larissa Morés Rigoni
PPGEdu/GEPES/UPF
moreslarissa@gmail.com
Altair Alberto Fávero
PPGEdu/GEPES/UPF
altairfavero@gmail.com

Palavras-chave: *Homeschooling*; socialização; escola.

1 Introdução

A origem histórica do *homeschooling*, que pode ser traduzido de forma literal para a língua portuguesa como educação no lar, ensino doméstico ou educação domiciliar, foi um movimento de reforma educacional ocorrido na década de 1970, pelo professor da Universidade de Harvard, John Holt (1923-1985), que era autor, educador Norte Americano, defensor da educação em casa, juntamente com o filósofo austríaco Ivan Illich (1926-2002), que realizaram críticas às escolas e defendiam a educação em casa. John Holt foi quem utilizou pela primeira vez, o termo *unschooling*, que em português significa "desescolarizar" (ANED, 2021). Essa modalidade de ensino é legalmente permitida em mais de 60 países ao redor do mundo, onde a maioria exige uma avaliação anual dos alunos que recebem essa forma de educação.

Por isso, o objetivo do presente trabalho, originado no projeto de dissertação, é apresentar as possíveis deficiências da educação domiciliar e suas consequências no futuro. O problema de pesquisa que hora se propõe se localiza em questionar: o *homeschooling* ou educação escolar no lar pode se apresentar como um modelo educativo para o futuro da educação no país, sendo viável e adequado a educação da sociedade e determinando um possível fim da instituição escola? Trata-se, portanto, de uma abordagem qualitativa, exploratória a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica dos textos legislativos como também de autores como: Canivez (1991), Cury (2010), Freire (1977 e 1989), e demais utilizados para a construção do tema em pesquisa.

Para cumprir os objetivos aqui elencados, iremos apresentar inicialmente, de forma breve, a conceituação de *Homeschooling* e seu método de educação, sua situação no Brasil, seguida, por fim, algumas indagações sobre

as possíveis consequências dessa sistemática para a educação. Indicamos, por fim, que esse trabalho ora apresentado decorre tanto da nossa formação acadêmica quanto das consequentes pesquisas realizadas, tendo continuidade agora, como aprofundamento, em sede de mestrado e doutorado, além de ter potencial de subsidiar possíveis novas análises sobre as questões elencadas, constituindo-se num referencial analítico para pesquisas futuras.

2 Desenvolvimento

Considerando que existem manifestação de famílias no país que acreditam que a opção de educar os filhos em casa é a mais adequada, é preciso ressaltar, de início, que não há leis, que estabeleçam as diretrizes básicas para que esse modelo de educação seja exercido. Esse formato de ensino realizado em casa, atualmente não é permitido por decisão do STF (Supremo Tribunal Federal. Em setembro de 2018, no julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815), que entendeu não haver uma lei que regulamentasse o ensino domiciliar no país, com exceção do Distrito Federal, em que o governador Ibaneis Rocha (MDB) sancionou um projeto de lei que institui a educação domiciliar em Brasília, que tomou validade a partir de fevereiro de 2021, que pode ser cessada a partir do momento em que for questionada pela Justiça, pela falta de uma legislação nacional sobre o assunto em vigor. Embora não exista lei que proíba esta prática, também não há nenhuma que respalda. No entanto, de acordo com a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988) e (BRASIL, 1996), em seu artigo 2º, traz a educação como dever da família e do Estado, baseada na liberdade e na solidariedade humana, buscando o pleno desenvolvimento e qualificação profissional e cidadão e, ainda, a LDB (Lei n. 9.394/96, art. 6º), coloca que o maior "dever da família" é o de matricular "as crianças na educação básica a partir dos 4 anos".

Assim, como a Constituição de 1988 não traça nenhuma regularização, mas também não se opõe a respeito da temática, o judiciário deixou em aberto a possibilidade de o Congresso Nacional criar uma legislação específica, havendo um consequente processo de deliberação para a sua implantação ou não. A regulamentação da educação domiciliar estava entre as metas prioritárias do governo atual, para os cem primeiros dias da sua gestão. Em 2019 o atual governo afirmou que enviaria uma medida provisória ao Congresso para tratar o tema, mas acabou encaminhando uma proposta de projeto de Lei, que visa criar regras para quem prefere educar os filhos em casa. Antes mesmo dessa indicação do governo federal no interesse em o Projeto de Lei nº. 3261/2015, que tramita no Congresso desde o ano da sua proposição, indica a possibilidade de autorização do ensino domiciliar para ser instituído na educação básica e firma o posicionamento que a educação escolar possa ser conduzida pelos pais ou pelos responsáveis legais dos alunos inseridos nessa faixa escolar, sendo que a única exigência legal para que o ensino seja exercido seja o cumprimento de um calendário de avaliações, a ser criado caso a lei seja promulgada (BRASIL, 2015).

Pretende-se sustentar no trabalho a existência de um prejuízo causado em relação a sociabilidade, na vivência em comunidade e na construção do indivíduo social, bem como a falta da troca de conhecimento entre pessoas com visões diferentes de mundo, aos adeptos a esse novo possível método educacional, bem como falta de garantia de conhecimentos e valores. Cury (2010) afirma que a educação exerce grande influência sobre a vida humana por estar diretamente relacionada com o desenvolvimento de capacidades como a racionalidade e a cognição, que irão influenciar no modo como nós, humanos, inserimo-nos no mundo e agimos sobre ele. Sendo assim, precisamos identificar as fragilidades que a falta da escola pode atribuir às crianças e adolescentes, cuja as famílias sejam

adeptas ao *homeschooling*.

Segundo Cury, (2010, p.6), ainda, o exercício de uma educação domiciliar, sem regramento muito bem detalhado pode "perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convivial e de transmissores não licenciados.". E isso, para ele, significaria a perda do comum, do lugar de todos, que hoje é exercido de forma ampla, profunda, e por excelência pela escola. Para ele, (2010, p.7) "ao liberar o sujeito da ignorância, ao estimular a convivência, é o caminho institucional para a prática de liberdade na igualdade e na diferença" e isso seria uma função do Estado, exercida pela educação. E por esse motivo, a educação em casa pode efetivar danos ao coletivo.

Cumpre referir que a escola é de suma importância para a sociedade, pois além de contribuir na formação moral e intelectual do ser humano, ela promove a inserção social, complementando a primeira inserção no meio familiar, ampliando com o meio social, proporcionado pela escola. Segundo Canivez (1991, p.33) é a escola, que institui a cidadania e apresenta-se como "o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em comum".

É na escola que começam as relações para além família, havendo a possibilidade de conviver com o outro, este diferente do eu. Essas são relacionadas a questão de cultura, raça, etnia, religião, proporcionando um enriquecimento ao promover o convívio com as diferenças, desenvolvendo a empatia, aprendendo a respeitar o que é diferente, evitando os preconceitos, além de proporcionar o conhecimento de diversas opções de escolha para seu futuro profissional e pessoal, permitindo a escolha consciente do mesmo. Nesse contexto Piaget (1964) elucida que as crianças dos 2 até por volta dos 7 anos, se encontram no estágio simbólico, que condiz com a fase da alfabetização, identificando o pensamento da criança como egocêntrico, sendo ainda nessa fase que a linguagem se apresenta como forma de socialização, que se dá através da fala, das dramatizações, dos desenhos, tendo como principal ato a interação com o mundo a sua volta. No período da alfabetização elas começam a aprender a lidar com o outro em conformidade, construindo suas próprias regras com limites, adentrando em ambientes de trabalho em equipe, sendo essencial para seu desenvolvimento. Aprender a dividir, não só objetos, mas a atenção do adulto, sabendo se colocar no lugar do outro e esperar sua vez, iniciando aí a importância do convívio em grupo de pessoas com a mesma idade.

Ademais, outro fator a salientar é que a escola possui um aspecto protetor muito importante quando o assunto se refere aos maus tratos no âmbito familiar. É no ambiente escolar, também, que os alunos são ouvidos por profissionais habilitados, que por vezes identificam casos de abuso e violência dentro da casa dos alunos, conseguindo por vezes intervir e proteger esses menores, com auxílio dos órgãos responsáveis.

3 Considerações conclusivas/parciais

Assim, ao concluir, de forma provisória, consideramos que a escola tem como principal intuito uma educação autônoma, onde o indivíduo seja capaz de decidir por si mesmo, mesmo com influências herdadas da família, da sociedade, dos meios de comunicação, o que é melhor para si próprio e por isso, o *homescholling* pode ser um risco, pois a "realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o

pode fazer" (FREIRE, 1977, p. 48). Ainda não alcançamos a plena escolarização do direito à educação no Brasil e há aqueles que já atuam para que a desescolarização seja imposta como uma pauta urgente e prioritária.

Pelas pesquisas já feitas a modalidade de ensino mostra-se lesiva e prejudicial aos alunos, descumprindo os preceitos escolares de socialização, e de educação integral, a qual presa pelo desenvolvimento do aluno como um todo. Consideramos, portanto que mais pesquisas devem ser efetivadas, a fim de buscar maiores ponderações acerca do tema ora proposto, inclusive a fim de estabelecer se a modalidade poderá ser o futuro da educação.

Referências

ANED. **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. Site de divulgação da Associação. Disponível em: https://www.aned.org.br/index.php . Acesso em: 23 de mai. 2021.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 23 de mai. 2021

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3261/2015**. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117. Acesso em: 23 mai. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário nº 888.815**. Possibilidade de o ensino domiciliar (homeschooling), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal. Relatoria Min. Roberto Barroso. Brasília, 2021. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoDetalhe.asp?incidente=4774632. Acesso em: 23 de mai. 2021.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas: Papirus, 1991.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. *In*: Veiga, C. G. (org). **Carlos Roberto Jamil Cury:** Intelectual e educador. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

FREIRE, P. **A importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, P. **A mensagem de Paulo Freire:** textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo, Nova Crítica, 1977.

PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo, sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro, LTC, (original 1964).

VIEIRA, K. A. L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Revista Educação em Foco**, v. 22, n. 37, p. 8–26, 2019. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734. Acesso em: 30 abr. 2021.

JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E UTOPIA: O FUTURO QUE SE DESEJA SONHAR

Lisiane Ligia Mella
Telmo Marcon
Universidade de Passo Fundo - UPF
lisiane.mella@upf.br

Palavras-chave: juventude; educação; utopia.

1 Introdução

Mobilizações utópicas compreendem ideais e sonhos imaginados, criados e sustentados pelo desejo de mudança de lógicas de vida através de ações críticas e transformadoras que levam a um agir e viver democrático. Os jovens, pelo lugar que ocupam na sociedade, representam os sujeitos que fazem esse movimento de enfrentamento ao amanhã ao colocarem em questão o futuro a partir da realidade existente. Esta posição ocupada social e historicamente envolve um questionamento ético, na medida em que se encontram na condição de passagem que ruma ao devir da vida adulta, implicando sua inscrição na esfera social.

Reflexionar horizontes utópicos a partir da realidade social que hoje temos e vivemos é uma tarefa, no mínimo, corajosa. Seja pelos excessos de positividade que, como destaca Han (2017), enfatizam o desempenho irrestrito, a produtividade e o ideal de falha zero, que produzem um cansaço solitário de modo a atuar individualizando e isolando os sujeitos da esfera pública, desencadeando sintomas que escancaram ausências de sentido, de vazios, de perdas reais e simbólicas a eclodir nas chamadas patologias do social (DUNKER, 2015), seja pela deslegitimação e ataque aos direitos humanos, ambientais e educacionais que acentuam e reproduzem inúmeras desigualdades, fomes e inimagináveis violências.

As ações de atuação no mundo tem se dimensionado pelas contingências do tempo presente, onde narrativas como as neoliberais, que tem como base o atravessamento das lógicas de mercado nos múltiplos modos de vida da realidade contemporânea, reduzem o sujeito a uma dimensão instrumental voltada ao consumo, à homogeneidade e à individualização (DARDOT; LAVAL, 2016). Bauman (2008) e Krenak (2020) ampliam e fundamentam tais questões em relação à ideia de futuro, que se apresenta cada vez mais voltado a desejos de autorrealização narcisistas, coisificados e descartáveis. Tem-se um mundo feito de consumidores que seguem uma lógica de colonização da vida, da natureza e do amanhã.

No contexto educacional, a dimensão profissional e a preparação para o mercado de trabalho preponderam, atribuindo ao ideal de futuro uma necessária e urgente busca por estabilidade em meio a uma arena de disputas competitivas e performáticas, cujas perspectivas de trabalho apontam à precarização, à flexibilização e à informalidade (DARDOT; LAVAL, 2016). Cabem interrogações em relação aos impactos da erosão dos fundamentos que conferem à escola a sólida referência de transmissão dos valores culturais de uma sociedade. Ausente do fio condutor que enlaça o passado ao presente pela transmissão, quais são as possibilidades deixadas à juventude para imaginar futuros e mundos possíveis para se habitar?

A promessa de futuro, na atualidade, carrega um presente atropelado pelas contingências que seguem rumo à fugacidade e a construção de curtos e provisórios projetos de vida (LECCARDI, 2005). Tratando-se da população brasileira, aos excluídos cabe pertencer à paisagem oficial e ao circuito reprodutivo das atividades econômicas pela via de uma inclusão perversa, ou seja, através de insuficiências, privações, violações sociais, psíquicas, materiais e físicas, eclodindo na deslegitimação de direitos que acentuam sobremaneira as desigualdades sociais (SAWAIA, 2006; SOUZA, 2009).

Aqui, para tanto, cabe reverberar os alcances das promessas de futuro atribuídas aos jovens vinculados a diferentes territórios de pertencimento traduzidos por contrastes sociais, étnicos, culturais, educacionais, políticos, econômicos, religiosos, etc. Quando a juventude busca sua inscrição na esfera social e se defronta com uma paisagem oficial que naturaliza desigualdades e as mascara por parâmetros meritocráticos, neoliberais, individualizadores e excludentes, qual é o semblante de futuro que aí se desponta?

Vê-se um apelo sedutor a lógicas de vida cada vez mais aceleradas que turvam e relativizam as fronteiras temporais e espaciais. A perspectiva privativa da vida entra em cena no contexto público pelos meios digitais, hipervalorizando-se imaginários padronizados e homogêneos. A confiança exagerada na técnica deixou o amanhã com suas mãos cheias de regulamentos, estatutos, bulas, manuais de instrução (SOUSA, 2007). Burocratiza-se o amanhã pelo fascínio da cultura-mercadoria e de ideais absolutos.

Como ressoar, então, narrativas juvenis em suas singularidades no contemporâneo? Como reflexionar sonhos a se desdobrar em ações que busquem desmontar lógicas de vida instauradas nos sujeitos como universais e naturais? Como reverberar o desejo de utopia, que coloca em questão novas metáforas da vida a produzir um fazer político no sentido pleno da palavra? A pesquisa tem como pano de fundo tais questionamentos, que colocam em cena o desejo em sua dimensão de fenda que rompe a bolha do tempo e do espaço pré-existente, com vistas à criação e imaginação de mundos autênticos, críticos, que compreendam a participação ativa de sujeitos implicados.

Ancorando-se nessa perspectiva e considerando a utopia como possibilidade de conjecturar futuros a partir do desejo de mudança da realidade sustentado em ações críticas e transformadoras levando a um agir e viver democrático, pergunta-se: quais são, como se configuram e de que modo se constituem as narrativas contemporâneas produzidas por jovens secundaristas em relação à construção de ideais utópicos tomando como base seus territórios de pertencimento e qual o papel da educação nesse contexto?

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos compreender as narrativas de jovens estudantes secundaristas em relação à construção de ideais utópicos no tempo contemporâneo, tomando como base seus territórios de pertencimento, com vistas a apreender como e por que as narrativas se constituem, se produzem e se

situam social, cultural e historicamente, elucidando o papel dos atores e instituições sociais na mobilização de utopias e, em particular, a função da escola e da educação nesse contexto.

Entre os objetivos específicos, visamos compreender o mundo no qual a juventude contemporânea se inscreve, considerando a realidade instrumental, mercadológica, individualizada e privatizada da vida, analisando os desdobramentos e repercussões desse contexto à construção do futuro; investigar os impactos sociais e históricos da erosão dos fundamentos que sustentam simbólica e estruturalmente a escola como instituição forte que transmite os referenciais sociais e culturais da sociedade, compreendendo as consequências desse cenário à educação e seu princípio democrático, público e político; fundamentar a utopia como potencial de criação e imaginação de futuros a partir do desejo de mudança com base em ações críticas e transformadoras do sujeito e do mundo que levam a um agir e viver democrático, procurando explorar o papel da narrativa como uma possibilidade de atribuir singularidade e sentido ao vivido, enlaçando o passado e o presente às perspectivas de futuro; e descrever e analisar como e por que se constituem, se produzem e se situam cultural e historicamente as narrativas de jovens estudantes secundaristas da região norte do Rio Grande do Sul sobre a construção de ideais e horizontes utópicos, tomando como base seus territórios de pertencimento.

2 Desenvolvimento

Muitos são os movimentos da juventude de fazerem-se ouvir em suas vozes, vislumbrando ideais para criar outros mundos possíveis para se habitar. São movimentos que, em meio às suas particularidades, colocam em xeque o tempo e espaço em que a juventude habita, em um enfrentamento entre o mundo dado, e o mundo desejado. Na contemporaneidade, alguns fatores entram em questão ao colocarmos a dimensão do futuro em cena. Um desses fatores está na própria compreensão da categoria juventude, que tem se tornado cada vez mais elástica, alongada. Assim como expressa Maria Rita Kehl (2006), o mundo adulto tem demonstrado uma demanda clara de não envelhecer, sendo esse um sintoma de "*teenagização* da cultura", onde o mercado e o consumo são os grandes protagonistas, como ressalta a autora. Assim, esvazia-se o lugar do adulto e das instituições sociais, como uma espécie de vácuo no lugar da autoridade.

Alteram-se, assim, as noções de projeção de futuro, cercadas por lógicas que capturam o ato de projetar como um arremesso para frente, desprendido da história que enlaça o sujeito em sua singularidade. Delory-Momberguer (2008) salienta tal lógica de estruturação do futuro como um imperativo nas sociedades contemporâneas. Ao ato de projetar futuros pressupõe-se uma construção consciente que tende a visar realizações imediatas e concretas, como se o sujeito fosse jogado a um futuro pré-fabricado, fixo, pré-definido, fechado. Em suas pesquisas, Silva e Silva (2012) revelam que crianças entre oito e dez anos justificam sua ida à escola com o discurso herdado do projeto de si: "para ser alguém na vida". Há, aí, o fechamento de um horizonte que é motivo de inquietação tanto para os pais, como para a escola, para a criança e, mais tarde, para o adulto (PASSEGGI; ABRAHÃO, 2012).

Nesse sentido, a fim de compreender as narrativas estudantis a partir de horizontes abertos e utópicos, esse estudo se desenvolve pelo método qualitativo de história de vida, situado a partir de Christine Delory-Momberger, Ecléia Bosi e Walter Benjamin, através da narrativa (auto)biográfica. A narrativa compõe o enlace entre a tensão hermenêutico-dialética passado-presente que compreende a dimensão criativa de trans-

posição ao futuro a partir da inscrição do sujeito na temporalidade subjetiva do acontecente. Nesse sentido, o método busca investigar as narrativas por meio de um dispositivo metodológico que mobilize os sujeitos de pesquisa a conjecturar futuros a partir da utopia, a saber, o *atelier*. Tal perspectiva se fundamenta na pesquisa desenvolvida pela autora Delory-Momberger (2006), que, em seu método, desenvolveu os ateliês (auto) biográficos como dispositivos para construir e criar narrativas (auto)biográficas. No presente estudo, compreendemos o *atelier* como o espaço de criação onde se constitui a relação pesquisador-participante a partir da temporalidade subjetiva, a fim de produzir narrativas com vistas a reflexionar a dimensão de futuro pela história de vida.

3 Considerações conclusivas/parciais

A pesquisa tem a escola como ponto de partida, tomamos como base uma dimensão do espaço geográfico, a saber: o território como categoria de enlace do sujeito ao laço social. Compreendido aqui como categoria psicossocial e relacional, é no território onde se delimitam as relações de poder e disputas simbólico-materiais, pressupondo a dimensão ativa dos agentes territoriais que atuam e se posicionam diante de seu lugar de pertencimento.

A partir dessas considerações, a pesquisa encontra-se em etapa de delimitação das escolas a fazerem parte do estudo, considerando os contrastes territoriais com base na dimensão histórica, social, econômica, cultural e educacional dos territórios onde se situam, problematizando as dinâmicas campo-centro-periferia, nas perspectivas pública e privada.

Referências

DUNKER, C. I. L. **Mal-estar, sofrimento e sintoma:** uma psicopatologia do Brasil entre muros. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

DADOUN, R. Utopia: A emocionante racionalidade do inconsciente. **uso interno à disciplina "A Melodia das Coisas", PPGPSI-UFRGS**, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C.. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DELORYMOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do individuoprojeto. Trad. Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passegi. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2006.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

KEHL, M. R. **O tempo e o cão:** a atualidade das depressões. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

LOCH, E. **O Princípio Esperança**. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. v. I

PASSEGGI, M. C. ABRAHÃO, M. H. M. B. **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**, Tomo II. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

SOUSA, E. L. A. DE. **Uma invenção da utopia**. São Paulo: Lumme Editor, 2007.

SOUSA, E. L. A. Psicanálise e a vocação iconoclasta das utopias. **MORUS - Utopia e Renascimento**, v. n. 6, 2009.

ESCOLAS OCUPADAS: JOVENS EM LUTA POR EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

Luis Duarte Vieira

Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa

Universidade de Passo Fundo

FUPF e do Programa UNIEDU/FUMDES PÓSGRADUAÇÃO

180216@upf.br

Palavras-chave: Juventudes; Educação; Ocupação.

1 Introdução

As juventudes brasileiras[1] e latino-americanas são muitas e diversas. Perondi, Scherer, Vieira e Grossi (2018) indicam, a partir de dados do IBGE, que o Brasil possui mais de cinquenta milhões de jovens. Estudos sugerem que ao se refletir sobre os jovens, se empregue o plural, sempre enfatizando suas diversidades. Sobre essa perspectiva de estudo Perondi, Scherer, Vieira e Grossi (2018, p. 50), salientam que:

> Tornou-se quase um consenso conceber a juventude em sua diversidade, tanto que o plural juventudes substituiu o singular e passou a ser largamente adotado. O uso do plural reage ao fato de que, nas abordagens mais tradicionais sobre juventude, os jovens são pensados como integrantes de uma cultura juvenil homogênea. Viver a juventude em um mesmo tempo pode levar jovens de diferentes contextos sociais e culturais a partilharem linguagens, estilos, sentimentos, práticas e valores comuns. Mas o modo como experimentam o que os identifica como jovens é vivido de forma diferente a partir de diferentes situações em que se encontram, em especial seu grupo social, etnia, gênero territorialidade, religião, etc. Isso implica perceber a diversidade dos modos como os jovens vivem a condição juvenil de um mesmo tempo/espaço/cultura.

Nas trajetórias de vida que os/as jovens percorrem, a educação ocupa um papel central na vida dos/as mesmos. Seja pela formação que se oferece, seja pela socialização que as escolas permitem e pela carga horária diária que um adolescente ou jovem passa na escola, ou pelas marcas que o período vivido nas escolas deixa na vida de todos, inclusive na dos jovens. Desta forma, esses processos educativos são marcados pela diversidade juvenil, presente nas escolas.

1 No Brasil, para fins de políticas públicas entende-se que as pessoas entre 15 e 29 anos são jovens.

Se a educação marca profundamente a vida das pessoas e também dos adolescentes e dos jovens, é preciso refletir sobre tal relação. E ao pensar essa relação, é importante refletir sobre as ocupações que os adolescentes e jovens fizeram nas escolas em diferentes estados brasileiros.

Assim sendo, o presente texto, mediante pesquisa bibliográfica, tem como objetivo refletir sobre as ocupações das escolas como explicitação da luta juvenil, por uma educação que tenha sentido e que seja para todos e todas.

2 Desenvolvimento

O estudo foi desenvolvido a partir da seleção de livros e artigos, obras e dissertações identificadas, junto à base de dados da Plataforma Google. Nessa busca identificamos materiais bibliográficos que permitiram constituir esta reflexão.

Ao refletir sobre juventudes na América do Sul, Novaes e Ribeiro (2010, p. 8), indagavam sobre "quais demandas, lutas políticas, formas de organização e de solidariedade esses(as) jovens têm construído no início deste novo século? Seria possível falar na existência de "identidade geracional" ou, ao menos, de uma agenda comum para ação de jovens sul-americanos?".

Os estudos sobre juventude, apontam que várias são as lutas juvenis (NOVAES; RIBEIRO, 2010). Dentre as quais destacam-se a luta por saúde, trabalho, segurança e educação. E sobre a luta por educação e outros temas ligados a ela, Souza et al. (2016) lembravam que ainda é alto o número de jovens analfabetos e que, portanto, a luta por educação ainda permanece. Além destes aspectos, os autores salientavam que a luta por educação tem múltiplas faces, entre elas, a qualidade do ensino, as cotas, a não privatização e a não militarização das escolas.

Percebe-se, portanto, que os jovens, na América Latina, se engajam na luta por educação. Essa luta, no entanto, não é apenas pelo direito à educação, mas por uma educação gratuita, de qualidade, emancipatória, comprometida e para todos e todas.

E tal qual os/as jovens que marcharam em maio de 1968, os/as jovens e adolescentes brasileiros foram às escolas e as ocuparam como modo de lutar pelo direito à educação. As ocupações das escolas por adolescentes e jovens ocorreram em diversos estados brasileiros, entre 2015 e 2016, com base ou não, em demandas específicas de cada estado brasileiro. Mas a pauta comum de todas as ocupações foi a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Segundo Groppo et al. (2021) mais de 1.100 escolas foram ocupadas, só no segundo semestre de 2016.

Em São Paulo, segundo Silveira (2020), as ocupações, que ocorreram em 2015, questionavam e não concordavam com a reorganização das escolas que a Secretaria Estadual de Educação estava propondo. Essa reorganização, proposta pelo Governo de São Paulo, implicaria no fechamento de dezenas de escolas, com a transferência dos estudantes para outras unidades. Além disso, a proposta previa que cada escola atendesse estudantes de um único segmento da educação básica, ou seja, somente do ensino fundamental anos iniciais, do ensino fundamental anos finais ou do ensino médio. Segundo Silveira (2020, p. 153) "em poucos dias,

cerca de 200 [escolas] foram ocupadas em várias cidades [de São Paulo]".

Em Goiás, segundo Sofiati, Marquez e Ferreira (2021), as ocupações se deram, motivadas pelo fato de que os estudantes eram contrários à transferência da gestão escolar para as Organizações Sociais - OSs. Pelos dados apresentados por estes pesquisadores, Goiás teve, ao menos, trinta escolas ocupadas. Além da pauta contra a entrega da gestão escolar às OSs, os/as jovens e adolescentes questionavam a militarização das escolas, projeto muito forte em Goiás, com mais de 50 escolas militarizadas.

No Paraná, de acordo com Groppo et al. (2021), as ocupações se deram devido à contrariedade dos jovens pela reforma do ensino médio, promulgada por meio de Medida Provisória, bem como à emenda Constitucional de teto dos gastos públicos. Segundo os referidos autores, 850 escolas do Paraná foram ocupadas no segundo semestre de 2016.

É importante ressaltar que as ocupações foram realizadas, em quase sua totalidade, por adolescentes e jovens. Segundo Sofiati, Marquez e Ferreira (2021), a maioria dos "*ocupas*", termo que identifica um jovem que estava ocupando escola, era do ensino médio, com alguns dos estudantes do ensino fundamental.

Sobre o processo de ocupação e de liderança nas ocupações, assim como no maio de 1968, de acordo com Silveira

> o movimento secundarista paulista não se deixou cooptar por nenhuma liderança política ou partidária e também não criou lideranças próprias. Numa das tentativas de negociação entre os secundaristas e o governo do Estado, os estudantes se negaram a apresentar um líder. (2020, p. 156).

O mesmo fenômeno ocorreu no Paraná, que apesar de haver algumas lideranças nas ocupações, Groppo et al. (2021), lembram que muitos dos/as adolescentes e jovens que ocuparam as escolas não eram de entidades estudantis~~es~~ ou de partidos políticos. Este fato permite inferir que, a causa assumida nas ocupações não era de alguns, mas de todos que ali estavam.

Ainda, sobre esse processo, os mesmos autores salientam que algumas ocupações ocorreram depois de ampla organização, por parte dos adolescentes e jovens e outras ainda, foram mais espontâneas, rápidas, sem tanto planejamento. Algumas foram decididas em assembleias estudantis e outras não. Algumas contaram com apoio de grupos externos, de artistas e da mídia, contudo, outras não.

No que tange a rotina das ocupações, Silveira (2020), Groppo et al. (2021) e Sofiati, Marquez e Ferreira (2021), enfatizam que ocorreram diversas aulas, debates, cine-fóruns, estudos, oficinas. Estes autores, destacam que as temáticas dessas aulas, estudos e debates eram ligados à vida, à política, à realidade vivida pelos/as ocupantes.

Os mesmos autores descrevem a divisão de trabalhos e tarefas, dentro das escolas ocupadas. Silveira (2020), ao estabelecer a comparação com o que ocorrera em maio de 1968, destaca os processos augestionários, dentro das ocupações em 2015. Segue a~~o~~ autor, destacando que a divisão de tarefas rompe com os processos machistas e misóginos presentes na cultura.

3 Considerações conclusivas/parciais

Sabe-se que as ocupações tiveram uma duração temporária. Algumas escolas foram ocupadas por dias, outras por semanas, e algumas por um ou dois meses. Depois desse período, as ocupações encerraram-se. E infelizmente, muitas foram encerradas por pressão e repressão da sociedade, do Estado e da Polícia. Mesmo com a aprovação da PEC do tetos de gastos, com a aprovação e implementação em curso, da Reforma do Ensino Médio, com o fechamento de unidades escolares em São Paulo e com os retrocessos da política educacional brasileira, é preciso refletir sobre o significado e contribuições das ocupações, para a luta que os jovens travam por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Sobre esse aspecto, os pesquisadores Silveira (2020), Groppo et al. (2021) e Sofiati, Marques e Ferreira (2021) salientam que há muito a ser aprofundado e que esses impactos ainda não se conseguem mensurar completamente. Porém, alguns elementos destacam-se, dentre eles, pode-se citar as novas formas e dimensões da ação política dos/as jovens e, consequentemente das novas gerações, o processo de formação humana, oferecido e vivido nas ocupações, com um maior protagonismo juvenil, desta forma, o fato dos/as jovens fazerem-se ouvidos em suas demandas mesmo que não atendidos, promove a ampliação das discussões sobre o papel da escola na vida das pessoas e um maior debate sobre o direito à educação.

Além dos aspectos mencionados, Silveira (2020, p. 161), refletindo sobre a duração, os impactos e os significados das ocupações, apresenta as ocupações como um "ser-por-vir", já que elas "se infiltram nas brechas da ordem estabelecida". Convida-nos, portanto, a aguardar, pois os impactos das ocupações ainda se serão sentidos no futuro. Contudo, conclui-se que as escolas ocupadas são expressão concreta de jovens, que lutam por uma educação pública, gratuita, de qualidade e emancipatória para todos e todas.

Referências

GROPPO, Luis Antonio; MARTINS, Suely Aparecida; SALLAS, Ana Luisa Fayet; FLACH, Simone de Fátima. O maior, o mais ignorado, o mais combatido: o movimento das ocupações estudantis no Paraná em 2016. **Cadernos do Aplicação,** v. 34, n. 1, 2021. https://doi.org/10.22456/2595-4377.110919

NOVAES, Regina Reyes; RIBEIRO, Eliane. **Livro das Juventudes Sul-americanas**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas (Ibase), 2010.

PERONDI, Vieira; SCHERER, Giovane Antonio; VIEIRA, Patricia Machado; GROSSI, Patricia Krieger Grossi (Orgs). **Infâncias, adolescências e juventudes na perspectiva dos direitos humanos:** onde estamos? Para onde vamos? Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

SILVEIRA, Paulo Henrique Fernandes. A autogestão nas escolas ocupadas em Paris (1968) e em São Paulo (2015**)**. In: GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel (org). **A Escola. Uma questão pública.** – 1 ed. – São Paulo: Parábola, 2020.

SOFIATI, Flávio Munhoz; MARQUES, José Elias Domingos Costa; FERREIRA, João Roberto Resende Ferreira. Ocupações secundaristas em Goiânia: formação e experiências políticas das/os jovens**. Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-20. 2021. http://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.36308

SOUZA, Alessandra Miranda; TEIXEIRA, Carmem Lúcia; DA SILVA, Lourival Rodrigues; DOS SANTOS, Vanildes Gonçalves (Orgs). **Rodas de Conversa:** diálogo na construção de direitos**.** Goiânia: Gráfica e Editora América, 2016.

ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: EVOLUÇÃO OU MONETIZAÇÃO DO ALUNO DO ENSINO À DISTÂNCIA – A VISÃO DISCENTE

Marcio Pedroso Juliani
Universidade de Passo Fundo
PROSUC/CAPES
marpedro66@yahoo.com.br

Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
favero@upf.br

Palavras-chave: Educação à distância; monetização; evolução.

1 Introdução

Considerando a importância do tema da EAD no Brasil, dentro das políticas educacionais, apresentamos este projeto de tese, que está em seu estágio inicial de desenvolvimento, apresentando a discussão do tema e problema de pesquisa e apontando as prováveis etapas de coleta de dados, embasados em uma revisão bibliográfica resumida.

A educação é um direito garantido em lei em nosso país, mas muito além disso, é considerada um bem maior dentro da sociedade, um anseio de grande parte das pessoas, que a visualizam como uma oportunidade de acesso ao conhecimento, de crescimento e de empoderamento dos indivíduos.

Considerando-se as várias regiões, culturas e subculturas, torna-se necessário considerar cada particularidade local, no tocante as questões econômicas, políticas, culturais e sobretudo, educacionais (MORGAN, 2016). Para que a educação chegue aos mais distantes e remotos cantos do Brasil, a Educação à distância tem se tornado uma modalidade de ensino responsável no preenchimento desta lacuna logística na educação superior brasileira.

A Educação à distância pode ser considerado um sistema tecnológico de comunicação, fazendo a interface entre aluno e professor em substituição ao modelo tradicional de contato pessoal, lastreado por um conjunto de recursos didáticos e apoiados pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Para Saraiva (1996), "a prática da Educação à Distância (EAD), tem se tornado uma prática criativa, de interação pedagógica, cujos objetivos, conteúdos e resultados obtidos se identificam com aqueles que constituem, nos diversos tempos e espaços, a educação como projeto e processo humanos, histórica e politicamente definidos na cultura das diferentes sociedades."

Uma interrogação a ser resolvida pelas IES, é saber qual a sua função junto à sociedade, ofertar a educação como bem público, formação do ser humano, ou prover uma educação meramente econômica, como negócio, tornando o aluno um cliente e parte negociável nas transações comerciais.

Em decorrência de tal realidade, será necessário construir uma revisão crítica do que é avaliação e como ela se aplica no Ensino à Distância. Para isso, será proposto o seguinte problema de pesquisa: Por meio da visão discente, o ensino à distância no Brasil promove a evolução do aluno ou o transforma em moeda de troca junto à Instituição de Ensino Superior?

Essa pesquisa analisará a evolução do EAD no Brasil, desde o seu surgimento, elaborando uma linha do tempo e raciocínio e avaliará a visão discente quanto ao seu papel na IES EAD, no tocante a percepção de ser considerado aluno ou valor monetário.

A pesquisa científica é um processo sistemático e formal com intuito de averiguar as respostas advindas de problemas que necessitem novos conhecimentos e com a utilização de artifícios científicos (GIL, 2007). À frente disso, se faz imprescindível delinear os caminhos que serão trilhados pelo pesquisador, na busca de respostas ao problema de pesquisa. Sendo assim, a presente pesquisa será desenvolvida em duas etapas com vistas a estudar a evolução da EAD no Brasil e a percepção dos alunos quanto ao tratamento da IES aos estudantes, se como aluno ou valor monetário. Em uma primeira etapa, será adotada uma abordagem quantitativa, por meio de uma escala de valores, já existente, ou a criação de uma escala que atenderá aos requisitos da pesquisa.

A segunda etapa da investigação proporá a adoção de uma abordagem qualitativa, buscando-se coletar dados, por meio de um questionário no formato de complementação de sentenças, composto por perguntas abertas, com a finalidade de coletar a percepção dos alunos quanto ao seu valor (humano x monetário), junto a instituição de ensino superior. De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, aspirações, motivos, valores, crenças e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

2 Desenvolvimento

O ensino à distância possui uma relação direta com a Instituição de ensino superior e o aluno, em especial a qualidade da educação e as condições monetárias que regem esta relação. Considerando este entendimento, aborda-se separadamente os temas monetização, ensino à distância e qualidade da educação, bem como um apanhado geral sobre a criação e o funcionamento do EAD.

Para Carmo e Rosa (2018), monetização significa aproveitar algo para a geração de valores, ou seja, é a utilização de qualquer coisa em determinada situação, cujo resultado seja a obtenção de lucro. É o ato de

transformar algo em dinheiro, inclusive a informação e o conhecimento. Miranda (2020), citando Chandavarkar (1977), diz que a monetização é definida como o alargamento da esfera da economia monetária, ou seja, a dilatação no espaço e no tempo do uso do dinheiro em todas as suas perspectivas: um meio de troca, uma unidade de conta e uma reserva de valor. Afirma que uma das formas de ampliar a rentabilidade da empresa está conotada com a monetização que, por sua vez, está relacionada com o incremento das formas de utilização do dinheiro.

As discussões ligadas à qualidade da educação tornaram-se mais intensas na última década e importantes avanços podem ser apontados. O Brasil começa a superar problemas como o acesso à educação e passou a envidar esforços no sentido da construção de uma nova educação, cujo conceito de qualidade vem sendo ampliado e modificado de acordo com as novas necessidades de formação das pessoas para a cidadania e para o mundo do trabalho (CELLA, 2010). De acordo com Oliveira e Araújo (2005), o conceito de qualidade na educação apresenta distintas definições, segundo os valores, experiências e posição social dos sujeitos – indicadores sociais.

O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os discentes e docentes vinculados a esses cursos.

Para Saraiva (1996), a prática da educação à distância é utilizada como prática pedagógica, com objetivos, conteúdos e resultados identificados com aqueles constituídos nos diversos tempos e espaços , a educação como projeto e processos humanos, história e politicamente balizados na cultura das distintas sociedades.

As instituições que atuam com EAD, tendem a ter uma maior representatividade quando apresentarem modelos que se mostrarem significativamente mais eficientes, atraentes e adaptados aos alunos atuais, sem exaustão conteudista, com previsão de raciocínio e igualmente aplicado a todos, em um mesmo momento e de forma convencional.

Com o crescimento substancial do número de alunos no EAD , torna-se necessário maiores investimentos nesta modalidade de ensino, visto que, principalmente, a melhoria nas plataformas de ensino será inevitável para o ganho de competividade entre as instituições de ensino superior. Alunos cada vez mais voltados para interações tecnológicas, exigiram de suas IES uma pronta resposta para suas demandas, ganhando mercado apenas aquelas que atenderem a este apelo.

A qualidade nos cursos em EAD não pode ficar somente no discurso, efetivamente tem que ser demonstrada, com reconhecimento de avaliações externas, pelos seus alunos e pela divulgação destes resultados. Instituições sérias, grandes grupos econômicos de capital aberto, tendência crescente, ao fazerem fusões ou aquisições, tem que ter em mente que educação é de longo prazo, e não de retorno financeiro imediato.

3 Considerações parciais

Considerando que a pesquisa para desenvolvimento da tese está em sua fase inicial, tem-se como posicionamento primário a leitura e análise da literatura correspondente aos conceitos sobre monetização, financeirização, mercantilização, qualidade na educação superior e ensino à distância.

Percebe-se, no Brasil, que a partir dos anos 2000 a educação à distância começou a ocupar um espaço no meio acadêmico de nível superior, iniciando uma competição mais acirrada frente ao tradicional ensino presencial.

Com o ganho de mercado do ensino à distância, o aluno passou a ter um valor monetário para as instituições de ensino superior que aderiram a esta modalidade de ensino. Antes como alunos, posteriormente como clientes e agora podemos adjetivar: como moeda. Com o andamento do estudo, serão levantadas informações que poderão sustentar esta hipótese.

Referências.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2016**: notas estatísticas. Brasília, 2016. 17 p.

CARMO, V. M. do; ROSA, A. L. C. Validade da tributação em relação à monetização auferida por meio do fornecimento gratuito de dados e do desenvolvimento e disponibilização gratuitos de programas e aplicativos. **Revista Jurídica**, Curitiba, v. 4, n. 53, p. 156-189, 2018. DOI: 10.6084/m9.figshare.7626923

CELLA, R. **A influência neoliberal no processo de aprovação da Emenda Constitucional nº 95 e o financiamento da educação brasileira**. 2019. 255 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, FAED, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. C. C. L. F. **Monetização de um Marketplace**: estudo de caso mercadão. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Marketing, Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal, 2020.

MORGAN, S. M. M. **Modelo de negócio na educação superior a distância: uma pesquisa exploratória das tendências e aproximações com o freemium**. 2016. 107 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração, Escola de Gestão e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

OLIVEIRA, R. P. de; ARAUJO, G. C. de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: O grupo de trabalho estado e política educacional, na 26a reunião anual da Anped, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. **Revista Brasileira de Educação**. Poços de Caldas: S/I, 2005. v. 28, p. 5-23. 11

SARAIVA, T. **Educação a distância no Brasil: lições da história**. Em Aberto, Brasília, DF, v. 16, n. 70, p. 17-27, 1996.

ÊXITO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR: ENTRE CELEBRAR CONQUISTAS E NATURALIZAR A PRECARIEDADE

Renata Cecilia Estormovski
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo
CAPES
renataestormovski@gmail.com

Palavras-chave: políticas educacionais; trabalho docente; premiações de professores.

1 Introdução

Premiações disseminam a percepção de que, a partir de suas propostas, os sujeitos mais exitosos em determinada área serão selecionados e valorizados. Na educação, campo no qual iniciativas assim são comuns, questionam-se os efeitos de tais concursos, já que desconsideram a complexidade dos contextos escolares e as dificuldades vivenciadas por uma parcela substantiva dos docentes e dos estudantes. Na direção de aprofundar as reflexões sobre tal assunto, este trabalho – originado a partir da dissertação construída no PPGEdu-UPF – intenta compreender a concepção de sucesso na docência difundida pelo Prêmio Educador Nota 10, premiação tradicional na educação básica brasileira. A questão de pesquisa pode ser sistematizada como: Quais os elementos difundidos pelo Prêmio Educador Nota 10 como basilares à atuação do professor? Para respondê-la, realiza-se uma análise de conteúdo (BARDIN, 2016) a partir das sínteses dos projetos vencedores do Prêmio entre 2010 e 2019, identificando quais campos temáticos se salientam na narrativa divulgada como responsáveis pelo sucesso do trabalho do professor.

2 Desenvolvimento

O Prêmio Educador Nota 10 é proposto desde 1998 pela Fundação Victor Civita articulada a uma rede política[1] calcada no mercado, mas associada também a grupos filantrópicos e públicos, entre os quais

1 Redes políticas (BALL, 2014) são conceituadas como comunidades formadas por sujeitos distintos dos que atuam tradicionalmente na política e que, compartilhando ideias convergentes quanto a problemas sociais e suas soluções, pautam os serviços públicos a partir de sua experiência no mercado. Esses sujeitos podem ser individuais ou coletivos.

se destacam a Revista Nova Escola, a Fundação Roberto Marinho e os grupos Globo e Abril. Esses sujeitos coletivos possuem centralidade porque é através deles que o concurso recebe visibilidade, publicizando os docentes vencedores e compartilhando suas propostas como boas práticas. A cada edição, o Prêmio seleciona 50 finalistas entre os inscritos, a partir dos quais define 10 vencedores e, entre eles, celebra o Educador do Ano. Certificados, assinaturas digitais da Revista Nova Escola e vales-presente constam como as gratificações concedidas, que aumentam conforme as etapas do concurso são perpassadas.

A fim de compreender a concepção de sucesso na docência difundida pelo Prêmio Educador Nota 10, as sínteses dos projetos vencedores (cerca de dez a cada edição) entre os anos de 2010 e 2019 foram analisadas a partir de Bardin (2016). Documental e qualitativa, a pesquisa constou de uma análise categorial temática, identificando campos de sentido que sistematizassem as descrições. Após a aplicação das etapas indicadas pela autora, três categorias analíticas foram constatadas: o empreendedorismo, a meritocracia e a concorrência.

Nas sínteses divulgadas, o Professor Nota 10 é retratado como aquele profissional que, mesmo diante de problemas sociais e educacionais complexos, sem estrutura física ou apoio pedagógico, empreende, criando novas respostas para as dificuldades e, por seu próprio potencial de realização, alcançando os resultados que almeja. Ao mesmo tempo, demonstra seu potencial competitivo, buscando tornar seus alunos e sua escola uma referência em aprendizagem, destacando-os perante os demais. E, ainda, o professor vencedor é traduzido como aquele que demonstra um esforço singular, a partir do qual consegue transpor obstáculos e se sobressair a seus pares, denotando seu mérito por meio de seu empenho.

Essas categorias demonstram uma articulação do concurso com a racionalidade neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016), pois aproximam a escola de uma dinâmica empresarial (LAVAL, 2019) e adotam as *qualidades* do mercado (eficiência, flexibilidade, inovação, entre outras) como parâmetro para mensurar suas práticas. Ainda, promovem a individualização da profissão, estimulando a concorrência pacífica (DARDOT; LAVAL, 2016) e generalizada (LAVAL, 2019) e tornando êxitos e fracassos responsabilidades únicas do professor, isolando-o da categoria. Na mesma direção, também difundem a percepção de que bastaria um professor dedicado, competitivo e com potencial empreendedor para que qualquer problema educacional fosse sanado, desconsiderando as distintas realidades e as desigualdades que são afins à história da educação brasileira.

Distribuindo brindes e gratificações, a premiação analisada difunde uma forma de valorização que contraria a própria legislação educacional, que na Lei de Diretrizes e Bases da educação (BRASIL, 1996) defende, nos planos de carreira, condições adequadas de trabalho, formação, estabilidade, piso salarial, progressão funcional e tempo para planejamento, estudos e avaliação dentro do tempo de trabalho do professor. Em um viés de coletividade, divergente daquele expresso pela premiação, os elementos citados pela LDB não se encontram plenamente implementados, contudo, apresentam uma perspectiva de participação democrática e de luta por direitos. O Prêmio, todavia, desconsidera todas as questões, promovendo a valorização do professor apenas a partir de suas concepções particulares, como uma conquista individual e temporária (ano a ano, para manter-se vencedor) e, por isso, melhor se for distribuída como bonificação aos que demonstrarem melhor articulação com seu ideário.

A difusão de tais concepções pelos sujeitos da rede política do Prêmio Educador Nota 10 traz implicações por conformar opiniões e promover a apropriação de sentidos singulares sobre a educação, a escola e o trabalho do professor. Com isso, o concurso propaga suas constatações, enquanto promove, também, um

projeto societário voltado à competição, à meritocracia e ao empreendedorismo. Projetos educacionais, convém frisar, são norteadores da sociedade que se almeja e, por meio de iniciativas como a analisada, denota-se a influência do mercado, mesmo que travestido de filantropia, nessa construção.

3 Considerações conclusivas

O Prêmio Educador Nota 10 não se constitui como uma iniciativa isolada, mas é parte de um movimento que insere a escola em uma dinâmica neoliberal, constituindo a formação oferecida por ela não como um modo de promover o bem comum, mas como uma forma de desenvolver competências individuais que garantam rentabilidade futura (LAVAL, 2019). A docência, ao ser orientada e avaliada a partir dessas percepções, é enfraquecida, com a autonomia e a intelectualidade do docente sendo menosprezadas. Em um processo que *glamouriza* os vencedores, celebrando o êxito de uma pequena parcela da categoria, o concurso desconsidera a precarização com a qual o coletivo de profissionais da educação se depara, favorecendo movimentos que naturalizem-no.

Referências

BALL, S. J. **Educação Global S. A**.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 abr. 2021.

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

LAVAL, C. A **Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

PRÊMIO EDUCADOR NOTA 10. **O maior e mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira.** Disponível em: https://premioeducadornota10.org/. Acesso em: 06 jun. 2021.

DIREITO FUNDAMENTAL OU SERVIÇO PRIVADO? EDUCAÇÃO SUPERIOR E EXPANSÃO DA EAD NO ALTO URUGUAI GAÚCHO

Rubia Samanta da Silva
Thiago Ingrassia Pereira
Universidade Federal da Fronteira Sul
rubia.silva@hotmail.com
thiago.ingrassia@gmail.com

Palavras-chave: Mercadorização. Educação Superior. Educação a Distância

1 Considerações Iniciais

O presente estudo sobre a educação superior a distância recai sobre o período contemporâneo do neoliberalismo, haja vista que a EAD é um fenômeno que assume uma longevidade que é anterior a explosão tecnológica, atingindo seu ápice com a inauguração da internet. É preciso ter clareza que o sistema global de redes apenas contribuiu para que esta ferramenta fosse aperfeiçoada, servindo para expandir a educação superior na atualidade, principalmente no setor privado.

Diante deste cenário, no qual a educação a distância cresce como uma sólida tendência no mundo que avança com rapidez e ousadia em termos tecnológicos, é preocupante que o crescimento de instituições de educação superior (IES) com fins lucrativos, fundamentadas nesta lógica da educação a distância, possa caracterizar a massificação do consumo da educação, que potencializa um processo de mercadorização.

A publicidade desenvolvida na oferta dos cursos de graduação e pós-graduação a distância, ressaltam inúmeras vantagens que podem representar o estabelecimento de uma relação direta com a expansão da EAD. Deste modo, este trabalho teve como problema de pesquisa a seguinte questão: Em que medida o processo de expansão da EAD na educação superior reflete na legitimação da educação como mercadoria, tendo em vista os discursos publicitários que podem contribuir com este processo?

Isto posto, o objetivo desta pesquisa foi analisar o fenômeno de expansão da EAD na educação superior, na região do Alto Uruguai Gaúcho, considerando os discursos publicitários que podem contribuir para o processo de expansão e para a construção da legitimidade da educação como mercadoria.

A pesquisa de abordagem qualitativa buscou a compreensão do processo de mercadorização a partir da expansão da modalidade, assim, mesmo demonstrando a expansão através de dados quantitativos, o foco foi a compreensão aprofundada de como esse fenômeno se desenvolve.

Os dados coletados (propagandas) foram analisados com base em princípios teóricos da Análise de Discurso (AD). De linha francesa, baseando-se na perspectiva pecheutiana para pensar criticamente sobre os mecanismos discursivos, levando em conta a questão da trivialidade do sentido na língua como algo geral, bem como a peculiaridade do sujeito na ação de produção de sentidos.

A pesquisa contou ainda com a construção de um corpus de texto analítico (Bauer e Aarts, 2003). O corpus foi constituído a partir do mapeamento das instituições de educação a distância, que ofertam cursos de graduação e pós-graduação na região do Alto Uruguai Gaúcho. As instituições de educação a distância se configuram como sujeitos enunciativos importantes para a construção do corpus, que por sua vez é produzido por meio do recolhimento de registros.

Para sustentar teoricamente a pesquisa, foram utilizados procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e documental (LUDKE E ANDRÉ, 1986). Neste segmento, a pesquisa fundamentou-se no campo da sociologia da educação e na teoria crítica, se valendo ainda da literatura educacional.

2 EAD na educação superior brasileira: Proposta de modernização ou ampliação do processo de privatização

Neste trabalho, importou explorar que a expansão da EAD ocorre dentro de um contexto específico, no qual o capitalismo globalizado submete as relações sob a perspectiva da lógica do valor, vide as relações de produção e consumo, uma lógica que avista no campo educacional, bem como em qualquer outra esfera de ação, uma oportunidade de investimento.

Por este ponto de vista, as tecnologias surgem como uma ferramenta potente, inserida nas práticas docentes, em questões de aprendizagem ou em atividades de formação continuada. Apesar disso, não se pode ignorar os perigos que os usos diferenciados das tecnologias oferecem em determinadas situações. (COSTA et al., 2020)

O desafio aqui fixado foi refletir a tecnologia em sua relação com a aprendizagem que, na concepção dos autores, não deve representar outro meio de reprodução de um modelo de educação engessada na lógica do professor como sujeito da ação, único detentor de conhecimento, enquanto o aluno é um sujeito objeto, passivo e receptivo. E menos ainda, aceitar a tecnologia como necessidade dentro de uma perspectiva neoliberal mercadológica.

Do ponto de vista conceitual freireano, é preciso reconhecer o inacabamento de sujeitos e processos como o fato de que estamos em constante construção. Por meio dessa afirmação, Costa et al. (2020) destacam a função das tecnologias como um convite para a busca de inserção de outras estratégias na prática pedagógica.

Isto posto, a complexidade de compreensão deste recurso não permite que a tecnologia seja analisada de maneira isolada ao contexto que a envolve, seja ele social, político ou ideológico. É preciso ponderar tais

questões, principalmente quando partimos do pressuposto de que nenhum fenômeno histórico se desenvolve em vistas de neutralidade.

Por este ângulo, é preciso refletir sobre os diferentes arranjos que englobam o uso da tecnologia no fazer educacional. Nesta perspectiva, ao questionar o discurso de ampliação do acesso à educação superior em países periféricos, Lima (2006) afirma que os aspectos estruturais da educação a distância a constituem como uma técnica de privatização da educação, caracterizando-a como um mercado educacional promissor.

Segundo a autora, os discursos e as propagandas dos sujeitos do capital buscam justificar a utilização das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) na educação superior, como investimento a uma necessidade estabelecida.

Dentre as justificativas, apresentam-se: os baixos níveis de escolaridade dos países periféricos, necessidade de reformulação da política educacional desses países, dada a ampliação do acesso à educação através da política de inclusão social, além da crucial adaptação à sociedade da informação, tendo em vista os processos de "globalização econômica" e a "internacionalização da informação".

> A inevitabilidade, a inexorabilidade e a irreversibilidade no uso das tecnologias apresentam a utilização das TIC na educação escolar como a oportunidade para que a educação não se torne obsoleta. No mesmo sentido, a capacitação tecnológica será o passaporte de cada indivíduo – a partir de suas habilidades e competências – para a superação do "desemprego tecnológico", do "analfabetismo tecnológico" e, consequentemente, para alcançar a "empregabilidade" (LIMA, 2006, p.148).

Com isso, busca-se produzir um pensamento de que a democratização e o melhoramento dos índices de escolaridade, podem ser alcançados somente a partir dos pressupostos apresentados. Em contrapartida, trata-se com discrição a questão da lucratividade, adquirida por meio "[...] da dependência científico-tecnológica dos países periféricos, bem como a importante ação da educação a distância na conformação de mentes e corações ao projeto burguês de sociabilidade." (LIMA, 2006, p.148).

Essa análise mais elaborada dos programas de educação a distância demonstra uma gradual desresponsabilização do Estado em relação às questões de financiamento da educação superior pública. Nas palavras de Oliveira (2009), na educação superior, dando importância ao aumento da demanda, observa-se uma dificuldade de implementação de uma política pública consistente, que vise a expansão da oferta da modalidade a fim de competir, em números, com o setor privado. "Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional." (OLIVEIRA, 2009, p.742).

3 Considerações finais

Por ser um campo em expansão, a oferta de cursos na modalidade EAD exige a construção de diferentes estratégias frente à concorrência, para isso, as instituições apostam em diferenciais que explicitem as vantagens que o investimento proporciona, como forma de obter um bom posicionamento no mercado.

Por este ângulo, as propagandas publicitárias trabalham no sentido de interpelar os diferentes sujeitos, tendo o imaginário social como aspecto propagador dos diversos modos de abordagem. Á vista disso, a

personalização das insígnias utilizadas nas propagandas procura atingir seus consumidores, tendo em vista os diferentes modos de projeção do imaginário, na intenção de alcançar sua finalidade primeira, isto é, a venda da mercadoria ou produto anunciado.

Sendo assim, no contexto da exclusividade e da disputa, a produção discursiva publicitária acaba apresentando o imaginário de que além dos benefícios de se cursar uma EAD, como a garantia de comodidade, custo benefício e o ingresso facilitado no mundo profissional, são relacionados abertamente nas propagandas aspectos que evidenciam a forma de tratamento da educação como uma mercadoria, mas não qualquer mercadoria, um produto adequado a necessidade do cliente, e que mantém a mesma qualidade e o reconhecimento da educação na modalidade presencial.

Por meio da perspectiva teórica metodológica da Análise do Discurso francesa, e da associação do contexto capitalista atual, foram salientadas a partir da conjuntura alguns pontos de análise com base nas propagandas publicitárias dos cursos de graduação e pós-graduação, na intenção de apresentar a forma com que a educação vem sendo tratada, isto é, como um produto disponível para o consumo.

É importante mencionar que a crítica realizada nesta pesquisa se relaciona com o processo de mercadorização, que reduz a educação ao discurso ideológico do capital, e inverte de certo modo a função social da educação, ao promover e estimular o individualismo e a competitividade, levando em conta que essa análise é voltada para o âmbito de publicização da educação, e não para a prática pedagógica que se desenvolve no interior das instituições.

Neste sentido, a função do discurso é a de integrar aspectos favoráveis ao seu campo de manobra, embora isso implique a rejeição de outros, portanto, a ação ideológica conforme apresentada por Pêcheux (1990), é fundamental na configuração dos discursos.

A partir das análises se constatou a relevância e influência dos discursos publicitários fixados nas propagandas para o movimento de interpelação dos sujeitos que, incorporando tais discursos ao imaginário social por meio da produção das representações e dos sentidos construídos, contribuem para a legitimação da educação como mercadoria, visto que favorecem a expansão através do movimento de obtenção de cursos privados que trabalham com a modalidade EAD.

Em síntese, não podemos nutrir a perspectiva ilusória de que será possível conter a progressão mercadológica na esfera educacional, pois atualmente os valores do mercado são naturalizados na dinâmica social, marcada pela existência da propagação desta lógica nos mais diversos setores da sociedade, e pela identificação da demanda que fortalece tal avanço.

É provável que todos esses fatores impulsionem cada vez mais essas práticas, mas também é possível, diante desse cenário, a promoção de conflitos decorrentes da manutenção dos movimentos de resistência, que defendem a educação como direito social e dever intransferível do Estado.

Referências

COSTA, Alan. Ricardo. et al. **Paulo Freire hoje na cibercultura**. Porto Alegre: Circula, 2020

LIMA, Kátia Regina de Souza. Educação a Distância na reformulação da educação superior brasileira. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. (Orgs). **Educação Superior**: Uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006, p. 147- 177.

LUDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. Eliza. Dalmazo. Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, n. 108, p.739 – 760, out., 2009

AVANÇOS E PERCALÇOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA EM SANTA CATARINA: O QUE DIZ A LEGISLAÇÃO

Sandra Maria Zardo
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo
Agência financiadora – Capes
sandramariazm@gmail.com

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática; Políticas educacionais; Estado de Santa Catarina.

1 Introdução

O presente trabalho aborda um excerto de pesquisa de Doutorado em Educação que se encontra em andamento, a qual discute a Gestão Escolar Democrática no estado de Santa Catarina. Apresenta como problema de pesquisa o processo de democratização da gestão da educação na Rede Estadual de Ensino, após a sanção da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 até a publicação do Decreto 194/2019, que atualmente regulamenta os processos de gestão democrática nas escolas pertencentes à rede estadual de ensino. Tem como objetivo identificar nos documentos oficiais os avanços e percalços para a ocorrência da Gestão Escolar Democrática no estado de Santa Catarina. O texto, de cunho qualitativo, se constituiu por meio de pesquisa bibliográfica, a qual contempla autores que conceituam a Gestão Escolar Democrática, e pesquisa documental, que analisa a legislação que regulamenta a gestão democrática na rede pública de ensino. Apresenta brevemente a definição do termo gestão democrática e teve como aporte teórico Dourado (2007), Oliveira, Moraes e Dourado (2008) e Souza (2009). Os documentos analisados foram a Carta de Goiânia (1986), Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), Constituição do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1989), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2015) e o Decreto 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019).

2 A Gestão Escolar Democrática nos documentos oficiais

Na dinâmica das políticas educacionais brasileiras, observa-se um fato reincidente a cada nova gestão do poder executivo. Essas frequentemente são marcadas por interrupções, término e ou implementação de

novas políticas, configurando-se como políticas de governo, diferentemente do que ocorre com as políticas de estado, que têm sua continuidade a cada sucessão governamental, contudo, passíveis de alterações. Para Dourado (2007), as interrupções características da trajetória das políticas educacionais brasileiras resultam da falta de um planejamento em longo prazo, com ações articuladas, que dessem ênfase às políticas de estado, vinculadas à realidade da educação brasileira, em especial das escolas pertencentes às redes públicas de ensino.

Para Oliveira, Moraes e Dourado (2008), o termo gestão democrática se faz presente no cotidiano e na luta dos educadores e movimentos sociais, em defesa de um projeto de educação pública, de qualidade social e democrática, se materializando no encontro entre pares, na participação coletiva envolvendo instâncias colegiadas que tenham o poder de tomada de decisões, e oportunizem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, tanto para a escolha do gestor escolar, bem como na construção do Projeto Político-pedagógico e, na aplicação dos recursos recebidos pela escola. Para Souza (2009, p. 125) a gestão democrática tem como base o diálogo e a alteridade, se efetivando por meio de um processo político, que implica o envolvimento das pessoas que têm relação com a escola, em que "identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola na busca da solução daqueles problemas".

Ao revisitar parte da história da gestão democrática, destaca-se inicialmente a Carta de Goiânia (1986), que já reivindicava a garantia de controle e da execução da política educacional pela sociedade civil, em que o estado assegurasse formas de participação e mecanismos que garantissem o cumprimento e o acompanhamento por parte da sociedade, em favor de uma educação gratuita e de qualidade para todos os níveis de ensino. Essa reivindicação em favor da gestão democrática na educação se efetivou no artigo 206 da Constituição Federal, inciso VI, orientando a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 1988), com a mesma redação no Art. 162 da Constituição do Estado de Santa Catarina, que reforça no inciso IX, a "promoção da integração escola/comunidade" (SANTA CATARINA, 1989), e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) a qual destaca no Art. 14, para que a gestão democrática contemple a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a presença de conselhos escolares, por meio da participação da comunidade escolar.

No Plano Nacional de Educação, a gestão democrática também é sinalizada no em seu Art. 9º, orientando que os Estados, Distrito Federal e os Municípios aprovem em seus sistemas de ensino leis específicas que disciplinem a gestão democrática da educação pública (BRASIL, 2014). Quanto ao Estado de Santa Catarina, o Plano Estadual de Educação também delibera sobre a gestão democrática da educação, por meio da dinâmica das relações presentes nos contextos educacionais da Educação Básica, efetivando-a por meio dos conselhos, fóruns, Projeto Político-pedagógico entre outros mecanismos presentes nas instâncias educacionais, cuja qualificação requer o fortalecimento e a participação de todos os segmentos pertencentes à unidade escolar (SANTA CATARINA, 2015).

No estado de Santa Catarina, uma importante conquista para a Educação Básica e Profissional, se deu no ano de 2013, com a publicação do Decreto nº 1.794/2013 (SANTA CATARINA, 2013), que regulamentou a gestão democrática, destacando a eleição do gestor pela comunidade escolar. No ano de 2019, o Decreto nº 1.794/2013 foi revogado, entrando em vigor o Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, o qual atualmente propõe

as diretrizes para a gestão escolar da rede estadual de ensino de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2019). Faz-se necessário destacar que o intuito para a efetivação de uma gestão democrática com o direito de escolha de seus representantes à direção escolar, já teve sua legalidade na Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989, apresentada no inciso VI do Art. 162: "gestão democrática do ensino público, '*adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino'*, nos termos da lei" (grifo nosso). Entretanto, após ter julgada sua inconstitucionalidade em parte, o texto em destaque foi subtraído por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, declarada pelo Supremo Tribunal Federal (1997) e, ter sido revogado por meio da Emenda Constitucional nº 38 (SANTA CATARINA, 2004).

Ao longo da história, no estado de Santa Catarina, se observa os movimentos em favor da instituição da democracia na gestão da educação, que por muito tempo foi marcada pela indicação política do gestor escolar. Mesmo com os abalos sofridos pela gestão democrática ao longo dos anos, o Decreto nº 194/2019 (SANTA CATARINA, 2019), se alinha tanto com as orientações propostas na Constituição Federal de 1988, bem como com a Constituição do Estado de Santa Catarina e com a LDB de 1996, orientando entre os princípios da gestão escolar, a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, autonomia das unidades escolares sobre aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, democratização das relações pedagógicas, de trabalho e a valorização do profissional da educação. Enfatiza ainda a participação da comunidade escolar em favor de uma gestão democrática, bem como para fortalecer sua autonomia, que se reflete na elaboração e na implementação do Projeto Político-pedagógico (PPP) e na escolha do Plano de Gestão Escolar (PGE), representada pelos colegiados da Associação de Pais e Professores, Conselho Deliberativo Escolar e Grêmio Estudantil. Observa-se que as orientações presentes no Decreto nº 194/2019 acerca da presença da comunidade escolar e de suas representações na gestão democrática, reafirmam a ação coletiva defendida por Oliveira, Moraes e Dourado (2008) e Souza (2009), ao favorecer a participação dos diferentes colegiados presentes na comunidade escolar nas deliberações e tomada de decisões. Entretanto, o Decreto 194/2019 que orienta a aprovação do PGE pela comunidade escolar, permite que o diretor eleito indique o seu o Assessor de Direção. Destaca-se nesse momento um aspecto que chama a atenção: a indicação do Assessor de Direção, prática que vigorou por muitos anos no estado de Santa Catarina, para os diretores de escola. O processo de indicação abre lacunas para se questionar a legitimidade de um processo democrático. A eleição do gestor escolar é considerada democrática, evidenciada por meio da escolha do PGE por ele elaborado, e em momento posterior, a comunidade escolar herda um Assessor de Direção que será por ele indicado.

3 Considerações conclusivas/parciais

O Decreto nº 194/2019 é uma política de governo que garante diretrizes em favor de uma gestão democrática no estado de Santa Catarina, oportunizando o acesso à informação e à participação da comunidade escolar na gestão das escolas. Embora reforce a importância e a concretização da gestão escolar democrática, ainda causa reflexões e indagações, especialmente ao analisar em até que ponto se consolida essa democracia. Considera-se que ao longo da história, a gestão democrática tem retomado sua relevância nas escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina, normatizada por uma política de governo, que pode ser modificada a qualquer momento.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm#art214. Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 28 abr. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 28 abr. 2019.

CARTA DE GOIÂNIA. IV Conferência Brasileira de Educação. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 25, p.5-10, dez. 1986.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf. Acesso em 27 dez. 2019.

OLIVEIRA, João F. MORAES, Karine N. DOURADO, Luis F. **Gestão Escolar Democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação, 2008. Disponível em: http://moodle3.mec.gov.br/ufop2/file.php/1/gestores/politica/pdf/texto2_1.pdf. Acesso em 27 mar. 2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Constituição Do Estado de Santa Catarina de 1989.** Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html. Acesso em 14 dez. 2019.

SANTA CATARINA. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina. **Emenda Constitucional nº 38, de 20 de dezembro de 2004.** Disponível em: http://leis.alesc.sc.gov.br/html/ec/ec_038_2004.html. Acesso em 14 dez. 2019.

SANTA CATARINA. **Decreto nº 1.794, de 15 de outubro de 2013.** Disponível em: http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2013/001794-005-0-2013-004.htm. Acesso em 28 dez. 2019.

SANTA CATARINA. **Lei nº 16.794, de 14 de dezembro de 2015**. Plano Estadual de Educação. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao. Acesso em: 15 out. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 194 de julho de 2019**, 2019. Disponível em: http://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/29052-plano-gestao-escolar-3 Acesso em 29 dez 2019.

SOUZA, Ângelo R. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v.25, n.03. p.123-140, dez. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0102-46982009000300007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 04 mai. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação direta de Inconstitucionalidade** (Medida Liminar) 123. 12/09/1997. Disponível em: http://www.stf.jus.br/portal/peticaoInicial/verPeticaoInicial.asp?base=ADIN&s1=123&processo=123. Acesso em: 14 dez. 2019.

REFLEXOS DO IMAGINÁRIO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Simone Zanatta Guerra

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

PPGEdu — Universidade de Passo Fundo

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

121094@upf.br

Palavras-chave: deficiência; educação inclusiva; imaginários sociais; políticas educacionais.

1 Introdução

A presente escrita constitui-se em um recorte da dissertação desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEdu/UPF). A referida dissertação visou à construção de conhecimento na área das políticas educacionais inclusivas, tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: "Como o imaginário social sobre a deficiência se reflete na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva?" Buscando respondê-la, foram elencados o objetivo geral — "compreender como o imaginário social sobre a deficiência se reflete na educação especial na perspectiva da política educacional inclusiva" — e os objetivos específicos: revisitar as contribuições teóricas acerca dos conceitos de imaginário social, de deficiência e de educação inclusiva, articulando-os com o contexto social atual; analisar os imaginários sociais que estão por trás de legislações vinculadas à educação especial na perspectiva da educação inclusiva; e investigar qual é o imaginário construído socialmente, na percepção docente, acerca da deficiência.

A fim de identificar quais são os reflexos de tais imaginários socialmente construídos no percurso andarilhado pelas políticas educacionais inclusivas, realizou-se uma pesquisa básica, qualitativa e exploratória que utilizou como instrumentos de coleta de dados a pesquisa documental e um questionário *on-line*. A pesquisa documental teve como *corpus* empírico legislações que versam sobre a política educacional, com foco na educação inclusiva, e sobre os direitos das pessoas com deficiência. Já o questionário foi realizado com professores da educação básica que atuam em escolas da rede pública e incluiu questões relacionadas a um seriado televisivo cujo protagonista apresenta diagnóstico de transtorno do espectro autista. Buscou-se realizar, por meio desse instrumento, uma aproximação com a educação inclusiva e os(as) estudantes que constituem o público-alvo da educação especial, aproximação essa encarada como estratégia para desvelar os imaginários sociais dos(as) docentes sobre a deficiência e a influência desses imaginários em suas práticas educativas.

2 Desenvolvimento

Para construirmos a discussão proposta, é necessário pontuar previamente algumas questões sobre o conceito de *imaginário social*. Baczko (1985) desenvolve uma importante discussão sobre esse conceito, que, de acordo com sua análise, deslocou-se da seara do ilusório para adentrar os estudos da área das ciências humanas e sociais, na medida em que passou a ser visto como um símbolo que atua na efetividade da vida social.

> A existência e as múltiplas funções dos imaginários sociais não deixaram de ser observadas por todos aqueles que se interrogavam acerca dos mecanismos e estruturas da vida social e, nomeadamente, por aqueles que verificavam a intervenção efetiva e eficaz das representações e símbolos nas práticas colectivas, bem como na sua direcção e orientação (BACZKO, 1985, p. 299).

É nesse sentido que Baczko (1985, p. 297) compreende a ideia de imaginário social como uma estratégia que atua no âmbito do poder simbólico, indicando que "as ciências humanas punham em destaque o facto de qualquer poder, designadamente o poder político, se rodear de representações colectivas. Para tal poder, o domínio do imaginário e do simbólico é um importante lugar estratégico". Ademais, pode-se vislumbrar o uso dos imaginários sociais como estratégias de disputa, pois, "[...] por um lado, estas visavam à constituição de uma imagem desvalorizada do adversário, procurando em especial invalidar a sua legitimidade; por outro lado, exaltavam através de representações engrandecedoras o poder cuja causa defendiam" (BACZKO, 1985, p. 300). Trata-se, assim, de um processo de desvalorização do *outro* — o diferente — para a valorização do *eu* e do meu semelhante.

É importante salientar que, quando os imaginários sociais são assimilados como mecanismos de deslegitimação da diferença, eles associam-se a processos de estigmatização dos sujeitos. Essa discussão se baseia na concepção de estigma trazida por Goffman (1978), que o descreve como a situação do sujeito que não está habilitado para a plena aceitação social pois apresenta atributos que destoam de certo padrão de normatividade. Nesse enredo de corpos e de sujeitos que desacomodam a estrutura social por destoarem dos padrões de *bionormatividade*, encontram-se as pessoas com deficiência. Diniz (2012, p. 8) afirma que "a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma". Assim:

> O corpo com deficiência somente se delineia quando contrastado com uma representação do que seria o corpo sem deficiência. Ao contrário do que se imagina, não há como descrever um corpo com deficiência como anormal. A anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida. Há quem considere que um corpo cego é algo trágico, mas há também quem considere que essa é uma entre várias possibilidades para a existência humana (DINIZ, 2012, p. 8).

Partindo dessas e de outras reflexões teóricas que embasaram a investigação, delineou-se uma pesquisa em legislações da área das políticas educacionais inclusivas e dos direitos das pessoas com deficiência, sendo elas: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Declaração de Salamanca (1994); Lei Federal nº 9.394 (1996); Parecer CNE/CEB nº 17 (2001); Resolução CNE/CEB nº 2 (2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); Decreto nº 6.949 (2009); Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (2010); Decreto nº 7.611 (2011); Lei

Federal nº 13.005 (2014); Lei Federal nº 13.146 (2015); Resolução CNE/CP nº 2 (2015); Resolução CNE/CP nº 2 (2019); e Decreto nº 10.502 (2020). A partir da análise crítica de tais documentos, foram elencadas cinco categoriais de análise: transformações históricas no imaginário social acerca da deficiência; potencialidades para a inclusão; desafios à inclusão; educação inclusiva; e gestão das políticas públicas.

A primeira categoria faz referência aos processos sócio-históricos de transformação das concepções sobre deficiência ao longo do intervalo de trinta anos estabelecido entre as legislações estudadas. Nesse período, houve a propositura de diferentes projetos de educação voltados às pessoas com deficiência, variadas nomenclaturas para fazer referência a tais sujeitos e distintas intencionalidades discursivas. As categoriais dois e três (potencialidades e desafios para a inclusão) discutem, respectivamente, os avanços trazidos pela legislação e os entraves que ainda são percebidos para a efetivação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas. O eixo "educação inclusiva" traz à pauta os paradigmas legais que visam ao desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo e as estratégias para a sua estruturação. Discute, também, a docência na e para a educação inclusiva e a relação entre a educação especial — na perspectiva da educação inclusiva — e a formação para o mundo do trabalho. Por fim, o tópico "gestão das políticas públicas" dedica-se à reflexão e à crítica dos paradigmas encontrados na legislação e que direcionam a gestão de tais políticas, interligando-os com o contexto societário atual, sob a égide do neoliberalismo e do neoconservadorismo.

Outrossim, ao refletirmos sobre a materialização das políticas educacionais inclusivas regulamentadas por tais legislações, não podemos simplificar a discussão considerando esse processo uma mera operacionalização da lei. Assim, objetivou-se, igualmente, desvelar o percurso entre a norma e a materialização das políticas, bem como os atravessamentos que o perfazem, construindo uma reflexão a partir da teoria de burocracia de nível de rua, proposta por Lipsky (2019), e na qual os professores são considerados *burocratas de nível de rua*. O autor argumenta que "as decisões dos burocratas de nível de rua, as rotinas que estabelecem e os dispositivos que criam para lidar com incertezas e pressões no trabalho *tornam-se* efetivamente as políticas públicas que eles realizam" (LIPSKY, 2019, p. 17).

Nessa arena, cabe o questionamento: "quais são os imaginários sociais dos(as) docentes sobre a deficiência e suas diversas formas de estar na escola?" Buscou-se responder tal indagação a partir da construção de questionário *on-line*. As questões que o integraram foram articuladas com um seriado televisivo que tem a temática da deficiência transversalizada em seu enredo, e partiram de quatro categorias de análise apriorísticas, a saber: atuação e formação profissional; percepções sobre o seriado televisivo - personagem principal; percepções sobre o seriado televisivo - personagens coadjuvantes; e educação especial. O questionário contou com a participação de setenta e cinco docentes, de quatorze estados brasileiros. São professores(as) de distintas etapas da educação básica (da educação infantil ao ensino médio), de diversas formações (embora a pedagogia tenha sido mencionada como formação inicial por 46,67% dos sujeitos da pesquisa) e de diferentes redes — e, consequentemente, diferentes realidades e contextos sociais.

Buscou-se formular o questionário de modo que ele, em si mesmo, constituísse um instrumento para o exercício reflexivo sobre o fazer docente, na medida em que provocasse o questionamento sobre concepções e práticas pedagógicas. Já na perspectiva coletiva, a pesquisa forneceu algumas pistas sobre o imaginário social docente construído acerca a deficiência. Pode-se assinalar algumas das questões apresentadas pelos(as)

professores(as) e que demandam uma maior reflexão crítica e coletiva: o tensionamento acerca da capacidade das pessoas com deficiência e a noção de *capacitismo*; o *preconceito* como barreira atitudinal à inclusão das pessoas com deficiência; a existência de uma concepção ambígua em relação à *autonomia* das pessoas com deficiência; e a *percepção negativa da deficiência* como impedimento, dificuldade, limitação e/ou restrição.

Ainda, ressalta-se que na formulação do questionário de pesquisa, teve-se como intento o diálogo com os(as) docentes, tão importantes no processo de materialização das políticas educacionais inclusivas, objetivando fazer reverberar processos de reflexão crítica capazes de trazer luz ao imaginário social construído sobre as pessoas com deficiência e aos modos como tais imaginários transversalizam as práticas em educação inclusiva. A partir dessa discussão, também foi possível avaliar a coerência entre os instrumentos legais que balizam essas políticas e a sua materialização, bem como a influência dos(as) professores(as), enquanto burocratas de nível de rua, nesse processo. Ressalta-se, todavia, que aqui se fez um recorte bastante superficial do resultado da pesquisa, dada a impossibilidade de discussão de todas as questões suscitadas pela mesma.

3 Considerações conclusivas

Atualmente, tem-se a garantia legal da inclusão escolar como um direito social (apesar dos desafios no que se refere à legislação da área), mas para materializar tal direito é necessário um trabalho coletivo, crítico e reflexivo. Nesse sentido, os resultados da pesquisa apontam para um longo caminho a ser percorrido com vistas ao fortalecimento das políticas de educação inclusiva. Esse caminho perpassa a (des)construção de imaginários sociais sobre a deficiência, fazendo-se imperativa a construção de estratégias de resistência ao que está colocado como barreira à plena efetivação da inclusão de todos os sujeitos sociais, com a valorização das potencialidades dos diferentes modos de existência humana. Somente assim poderemos transcender a invisibilidade conferida aos corpos com deficiência, desafiando a lógica da bionormatividade e construindo outras relações com a diferença, cujo horizonte não deve ser a tolerância, e sim a valorização e o reconhecimento de toda a sua potencialidade.

Referências

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *In*: ENCICLOPÉDIA Einaudi: volume 5 – Natropos-Homem. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985. p. 296-332.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

LIPSKY, Michael. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.

A PARTICIPAÇÃO DOS ÓRGÃOS DE CONTROLE INSTITUCIONAIS E SOCIAIS NO CICLO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Viviane Fátima Lima do Prado
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo
70050@upf.br
rosimaresquinsani@upf.br

Palavras-chave: Políticas públicas; Educação; Órgãos de Controle.

1 Introdução

A participação dos órgãos de controle institucionais e sociais no Ciclo das Políticas Públicas Educacionais. O foco deste estudo será nas contribuições que os grupos que constituem os órgãos de controle tanto sociais como institucionais, possuem no ciclo das políticas públicas em nosso país, o quanto esses segmentos podem ou não influenciar na construção, materialização e avaliação da política, em um cenário de muitos conflitos, onde os empasses políticos partidários mobilizam os rumos do país, cada vez com ações mais "tumultuosas" e instáveis que podem "abalar" a materialização das políticas através de um processo democrático.

2 Desenvolvimento

A constituição brasileira de 1988, dentro da perspectiva democrática traz os órgãos de controle institucionais internos e externos como elementos necessários a fiscalização da aplicabilidade dos recursos públicos dentro dos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência. Atualmente a nível nacional a fiscalização externa pertence a TCU (Tribunal de Contas da União) e a nível estadual e municipal ao TCE (Tribunal de contas do Estado), já a fiscalização interna pertence aos poderes executivo e legislativo nos municípios, a Controladoria Geral do Estado, a nível estadual e a nacional temos o CONACI (Conselho Nacional de Controle Interno).

A nível nacional, temos visto nas tomadas de decisões um empasse entre os três poderes: executivo, legislativo e judiciário, onde a interferência nas ações da tríplice, tem sido constante e por muitas vezes o cumprimento das legislações tem passado a ser garantido por liminares e processos jurídicos, a chamada "ju-

dicialização dos direitos".

A presença do povo como fiscalizador e agente participante nos processos também é um dos pressupostos da democracia e essa presença está em diversos segmentos sociais como conselhos, fóruns, comissões...

A pesquisa em políticas públicas educacionais no país vem apresentando uma evolução no que tange a clarificação das proposições dos pesquisadores em relação a suas escolhas e posicionamentos teóricos e metodológicos, mas ainda é um campo de grandes desafios.

As dificuldades de implementação das políticas iniciam pela própria concepção do conceito, que possui inúmeras interpretações. Assim o estudo das políticas públicas educacionais perpassa compreender as ações desenvolvidas pelo governo a fim de modificar um "estado" que está em desacordo com o que prevê a legalidade, podendo essas necessidades emergir de problemas sociais consolidados ou construídos em meio ao sistema público. Para Melo (1999, p.65):

> Do ponto de vista de sua institucionalização, o campo de estudo de políticas é bastante incipiente no Brasil, e sua genealogia intelectual, [...] é relativamente curta. No Brasil observam-se aspectos comuns à trajetória europeia continental – no sentido das ciências sociais distanciarem-se da gestão de governo e que a análise de políticas esteve associada a entidades governamentais -, e muitos trabalhos na área, sobretudo os que estão associados à avaliação de políticas, foram e continuam sendo realizados por instituições governamentais. (MELO, 1999, p. 65)

A política educacional brasileira sempre teve atrelada as questões econômicas e sociais do país. As interferências nela realizadas tem raízes no sistema capitalista que orienta as ações políticas e mobiliza o mercado, que busca ditar as normatizações para a Educação.

A constituição de 1988, oportunizou ao país a expansão do ensino, através da universalização e qualificação da educação pública e gratuita, a toda a Educação Básica, porém a legislação não foi acompanhada de políticas públicas capazes de materializar a escrita da lei.

As crises políticas, ideológicas e econômicas, adentram a educação de forma "dramática" e a compreensão do papel do Estado neste cenário faz total diferença frente aos desafios educacionais. A defesa cada vez maior de um Estado mínimo de direitos faz buscar-se compreender para quem esse Estado faz falta e quais sujeitos ganham com o seu afastamento.

A culpabilização do Estado como mecanismo de justificar a crise e as privatizações, são levadas a prova em momentos de desestabilização do mercado, que acaba buscando no próprio Estado, amparo para se reestabelecer.

Além de compreender a participação desse Estado, é importante esclarecer que o Estado não é entendido como uma abstração, é construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlação de forças. (PERONI, 2015, p.13)

Forças essas que deveriam ser exercidas num Estado Democrático, com leis estabelecidas a garantir um Estado mínimo de direitos. Ao pensarmos nesse controle social, precisamos ter a clareza que todas as relações estabelecidas nos processos democráticos envolvem relações de poder, mesmo e principalmente dentro de sociedades "democráticas" que segundo Peroni (2011):

> A democracia envolve relações de poder, de classe, e a sua implementação pressupõe muito conflito. No caso brasileiro, um grande obstáculo, como vimos, é que historicamente pouco construímos uma cultura democrática. Assim, o movimento de ofensiva do capital acaba tendo um solo fértil e a lógica do produto em detrimento da lógica democrática parece ser um novo consenso. (PERONI, 2011)

Com o entendimento de Estado, democracia, sociedade, dentro desta perspectiva de mobilidade de sujeitos e discursos, com avanços, retrocessos e lutas de classes a compreensão de política pública educacional torna-se base para perceber os movimentos gestacionais do Estado brasileiro e quais os sujeitos que regem a política públicas educacional, mesmo que nas entre linhas das legislações.

Desde a década de noventa, os pesquisadores brasileiros iniciaram a utilização das obras de Stephen Ball em suas pesquisas, a partir dos anos dois mil, os trabalhos brasileiros passaram a utilizar a abordagem do Ciclo de políticas, porém com grandes dificuldades de acesso e compreensão a produção deste autor, devido ao fato do país possuir poucos materiais de seus trabalhos traduzidos. Segundo o autor o ciclo de políticas:

> [...] é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são "feitas", usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais, como, por exemplo, o de *atuação* ou *encenação* (*enactment*). (apud MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304-305).

Assim:

> Analisar o contexto das políticas a partir de uma perspectiva crítica e criativa, como sugere Ball, implica reconhecer que elas acontecem numa arena de disputas, de conflitos de interesses de diferentes atores, sendo, portanto, um processo vivo, em construção e contraditório. Reside aí a ideia de que as políticas se movimentam e a ACP torna-se um dos principais referenciais analíticos para o estudo da trajetória de políticas sociais e educacionais desde sua formulação, passando pela sua implementação e seus efeitos (MAINARDES, 2006; 2009).

Tendo em vista a importância da política pública, em nosso país, com as mais variadas conjunturas e contextos, torna-se necessário compreender em que medida os sujeitos que fazem parte dos órgãos de controle institucionais e sociais interagem no processo do Ciclo de Políticas, dentro da conjuntura atual, tendo ou não poder decisório, aproximando ou distanciando as políticas públicas educacionais das garantias legais constitucionais, demonstrando se há poder nas ações desses sujeitos ou apenas "manipulação" política dentro dos processos democráticos em um período de incerteza mundial, aonde as políticas públicas precisam dar conta de um número cada vez maior de cidadãos que delas necessitam, possibilitando a diminuição ou o alargamento das desigualdades sociais.

3 Considerações conclusivas/parciais

Essa pesquisa está em fase inicial, com levantamento de dados e referenciais bibliográficos, a política específica de análise ainda não foi determinada visto as inúmeras possibilidades existentes. Para fins de resultados, identificou-se que as legislações brasileiras preveem a participação e a fiscalização tanto por parte de organizações institucionalizadas como por parte do interesse social. Muitas vezes a composição decisória e

normatizadora é constituída por segmentos que ali estão por força da lei.

O quadro político do país encontra-se em estado complexo, diante deste contexto, compreender qual a participação dos órgãos de controle institucionais e sociais nas tomadas de decisões, durante o ciclo das políticas educacionais brasileiras, quem são esses sujeitos, quais são os discursos e como eles interferem nesse processo pode possibilitar uma melhor interpretação e construção de novas políticas democráticas, de qualidade e equitáreas.

Compreender as possibilidades teórico/metodológicas na análise das políticas públicas, em um país de imensa pluralidade como o Brasil, é ter um arcabouço rico para a pesquisa e ao mesmo tempo complexo e temeroso, pois o pesquisador necessita ter a clareza de suas ações e principalmente um referencial teórico que sustente o ciclo de políticas durante toda a analise, pois somente assim poderemos romper com a superficialidade no estudo de políticas e com a afunilação dos estudos sem a compreensão do todo.

Referências

MAINARDES, J. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico metodológicas.** Contrapontos, Itajaí, v. 9, n. 1, p. 4-16, jan./abr. 2009.

MELO, M. A. **Estado, governo e políticas públicas**. In: MICELI, S. (Org.). O que ler na ciência social brasileira (1970-1995): ciência política. São Paulo: Sumaré, 1999. p. 5999.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do estado: implicações para a democratização da educação**/ organizadores: Vera Maria Vidal Peroni e Alexandre José Rossi. Porto Alegre: Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, UFPEL, 2011.

PERONI, Vera. **Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil.** In: PERONI, Vera (Org.). Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. São Leopoldo: Oikos, 2015. p. 15-34.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A RELAÇÃO COM O SABER: A COMPREENSÃO DO PROCESSO PELA ÓTICA DOS ALUNOS DAS CAMADAS POPULARES

Wylana Cristina Alves de Souza
Júlio Cesar Godoy Bertolin
Universidade de Passo Fundo
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES
187733@upf.br

Palavras-chave: Relação com o saber; avaliação da aprendizagem; alunos das camadas populares

1 Introdução

Charlot dedicou seus estudos a pesquisar a relação que o jovem desenvolve com o saber e o modo como se estabelece essa relação, partindo da compreensão do jovem quanto à escola e às atividades ali desenvolvidas. Uma das finalidades de sua pesquisa foi verificar até que ponto essa atividade alcançaria de forma efetiva o processo de aprendizagem, procurando sempre compreender o que levava alguns alunos terem o desejo de aprender mais aflorado. Além disso, procurou entender por que nos deparamos com alunos que não manifestam nenhum desejo em aprender ou mesmo de permanecer na escola. Nesse percurso, centrado em um público jovem, composto por estudantes das camadas populares, Charlot buscou compreender como se estabeleciam as relações com o saber e a aprendizagem frente à luta contra o fracasso escolar.

Pautados na teoria do Charlot e frente à necessidade de mobilizar e levar o aluno a assimilar as atividades que são desenvolvidas no ambiente escolar, trazemos à tona em nossa pesquisa a avaliação da aprendizagem e a relação com o saber de jovens das camadas populares, focados na análise do entendimento do aluno acerca dessas atividades enquanto ato pedagógico formador. Esse saber vai para além dos espaços da sala de aula, a qual tem, em razão disso, como característica, a imprescindibilidade de possibilitar a sistematização desses saberes, no intuito de propiciar a transformação do conhecimento do senso comum em conhecimento científico. Para que isso se efetive, no entanto, a sala de aula precisa estar conectada aos saberes que cada jovem traz consigo.

Desse modo, o fio condutor deste resumo fundamenta-se em investigar: Como os alunos das ca-

madas populares compreendem a avaliação da aprendizagem e em que medida ela está contribuindo para a construção do saber dos alunos e da aprendizagem verdadeiramente significativa?

Como objetivos, esperamos contribuir para a construção do conhecimento e dos estudos acerca das avaliações da aprendizagem e como essas estão participando da construção e da formação integral do jovem das camadas populares, reafirmando ou não seu papel, enquanto instância formadora.

Para alcançar os objetivos, optamos pela revisão bibliográfica centrada na análise dos principais conceitos sobre a relação com o saber e a mobilização da aprendizagem de Bernard Charlot, e ainda, o conhecimento de Cipriano Luckesi sobre a avaliação da aprendizagem.

2 Avaliação da aprendizagem e as vivências dos jovens: estabelecer relações para construir o conhecimento

Ainda hoje, um dos maiores desafios do sistema educacional e de seus atores centrais está em formalizar o ato de avaliar como parte do processo de aprendizagem dos jovens. Nesse cenário, mudam-se nomenclaturas e formulações na tentativa de enquadrar e naturalizar a ação dentro do ambiente escolar.

Por meio de uma breve retomada histórica da avaliação, podemos perceber que a literatura vem se debruçando sobre esse tema há anos. O assunto ganhou mais visibilidade por volta do século XVII e se reafirmou em meados do século XIX, compondo então a "modernidade escolar" e "tornando-se indissociável do ensino de massa que conhecemos, com a escolaridade obrigatória" (PERRENOUD, 1999, p. 9). A partir desse período, deixa de ser possível imaginar o sistema educacional sem a avaliação, isso é, sem a mensuração dos conhecimentos dos alunos.

Ao medir esse conhecimento, no entanto, é imprescindível conhecer o objeto a ser avaliado, além do sujeito que compõe esse processo e que dará forma aos resultados da avaliação. É preciso, então, ter em mente que "sujeitos são inacabados, inconclusos e onde há vida, há inacabamento", como referenciado por Freire (2020, p. 50). Estamos lidando com seres em construção constante, e não com um "espaço" vazio a ser preenchido por conteúdos, como pontua o educador mencionado. É nessa ótica que se constrói o real ato de avaliar a aprendizagem, que deve estar firmada na individualidade, no processo social e na busca pela produção do conhecimento.

Ao avaliar, estamos diante de um processo de investigação. Quem avalia busca um resultado, e este, ao ser encontrado, pode ou não exprimir a realidade dos fatos. Portanto, é necessário compreender que não estamos tratando de um fato isolado. Na verdade, estamos nos ocupando de um processo que, embora epistemologicamente seja inato ao ser humano, precisa envolver o entendimento de que "ninguém, por si, aposta numa escolha que conduza a um resultado negativo de si mesmo" (LUCKESI, 2018, p. 25).

Nesse sentido, o avaliar a aprendizagem exige uma análise mais aprofundada dos resultados, e, sobretudo, é necessário ter a ciência que estamos frente a um evento que não pode ser pensado de forma isolada, já que envolve relações humanas, não estando somente ligado ao sentido de valor, mas que primeiramente esbarra-se no sentido de ser, estando impregnada pela individualidade e vivências daquele que é avaliado.

Importa compreender que

> [...] a avaliação, no cotidiano, se processa pela relação que o ser humano – situado geográfica e culturalmente – estabelece entre a realidade descrita (fenomenologia) e os padrões de qualidade assumidos como válidos nos diversos e variados campos da vida individual e coletiva (LUCKESI, 2018, p. 45).

Destaca-se que avaliar a aprendizagem requer, antes de qualquer coisa, não somente ter o aluno como ator central, mas envolver suas vivências e experiências nesse processo. Retomamos então à nossa discussão o pensamento de Charlot (2013), que valida a primordialidade da valorização do aluno enquanto ser social e em constante interação com o mundo, sinalizando que "as atividades que o aluno desenvolve fora da sala são tão importantes quanto aquelas desenvolvidas no meio escolar" (CHARLOT, 2013, p. 143). O pesquisador ainda chama atenção para o fato de que essas são as pistas para compreendermos as diferenças nas formas como eles encaram as atividades escolares e no modo como se desenvolvem frente a elas.

Compreender e considerar as vivências dos alunos é o princípio para a construção da relação com o saber. Tais relações se revelam fundamentais para a efetivação da aprendizagem e da construção do conhecimento, pois é a partir do momento em que isso se efetiva que o aluno consegue fazer ligações entre o que estuda e o que vivencia, estando, portanto, mobilizado a aprender.

Seguindo essa premissa, Charlot (2007) aponta para a imprescindibilidade da construção do sentido frente ao processo de aprendizagem, em um contexto no qual o "fazer sentido" quer dizer ter "significação", e não necessariamente ter um valor, seja ele positivo ou negativo (CHARLOT, 2007, p. 82). Sob essa ótica, importa ter a avaliação da aprendizagem inserida neste processo, sendo pensada como atividade escolar, e não como ato focalizado unicamente no examinar o aprender e na caracterização de valor dessa aprendizagem.

A bibliografia estudada até o presente momento nos aponta claramente que a avaliação da aprendizagem não se constrói em meio à fragilidade do saber, tampouco pode se estruturar mediante a transmissão de informações, uma vez que se mostra fundamental considerar o aluno em sua totalidade, o que implica trazer para o discurso e para a ação avaliativa as suas vivências, levando-o a construir sentido frente ao aprender, pois, como afirma Masetto (2005, p. 87), "só aprendemos coisas novas quando percebemos que elas têm um interesse especial para nós mesmos".

3 Considerações conclusivas/parciais

Para que a avaliação alcance o seu real objetivo é imprescindível que ela seja um ato contínuo de aprendizagem, um instrumento de diagnóstico que funciona a favor do aprendizado. Para isso, em primeiro lugar, deve-se valorizar a concepção de que o aprender não se finda em uma única atividade: pelo contrário, ele é um processo contínuo que acompanha os jovens dentro e fora do ambiente escolar, iniciando-se antes mesmo que os alunos conheçam o mundo letrado da escola. Não considerar a bagagem de aprendizados de cada jovem impede que o aprender estruturado dentro da escola (aprender científico) seja realmente concretizado, e, assim, o avaliar perde também sua significância, uma vez que gera um diagnóstico irreal.

Fica em evidência, com isso, a necessidade de a avaliação ser compreendida como uma atividade escolar, centrada no *ser*, sendo compreendida pelo aluno como uma extensão do ato de aprender, e não como um fim, isso é, como um instrumento cujo intuito é classificar ou determinar um resultado que ditará os rumos do seu percurso escolar.

E, quando tratamos avaliação enquanto uma atividade, há que se ter como premissas a significação, os objetivos e a sistematização, e, principalmente, há que se ter como base o conhecimento comum do educando, estabelecendo um ponto de ligação entre o que é preciso ensinar e o que o educando traz das suas vivências. Considerar esse universo é uma das formas – senão a única – capazes de fazer a ligação real com a aprendizagem significativa, principalmente se analisarmos o cenário educacional que lida diariamente com crianças e adolescentes dos meios populares, das camadas mais desprivilegiadas da sociedade.

Esses alunos, por vezes, não chegam à escola com o intuito único de "aprender", por isso, é essencial *linkar* as atividades com as vivências desses jovens. É necessário, também, construir com eles o objetivo da avaliação, caso contrário, essa servirá somente como um instrumento para atribuir notas, não sendo capaz de mobilizar a aprendizagem e assumindo um caráter desmotivador e com pouca – ou nenhuma – significância.

Referências

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elemento para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2007

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação em educação**: questões epistemológicas e práticas. São Paulo: Cortez, 2018

MASETTO, Marcos. **Docência Universitária: repensando a aula.** In TEODORO, António; VASCOCELOS, Maria Lúcia(orgs). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária.** 2ed. São Paulo: Cortez/Mackenzie, 2005, p. 79 – 108.

A ATUAÇÃO DE PROFESSORES NA RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR DE ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE SUL (2020-2021)

Junior Bufon Centenaro
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
Bolsista Prosuc I CAPES
juniorcentenaro93@gmail.com

Palavras-chave: reforma do ensino médio; recontextualização; política curricular.

1 Introdução

O presente resumo expandido visa apresentar em linhas gerais o projeto de tese de doutorado que está em desenvolvimento no PPGEdu/UPF. Busca-se investigar a atuação de professores na elaboração do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio (RCG-EM). Trata-se de um documento que está sendo elaborado, como um dos passos da chamada "implementação da Lei Federal nº. 13415/2017", conhecida como reforma do Ensino Médio. Após a aprovação dessa lei e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNC-C-EM), todos os estados brasileiros estão realizando processos de implementação, entre os quais encontra-se a elaboração dos referenciais curriculares estaduais. Vale destacar que os atores principais na escrita do RCG-EM são professores da Rede Estadual de Ensino, selecionados por meio de edital. É com relação a este processo e a estes sujeitos que a pesquisa se desenvolverá. Destaca-se ainda que a presente pesquisa é continuidade do estudo realizado no mestrado (CENTENARO, 2019) e de outros estudos publicados recentemente (FAVERO; CENTENARO; SANTOS, 2020; FAVERO; COSTA, CENTENARO, 2019).

Considerando as mudanças curriculares no Ensino Médio a partir da Lei nº. 13.415/2017 e os efeitos no âmbito dos estados, pergunta-se: em que sentido a atuação dos professores como intérpretes e tradutores na elaboração do RCG-EM, recontextualizou aspectos estabelecidos pela política nacional? O objetivo geral da pesquisa é compreender o processo recontextualizador e de atuação de professores na elaboração do RCG-EM para elucidar os sentidos de recontextualização da política no contexto do estado do Rio Grande do Sul.

A investigação caracteriza-se com relação ao problema como uma pesquisa social qualitativa. Em relação aos objetivos, é uma pesquisa exploratória. No que tange aos procedimentos técnicos caracteriza-se como um estudo de caso, valendo-se de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas

(GIL, 2002). No caso da pesquisa que ora se apresenta, o caso a ser investigado é o processo de escrita do RCG-EM e os sujeitos são dezoito professores redatores deste documento.

2 Desenvolvimento

A Reforma do Ensino Médio tem sido questionada pelos especialistas em educação em vários aspectos. Entre as mudanças que recebem fortes críticas, está a nova organização curricular para a etapa, centrada em competências e habilidades altamente prescritivas. Questiona-se também a fragilidade na garantia de uma formação geral básica aos estudantes, na medida em que foram determinadas partes opcionais do currículo. Outro aspecto que tem sido criticado é o caráter autoritário da reforma, que não dialogou e não escutou os principais sujeitos do Ensino Médio - professores e alunos, pois é preciso lembrar que a origem da Lei 13415/2017 é uma Medida Provisória, editada no governo Temer, em 2016 (SILVA, 2018; MENDONÇA; FIALHO, 2020).

A questão de pesquisa apresentada anteriormente, de algum modo, busca compreender como uma política nacional curricular é interpretada e colocada em ação em contextos locais, como os sujeitos a compreendem, a leem e trabalham com ela. Tais expectações estão associadas a um conjunto de teorias sobre políticas educacionais e curriculares, dentre as quais o *ciclo de políticas* de Ball e Bowe, a *teoria da atuação da política* de Ball, Maguire e Braun (2016) e ao conceito de *recontextualização* de Bernstein (1996; 1998). Estes autores salientam que entre a concepção e a realização de uma política curricular, há um conjunto de variáveis, contextos, disputas e negociações que podem simplesmente reproduzi-la – uma configuração de ajustamento-, ou podem gerar reconfiguração - reajuste e reescrita da política com significados diferentes. Além disso, enfatizam a necessidade de investigar com mais intensidade os desdobramentos das políticas nos contextos intermediários e nos microcontextos, pois elas não se esgotam em sua versão normativa nacional, ou no âmbito do Estado e dos formuladores.

As três perspectivas estão sendo integradas ao quadro teórico da pesquisa, no entanto, em razão do limite de páginas deste trabalho, apresentar-se-á somente algumas noções do conceito de recontextualização. Basil Bernstein (1924-2000) foi professor e pesquisador de Sociologia da Educação no Instituto de Educação de Londres. Seus estudos colocam em questão "o papel da educação na reprodução cultural das relações de classe, evidenciando que a pedagogia, o currículo e a avaliação são formas de controle social" (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 33). Lopes e Macedo (2011) bem como Mainardes e Stremel (2010) destacam em seus escritos as contribuições da teoria de Basil Bernstein para pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. Em primeiro lugar, o princípio de recontextualização "permite sustentar a tese de que a escola não é apenas um receptáculo de saberes produzidos em outras instâncias, mas participa de uma esfera mais ampla que reinterpreta diferentes saberes sociais para fins de ensino" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 105). A teoria tem se mostrado relevante também para estudos das políticas de currículo, pois oferece um modelo de análise para entender as modificações discursivas nos textos de políticas que circulam em diferentes contextos. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 106) "vem sendo utilizada para entender os processos de reinterpretação aos quais textos políticos são submetidos, na medida em que circulam nas diferentes instâncias de governo e destas para as escolas".

Em direção semelhante, Mainardes e Stremel (2010, p. 45) escrevem que as reflexões de Bernstein

oferecem um "modelo teórico que permite a análise das políticas tanto no nível macro da sua formulação e influências até o nível dos micro-processos de sua realização". Nesse sentido, o princípio de recontextualização, nas palavras de Bernstein, caracteriza o discurso pedagógico.

> O discurso pedagógico é um princípio para apropriar outros discursos e colocá-los numa relação mútua especial, com vistas à sua transmissão e aquisição seletivas. O discurso pedagógico, é, pois um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

O princípio de recontextualização ao tirar um discurso de seu contexto para realocá-lo em outro contexto, gera uma transformação, ao ponto de o discurso não ser mais o mesmo, "pois as ideias inicialmente propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações, mudanças nos significados reais" (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 43). Essa transformação é intrínseca à recontextualização porque toda vez que um discurso é transladado de uma posição à outra, há um espaço em que a ideologia pode intervir. Como afirma Bernstein (1998, p. 62) "nenhum discurso se desloca sem que haja a intervenção da ideologia" e quando "o discurso se desloca ele se transforma ideologicamente: já não é o mesmo discurso". Isso significa que os sujeitos e campos recontextualizadores tornam-se mediadores do discurso, interpretam e selecionam temas, práticas, conteúdos e essa seleção se associa a perspectiva ideológica dos mediadores.

O princípio recontextualizador cria campos recontextualizadores, ele cria agentes com funções recontextualizadoras. Lopes e Macedo (2011, p. 104) afirmam que a recontextualização é "um processo social" e não é desenvolvida somente por uma pessoa, pois "existe um contexto recontextualizador que reposiciona e refocaliza os diferentes textos sociais produzidos", textos sociais que são "simplificados, condensados e reelaborados". Essas funções acabam se convertendo em meio pelo qual se cria um discurso pedagógico específico.

Morais e Neves (2007, p. 122) destacam que o modelo de recontextualização sugerido por Bernstein, envolve processos extremamente dinâmicos que geram oportunidades "potenciais ou reais de conflito, resistência e inércia entre os agentes políticos e administrativos [...] e os princípios e práticas da escola". Além disso, ainda em conformidade com essas autoras é este dinamismo que permite que a mudança possa acontecer.

No caso da pesquisa que se pretende desenvolver, está em questão a circulação da política curricular de Ensino Médio de um contexto nacional, para o contexto estadual do Rio Grande do Sul. Emergem, dessa forma, algumas questões: perante a padronização curricular já imposta em nível nacional, haverá alguma possibilidade do RCG-EM, redigido por professores dessa etapa, apresentar sentidos diferentes? Qual o papel da atuação dos professores na escrita do referencial curricular? Em que medida as relações de conflito, resistência e inércia imprimem um caráter específico ao texto curricular elaborado no contexto local? São questões que surgem a partir do diálogo com o referencial teórico e da aproximação com o campo e sujeitos da pesquisa. Compreende-se que uma pesquisa sobre a atuação dos professores redatores na elaboração do RCG-EM pode oferecer evidências sobre as disputas e negociações na constituição do referencial curricular. Por isso, a pergunta pelo sentido, ou seja, se o processo e o documento final expressam *configuração* (no sentido de alinhamento irrestrito) de *reconfiguração* (no sentido de mudanças, resistências e relativa independência da política nacional), ou um sentido *híbrido* (uma mescla de configuração e reconfiguração).

3 Considerações conclusivas/parciais

As conclusões são de caráter parcial. No momento está em andamento uma revisão de literatura, com análise de trinta artigos publicados em periódicos da área da educação (de 2018 a 2020) com *Qualis*-Capes igual ou superior a B1. Este procedimento busca-se mapear o que o campo da pesquisa em educação está dizendo sobre a Reforma do Ensino Médio. Outro passo que está em andamento é uma revisão documental sobre a reforma, que inclui legislações, portarias, programas de implementação e textos de orientação, tanto em âmbito nacional como estadual. Encontra-se em curso, também, um diálogo com os professores redatores, a fim de convidá-los a participar da pesquisa e agendar as entrevistas semiestruturadas. A hipótese que visualizamos é que o processo regional de escrita do RCG-EM não está excluído dos problemas apontados pela literatura, no entanto, a ação dos professores com sua visão de mundo, com suas interpretações e traduções inserem novos significados discursivos, pois fazem a redação de um texto que não é apenas uma reprodução, mas uma reescrita, com focalização e reordenamentos próprios. Espera-se contribuir com o campo da pesquisa em política educacional, oferecendo um estudo detalhado de um contexto que está fazendo a recontextualização de uma política nacional, enfatizando o papel dos professores na interpretação, tradução e recriação da política.

Referências

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. 307 p.

BERNSTEIN, B. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Tradução de Pabli Monzano. Madrid: Ediciones Morata, 1998. 239 p.

CENTENARO, J. B. **Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis:** uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2019.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; SANTOS, Antonio Pereira dos. Reformas curriculares e o ataque ao pensamento reflexivo: o sutil desaparecimento da filosofia no currículo da Educação Básica no Brasil. **Revista Digital de Ensino de Filosofia**, v. 6, p. 1-17, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/42599. Acesso em 30 agosto 2021

FÁVERO, Altair Alberto; COSTA, Daiana Rodrigues; CENTENARO, Junior Bufon. Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica. **Ensino Em Re-Vista**, v. 26, p. 656-676, 2019. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/50979. Acesso em 30 agosto 2021

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 260 p.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. XI, n. 22, p. 31-54, maio 2010. Disponivel em: <https://www.e--publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

MENDONÇA, S.; FIALHO, W. C. G. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Revista de Educação Puc-Campinas**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponivel em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/view/4626>. Acesso em: 18 Agosto 2021.

MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. A teoria de Basil Bernstein: alguns aspectos fundamentais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. II, n. 2, p. 115-130, jul/dez 2007. Disponivel em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/313>. Acesso em: 10 Janeiro 2021.

SILVA, M. R. D. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018. Disponivel em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/?lang=pt#>. Acesso em: 18 Agosto 2021.

A UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA REGIONAL E A EQUIDADE NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL

Olmiro Cristiano Lara Schaeffer
Prof. Dr. Julio Cesar Godoy Bertolin
Universidade de Passo Fundo (UPF)
miro@upf.br
julio@upf.br

Palavras-chave: Instituição Comunitária de Ensino Superior (ICES); Modelo comunitário; Universidade Comunitária Regional (UCR).

1 Introdução

Este resumo descreve o desenvolvimento inicial de uma tese de doutorado em educação. Situa o objeto de pesquisa em seu contexto, justifica a questão que lhe mobiliza, descreve o percurso metodológico, apresenta o principal referencial teórico que a sustenta e considerações parciais.

No Brasil operam mais de 2.500 Instituições de Ensino Superior (IES). São organizações de natureza pública estatal, comunitária (pública não-estatal) e privada, que compõem o Sistema Brasileiro de Educação Superior (SBES). Sistemas de educação superior costumam refletir as condições de justiça social do Estado em que estão inseridos. No Brasil e seu alto índice de desigualdade (Índice Gini de 0,543 em 2019) não é diferente, o que é corroborado por estudo sobre a educação superior desenvolvido por McCowan e Bertolin (2020) que concluem tratar-se de um sistema injusto, com inequidade e estratificação.

As IES no Brasil podem ser subdivididas, em razão de sua natureza e mantenedora, em nove modelos ou tipos. Um desses modelos ou tipos é o das Universidades Comunitárias Regionais (UCRs). São IES constituídas a partir da consolidação de iniciativas das próprias localidades no interior dos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina a partir das décadas de 1950 e 1960. Com mais de meio século de atuação, vocação regional e diversidade de áreas do conhecimento, alcançaram reconhecimento por qualidade e envolvimento comunitário. Essas universidades anunciam e defendem seu modelo como alternativa de qualidade para a expansão do acesso à educação superior. Estudos anteriores tendem a sustentar tal afirmação, mas pouco abordam questões relacionadas aos problemas de equidade do sistema de educação superior no país.

Nesse contexto questiona-se quais foram as contribuição e limitações do modelo universitário comunitário regional para a equidade do sistema brasileiro de educação superior no contexto de expansão das primeiras décadas do século XXI? A partir dessa questão busca-se explicar o papel e atuação do modelo comunitário regional como alternativa para a expansão da educação superior com qualidade, equidade e como bem público.

Para tanto, a investigação estrutura-se em sete fases: 1ª) Teoria de base: explora e descreve as concepções de equidade no acesso à educação superior e seus componentes. 2ª) Objeto de análise: explora e descreve as definições e características das UCRs como modelo institucional e seus desafios no início do século XXI. 3ª) Contexto: explora e descreve o contexto de expansão da educação superior no Brasil no período de 2001 a 2020. 4ª) Modelo de análise: produz modelo de indicadores dos componentes da equidade na educação superior. 5ª) Metodologia e produção de dados: descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa e delimita fontes de informações. 6ª) Dados: produz dados quantitativos e qualitativos sobre os indicadores descritos no modelo de equidade na educação superior a partir de microdados e outras fontes. 7ª) Explicação: produz inferências a partir da operação das evidências com indicadores de equidade na educação superior.

A pesquisa constitui-se através de abordagem quantitativa e qualitativa. Especificamente, estabelece indicadores para a análise das dimensões de equidade na educação superior. Tais indicadores fundamentam-se em termos gerais na concepção de equidade de Rawls (2003), enquanto igualdade de oportunidade e inclusão. No campo da educação apoiam-se na compreensão de Marginson (2011) sobre equidade na educação superior e na proposição de McCowan (2016 e 2019) em termos de disponibilidade, acessibilidade e horizontalidade.

Os dados quantitativos são produzidos através de estatística descritiva em microdados de diferentes fontes referente ao período de 2001 a 2020: a) Censo da Educação Superior; b) Enade; c) Provão; d) Censo; e) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD; f) Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua. Após são produzidas análise de dados comparativos entre modelos institucionais (universidades comunitárias, públicas e provadas) e intramodelo (entre as 17 UCRs do Rio Grande do Sul e Santa Catarina) e seus contextos.

A articulação de procedimentos quanti e qualitativos tenta, especialmente no campo da pesquisa em educação, contribuir para superar os níveis de descrição e análise, e alcançar o nível de compreensão. Enquanto a abordagem quantitativa mostra-se potente para evidenciar "o quê", a abordagem qualitativa adiciona o "como" e o "porque". Quer-se, assim, a partir de objetivo explicativo, constituir um sistema para confrontar os achados sobre o objeto em seu contexto à luz do referencial teórico.

2 Equidade, educação superior e o modelo comunitário

O filme de média-metragem O Mercador (*Sovdagari*), de Tamta Gabrichidze (2018), documenta as duras condições socioeconômicas de populações rurais na Geórgia. Acompanha a jornada de um comerciante que percorre o interior da ex-república soviética em sua van, trocando utilidades domésticas, itens de higiene e limpeza, roupas, brinquedos e outras bugigangas por batatas, as quais revende no mercado público da capital. Submetidos a condições de oportunidades limitadas, o filme explora o que é realmente essencial. Em

determinado vilarejo, um agricultor, de cabelos brancos, recostado em um banco em frente à sua casa, fuma e reflete sobre sua condição: "Meu sonho de infância era estudar. Eu queria me formar na faculdade, mas não pude...". Na cena seguinte, em meio a lavora recolhe em um balde algumas batatas e conclui: "pois eu não tive a oportunidade".

Entre o interior da Georgia e o Brasil as diferenças são proporcionais aos quilômetros que os separam. Mas o depoimento do agricultor georgiano expõe ao menos uma semelhança. A de um sistema de educação superior injusto por inequidade. Que tipo de sociedade restringe oportunidades de acesso a um bem público como a educação superior? Que tipo de Estado distingue seus cidadãos entre preferidos e preteridos para desenvolverem suas capacidades em nível superior? Que concepção de justiça fundamenta e legitima tais contratos sociais? Quais são os contextos socioeconômicos e políticos em que são pactuadas tais políticas de educação?

Ao refletir sobre essas questões no contexto da expansão mundial da educação superior, McCowan (2016) reconhece o direito universal à educação e o direito formal à educação superior, mas identifica haver condições – visíveis e ocultas – que favorecem ou desfavorecem ao alcance efetivo desse direito, como àquelas exploradas por Coleman e Bourdieu. Enquanto alguns grupos possuem privilégios e oportunidades outros são excluídos e desfavorecidos. Há condições injustas, com desigualdade de oportunidade, também na educação superior. As quais, por sua vez, estabelecem significativa relação entre desigualdade educacional, socioeconômica e de desenvolvimento.

No contexto da expansão mundial da educação superior McCowan (2006) relaciona categorias que contribuem para o debate de políticas educacionais. Para o autor, um sistema de educação superior justo deve oferecer vagas suficientes à população e em seus territórios (disponibilidade), com igualdade de oportunidade entre grupos sociais favorecidos e desfavorecidos (acessibilidade) e com qualidade, resguardando a diferenciação entre cursos e instituições por *ethos* e missão (horizontalidade), mas não estratificados por qualidade e prestígio. Este último componente apoia-se na "salvaguarda pouco reconhecida que os alunos desfavorecidos não devem limitar-se a instituições de menor qualidade." (2016, p. 2).

A proposta de McCowan idealiza a expansão da educação superior com vagas suficientes, igualdade de oportunidades no acesso e na conclusão e com qualidade. Trata-se do reconhecimento da equidade como fundamento de políticas de acesso e permanência. Quando há déficit nessas dimensões tem-se indisponibilidade, inequidade e estratificação ou diferenciação vertical.

O ideal de equidade é um desafio ainda maior em contextos desiguais. Estudo de McCowan e Bertolin (2020) apontam para a falta de equidade no sistema de educação superior brasileiro, especialmente as desigualdades de oportunidade e a falta de horizontalidade (estratificação). A partir de uma série de evidências, os autores identificam a reprodução das desigualdades sociais na educação superior, tanto no modelo público federal quanto no privado mercantil, mas não há dados sobre o modelo comunitário.

As Universidades Comunitárias Regionais são Instituições Comunitárias de Educação Superior (ICES). Um modelo alternativo de instituições consolidadas e reconhecidas por qualidade, fundadas a partir da concepção de educação como bem público, orientadas para as particularidades da região. Pioneiras em suas

microrregiões, na maioria dos casos, eram as únicas IES em suas regiões até a expansão do sistema na década de 1990.

Esse modelo comunitário regional pode ser relevante para o debate acerca da expansão da educação superior com qualidade e equidade? Ao fugir da dicotomia entre modelos públicos e privados essas instituições podem constituir-se como alternativa viável para a expansão da educação superior nesses termos. Mas o contexto de expansão, mercantilização e transformações da educação superior é desafiador e pode colocar em risco esses ideais. É necessário tomá-los como horizonte e reconhecer o papel que as UCRs desempenharam nesse período, especialmente nas duas primeiras décadas do século XXI: se reproduziram, exacerbaram ou atenuaram as desigualdades de acesso e conclusão à educação superior em termos de equidade.

3 Considerações parciais

A pesquisa encontra-se nos primeiros estágios de desenvolvimento, o de exploração e descrição da concepção de equidade na educação superior e do modelo comunitário. Apresentam-se, portanto, considerações parciais acerca do objetivo geral de explicar o papel e atuação da UCRs como alternativa para a expansão da educação superior com qualidade, equidade e como bem público.

De pronto, a proposição de um modelo analítico de equidade na educação superior exigiu ampliar os estudos sobre o tema em dois sentidos: nos fundamentos de equidade e sobre outros componentes da equidade na educação superior, como Desigualdade Mantida Maximamente (DMM) e Desigualdade Mantida Essencialmente (DME) e mudanças de participação relativas e absolutas.

Foi realizada pesquisa de estado do conhecimento em na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, em 14 descritores sobre o modelo comunitário a fim de identificar estudos relevantes à caracterização e à contextualização das UCRs e aos objetivos específicos. Localizou-se um expressivo crescimento no volume de teses e dissertações sobre o modelo, mas não foram identificadas abordagens semelhantes à proposta da tese. Na produção existente foi possível delimitar e localizar as instituições caracterizadas como universidades comunitárias regionais para a pesquisa.

Um exercício preliminar de análise de dados longitudinais comparativos entre universidades comunitárias, privadas e federais, sob alguns indicadores de equidade permitiu identificar evidencias sobre aspectos que contribuem para responder a questão de pesquisa. Sob alguns parâmetros há evidências preliminares de contribuições do modelo comunitário para a equidade do sistema de educação superior. Sob outros, o modelo apresenta desafios a serem superados.

Referências

MARGINSON, Simon. **Equity, status and freedom: a note on higher education**. Cambridge Journal of Education, 41 (1): 23-36, 2011.

MCCOWAN, Tristan. **Three dimensions of equity of access to higher education**. Compare, 46 (4), 645-665. 2016

MCCOWAN, Tristan. **Higher Education for and beyond the Sustainable Development Goals**. Palgrave, 2019.

MCCOWAN, Tristan; BERTOLIN, Julio. **Inequalities in higher education access and completion in Brazil**. 2020. UNRISD: Genebra, 2020.

RAWLS, John. **Justiça como equidade: uma reformulação**. Martins Fontes: São Paulo, 2003

CARACTERÍSTICAS EPISTEMOLÓGICAS DE TESES EM POLÍTICA EDUCACIONAL NO PERÍODO DE 2013 A 2014

Carina Tonieto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
tonieto.carina@gmail.com
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
altairfavero@gmail.com

Palavras-chave: Política Educacional; Epistemologia; Teses.

1 Introdução

O estudo analisou as teses vinculadas às linhas de pesquisa de política educacional, no período de 2013-2014, a fim de identificar e analisar as características epistemológicas da produção apresentada ao público nos dois primeiros anos do quadriênio 2013-2016. O problema de pesquisa norteador do estudo é: as teses defendidas no período de 2013-2014 apresentam as fragilidades teórico-metodológicas apontadas no período anterior (2010-2012) por Tonieto (2018) e Tonieto e Fávero (2020; 2021)? A hipótese inicial era a de que as fragilidades epistemológicas também estariam presentes no período analisado, corroborando os resultados das pesquisas anteriores (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020; 2021). Para fins de comparação foram mantidos os cirtérios ulizados nas pesquisas anteriores: cursos de Doutorado em Educação independentemente do seu conceito; as linhas de pesquisa cuja redação contemple somente os termos Política/s Educacional/is e/ou Pública/s, de modo identificar os interesses mais específicos dos pesquisadores; e, por fim, o período de 2013-2014 por abranger um período imediatamente posterior do analisado em pesquisas anteriores (2010-2012) e por tratar de uma produção ainda não analisada.

O método adotado é o dedutivo-analítico; o referencial teórico orientador é o racionalismo histórico (BACHELARD, 1968, 1979, 1996) e crítico (POPPER, 1975, 2008, 2013), a partir dos quais foram elaborados as premissas teóricas e categorias de análise: a epistemologia é processo e produto histórico que almeja compreender a produção do conhecimento científico; a construção do conhecimento consiste num processo voltado para a resolução de problemas que são criados e formulados teoricamente pelos sujeitos em interação com a realidade; a produção do conhecimento é permeada por interesses (obstáculos epistemológicos e ideológicos),

tonando necessárias a vigilância epistemológica e o processo de crítica intersubjetiva com vista à assegurar a objetividade científica; toda pesquisa científica é resultado de opções teóricas e metodológicas, porém são as primeiras que orientam as segundas; toda pesquisa consiste na busca de uma resposta para um determinado problema; o problema de pesquisa é primeiramente uma elaboração teórica e a projeção de uma possível solução, a qual será avaliada pela crítica intersubjetiva; as tentativas de resposta necessitam de validade lógica e, por isso, devem ser submetidas à vigilância e exame permanentes; o conhecimento científico é sempre provisório, portanto, sempre sujeito à retificações, o que o caracteriza como falibilista (TONIETO; FÁVERO, 2020; 2021).

A pesquisa caracteriza-se quanto à sua natureza como básica; quanto à abordagem do problema é qualitativa-quantitativa; quanto aos seus objetivos, é descritiva-analítica; quanto aos seus procedimentos, é uma *metapesquisa* (MAINARDES, 2021). O procedimento adotado para a composição da amostra foi a análise do Catálogo de Dissertações e Teses disponíveis no portal da CAPES; a coleta de dados foi realizada mediante a leitura dos textos na íntegra e utilizando a técnica de análise de conteúdo; a análise dos dados foi realizada considerando as premissas teóricas e as categorias elaboradas a partir do enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE), o qual é composto por três elementos: perspectiva epistemológica, posição epistemológica e enfoque epistemológico (TELLO; MAINARDES, 2015).

2 Desenvolvimento

Foram identificadas no período de 2013-2014 seis linhas de pesquisa cuja nomenclatura atendia aos critérios da pesquisa, as quais estavam vinculadas a seis Programas de Pós-Graduação em Educação. É possível perceber que tanto as linhas e programas são os mesmos nos dois períodos comparados, sendo que no triênio 2010-2013 foram 30 teses defendidas e no período de 2013-2014 foram 45 teses. Em ambos os períodos houveram teses cadastradas equivocadamente na linha de pesquisa e teses com somente o resumo publicado, as quais foram descartadas, ficando a amostra composta por 27 teses no período de 2010-2012 e 39 teses no período de 2013-2014.

Quanto às características epistemológicas (teórico-metodológicas) das teses defendidas a fim de verificar as continuidades e as descontinuidades em relação às pesquisas anteriores (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020; 2021; SILVA; JACOMINI, 2016), percebe-se que quanto ao posicionamento epistemológico permanece nos dois períodos a prevalência da adoção do posicionamento crítico pelos pesquisadores, desse modo, apontando para uma tendência das pesquisas nas quais os pesquisadores deixam clara a sua posição. A grande variação, no entanto, ficou por conta dos autores citados como referentes em relação às perspectivas apresentadas, demonstrando um expressivo aumento de um período para outro. Quanto à perspectiva epistemológica percebe-se a prevalência da indicação da tradição ou matriz teórica como referencial teórico. No entanto, no período de 2013-2014 pode-se observar uma maior variação nas denominações das matrizes teóricas e diferentes combinação com a apresentação ou não dos autores referentes. Destaca-se, também, nos dois períodos a utilização do materialismo histórico como referencial teórico mais enunciado.

A preocupação permanece quanto ao número de pesquisas que não explicita a sua perspectiva e posicionamento epistemológico, ou seja, suas escolhas teóricas e, por vezes, não tem clareza de quais são os seus referencias de leitura de mundo e de abordagem científica dos fenômenos estudados, o que acarreta na dificuldade de exercer a vigilância epistemológica. O referencial teórico aponta para uma escolha intencional do pesquisador

quanto aos princípios teóricos que orientaram seus interesses para um determinado tema e na colocação de um problema, nesse sentido, ambos já são o resultado de uma compreensão orientada teoricamente, conforme salientam Bachelard (1968; 1979; 1996) e Popper (1975; 2008; 2013). Desse modo, toda pesquisa começa com a colocação de um problema, o qual é o resultado de um olhar teórico do pesquisador para os fatos e acontecimentos empíricos. No entanto, percebe-se a permanência da dificuldade na elaboração do problema de pesquisa na forma de uma pergunta e, por vezes, a ausência do problema de pesquisa. Nos períodos analisados foi possível identificar teses que apresentam mais de uma pergunta como problema de pesquisa e teses que não apresentam problema de pesquisa.

A escolha do método e a definição do percurso metodológico são reveladoras do enfoque *epistemetodológico* das pesquisas (TELLO; MAINARDES, 2015). Na comparação entre os dois períodos foi possível perceber a permanência da dificuldade de definição do método da pesquisa, apesar de a sua escolha revelar o caminho escolhido pelo pesquisador a fim de construir uma resposta válida logicamente e teoricamente para o seu problema de pesquisa. Conforme já apontado em pesquisas anteriores (TONIETO, 2018; FAVERO; TONIETO, 2020, 2021), a apresentação do método consiste na apresentação das premissas que sustentam uma determinada conclusão a partir de um ponto de vista teórico, a partir do qual serão escolhidas as técnicas e instrumentos cientificamente confiáveis. Ainda é motivo de preocupação o grande silenciamento dos pesquisadores quanto a tal dimensão das pesquisas.

Quanto as demais dimensões *epistemetodológica* das teses é possível perceber que: são raras as pesquisas que apresentam a natureza da pesquisa e pouquíssimas que apresentam a caracterização da pesquisa quanto aos objetivos, apontando que há uma dificuldade ou desatenção dos pesquisadores à essas dimensões; a grande maioria, classifica as pesquisas quanto a abordagem do problema e aos procedimentos técnicos, revelando que os pesquisadores possuem maior clareza quanto a tal classificação, apesar de ainda haver confusão entre a classificação da pesquisa quanto a abordagem do problema, procedimentos e o método. Quanto à indicação do lócus e dos sujeitos da pesquisa, também, é possível afirmar que um número significativo de teses apresenta-os de forma clara, demonstrando conhecimento e atenção com tal dimensão. Quanto a coleta de dados, percebeu-se que foi a dimensão mais apontada pelos pesquisadores. No entanto, tal clareza não se reflete na análise dos dados, pois há pesquisas que não apresentam tal informação de forma clara, assim como, uma aparente confusão entre o tratamento dos dados (recorrendo a diferentes instrumentos e *softwares*) e a análise de suas implicações para a resolução do problema de pesquisa e confirmação ou não da hipótese. A análise dos dados é o momento de interpretação ou leitura dos dados a partir do referencial teórico, o que nem sempre acontece. Nos dois períodos analisados percebeu-se a pouca quantidade de teses que fazem tal diferenciação.

3 Considerações conclusivas

As fragilidades epistemológicas nas pesquisas em política educacional permanecem de um período para outro revelando que nos dois períodos não foram encontradas pesquisas que atendessem a todas as categorias analisadas, as quais constituem os elementos teórico-metodológicos básicos e indispensáveis de toda e qualquer pesquisa científica. Tal constatação corrobora a hipótese de pesquisa de há uma tendência de permanência das fragilidades no campo acadêmico da política educacional. Tal achado aponta um problema e coloca um desafio para os programas de pós-graduação como lugar privilegiado de formação de pesquisadores em política educa-

cional. Conforme já afirmado em pesquisas anteriores (TONIETO, 2018; TONIETO; FÁVERO, 2020, 2021; FÁVERO; TONIETO, 2016) na tentativa de compreender epistemologicamente as explicações científicas, é necessário olhar atentamente para as dimensões teóricas e metodológicas envolvida e exigidas na produção do conhecimento, uma vez que elas confirmam a qualidade e confiabilidade das pesquisas. Nessa direção, pode-se afirmar que as teses de política educacional defendidas nos dois períodos analisados possuem fragilidades evidenciadas pela ausência de indicação de alguns dos elementos básicos que caracterizam as dimensões da pesquisa acadêmica (perspectiva, posicionamento e enfoque epistemológicos).

Referências

BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1968.

BACHELARD, G. **A filosofia do não**: filosofia do novo espírito científico. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuições para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BELLO, I. M.; JACOMINI, M. A.; MINHOTO, M. A. P. Produção Acadêmica em política educacional no Brasil: análise de teses e dissertações (2000-1010). In: SILVA, A. A.; JACOMINI, M. A.; (ORG). **Pesquisa em políticas educacionais**: características e tendências. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016. p. 63-92.

MAINARDES, J. A metapesquisa no campo da política educacional: aspectos teóricos-conceituais e metodológicos. In: MAINARDES, J. (Org.) **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba/PR: CVR, 2021. p.19-44.

POPPER, K. R. **Conhecimento objetivo**: uma abordagem evolucionária. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1975.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**: o progresso do conhecimento científico. 5 ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.

POPPER, K. R. **A lógica da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.

TELLO, C.; MAINARDES, J. Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 153-178, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br>. Acesso em: 23 jun. 2021.

TONIETO, C. **Características epistemológicas das teses de política educacional no triênio 2010-2012**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, p. 214. 2018.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C. The place of the theory in educational policy research. **Revista de Estudios Teórico e Epistemológicos en Política Educativa**, v. 1, n. 2, p. 1-19, julio-diciember 2016. Disponível em: <www.relepeenrevista.org>. Acesso em: 15 ago. 2021.

TONIETO, C.; FÁVERO, A.A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014901, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br>.Acesso em: 15 ago. 2021.

TONIETO, C.; FÁVERO, A.A. A pesquisa em Política Educacional: análise de aspectos teórico - epistemológicos em teses de Doutorado (2010-2012). In: MAINARDES, J. (Org.) **Metapesquisa no campo da política educacional**. Curitiba/PR: CVR, 2021. p. 45-70.

DEMOCRACIA E CIDADANIA COMO FERRAMENTAS DE EFETIVAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

Luciane Maldaner
Telmo Marcon
Faculdade de Educação – UPF
CAPES
Prof.lucianemaldaner@gmail.com

Palavras-chave: democracia; cidadania; estudos de gênero.

1 Introdução

As discussões aqui apresentadas articulam elementos essenciais para a pesquisa que está sendo desenvolvida na dissertação de mestrado sobre as políticas públicas para a equidade de gênero no campo educacional, tais discussões corroboram na composição da seguinte temática: as relações e as práticas democráticas em todas as instâncias de poder asseguram o direito à educação no século XXI. Tendo como base a temática proposta, a potencializaremos pensando na problematização sequente: ao estudar sobre os conceitos de democracia e cidadania é possível assegurar a efetivação do direito humano à educação pública, laica e universal? Ou ainda, levando em consideração as contribuições de FREIRE (2011), sobre a constante práxis, como é possível transformar nossas práticas nos processos de ensino, gestão e atuação, em vivências mais democráticas, inclusivas e participativas?

Considerando a emergência de pensar amplamente as potencialidades de um processo de ensino-aprendizagem pautado teoricamente em princípios democráticos, na valorização dos direitos humanos e da justiça social, objetiva-se estabelecer caminhos para a concretização de experiências de uma cidadania plena. Para alcançar tamanho desafio proposto, buscamos as contribuições da metodologia de pesquisa apresentada por Laurence Bardin (2011), dessa forma, caminhamos pelas guias de uma pesquisa qualitativa, incluímos os princípios e direções da metodologia de análise de conteúdo, sendo essa estabelecida a partir de três etapas: a organização e avaliação dos registros, a codificação por meio das unidades de registros englobadas por unidades de contexto, e por fim, a categorização voltada ao problema, agrupando grandes categorias. Essas etapas não mostram-se explicitas no texto subsequente, no entanto, estão presentes em todo o processo metodológico.

2 Desenvolvimento

Construir conhecimentos embasados nas alterações das políticas públicas para a equidade de gênero no campo educacional nos últimos governos, em especial no atual, é refletir sobre os ataques que os estudos de gênero vêm sofrendo constantemente, pois são ataques sórdidos e imorais, do mesmo modo, perceber o avanço das pautas neoliberais e neoconservadoras como um fenômeno presente em toda a América Latina e no mundo. São diversas as acusações que movimentos como o "Escola Sem Partido" lançam ataques.

Segundo Biroli (2020 p. 197), "mentiras e estigmatizações podem ser, assim, estratégias políticas", ao associar educação sexual para a prevenção de abusos na infância com pornografia e pedofilia, quando na verdade, esses estudos previnem relações não consentidas, usaremos os termos corretos: estupros de vulneráveis. Há também aqueles que acusam professores que ministram aulas de História e Sociologia sobre movimentos feministas e LGBTQIA+, apresentando as conquistas oriundas das lutas pelos direitos de mulheres e de pessoas que fogem da lógica binária da heteronormatividade como "doutrinação" ou, ainda, de propagar a "ideologia de gênero", quando o que se busca é transformar a realidade de hierarquias e relações assimétricas de poder que resultam no que chamamos de violências de gênero.

Em conformidade com a Constituição Federal, de 1988, com a Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) e com a lei 13.104/95, popularmente chamada de Lei do Feminicídio, são previstas medidas preventivas e socioeducativas. A pesquisa pensa em possíveis elos para inserção da perspectiva de gênero na política educacional, no intuito de fortalecer-se contra as ofensivas que o PNE (Plano Nacional de Educação) vem sofrendo por parte de setores neoconservadores. Seguir nesse caminho de pesquisa é cercar-se de pares que continuam defendendo e lutando por uma escola livre de todas as formas de discriminações e violências, indo além da prevenção de gravidez e IST's na adolescência.

Outro exemplo a ser apontado e problematizado é o crescimento da Bancada da Bíblia no Congresso Nacional, em especial os discursos de setores neopentecostais e, também, como esse entrou para o debate das políticas públicas da educação, muito bem encrustado no Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, o que nos leva a questionar: o que há de democrático na democracia atual? Como exemplo de respostas possíveis, vivíamos intensas participações, como as CONAEs (Conferencias Nacionais de Educação), que ocorreram no ano de 2010, 2014, 2018, quando mais de 3.600 milhões de pessoas participaram como professores, estudantes, pais, sociedade civil, sindicatos e associações, bem como, os delegados que representavam as deliberações finais de uma etapa para as próximas etapas do processo.

Diante desses dados, propomos pensar nas potencialidades dos processos democráticos e na democracia como possibilidade de consolidação de um novo modelo e uma nova concepção de sociedade. Uma sociedade na qual a universalidade de direitos humanos e sociais sejam assegurados e efetivados cotidianamente e coletivamente, de modo que a PEC 95 do teto de investimentos na saúde e na educação seja derrubada pelos representantes do povo. E não uma sociedade com uma grande mídia rotulando investimentos em saúde e educação como gastos públicos, na tentativa de justificar o Estado mínimo, de forma a desregular a democracia e os princípios da política de bem-estar social assegurados pela Constituição Federal de 1988. Uma sociedade em que a democracia seja defendida como fundamental na estabilidade social e política de um país, e não

percebida como desmonte, como por exemplo, quando analisamos os direitos trabalhistas amplamente desestruturados com a justificativa de ser essencial para a economia dos empreendedores uma mínima margem de lucro extra.

Ao defender a democracia como estilo de vida e compreender o seu papel revolucionário, pensamos a educação como espaço de ensino-aprendizagem de valorização da ética democrática, espaço o qual é repleto de potências de transformação social. Surgindo como alternativas viáveis de luta contra todas as formas de totalitarismos, preconceitos e discriminações, o ensino dos valores democráticos potencializa uma educação para a liberdade, assegura a efetivação dos direitos humanos, para a vida digna de todos os meninos e todas as meninas, independentemente de sua religião, raça/etnia, gênero ou orientação sexual. Uma vez que atualmente estamos cercados de relações antidemocráticas, a luta pela valorização e compreensão da história, dos modos de vida marginalizados social e culturalmente, do ato de conhecer o diferente de si, de forma a trazer para perto de si suas semelhanças, soma-se a esperança, pois, no momento em que o diálogo se faz presente, o *bullying* nos espaços educacionais pode ser combatido.

3 Considerações parciais

Ao elaborar as considerações parciais neste resumo expandindo, uma vez que a referida pesquisa se encontra em desenvolvimento, percebe-se a urgência dessa temática neste evento que se propõe a pensar o direito à educação no nosso século XXI, tão conturbado e assolado pela COVID-19. Estabelecem-se possibilidades e potencialidades de encontrar aliados fortificados que partilham princípios democráticos participativos e inclusivos, no intuito de construir relações de ensino-aprendizagem em espaços formais e não formais de educação solidificados nos princípios dos direitos humanos e da justiça social. E é, nesse sentido que reconhecemos como resultados parciais o fato de haver ainda espaço para problematizar desigualdades e violências oriundas dos papéis sociais atribuídos para homens e mulheres pela nossa cultura cristã, ocidental e conservadora.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIROLI, Flávia. **Gênero, neoconservadorismo e democracia**. São Paulo: Boitempo, 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural: para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

DRIVERS E BARREIRAS DE SUSTENTABILIDADE EM ESCOLAS DE NEGÓCIOS: DIMENSÕES ESTRATÉGICAS

Alana Guadagnin
Profa. Dra. Leila Dal Moro
Prof. Dr. Jandir Pauli
IMED- Passo Fundo
Prosup/ Capes
alana.g@live.com

Palavras-chave: Sustentabilidade; liderança sustentável; desenvolvimento sustentável; objetivos de desenvolvimento sustentável; drivers e barreiras

1 Introdução

A degradação do meio ambiente estabelece um dos maiores e mais urgentes desafios a ser enfrentado por todos (RALPH; STUBBS, 2014), uma vez que a natureza da crise ambiental é extensa (AL-ZAWAHREH et al., 2019). Organizações, instituições de ensino superior (IES) e governos tem o papel de apoiar estratégias sustentáveis e adotar iniciativas para evitar maiores degradações, a fim de minimizar impactos ambientais negativos (GERARD et al., 2017; CRESPO et al., 2017).

Nesse contexto, as instituições de ensino superior (IES), bem como as escolas de negócios desempenham um significativo papel na criação de uma sociedade mais sustentável (AVERY; BERGSTEINER, 2010; FILHO et al., 2020), visto que, por meio da educação, pesquisa e envolvimento da comunidade é mais fácil desenvolver mudanças sociais e ambientais com efeitos duradouros (RALPH; STUBBS 2014). Dessa forma, é importante ressaltar que as escolas de negócios se tornam essenciais para o alcance da sustentabilidade (ARNTZEN, 2016), pois como se trata de um universo acadêmico pensado para os negócios, tem a finalidade de abarcar os conhecimentos da profissão e da realidade adquirida na prática no mundo empresarial (JACOBI et al., 2011).

Em consequência dos fatos apresentados, a Agenda 2030 das Nações Unidas estabelece um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas relacionadas (PRMEBRAZIL, 2021). Os ODSs foram promovidos a fim de traçar metas que conscientizem as empresas e governos sobre a importância de se trabalhar para um futuro sustentável (CRESPO et al., 2017), ou seja, o desenvolvimento sustentável

surge como uma premissa organizadora para o desenvolvimento global que auxilia o alcance do bem-estar do planeta e da população como um todo (PRMEBRAZIL, 2021), reorienta as escolas de negócios para um relacionamento mais harmônico com os sistemas socioeconômicos, ambientais e de saúde. Ademais, a Agenda 2030 é universal e visa um mundo melhor e funcional, em que a interdependência e colaboração entre as agências governamentais, autoridades locais, setores privados e sociedade civil são fatores essenciais (GERARD et al., 2017).

Neste contexto, as empresas passam a ser agentes estratégicos para cumprir com os ODSs (CRESPO ET AL., 2017), assim como certas escolas de negócios que são organizações empresarias de ensino superior com o papel de transformação cultural nas empresas, e com a responsabilidade de formar futuros líderes que atendam às necessidades globais e locais (AL-ZAWAHREH et al., 2019), não somente, mas também a responsabilidade de conscientizar e educar todos os envolvidos sobre a importância da sustentabilidade como uma estratégia eficaz para o sucesso (RALPH & STUBBS, 2014). Dessa forma, nos 17 ODSs, está incluído o Objetivo 4, voltado para a educação universal que se destina a garantir uma educação inclusiva e equitativa de qualidade, que proporcione oportunidades de aprendizagem ao longo da vida a todos (UNESCO, 2016b).

Para uma maior compreensão do contexto, é necessário considerar que, o papel dos diretores e coordenadores em escolas de negócios é essencial para que se desenvolvam estratégias de sustentabilidade (ARNTZEN, 2016), líderes sustentáveis (ALEIXO et al., 2018; FILHO et al., 2020), produtos e serviços voltados para as empresas que atendam as demandas sustentáveis (MAHDI; ALMSAFIR, 2014). Diretores e coordenadores acadêmicos são líderes e ao mesmo tempo gerentes de determinada entidade organizacional (ARNTZEN, 2016), em razão disso, os diretores e coordenadores acadêmicos têm de abordar as inquietações de várias partes interessadas, e desenvolver uma visão sustentável para implementar a educação em sustentabilidade (ALEIXO et al., 2018).

Há uma lacuna de pesquisas no Brasil que se atentam a compreender quais são os *drivers* e barreiras em sustentabilidade encontrados por diretores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios na implantação de práticas sustentáveis (MAIORESCU, et al., 2020). Nesse cenário, o estudo tem como objetivo propor *drivers* para as barreiras na implantação da sustentabilidade na estratégia corporativa de diretores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios. Com isso, pretende-se compreender pela visão do diretor e coordenador acadêmico quais são as barreiras encontradas na hora de implementar estratégias e práticas sustentáveis nas escolas de negócios, e propor *drivers* possíveis de uso para contornar essas barreiras. Para isso, serão coletados dados sobre a relação dos diretores e coordenadores acadêmicos com a sustentabilidade, suas estratégias para criar uma escola de negócios sustentável, assim como principais *drivers* e barreiras. Após isso, um conjunto de medidas serão propostas com recomendações baseadas nas principais dificuldades identificadas.

2 Desenvolvimento

Para atingir o objetivo proposto neste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, pois a pesquisa qualitativa tem a finalidade de analisar a dimensão subjetiva dos fenômenos, transformando depoimentos em dados significativos (PADGETT, 2016), a qual possibilita compreender o fenômeno estudado segundo a perspectiva de diretores acadêmicos de escolas de negócios. De caráter explo-

ratório, pois objetiva o desenvolvimento e aprimoramento de ideias, assim como de percepções pertinentes ao estudo.

Nessa perspectiva, os participantes do estudo serão os diretores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios que fazem parte dos Princípios para Educação Executiva Responsável – O PRME Brazil, que é uma plataforma global das Nações Unidas (ONU) de comprometimento voluntário no qual fazem parte uma rede de instituições de ensino alinhadas com os ODS e com a promoção de pesquisas, metodologias e parcerias para o desenvolvimento sustentável (PRMEBRAZIL, 2021).

Nesse contexto, as escolas de negócios que aderem ao PRME contribuem para um mercado global mais próspero e para uma sociedade mais bem sucedida, como também compartilham a visão de formar líderes responsáveis preparados para atuar no novo paradigma da sustentabilidade (PARKES; BUONO; HOWAIDY, 2017). É importante ressaltar que a escolha dos participantes se justifica pelo papel do diretor e coordenador acadêmico ser fundamental para a compreensão de uma liderança sustentável eficaz (FILHO et al., 2020), da mesma maneira, suas estratégias e principais *drivers* e barreiras a serem enfrentados.

A construção do instrumento de coleta de dados foi elaborada com base no referencial teórico, visando atender os objetivos da pesquisa, nessa perspectiva, o instrumento para a coleta de dados será a entrevista semiestruturada com diretores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios, uma vez que a técnica de entrevista possibilita a compreensão de dados relativos aos mais diversos aspectos, assim como dados em profundidade referentes ao desempenho humano. Para tanto, as entrevistas terá como base um roteiro semiestruturado composto por 11 questões, separados em três blocos que englobam questões sobre o perfil do entrevistado, cenário atual, e percepção e expectativa.

O critério de seleção dos entrevistados será por conveniência, selecionando a partir da definição de um perfil que auxilia a compreensão do problema de pesquisa proposto. A coleta dos dados ocorrerá entre os meses de agosto à outubro de 2021. As entrevistas serão feitas de forma *on-line*, via Zoom devido à distância geográfica em que os participantes se encontram, e a gravação será realizada por meio do *software* Zoom no computador.

A técnica escolhida para a análise dos dados será a análise de conteúdo, com base na categorização das unidades de dados a *posteriori*. Além disso, será apresentado a frequência das mesmas para verificar o que mais é mencionado nesse contexto. Dessa forma, será possível verificar a lacuna, ou seja, o que foi pouco mencionado (com menor índice), para assim direcionar o que deve ser discutido, procurar significados e propor soluções.

Dessa forma, a técnica de análise de conteúdo vai ao encontro com o objetivo da pesquisa, pois oferece o rigor necessário sem o distanciamento do pesquisador da realidade do contexto em questão que está sendo analisado, assim como não cria a sua própria versão da entrevista ao categorizar.

3 Considerações conclusivas/parciais

Sob o ponto de vista gerencial, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, espera-se propor *drivers*

para as barreiras na implantação da sustentabilidade na estratégia corporativa de diretores acadêmicos de escolas de negócios, bem como responder quais são as barreiras em sustentabilidade encontradas por diretores e coordenadores acadêmicos de escolas de negócios na implantação de práticas sustentáveis, e propor possíveis soluções estratégicas (*drivers*) para os desafios achados, com isso espera-se que os resultados dessa pesquisa proporcionem uma melhor compreensão sobre estratégias e práticas sustentáveis no ensino superior, e que essa pesquisa possa também constituir-se em subsídios como um caminho para diretores e coordenadores acadêmicos atingirem a sustentabilidade ambiental nas escolas de negócios do Brasil.

Referências

ALEIXO, A. M.; LEAL, S.; AZEITEIRO, U. M. Conceptualization of sustainable higher education institutions, roles, barriers, and challenges for sustainability: An exploratory study in Portugal. **Journal of cleaner production**, 172, 1664-1673. 2018. doi: https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2016.11.010

AL-ZAWAHREH, A.; KHASAWNEH, S.; AL-JARADAT, M. Green management practices in higher education: the status of sustainable leadership. **Tertiary Education and Management**, 25(1), 53-63. 2019. doi: https://doi.org/10.1007/s11233-018-09014-9

ARNTZEN, E. The Changing Role of Deans in Higher Education--From Leader to Manager. **Universal Journal of Educational Research**, 4(9), 2068-2075. 2016. doi: 10.13189/ujer.2016.040918

AVERY, G. C.; BERGSTEINER, H. **Honeybees & locusts**: The business case for sustainable leadership. Allen & Unwin. 2010.

CRESPO, B.; MÍGUEZ-ÁLVAREZ, C.; ARCE, M. E.; CUEVAS, M.; MÍGUEZ, J. L. The sustainable development goals: An experience on higher education. **Sustainability,** *9*(8), 1353. 2017. doi: https://doi.org/10.3390/su9081353

EUSTACHIO, J. H. P. P.; CALDANA, A. C. F.; WILL, M., SALVIA, A. L.; RAMPASSO, I. S.; ANHOLON, R. *et al.* Sustainability Leadership in Higher Education Institutions: An Overview of Challenges. **Sustainability**, 12(9), 3761. 2020. doi: https://doi.org/10.3390/su12093761

GERARD, L.; MCMILLAN, J.; D'ANNUNZIO-GREEN, N. Conceptualising sustainable leadership. **Industrial and Commercial Training**. 2017. doi: 10.1108/ICT-12-2016-0079

JACOBI, P. R.; RAUFFLET, E.; ARRUDA, M. P. D. Educação para a sustentabilidade nos cursos de administração: reflexão sobre paradigmas e práticas. **RAM. Revista de Administração Mackenzie**, 12(3), 21-50. 2011. doi: https://doi.org/10.1590/S1678-69712011000300003

MAHDI, O. R., & ALMSAFIR, M. K. The role of strategic leadership in building sustainable competitive advantage in the academic environment. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 129, 289-296. 2014. doi: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.679

MAIORESCU, I.; SABOU, G. C.; BUCUR, M.; ZOTA, R. D. Sustainability Barriers And Motivations In Higher Education–A Students'perspective. **Amfiteatru Economic**, 22(54), 362-375. 2020. doi: 10.24818/EA/2020/54/362

PADGETT, D. K. Qualitative methods in social work research (Vol. 36). **Sage publications**. 2016.

PARKES, C.; BUONO, A. F.; HOWAIDY, G. The principles for responsible management education (PRME). the first decade–what has been achieved? The next decade–responsible management education's challenge for the sustainable development goals (SDGs). **The international journal of management education**, 15(2), 61-65. 2017. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2017.05.003

PRME. Principles for Responsible Management Education. Recuperado em janeiro 07, 2021 em http://prme-brazil.com.br/

RALPH, M.; STUBBS, W. Integrating environmental sustainability into universities. **Higher Education,** 67(1), 71-90. 2014. doi: https://doi.org/10.1007/s10734-013-9641-9

ESCOLA DO CAMPO: TENSÕES ENTRE EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO NO ALTO DA SERRA DO BOTUCARAÍ/RS

Everaldo Silveira da Silva

Telmo Marcon

Universidade de Passo Fundo-UPF

64761@upf.br

Palavras-chave: Escola; Tensões; Educação do Campo; Educação Rural

1 Introdução

A ideia central da pesquisa é investigar a realidade das Escolas do Campo, no que tange a infraestrutura administrativa e pedagógica, o trabalho do coordenador pedagógico como mobilizador dos processos formativos e a construção do Currículo que de conta das peculiaridades da Escola do Campo e a passagem das classes regulares às Multisseriadas.

Nesse sentido, cabe salientar que a Educação no Campo é um lugar de vivências, espaço dinâmico que valoriza os sujeitos como seres que fazem parte dos processos formativos e de cidadania. Nessa perspectiva, pode-se pensar com Fernandes quando diz que

> o campo é o lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. (2011, p.137)

Percebe-se que o Campo vai muito além de simplesmente estar e produzir no campo, é um espaço fundamental de vida e educação. Nesse sentido, a indagação desse projeto centra-se em: quais os cenários encontrados em escolas no meio rural? Que educação temos no campo? Que escola queremos? Como os processos formativos contribuem para a construção de um Currículo voltado para as Escolas do Campo? Em que medida o Coordenador Pedagógico contribui para a mobilização desse processo? Que mecanismos existem para o fortalecimento da Educação do Campo?

Entre os objetivos da pesquisa destacam-se: identificar e analisar os cenários encontrados nas escolas

do e no campo na região do Alto da Serra do Botucaraí/RS e os desafios da efetivação de uma Educação do Campo; analisar os dados junto ao Censo Escolar sobre o número de alunos, professores, funcionários nas escolas do campo nessa região delimitada; verificar como está a situação das escolas no que diz respeito a infraestrutura administrativa e pedagógica; identificar os pontos de tensões vivenciados entre a educação rural e do campo pelas escolas no seu cotidiano; mapear e analisar os procedimentos realizados pelos gestores (Secretários, Diretores e Coordenadores) no que tange à construção dos currículos com foco na educação do campo; traçar o perfil das escolas localizadas no meio rural (escolas no e do campo) no que se refere aos processos de formação continuada.

A pesquisa é de natureza bibliográfica incluindo a produção de materiais já existentes, como livros, capítulos e artigos científicos sobre o tema, bem como documental da legislação vigente. Também será realizada pesquisa de campo através de entrevistas e um questionário os quais permitirão trazer a realidade vivida pelos sujeitos das escolas do campo.

A pesquisa de campo é uma maneira de estar em contato com as mais diversas realidades vivenciadas. Para a pesquisa, será elaborado um questionário com questões abertas e semi-abertas, a tabulação e cruzamento destas informações, fazendo uma sistematização, análise, organização e formatação dos dados obtidos. Serão, também, realizadas entrevistas com os gestores (Secretários de Educação, Diretores e Coordenadores)[1], nos dezesseis municípios pertencentes ao Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE) do Alto da Serra do Botucaraí[2]. Além disso, será feita uma análise da documentação existente nas escolas e nas redes municipais de educação sobre as escolas no e do campo (projeto político-pedagógico, currículos, regimentos, materiais didáticos entre outros).

2 Desenvolvimento

Para uma melhor compreensão, este projeto prevê o desenvolvimento de cinco capítulos: legislação e políticas públicas ligadas à Educação do Campo; Processo de Formação Continuada e sua importância; Escolas Rurais das turmas regulares a multisseriação e suas tensões o Papel do Coordenador Pedagógico como mobilizador na construção do Currículo nas Escolas do Campo; desafios das instituições em desenvolver uma educação do Campo sensível às peculiaridades culturais desse contexto, em contraposição à educação rural que pode ser definida, na esteira das reflexões de Freire, como educação bancária.

---

1 A pesquisa de campo será realizada com os municípios região do Conselho Regional de Desenvolvimento do Alto da Serra do Botucaraí. Os Conselhos Regionais de Desenvolvimento - COREDEs, criados oficialmente pela Lei 10.283 de 17 de outubro de 1994, são um fórum de discussão para a promoção de políticas e ações que visam o desenvolvimento regional. Fonte: https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimentocoredes#:~:text=Os%20Conselhos%20Regionais%20de%20Desenvolvimento,que%20visam%20o%20desenvolvimento%20regional.

2 Os municípios que fazem parte do COREDE da região do Alto da Serra do Alto da Serra do Botucaraí são: Alto Alegre, Barros Cassal, Campos Borges, Espumoso, Fontoura Xavier, Gramado Xavier, Ibirapuitã, Itapuca, Jacuizinho, Lagoão, Mormaço, Nicolau Vergueiro, São José do Herval, Soledade, Tio Hugo e Victor Graeff. Esse COREDE possuía uma população de 104.271 habitantes, em 2018, 5.761,7 km² e uma taxa de analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais (2010) de 10,79 % (https://arquivofee.rs.gov.br)

Legislação e políticas públicas ligadas à Educação do Campo

Ao falar em Educação rural, é necessário reportar-se à Constituição Federal de 1934, que destaca em seus artigos e parágrafos, a relevância ao amparo e condições de trabalho tanto na cidade quanto no campo.

> [...] § 4º - O trabalho agrícola será objeto de regulamentação especial, em que se atenderá, quanto possível, ao disposto neste artigo. Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas. (BRASIL,1934, Art.121).

Percebe-se que a preocupação com as questões relacionadas à educação rural surge com a Constituição Federal de 1934 e, com o passar do tempo, ela foi ganhando voz e vez com as mobilizações dos movimentos sociais populares que passaram a questioná-la e propondo como alternativa a educação do campo.

O Processo de Formação Continuada e sua importância

Cabe salientar que atualmente os processos formativos continuados são fundamentais para qualquer profissional atuar e manter-se atualizado para desempenhar as suas atividades e, principalmente no cotidiano escolar, superar os obstáculos da Educação como um todo. Nesse sentido, Fávero e Tonieto (2010, p.39) dizem que "vivemos tempos difíceis na educação, decorrentes de um conjunto de movimentos, mudanças, dispersão, sintomas de épocas. Fala-se em crise, caos, apatia, desinteresse, desconfiança, ceticismo, mal-estar, violência e morte das utopias".

Escolas Rurais das turmas regulares à multisseriação e suas tensões

O Brasil é um país que possui várias realidades e, principalmente, quando a temática está relacionada ao ensino, nas mais diversas etapas, sejam elas na cidade ou no meio rural, perpassam por transformações significativas no que diz respeito à existência e permanência das turmas e, sobretudo, na realidade do campo.

O aluno que está no campo possui uma identidade que vem sofrendo influências, pois no campo vem ocorrendo transformações que acabam interferindo neste pertencimento. Uma dessas transformações é a migração do homem do campo para a cidade, gerando um fenômeno conhecido como êxodo rural. Como trabalhar com os que ainda permanecem no campo numa perspectiva de educação do campo? Para Souza,

> A educação do campo tem sido caracterizada como um novo paradigma, que valoriza o trabalho no campo e os sujeitos trabalhadores, suas particularidades, contradições e cultura como práxis, em contraponto ao paradigma da educação rural, vinculado aos interesses do agronegócio, do capitalismo agrário e, consequentemente, ao fortalecimento das políticas de esvaziamento do campo. (2007, p. 447)

O rompimento do paradigma da educação rural em direção à educação do campo implica um novo olhar dos gestores, com políticas públicas voltadas ao homem do campo, para a sua realidade, oportunizando assim condições que ele possa acompanhar os avanços tecnológicos e permanecer ali onde tem as suas raízes culturais e históricas.

O Papel do Coordenador Pedagógico como mobilizador na Construção do Currículo nas Escolas do Campo.

O coordenador pedagógico é um profissional que atua nas escolas e faz parte do grupo gestor das instituições de ensino, promove ações voltadas para a construção, o entendimento das questões que envolve o Projeto Político Pedagógico, o Currículo e os processos formativos. Uma das atribuições do coordenador pedagógico é fazer uma mediação constante entre os professores, pensar e realizar os processos formativos e possibilitar condições para que ocorra o ensino aprendizagem de uma maneira emancipatória dos sujeitos.

Ao falar em processos formativos, é necessário lembrar que a Formação Continuada é fundamental para que se refleta sobre a práxis. Nesse sentido, Sartori e Fávero (2020, p.38 e 38) afirmam que "a formação continuada é fundamental a todos os profissionais da educação ou áreas afins, implica ser entendida como processo permanente do vir a ser, ou seja, do ser e estar constantemente formando-se e reformando-se". Estar em formação permanente possui a sua relevância na construção de um currículo vivo nas instituições de ensino.

Desafios para uma Escola do Campo e não no Campo

Atualmente percebe-se que as escolas que estão localizadas no campo passam por inúmeros desafios, situações em seu cotidiano que acabam dificultando a prática de um Currículo Vivo, voltado para as questões vivenciadas pelos sujeitos. Pretende-se buscar subsídios para entender que desafios são esses que as escolas do campo enfrentam na luta por uma educação contextualizada e cidadã, emancipatória e humana.

3 Considerações conclusivas/parciais

Diante do exposto, percebe-se que a Educação no país está passando por inúmeras transformações e nas Escolas do Campo isso também acontece de uma maneira mais intensa e com suas peculiaridades. São transformações que desafiam a efetivação de uma Educação do Campo, na valorização da sua identidade, na democratização do ensino e no fortalecimento dos sujeitos da escola enquanto protagonistas do processo educativo.

Referências

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao34.htm Acesso em: 22 maio.2021

FERNANDES, Bernardo M. **Diretrizes de uma caminhada.** (Orgs.). 5ª ed. –Petrópolis: Vozes, 2011. Cap. 4, p. 133-145

FÁVERO, A. A. & TONIETO, C. **Educar o educador: reflexões sobre a formação docente.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

SARTORI, J. FÁVERO, A. A. Interfaces da Educ. **Formação continuada do coordenador pedagógico**, Paranaíba, v.11, n.32, p. 34 - 59, 2020, https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4477/3564

SOUZA, Maria Antônia. A pesquisa sobre educação e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Revista Brasileira de Educação. Campinas: Autores Associados, v. 12, n. 36, p. 387-558, set./dez. 2007.

GUINÉ-BISSAU: UMA ANÁLISE DO SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR NO ENSINO PÚBLICO

Elia Maria Leandro Uangna
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
187730@upf.br
favero@upf.br

Palavras-chave: Guiné-Bissau1. Gestão escolar 2. Escolas Pública 3. Políticas publica

1 Introdução

Ao longo do meu percurso escolar e a experiência acadêmica na Guiné-Bissau e no Brasil, percorrido o ensino público e privado, desde ensino primário (fundamental), possibilitou a construção da proposta de dissertação de mestrado. Assim como, evidenciar o meu percurso escolar, relação familiar e educacional que interage entre a cidade e campo. Nestes interstícios que busco estudar para melhor entender modos de gestão escolar suas bases fundantes teóricas e onde enquadra o modelo de gestão guineense.

A pesquisa busca, no seu objetivo geral analisar o funcionamento das gestão da escola pública na Guiné-Bissau, identificar as concepções de poder que estão presentes. E, de uma forma mais direcionada, focaremos na compreensão do sistema de gestão das escolas a partir dos documentos do Ministério da Educação; Identificar as políticas implementadas pelo Ministério da Educação face às gestões das escolas; entender como funciona o sistema de gestão das escolas do ensino médio dentro da própria escola. O caminho metodológico parte de estudo qualitativo mesclado a dados quantitativos, expressos na pesquisa bibliográfica, documental, entrevista e observações in loco. O estudo em pauta trata-se de um recorte da pesquisa que está sendo desenvolvida para a elaboração da dissertação de Mestrado junto ao PPGEdu/UPF.

2 Desenvolvimento

Guiné-Bissau, constituída por uma parte continental e outra insular, também conhecida por arquipélago dos Bijagós, está situada na Costa Ocidental da África, com uma área continental de 36.125km², sendo que a parte habitada é apenas de 24.800 km², congregando diferentes grupos étnicos. O país faz fronteira

ao Norte com Senegal, ao Sul e ao Leste com Guiné Conacri e ao Leste com o Oceano Atlântico (INEG, 2010). Administrativamente o país está dividido em oito regiões e um setor autônomo, as regiões: Biombo, Bafatá, Gabú, Oio, Cacheu, Quinara, Tombali e Bolama, e Setor Autónomo de Bissau, capital, centro político administrativo do país. As regiões, por sua vez, estão divididas em trinta e seis setores, além de seções e aldeias/tabancas, (INEG, 2010).

De acordo com a Lei de Base do Sistema Educativo guineense o ensino está dividido de seguinte maneira: 1- Ensino pré-escolar oferecido para crianças de 3 a 6 anos de idade, que não é obrigatório para o Estado e é ofertado mais pelas instituições privadas. 2- O ensino básico que inicia de 1ª classe a 9ª classe dividido em três fases, ele é ofertado pelo governo, é gratuito e obrigatório para todos segundo a lei com a esquemativa de idade entre 7 a 15 anos. 3- Ensino complementar de 10ª classe a 12ª classe com idades entre 16 a 18 anos. 4- Ensino técnico e profissionalizante. E, 5- ensino superior.

Segundo Morgan (1966), a escola deve ter uma forma de organização viva que existe num ambiente mais ampla em relação ao termo de satisfação das suas diversificadas, necessidades e seus profissionais devem funcionar como órgãos que trabalha em equipe. Este seria a via para que a própria escola cumpra com os seus objetivos traçado. Ainda, Morgan (1966) continua mostrando que, a escola foi enquadrada num modelo burocrático profissional, uma característica da organização que dá muita importância aos profissionais da produção, a quem é dado um certo grau de autonomia perfeito para um sistema essencialmente normal, onde o principal objetivo é a produção com fins reprodutivos. Sendo assim, a complexidade de estudo organizacional passa a assumir relevância, se existe diferentes tipos de organização, certamente existe também diferentes gêneros de ambiente.

De acordo Ribeiro (1986), a administração da escola é compreendida como uma necessidade. Nesta ótica, a administração escolar, funciona como um aparelho executivo, unificador e de integração de uma ação continua de escolarização, cuja extensão, variação e complexidade amassam a perda de sentido da unidade que deve lhe caracterizar o êxito eficaz (RIBEIRO, 1986).

Para Paro (2000), a administração no seu sentido geral, pode ser vista, no sentido teórico. Assim como na prática, em que dois campos se interpenetram, como a racionalidade do trabalho e a coordenação, levando em consideração a ordem devida, os elementos materiais, de um lado, e o esforço humano de outro o esforço coletivo.

Libâneo (2004), por sua vez mostrou que a escola é uma tarefa administrativa, e que pensar na gestão da escola nos coloca a muitos desafios, sendo que a organização e a gestão escolar são áreas que estão profundamente articuladas, sendo que a escola não é uma soma de partes, mas sim um todo interligado que busca articular as orientações dos poderes públicos e o pensar pedagógico à sua prática do dia a dia, mediada pelo conhecimento da realidade e pela particularidade de todos os valores envolvido no processo educacional.

Segundo Luck (2007), a expressão “gestão educacional” se utiliza para nomear a ação de dirigentes, nasce para substituir a “administração educacional”, para representar não só novas ideias. Mas também novo paradigma, que procura instituir na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinâmica de rede de relações que ocorrem, dialeticamente dentro e fora da instituição. Assim, como a mudança pragmática está ligada à mudança de muitas dimensões educacionais, para superação, pela dialética, de concepções dicotô-

micas que as vezes enfoca o não-diretivíssimo, ora a hétero-avaliação, auto avaliação, avaliação quantitativa, qualitativa e transmissão do conhecimento construído a partir de uma visão da realidade.

Gestão e administração são dois conceitos definidos por Moraes & Felgar (2013) que, consideram como termos ligados a ciências sociais, destinado a estudo e sistematização dos conhecimentos que ajudam ampliar recursos e resultados, de acordo objetivos traçados. Nesse caso a gestão é uma área de ciências humanas, por estar ligada a relação entre as pessoas, ou seja, sua ação funciona em decorrer da presença das pessoas. Estes conjugam uma energia entre elas e que busca os mesmos objetivos, com permanente estrutura de uma dada organização e o uso racional dos recursos existentes. Portanto, gestor seria aquela pessoa que fixa as metas e elabora os objetivos por meio de um planejamento.

Na literatura educacional, os termos gestão e administração da educação são utilizadas muitas das vezes como sinônimos, as vezes como termos distintas (GRACINDO; KENSKI, 2001). Em alguns casos, gestão é apresentada como um processo dentro de ação administrativa, em outros casos, seu uso denota a intenção se politizar essa prática. Também é apresentado com sinônimo de gerência, numa conotação neotecnicista, também nos discursos mais politizados. Nesta ótica, a gestão aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo da educação (GRACINDO; KENSKI, 2001).

Para Libâneo (2004), as ações de gestão abrangem o uso de meios a chegar um fim, como aponta na citação as seguir.

> A gestão é a atividade pelo qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir objetivos da organização, envolvendo aspectos gerenciais, técnico-administrativo e pedagógico. Para tanto é necessário que as escolas utilizem os objetos da gestão (processo, projeto, programa), para assim atingirem seus objetivos (LIBÂNEO, 2004, p.15)

No entanto, na nossa atualidade é perceptível a concepção de gestão escolar relacionado com o conceito de administração escolar, no que se trata de um significado mais abrangente, democrático e transformador, que entende a escola como um espaço de conflitos, de relação entre pessoas, de emergência e alternância, de liderança se negociação entre interesses.

Geralmente, todas as escolas precisam ter uma estrutura de organização interna, que maioria das vezes pode ser encontrada os regimentos das escolas. Para Libânio (2004), o termo estrutura tem um sentido de ordenamento e a distribuição das funções ou tarefas que testificam o funcionamento de um todo, no caso a escola. A estrutura organizacional da escola pode depender da natureza ou do modelo administrativo de Estado. Nesta condição:

> A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender as necessidades e interesses de pessoas e grupos. A administração escolar está organicamente ligada à totalidade social, na qual, além de se realizar e exercer sua função, está sujeito as condições existentes de ordem econômico, política e social. Assim, os elementos relacionados à administração e à escola devem ser examinados à luz da organização e funcionamento da sociedade, (PARO, 200, p.54).

Para Cá (2010), a organização da estrutura educacional ocupa dois fatores que condicionam o andamento da educação no seu todo, dentro e fora da sala de aula, dentro e fora dos muros da escola, nas horas docente e extra docentes, nas atividades escolares e extraescolares. São esses fatores da organização que faz

entender que cada um dos componentes ou membros que faz parte da rotina escolar tem um papel fundamental na melhoria do funcionamento e gestão da escola.

Nenhuma das áreas de ciência que intervém nos fazeres educativo pode por si só, resolver todo o problema pedagógico ligado a organização ou gestão escolar, na coordenação das atividades e a que dá unidade na prática para aproveitar os recursos e garantir a cada uma delas chegar a meta traçada pela educação, (CÁ, 2010). Continuando ele mostra que falar da organização educacional, se toca no seu todo, na ideia e ação de prever e por outro lado na atividade de planejar, tudo isso com objetivo de chegar um bom resultado do trabalho e de reduzir os erros que podem acontecer nos fazeres educativo.

No que diz respeito a sistema de administração ou gestão escolar na Guiné-Bissau, segundo Furtado (2005), este está dotado de dois tipos de estrutura, as estruturas centrais que é representada pelo Ministério da Educação e seus departamentos e as estruturas do âmbito regionais, que são configuradas pelas Direções Regionais de Educação da Guiné-Bissau. O Ministério da Educação da Guiné é quem assume a responsabilidade da organização e implementação de todas as atividades.

Furtado (2005), denuncia como a política nacional reflete na administração e gestão escolar na Guiné-Bissau.

> A organização do Ministério da Educação, apesar de importante e decisiva para a administração da educação e para a gestão eficaz dos seus recursos, quer sejam nacionais quer doados pelos diversos canais de cooperação, nunca foi uma preocupação fundamental do Governo, talvez porque fora durante muitos anos uma área da responsabilidade exclusiva do Partido/Estado ao qual competia designar todos os dirigentes do governo com base em critérios e conveniências puramente político-partidárias. Esta óptica explica a razão das constantes mudanças orgânica do Governo, dos titulares das diferentes pastas, incluindo o da educação e seus colaboradores diretos. As mudanças de titulares da pasta da educação implicaram sempre alterações na orgânica do Ministério da Educação com consequências desastrosas ao nível da sua organização e funcionamento, gerando situações de indefinição, desarticulações e, muito frequentemente, sobreposições de estruturas e funções. As consequências dessas mudanças fizeram-se sentir também ao nível das fontes de financiamento, sobretudo externas, das quais sempre dependeu o Ministério da Educação em quase 90% das suas atividades, (FURTADO, 2005, p. 604).

Portanto, nesta primeira andança propomos caminhar com estas abordagens seguindo com problematização e adequações e aquisições de novos embasamentos teóricos.

3 Considerações parciais

Considerando as leituras feita até o momento, percebe-se que o estado guineense desde sua independência, tem procurado através do seu meio alcançar o apogeu de uma educação de qualidade para todos, mas tem se enfrentado muitas barreiras históricas, culturais sociais, política, económica e geográfica para dar resposta e esse projeto nacional e desenvolvimento do sistema educativo.

Esses problemas acabam limitando o sistema de gestão das escolas na responsabilidade o governo e suas representações regionais. As escolas não abrem horizontes para pensar novos projetos de gestão para uma melhoria do ensino e mais participação dos atores que os compõe.

Referências

CA, Lourenço Ocuni. **Estado:** Políticas Públicas e Gestão Educacional / Lourenço Ocuni Cá – Cuiabá: EDUEMF, 2010.

FURTADO, A. Brito Ribeiro. **Administração e Gestão da Educação na Guiné-Bissau: Incoerência e Descontinuidade** / Alexandro Brito Ribeiro Furtado. Aveiro, 2005.

LIBÂNEO, J.C. Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática, 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

LÜCK, H**. Gestão Educacional: uma questão paradigmá**tica. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 2007.

MORAES, Nanci de Campos; FELGAR, Júnia Antonietta Simoés. **A importância da gestão escolar democrática** / Nanci de Campos Moraes; Júlia Antonietta Simões Falgar – IV conferência de Iniciação Científica do Centro Universitário "Dr, Edmundo Ulson" – UNAR, em 17 de setembro de 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar** – introdução crítica / Vitor Henrique Paro; 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, José Querino. Ensino de UMA teoria de administração escolar / José Querino Ribeiro. São Paulo: Saraiva 1986.

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE MAGISTÉRIO SUPERIOR QUE ATUAM EM UNIVERSIDADES FEDERAIS

Lidiane Limana Puiati pagliarin
Universidade Federal da Fronteira Sul
lidianepuiatipagliarin@gmail.com
Altair Alberto Fávero
Universidade de Passo Fundo
altairfavero@gmail.com

Palavras-chave: Formação continuada; trabalho docente; magistério superior.

1 Introdução

No início dos anos 2000, o Brasil vivenciou um período de expansão e democratização da educação superior. Dois programas nacionais possibilitaram esse processo: o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Essa expansão e democratização da educação superior brasileira fez emergir muitas pesquisas e estudos, sendo a formação dos professores de magistério superior para atender essa nova realidade educacional uma das problemáticas de pesquisa.

Além disso, algumas iniciativas nacionais em relação à legislação foram realizadas, especialmente em 2006, com a publicação de decreto sobre a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional (BRASIL, 2006). Em 2019, tal normativa foi revogada, vindo em seu lugar, o Decreto nº 9.991, de 28 de agosto de 2019 (BRASIL, 2019), que dispõe sobre a Política Nacional de Desenvolvimento de Pessoas da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Ambas as leis indicam a obrigatoriedade de as IES apresentarem plano e relatório anuais de ações de desenvolvimento de pessoas, o que assinala que todas as IES precisam ofertar ações de formação para seus servidores.

Diante desse cenário, transcorrido uma década e meia da legislação que obriga as IES públicas a planejar e desenvolver ações de capacitação aos servidores públicos federais, incluindo os docentes de magistério

superior, é importante debruçar-se sobre o objeto em questão. A pesquisa aqui relatada é parte da investigação realizada no período de 2016 a 2020 no âmbito do curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, que resultou na tese intitulada "O desenvolvimento profissional docente de professores do magistério superior: reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada" (PAGLIARIN, 2020). Trata-se de uma pesquisa qualitativa quanto à abordagem do problema, descritiva e analítica quanto aos objetivos e estudo de casos múltiplos (YIN, 2005) quanto aos procedimentos de coleta de dados. O recorte da pesquisa compreendeu universidades federais com sede no estado do Rio Grande do Sul e a amostra constituiu-se pelas instituições que, mediante convite, assinaram a Autorização para Realização da Pesquisa[1], totalizando quatro IES, a saber, Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Participaram dessa pesquisa: a) 08 membros do setor/órgão responsável pela formação continuada na IES (mediante entrevistas); b) 77 professores de magistério superior que participaram de ações de formação continuada na IES durante o ano de 2018 (mediante questionários).

A pesquisa é ampla e envolve vários âmbitos da formação continuada de professores de magistério superior. Neste texto, apresentamos resultados da pesquisa de um dos objetivos específicos: identificar as ações de formação continuada ofertadas e desenvolvidas a professores de magistério superior pelas IES públicas federais. Esse objetivo foi central para a discussão do objeto de estudo da referida investigação e contou com dados coletados tanto com os membros do setor/órgão responsável pela formação continuada na IES quanto com os próprios professores de magistério superior que participaram de ações de formação continuada na IES. Os dados foram coletados no ano de 2019 e analisados com base nos princípios da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009).

2 Desenvolvimento

Nesta seção, são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa realizada com gestores de IES que participaram do estudo, bem como com os docentes que participaram das referidas ações de formação continuada. A síntese comparativa entre as quatro universidades em estudo, no que se refere aos dados coletados com os gestores responsáveis pela formação continuada nas IES, revela que: a) o processo de planejamento é similar entre as IES: planejamento anual com os servidores do setor, bem como estabelecimento de parcerias com outros setores, pró-reitorias e/ou unidades de ensino para diálogo entre docentes e reitoria; b) são levadas em consideração várias fontes de consulta para o planejamento das ações, sendo a mais recorrente a utilização de instrumento para levantamento das necessidades formativas; c) a periodicidade varia de IES para IES: em 3 IES são ofertadas ações o ano todo, em 1 IES são concentradas duas vezes ao ano; d) a metodologia mais frequente é a palestra, seguida de oficina (em menor frequência) e minicurso ou seminário (pouco citados).

Destaca-se a importância de realizar levantamento, junto aos docentes, das principais necessidades formativas, pois o primeiro passo para planejar uma ação é a realização de diagnóstico. Assim, as ações ofertadas e a expectativa dos docentes podem convergir para pontos em comum e mobilizar os docentes a

1 Projeto aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da UPF com CAAE: 00789918.8.0000.5342

participar delas. Do mesmo modo, a estratégia que as instituições estão utilizando de compartilhar a gestão da formação continuada para além dos setores/órgãos tradicionais e trazer representação docente das unidades de ensino para dentro dos grupos de planejamento pode fazer com que as ações promovidas se aproximem daquilo que o docente esteja buscando.

Zabalza (2004) destaca que principalmente nas universidades de grande porte, o sistema hierárquico distancia estruturas superiores das inferiores e quanto mais qualitativa for a decisão ou quanto mais ela se direciona ao âmbito mais individual, mais difícil é a transferência de decisões. Nesse sentido, as instâncias intermediárias, como por exemplo, os departamentos, unidades de ensino, e seus gestores possuem papel fundamental para a integração institucional e para a chamada "liderança compartilhada" (p. 96).

A síntese das respostas dos docentes que participaram de formações continuadas e que responderam os questionários vai ao encontro dos dados coletados nas entrevistas com gestores responsável pelas formações na universidade. Os docentes dizem participar de poucas ações de formação continuada, sendo uma média de até 5 ações em 24 meses (74% dos docentes). A análise das entrevistas com gestor responsável pela formação continuada na IES identificou que 3 das 4 IES desenvolvem várias ações de formação continuada ao longo do mês. Assim, essa baixa quantidade de encontros que os docentes participaram pode dificultar a efetivação de uma continuidade e aprofundamento das temáticas das formações, bem como das próprias discussões e das interações entre seus pares. Ou seja, pode dificultar seu desenvolvimento profissional docente, entendendo que para haver desenvolvimento profissional é necessário, de acordo com Marcelo Garcia (1999; 2009), continuidade – processo a longo prazo – e perspectiva de mudança – o que exige tempo e reflexão.

Outro ponto que pode dificultar o desenvolvimento profissional docente refere-se à metodologia das ações. De acordo com as respostas dos docentes, as atividades mais recorrentes nos encontros que participaram, foram palestra (65% dos docentes) e minicurso (citado por 25% dos docentes). Alguns deles acrescentaram que após a palestra há espaço para perguntas e respostas, mas com pouca interação entre as partes. Assim, percebe-se que a metodologia geralmente utilizada nas ações que participam é "exposição de conteúdo" ou uma "exposição de conteúdo com diálogo". Essa constatação vai ao encontro das falas dos gestores entrevistados: segundo eles, as palestras são ofertadas em maior número. As justificativas vão desde que essa atividade abrange diversas pessoas ao mesmo tempo até em relação ao tempo de "formação", pois a palestra tem por característica ser de curta duração e, segundo os entrevistados, tem mais adesão dos docentes.

Zabalza (2004, p. 165) afirma que um dos dilemas da formação dos professores universitários é entre iniciativas a curto prazo (cursos, oficinas, etc) ou a médio e longo prazos (programas, por exemplo). Para ele, "as atividades pontuais têm a vantagem de serem mais práticas e de terem baixo custo institucional e pessoal, ao mesmo tempo que são eficazes para criar um ambiente de motivação e reflexão sobre questões apresentadas". No entanto, atividades de curta duração "não obtêm uma continuidade, seus efeitos desaparecem logo". Já as atividades a longo prazo "costumam ser menos 'glamourosas' que cursos ou congressos (tem-se uma menor possibilidade de atrair personalidades e de ter destaque na imprensa), mas são muito mais eficazes em relação à transformação real das práticas docentes". No mesmo sentido, Melo (2018, p. 58), faz a crítica de que a formação didático-pedagógica dos professores da educação superior brasileira é, dentre outros aspectos, "fragmentada" porque "ocorre comumente por meio de ações esporádicas, como palestras, seminários".

Se o projeto institucional para a formação continuada de docentes tem perspectiva de transformar as práticas docentes, faz-se necessário repensar as atividades a curto prazo, como palestras e oficinas e investir mais em ações a médio e longo prazos, como por exemplo, programas de formação, rodas de conversa contínuas, tendo como horizonte a reflexão sobre a prática docente.

3 Considerações finais

Da síntese apresentada neste texto pode-se concluir que há convergência entre as declarações dos membros que desenvolvem as ações na IES e dos docentes que participam delas. As ações, apesar de muitas ofertas durante o ano, se efetivam em pouca participação docente. A palestra tem sido a atividade mais utilizada e, em consequência dessa escolha, os docentes sentem a falta de oportunidade para participarem, de fato, das formações, compartilhando experiências e criando relações entre formadores e entre seus pares. Também pode-se concluir que a maioria das ações desenvolvidas são de cunho didático-pedagógico, mas, apesar de isso contemplar o levantamento das necessidades formativas elencadas pelos próprios docentes, o tipo de atividade (palestras) e a metodologia das formações (exposição de conteúdo) precisam ser repensados no sentido de proporcionar maior autonomia e reflexão, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

Cabe destacar que o desenvolvimento profissional docente não é constituído por uma somatória de cursos de formação inicial, de cursos formais de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu* e de cursos de curta duração. Ou seja, não é titulação ou certificação. O desenvolvimento profissional docente necessita de reflexão docente, consciência de seu trabalho profissional e suas ações serem orientadas para a perspectiva de mudança. Para que isso ocorra, a formação docente precisa ser situada em um contexto de trabalho concreto, identificando os desafios e traçando estratégias de ação fundamentadas em suas concepções. Além disso, como esses docentes fazem parte de uma mesma instituição, faz-se necessário um projeto institucional de formação continuada; um projeto coletivo em que o grupo defenda e sinta-se parte dessa proposta. Dessa maneira, há um potencial maior dos docentes assumirem uma autonomia maior nesse projeto coletivo, sentirem-se movidos a fazerem parte desse processo e terem liderança nas ações de formação continuada.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006** - Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2006.

BRASIL. **Instrução normativa nº 201**, de 11 de setembro de 2019. Brasília, 2019.

CHARMAZ, K. **A construção da teoria fundamentada:** guia prático para a análise qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da educação**, Portugal, n. 8, p. 07-22, jan-abr. 2009.

MELO, G. **Pedagogia universitária:** aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

PAGLIARIN, Lidiane. **O desenvolvimento profissional docente de professores de magistério superior:** reverberações e contribuições das políticas institucionais de formação continuada. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2020. Orientador: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.

YIN, R. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UM OLHAR PARA A POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NOS CAMPI DO IFRS

Adriana Maria da Silva Costa
Altair Alberto Fávero
Universidade De Passo Fundo
180323@upf.br
favero@upf.br

Palavras-chave: politica; assistência; implementação.

1 Introdução

O presente estudo dedica-se a investigar o papel da Política de Assistência Estudantil nos *campi* do IFRS, as problemáticas que constituem sua elaboração e os desafios para efetivação na prática, considerando, a representatividade da referida política na busca do ingresso, permanência e conclusão dos alunos do Ensino Médio Integrado do IFRS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica e documental. Tem por escopo analisar o processo de proposição e implementação da política de Assistência Estudantil nos Campi do IFRS, de que forma se solidificam, os resultados obtidos com a sua implantação, quais programas existentes na Política de Assistência Estudantil no interior dos campi em estudo, o processo histórico de implementação da referida política e as concepções dos sujeitos envolvidos.

A proposta da referida metodologia será constituída de três partes, que se complementam, visando, responder à questão norteadora e alcançar os objetivos proposto. A primeira trata-se de uma pesquisa bibliográfica, tendo como base uma perspectiva epistemológica pluralista fundamentada na Teoria da Atuação em Políticas, de Ball, Maguire e Braun (2016). A segunda parte refere-se a uma pesquisa documental, que será feita a partir de leis, resoluções, portarias, relatórios de gestão, planilhas dos alunos assistidos e relatórios de atividades da assistência estudantil. A terceira parte constituirá de uma pesquisa empírica em cinco *Campi* do IFRS, com aplicação de entrevista semiestruturada, para diretores gerais e de ensino, profissionais da assistência estudantil, coordenadores dos cursos Ensino médio integrado, representantes dos alunos assistidos pela assistência estudantil que frequentam o ensino Médio Integrado.

2 Desenvolvimento

A Constituição Federal de 1988 assegura, no artigo 205, que "a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, e será promovida com a colaboração da sociedade, objetivando o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para uma vida feliz, bem como, a sua qualificação para o trabalho".

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394, 1996), no seu Art. 4º destaca "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: VIII — atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde".

Além de ser um espaço de socializar conhecimento, a escola deve propiciar condições de formação intelectual e moral. Segundo Libâneo (2007) são três os objetivos da escola, "a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética". Contudo, percebe-se que existe um distanciamento entre o "ideal" e o "real", entre o que diz a lei e como chega até os atores e é colocada em prática. A efetivação da educação enquanto direito no Brasil perpassa por, acesso, permanência e qualidade de ensino.

Analisar o processo que compõem a trajetória das políticas públicas educacionais, levando em conta sua formulação, implementação e atuação, é bastante instigante e desafiador, pois elas envolvem diferentes fatores tais como: econômico, social e cultural, que permeiam um cenário de negociações, ideias, recursos e poder. Ademais, por vezes o mesmo processo causa um ambiente hostil de disputa. Segundo, Cohn, (2009**)** existem outros interesses que implicam nos rumos e no formato dessas políticas, uma vez que a sua construção perpassa pelos interesses envolvidos no âmbito do poder.

Para análise da trajetória da política de assistência estudantil, serão observados o ciclo de políticas de Ball, centrado em cinco contextos (influência, produção textual, prática, resultados/efeitos e estratégia política,) Mainardes (2006, p. 47).

Para Mainardes e Marcondes (2009), a abordagem do ciclo de políticas pode ser definida, desde sua natureza complexa e controversa da política educacional, aos processos micropolíticas. As ações dos profissionais, no contexto das práticas educacionais, também correspondem a uma articulação dos processos macro e micropolítico para análise de políticas educacionais. Essa análise do ciclo de políticas possibilita uma compreensão das políticas, desde a sua formulação ao contexto das práticas, onde as políticas podem ser reinterpretadas.

Nesse sentido, emerge a pergunta: como se articulam os distintos contextos das Políticas de Assistência Estudantil, o ingresso, permanência e conclusão dos alunos do Ensino Médio Integrado nos *Campi* do IFRS?

Destaca-se nesse cenário o Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), que foi estabelecido (2007), pela Portaria Normativa nº 39 do MEC. Em 2010, foi aprovado o Decreto 7.234 que dispôs sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (MEC, 2014). O PNAES tem como objetivo atender os estudantes matriculados em cursos das instituições federais de ensino superior (IFES).

O referido plano tem como base principal a permanência de estudantes de baixa renda matriculados

nas instituições federais de ensino superior (IFES). Segundo Nascimento (2013), esse programa procura estabelecer uma ligação entre as atividades de ensino; pesquisa; extensão e apoio ao estudante, visando contribuir para que haja melhor empenho do discente atendido, agindo de forma preventiva nas situações de retenção; repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

O Plano Nacional de Assistência Estudantil (2010) dispôs no seu Art. 5º "Serão atendidos no âmbito do PNAES prioritariamente estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio, sem prejuízo de demais requisitos fixados pelas instituições federais de ensino superior".

A assistência estudantil nas diversas modalidades de ensino constituiu-se historicamente em mecanismos emergenciais e focalizados que o Estado utilizou para responder às diversas expressões da questão social no ambiente escolar e universitário (Nascimento, 2013; Graeff, 2014).

Em relação à modalidade de Ensino Médio Integrado, é importante trazer para a discussão a visão de Simões (2007)

> Destaca muitas possibilidades para a modalidade integrada: O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (SIMÕES, 2007, p.84)

Especificamente no âmbito da Assistência Estudantil nos cursos profissional técnico de nível médio integrados, nos IFRS a resolução nº 086, de 2013, destaca a promoção de programas, projetos e ações devendo estar organizados de modo a contemplar as necessidades apontadas pelos Diagnósticos Sociodemográficos, realizados nos *Campi*. Essa intervenção tem como objetivo contribuir para que haja melhor empenho do discente atendido, agindo de forma preventiva nas situações de retenção; repetência e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras.

3 Considerações parciais

Destacamos que o projeto é de relevância social e acadêmica, pois a política de assistência estudantil desempenha papel de grande relevância, considerando a magnitude da sua proposta e a importância para o público a qual se propõem atender. Por fim, a pesquisa servirá como uma referência, para o conhecimento da comunidade científica e comunidade acadêmica do IFRS.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.234**, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Disponível em: http:www.planalto.gov.br/ Acesso 03/08/21.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

COHN, A. O estudo das políticas de saúde: implicações e fatos. In: CAMPOS, G. W. S. et al. **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009.

IFRS- Instituto Federal do Rio Grande do Sul**. Resolução Consup** nº 086, de 03 de dezembro de 2013. Disponível em: https:ifrs.edu.br/. Acesso: 03/08/21.

LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e a gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2007.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v. 27, n° 94. 2006.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, jan.-abr. 2009.

NASCIMENTO, C. M. (2013). **Assistência estudantil e contrarreforma universitária nos anos 2000**. (Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco)**.**

SIMÕES, Carlos. **Curso de Direito do Serviço Social**. São Paulo: Cortez, 2007.

COORDENADOR PEDAGÓGICO E SEUS PROCESSOS FORMATIVOS: ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Ana Carolina Leite da Silva
97203@upf.br
Altair Alberto Fávero
favero@upf.br
Universidade de Passo Fundo

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico; Formação Continuada; Metapesquisa;

1 Introdução

O presente estudo tem como objetivo geral investigar os fundamentos teórico-metodológicos acerca de como se desenvolve a constituição formativa do Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no cotidiano escolar. E como objetivos específicos (i) realizar um resgate histórico nas legislações visualizando as mudanças de nomenclatura do atual Coordenador Pedagógico; (ii) identificar como os processos de formação do Coordenador Pedagógico constituem suas práticas pedagógicas; (iii) mapear por meio de uma Metapesquisa o que dizem as pesquisas presentes no banco de teses e dissertações da Capes sobre a constituição formativa do Coordenador Pedagógico. O estudo procura responder a seguinte pergunta: como o Coordenador Pedagógico em seus diferentes processos e espaços constitutivos, seja em seu período de graduação, especialização ou no cotidiano escolar busca desenvolver a sua constituição formativa? Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, bibliográfica e documental.

2 Desenvolvimento

O Coordenador Pedagógico tem sido alvo central da presente pesquisa, no decorrer dos estudos buscamos compreender os percursos formativos e históricos que levaram o Coordenador a constituir sua identi-

dade profissional e, principalmente, consideramos a relevância desse agente tão importante dentro do espaço escolar. Desta maneira, percebemos a necessidade de investigarmos através de Metapesquisa as pesquisas que precederam nosso estudo e a partir das categorias de análises.

No campo das Políticas Educacionais, no qual essa pesquisa está inserida, o termo Metapesquisa aparece somente a partir de 2015, no passado essa forma de pesquisa e estudo já acontecia, porém não recebia essa nomenclatura, embora os objetivos e intencionalidades fossem semelhantes. A Metapesquisa de acordo com MAINARDES e TELLO (2016, p. 05) significa que:

> [...] contribui para a ampliação do conhecimento produzido no campo, subsidia a reflexão sobre as possibilidades de aumento da cientificidade e da vigilância epistemológica e contribui para intensificar a troca de informações e críticas sobre a produção do conhecimento do campo que, gradativamente, pode levar a saltos qualitativos na pesquisa desse campo. Os resultados dessas pesquisas oferecem elementos importantes para a compreensão do desenvolvimento do campo da política educacional e, ao mesmo tempo, permitem delinear alguns desafios e tensões que podem inspirar avanços na produção de conhecimento do referido campo.

As Dissertações e Teses analisadas foram selecionadas no banco de dados da CAPES, considerando o período de 2010 a 2019. Após a leitura de cada uma delas, podemos perceber pontos comuns, por exemplo, o fato de que todas as pesquisas identificam o Coordenador Pedagógico como um agente central no espaço escolar, os estudos também apontam os desvios de função e o quanto o Coordenador Pedagógico precisa agir com o imprevisto, ou seja, o apagar de incêndios e, por isso, muitas vezes sua função é considerada de um burocrata ou tarefista. O Coordenador Pedagógico precisa assumir diversas identidades profissionais para dar conta do cotidiano escolar. O que tentamos mostrar ao longo desta pesquisa e que é corroborado pelos estudos analisados é que no espaço escolar, o Coordenador Pedagógico é aquele que precisa cuidar e promover a formação continuada em serviço dos professores. Para que isso aconteça ele precisa de espaço e tempo para que possa desenvolver um processo formativo relevante e de acordo com aquele local e com aquele grupo de professores.

Essa etapa da pesquisa, tem como objetivo apresentar os resultados das cinco teses e cinco dissertações selecionadas para estudo. As categorias de análise colaboram para identificar como as pesquisas compreendem o Coordenador Pedagógico. Foi necessária uma leitura sistemática e muito atenta de cada pesquisa, o que estava dito e principalmente, compreender aquilo que não estava escrito. Para isso, foi necessário analisar o referencial teórico escolhido, que apontava indicativos de qual concepção de Coordenador Pedagógico e Gestão a pesquisa se referia, é evidente que essa é parte de nossa interpretação, conforme Mainardes (2016, p. 35) "No esforço de criar classificações, o metapesquisador precisa estar preparado para lidar com uma diversidade de perspectivas teóricas, o que requer abertura (cosmovisão) em vez de visões dogmáticas e sectárias (monovisão). Isso não quer dizer que o pesquisador tenha de ocultar a sua perspectiva teórico-epistemológica". Os dados aqui apresentados são uma amostra coletada nos estudos e de acordo com as categorias de análise pré-estabelecidas. Para isso, iniciamos considerando três categorias de análise que compõem o avanço da pesquisa:

a) Caracterização do coordenador pedagógico: Como as pesquisas selecionadas compreendem o Coordenador Pedagógico, um agente tarefista e fiscal das ações realizadas pelos professores ou aquele que desenvolve uma relação horizontal, pautada em uma gestão democrática e que busca auxiliar na formação dos professores? Qual ênfase é dada ao trabalho do Coordenador Pedagógico?

As pesquisas apresentam pontos fundamentais ao abordar o Coordenador Pedagógico, muitas delas investigam o seu cotidiano e as ações pedagógicas de seu trabalho como um formador e articulador do trabalho pedagógico dos professores, tendo suas ações pautadas no diálogo e assumindo uma postura colaborativa. Fica evidente que os professores necessitam o apoio pedagógico dos Coordenadores, caso contrário, sentem-se solitários e com um fardo muito pesado para carregar – afinal, a sala de aula está cada vez mais desafiadora - existem muitos pontos de tensão entre professores e Coordenação Pedagógica, esses entraves tornam o diálogo escasso e, consequentemente, uma barreira pedagógica. Os estudos mostram que o Coordenador precisa manter o cuidado com sua própria formação, dedicando tempo de sua jornada para leituras e estudos. Ficou evidente nestas pesquisas, através das entrevistas e questionários realizados, que o Coordenador Pedagógico é percebido como um é tarefista, em muitos casos é alguém que embora deseje, não consegue promover espaços de formação ou que esteja disponível para auxiliar os professores a repensar suas práticas.

b) Tipo de pesquisas: As pesquisas selecionadas são de cunho prático ou teórico?

Dentre as dez pesquisas selecionadas, cinco são dissertações e cinco são teses. Neste grupo de pesquisa, todas são caracterizadas como pesquisas de cunho prático, embora em todas elas exista um grande aporte teórico (como indicaremos na próxima categoria de análise). As pesquisas compreendem o desenvolvimento de entrevistas seguidas, ou não, por questionários. Algumas pesquisas consideram somente o Coordenador para as entrevistas, em outros casos, os professores também são ouvidos.

c) Os referenciais teóricos presentes nos estudos: Quais são os referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas?

Muitos foram os referenciais teóricos utilizados, são as escolhas teóricas que o pesquisador faz, que caracterizará sua pesquisa e intencionalidades. O que chama atenção é que em todas as pesquisas existem duas autoras que se fazem presentes: Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Maria Nigro de Souza Placco. Isso acontece devido ao grande envolvimento das autoras em pesquisar ao longo dos anos, o Coordenador Pedagógico e suas mais variadas esferas de atuação. Os demais referenciais utilizados são de grande relevância e os apresentaremos agora em uma tabela organizada de acordo com cada pesquisa. Porém, existem pesquisas que não identificam em seu resumo e nem em sua introdução, qual aporte teórico principal, sendo então considerado aqueles que aparecem com maior frequência.

3 **Considerações conclusivas/parciais**

Com uma extensa revisão de literatura, leis e decretos, conseguimos traçar o panorama da evolução

identitária do Coordenador Pedagógico, e podemos perceber que esse ainda é um cenário que necessita de muitos avanços, que compreendem desde uma melhor formação deste profissional e a garantia de uma formação continuada através das redes e sistemas de ensino, até uma normatização mais clara de suas atribuições.

O Coordenador Pedagógico precisou se reinventar no espaço escolar, abandonando sua postura tecnicista e de detentora de todas as respostas, a partir de meados da década de 1985 quando o país buscou pela sua redemocratização, oficializar a gestão democrática na escola. O Coordenador não pode mais estar naquele espaço, apenas para fiscalizar o grupo de professores e apontar os erros, hoje o Coordenador é um parceiro do professor, que o escuta atentamente e o auxilia a repensar questões pedagógicas que o façam qualificar sua prática junto aos estudantes. Para Arroyo redimensionar o papel do especialista de educação, "significa passando a assumir o papel de articulador do projeto político pedagógico das diferentes instâncias da comunidade escolar para a construção de uma escola mais qualificada. (1995, P 70).

A presente dissertação trata-se de um estudo teórico e documental, que possui a intenção de ultrapassar as fronteiras da Universidade e alcançar o chão da escola, tendo como objetivo tornar-se um amparo para o Coordenador Pedagógico na busca de que possa ressignificar seus processos formativos e reafirmar suas práticas, reforçando o caráter reflexivo e dialógico de suas ações. Salienta-se que esta pesquisa possui elementos para que possa ser ampliada e de fato alcançar o espaço escolar através de sua continuidade e possíveis desdobres, gerando novos estudos que contribuam para o trabalho do Coordenador Pedagógico.

Referências

MAINARDES, Jefferson; Tello, César. **A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração.** Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24, nº 75, 2016.

O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR E OS EFEITOS DA PANDEMIA: DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS

Camila Chiodi Agostini
Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
PPGEdu/GEPES/UPF
camila.chiodi.agostini@gmail.com
altairfavero@gmail.com

Palavras-chave: Professor. Ensino Superior. Pandemia.

1 Introdução

A história contemporânea da humanidade está marcada por um acontecimento sem precedentes, um evento pandêmico avassalador, conhecido como pandemia de Covid-19. Embora a decretação pandêmica tenha ocorrido apenas em março de 2020, desde seu primeiro contágio (final de 2019, na China) o vírus tem adoecido e levado à morte milhões de pessoas por todo o globo (OPAS, 2021). Como forma de combate a propagação do patógeno, órgãos de orientação sanitária **têm alertado e demandado aos governos e à população medidas de combate, como uso de máscara, higienização de mãos, objetos e espaços públicos com agentes desinfetantes e medidas de isolamento e distanciamento social.**

O isolamento social, ou "quarentena", implicou no fechamento de espaços escolares e, o país, hoje, vive um misto de situações educacionais e, além de tratar dos problemas que o momento traz, ainda precisa trabalhar os efeitos que essa situação trouxe e trará para a educação. Se para os alunos o processo, em termos de adaptação, aprendizagem e efeitos psicológicos foi crítico, para outro sujeito educacional foram nefastos: o professor teve que literalmente, do dia para noite, se reinventar.

Nesse sentido, cumulado com um processo já em andamento, de desigualdades sociais impulsionadas pelo capitalismo e neoliberalismo, com expansão do lucro, em que o trabalho em geral, no qual incluímos a atividade docente, vem sendo precarizado, vulnerabilizado e desprestigiado (CASTEL, 2015), além da mercantilização do Ensino Superior (FÁVERO, CONSALTER e TONIETO, 2020), podemos considerar que a pandemia e a instituição do Ensino Remoto têm apresentado uma contribuição substancial para precarização da atividade docente no Ensino Superior. Somando-se a isso, observa-se o processo de uberização do traba-

lhador (ANTUNES, 2021, ANTUNES, et al, 2020), que para a docência se apresenta em umas das facetas, o surgimento de professores contratados ou eventuais, ou que atendem um número altíssimo de alunos de forma *on-line* ao mesmo tempo, para os quais a "modalidade de relação (precarizada) de trabalho contribui para o que se designa como 'desprofissionalização docente', considerando, inclusive, a possibilidade de prescindir de qualificação específica para ministrar aulas" (SOUZA, et al, 2021, p.4). Nesse cenário, é possível identificar, ainda que de forma preliminar, que o docente da pandemia se encontra em crise e num profundo mal-estar estar docente (FÁVERO; AGOSTINI e RIGONE, 2021; FÁVERO, 2009).

Portanto, o objetivo do presente trabalho iniciar as investigações sobre a situação do docente do Ensino Superior frente a pandemia de Covid 2019, atentando sobre aspectos que possam indicar que sua subjetividade e exercício da docência possa estar cada vez mais abalada, por exemplo, pelo uso indiscriminado do ensino remoto, plataformas digitais, contratação de professores temporários, entre outros aspectos, situações agravadas pelo momento de isolamento social vivido. Nesse sentido, a pergunta orientadora desse trabalho caracteriza-se pela seguinte formulação: quais são as consequências iniciais que podem ser observadas como efeito da pandemia sobre os docentes do Ensino Superior? Trata-se, portanto, de uma pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, a partir de procedimento bibliográfico, com análise hermenêutica-analítica das bibliografias consultadas dos autores Antunes et al, (2020), que possam vir agregar sobre a temática hora proposta.

2 Desenvolvimento

E preciso considerar, de início que as políticas educacionais no país, nas ultimas décadas. estão sendo moldados por processos idealizados por organismos internacionais como Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional(FMI) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), os quais atuam em direcionar as políticas em torno do controle do currículo, da avaliação, da atuação e formação docente, redução dos custos estatais, e a transformação da escola como gerencialista, empresarial, formadora de clientes e empresários de si mesmos, pautados pelo mercado e a meritocracia (TELLO e ALMEIDA, 2014, DARDOT e LAVAL, 2016).

Com a pandemia, o cenário que já era preocupante, mostra-se ainda mais aflorado, principalmente pela forma com que o evento alterou a dinâmica escolar. Segundo Souza, et al, (2021. p. 4) o momento impele um "novo desafio para a produção de sociabilidades e laços coletivos no trabalho docente que antes eram baseados na proximidade física", situação diminuída na atualidade e projetada para assim permanecer no futuro a ser marcado por "trabalho por plataforma, tal qual a 'uberização' do mercado, que apresenta uma nova face do trabalho precarizado".

Para Antunes, et al, (2020) as práticas neoliberais objetivam a formação de um professor cada vez mais reduzida, em nome da eficiência e em busca de formação mais objetiva, aligeirara e tecnicista. Nesse cenário, a formação precária também conduz uma pratica precarizada, pautada pelos "conceitos de multifuncionalidade, flexibilidade e empregabilidade, sob os auspícios da teoria do capital humano" (ANTUNES, et al, 2020, p. 226) onde os indivíduos e os próprios professores acabam sendo responsáveis pelo seus sucesso e fracasso profissional e se tornam consumidores da sua própria formação. (ANTUNES, et al, 2020).

Segundo ainda os autores, o processo de trabalho do docente na atualidade, sob o prisma das novas

tecnologias, tem perdido uma de suas facetas mais caras: a autonomia. Para eles, a retirada de autonomia, do poder decisório de fazer ou não fazer no processo de ensino pode ser observada pela inserção de sistemas e mecanismos "informacionais que aprimoram a burocracia de controle e levam à objetivação do saber docente em procedimentos preestabelecidos em manuais, nas apostilas e nas avalições" (ANTUNES, et al, 2020, p. 230) pré-estabelecidas pelo governo. A gestão do trabalho mediadas pelo desenvolvimento individual, como metas e resultados, diversas formas de controle e gerenciamento do trabalho, acumulo de novas atividades precarizam condições físicas e atingem diretamente a subjetividade do professor, e, no limite, na sua atuação. Já a uberização, além de ser observada no trabalho do professor eventual, temporário, justificada pela falta de professores, mas que só implica na redução de vencimentos, é verificada em propostas de apps de docentes para atendimento de demandas escolares de forma imediata, o que desconsidera totalmente a perspectiva do trabalho. (ANTUNES, et al, 2020).

Dessa forma, a pandemia não só escancarou problemas de desigualdade social, como também demonstrou o limbo educacional existente no país, em relação a educação por meio de acesso às plataformas digitais e acesso à internet. Muitos professores não possuíam em suas casas redes de acesso à internet e computadores compatíveis e, subitamente, tiveram que se reinventar. Se as discussões antes eram voltadas as condições de trabalho docente em sala de aula, hoje se localizam em questões de moradia e acesso aos meios digitais. (OLIVEIRA, JÚNIOR, 2020)

O sucesso do ensino on-line foi aplicado ao docente, o qual foi de certa forma responsabilizado por readequar todo o ensino, do meio presencial para o digital, sem muitas vezes capacitação e formação para isso. Tal processo de responsabilização não é novo, pois já está presente nos efeitos da influência do gerenciamento do ensino induzido pelo neoliberalismo e suas estratégias de dominação e precarização do trabalho docente. Fávero, Tonieto e Consaltér (2020), em estudo recente já ressaltavam o ataque ao ensino público feito pelo neoliberalismo. Atendimento fora de aula sem hora para ocorrer por meio de mensagens instantâneas de celular, produção de vídeos, material, apostila, conteúdo são só exemplos das novas modalidades de atividades exercidas no qual se verifica "a redução do tempo para descanso na jornada de trabalho; implica falta de tempo para atualização e requalificação profissional e potencializa a sobrecarga de trabalho" (SOUZA, et al, 2021, p. 6). Os autores ainda complementam que o trabalho remoto implica a "combinação intensiva e extensiva do tempo de trabalho associado à precarização das condições laborais sob a determinação histórica de novos padrões gerenciais em tempos de excepcionalidade de trabalho "(SOUZA, et al, 2021, p. 6). Ao docente, resta atuar nesse cenário da melhor forma possível, buscando atender os fins educacionais e ainda encontrar satisfação no seu trabalho, tarefa contínua e cada vez mais extenuante.

3 Considerações parciais

O trabalho docente, impactado pelas tecnologias digitais, sofre um contínuo processo redução de salários, desvalorização, precarização, além de novas formas de subordinação e exploração do trabalho, situação aprofundadas e impulsionadas pela pandemia. A inserção do Ensino Remoto contribui para esse processo e auxilia nas transformações que se observam na docência, as quais cada vez mais tentam buscar uma "concepção de ciência não crítica e numa perspectiva autoritária da educação, com vistas a promover uma subjetividade

conformista" (ANTUNES, et al, 2020, p. 235).

Há ainda muito a ser discutido, verificado e analisado sobre o tema, mas o que podemos concluir de forma inicial é que a subjetividade e atuação do professor se encontra abalada e que múltiplos fatores atuam para esse fim. E preciso ter consciência da situação para promover o debate social e combater os projetos educacionais opressivos que (des) humanizam a sociedade (ANTUNES, 2021), e para isso, olhar para o professor do Ensino Superior se torna fundamental.

Referências

ANTUNES, R. *et al*. **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 321-376.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. O neoliberalismo em ataque ao ensino Público. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; CONSALTÉR, E.(orgs.). **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo.** Curitiba: CRV, 2010, p.11-26.

FÁVERO, Altair Alberto; CONSALTÉR, Evandro; TONIETO, Carina. A lógica do mercado e suas implicações nas políticas e processos de avaliação da Educação superior. **Educar Em Revista**, v. 36, p. 1-20, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100145&tlng=pt

FÁVERO, Altair Alberto; AGOSTINI, Camila Chiodi; RIGONI, Larissa Morés. Mal-estar docente e políticas de formação pedagógica. **Revista Pedagógica,** v. 23, p. 1-27, 2021.

FÁVERO, Altair Alberto. Políticas de Formação Pedagógica: possibilidades de superar o mal-estar docente. In: CENCI, Ângelo Vitório, DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (org.). **Sobre Filosofia e Educação:** Racionalidade, diversidade e formação pedagógica. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, D. A. P. Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 719-735, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde. Acesso em 28 jun 2021.

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa – COVID-19:** Histórico da pandemia de COVID-19 e Situação Epidemiológica. Brasil: OPAS, 2021. Disponível em: https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19. Acesso em 26 jun. 2021.

SOUZA, Kátia R. et al. Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 19, 2021, e00309141. DOI: 10.1590/1981-7746-sol00309

TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. Políticas educativas e profissionalização docente na América Latina. **Revista Lusófona de Educação**, 26, p. 161-174, 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM TEMPO E ESPAÇOS DE SERVIÇO: CONTRIBUIÇÕES DE ELLI BENINCÁ

Roselange dos Santos
Telmo Marcon
UPF/PPGEdu
187731@upf.br

Palavras-chave: Políticas Públicas; Formação Continuada; Sala de aula; Espaço de investigação.

1 Introdução

O presente Trabalho emergiu das inquietações vivenciadas no cotidiano escolar num panorama da formação acadêmica voltada para a formação docente, com ênfase nas Políticas Públicas pensada para este fim, por meio da análise das experiências pedagógicas. Busca-se compreender as dimensões na educação atual, relacionando o papel do docente na concepção de formação humana. Tomando como ponto de partida a investigação dos obstáculos, experiências vivenciadas nas escolas públicas e como o processo de formação continuada em espaços e tempos de serviço vem interferindo nos ambientes escolares. Nesta perspectiva, valer-me-ei teoricamente dos textos do Professor Padre Elli Benincá, onde traz conceitos que ajudarão compreender uma perspectiva dialética do conhecimento, ancorados em um dos procedimentos metodológicos utilizados, a memória, como recurso de reflexões e transformações das práticas pedagógicas, levando em conta as experiências e teorizações do fazer pedagógico. Ainda poderão ser analisados outros autores que sustentam a proposta como instrumentos norteadores nessa construção, confrontando assim, com a realidade empírica, os fundamentos científicos-metodológicos, buscando compreender como os professores estão preparados para enfrentar os desafios apresentados no contexto escolar.

2 Desenvolvimento

Compreender o contexto educacional contemporâneo e a formação continuada como uma das possibilidades para qualificar e ressignificar os processos educativos, torna-se um desafio constante diante das incertezas causadas pela falta de Políticas Públicas permanentes, pelas fragilidades e lacunas na formação docente, pelo desprestigio dos cursos de licenciatura, pela banalização da ciência, da cultura letrada e da cultura

escolar, bem como, pela mercantilização da escola pública. Em meio a tudo isso, como estruturar o processo formativo para os professores das escolas públicas, em uma sociedade que tem, especialmente, desde as últimas décadas produzido profundas e rápidas transformações e, assim, gerado mudanças na vida dos indivíduos e da sociedade.

Essas transformações tornam a sociedade mais complexa e a ela conferem características que as distingue de outros períodos da modernidade. É notável uma simplificação da experiência formativa causada pelo Estado e por uma certa naturalização da precarização do Sistema Educacional, contribuído para o fracasso escolar, principalmente nas escolas públicas. Em meio a tudo isso, outros pontos precisam serem destacados: as tecnologias digitais e de rede, campo exigente de profissionais com competência técnica, exigindo dos professores uma adaptação na relação espaço-tempo rompendo com os padrões convencionais de sua prática pedagógica, promovendo espaços virtuais e as novas formas de relações sociais; a diversidade em torno do modo de vida e as concepções plurais sobre questões morais; a concentração de renda por um grupo minoritário contrapondo-se a condições precarizadas de uma grande parte da população.

Atualmente discute-se muito sobre os processos de aprendizagem no contexto escolar, muitas reflexões e estudos se referem e divergem sobre essa questão. Mesmo assim, continua como um assunto complexo e um desafio no âmbito escolar, principalmente para os professores que, muitas vezes, não se sentem preparados para dar conta de um trabalho de qualidade. Para tanto, olhar para as políticas públicas educacionais num viés de formação continuada de professores, no intuito de compreender através da legislação específica, as consequências dessas políticas na educação pública, bem como elas possibilitam espaços para que o professor desenvolva estudos e pesquisas que autorizem um repensar constante de suas práticas pedagógicas em sala de aula enquanto conjunto de ações educativas de cunho dialógico, que visa sobretudo possibilitar aos educadores as condições objetivas e subjetivas para uma constante articulação da teoria pedagógica com a prática social no campo educacional. Assim, para Benincá há uma grande diferença entre a ideia de prática e práxis que precisa ser pensada a partir de uma prática reflexiva:

> O termo prática é [...] utilizado no sentido amplo, referindo-se a qualquer atividade humana[...]; são as atividades realizadas de forma isolada, ou seja, trata-se de toda e qualquer ação não ordenada em forma de processo. O processo é entendido como o caminho da práxis, ao passo que as práticas isoladas são entendidas como atividades que se esgotam em si mesma[...]. (BENINCÁ, 2002, p. 52).

Portanto, para que se consolide um processo de formação permanente, é necessário também pensar em Políticas Públicas que contemplem atividades formativas onde perpassam diferentes espaços e temáticas, questões importantes para o contexto pedagógico, visando a proposição de transformações concretas das práticas, pautadas sobre novos entendimentos do campo pedagógico em suas múltiplas dimensões. Dessa forma, não se efetiva um modelo formativo baseado em ações pontuais, desarticuladas entre si, pensadas quase sempre num formato de palestras e oficinas pedagógicas, onde os educadores só escutam as exposições sem poder, muitas vezes, discutir pontos temáticos com o palestrante e seus pares, ações que tão logo terminam de serem efetivadas, fecham-se sobre si mesmas, não possuindo um sentido sobre “saber o porquê fazer”,

impossibilitando o aprofundamento da reflexão crítica sobre a própria prática .

Todavia, pensar a escola como um espaço formativo passaria a possibilitar práticas educativas ancoradas em sua base teórica e em um constante confronto e mudança, enfrentando as dificuldades e superando-as em um movimento dialético, como e com a realidade, onde o processo não se dá aleatório, mas sim em todos os momentos que pensamos criticamente e politicamente a realidade do contexto escolar, levando em conta as experiências e teorização do fazer pedagógico. Segundo Benincá (2000, p. 10) a memória é entendida pelo grupo de pesquisa como "um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar a sua própria prática".

Assim, o professor colocando-se como pesquisador da sua trajetória profissional tendem a potencializar novas ações na sala de aula, relacionado um constante contato com a ciência pedagógica, alargando compreensões, problematizando contextos e territórios, tencionando olhares para além do que é possibilitado a enxergar. "O potencial 'memória de aula' só pode ser entendido quando o professor tiver como horizonte uma visão dialética da educação e do próprio conhecimento" (Benincá, 2000, p. 13).

Para tanto, pensar em estratégias que possibilitam a articulação da prática com a teoria, despertando provocações nos profissionais da educação para que ocupem os espaços escolares com o desejo de novas descobertas, possibilitando novos saberes e inovação. Logo, planejar a escola como um espaço de formação continuada os gestores assumem um papel relevante, precisando pensar em ações que motiva o educador a dialogar no contexto escolar para romper com a rotina, viabilizar a argumentação, a dúvida, a circulação de elementos teórico/prático levando a novos questionamentos. Consequentemente, ele encontrará as respostas para transformar a realidade da sua sala de aula aliando-se a pesquisa e ao estudo permanente para a fim de enfrentar as situações emergentes que interferem nas suas práticas pedagógicas e na vida do educando.

3 Considerações conclusivas/parciais

Algumas considerações finais resultam em uma síntese integrativa de todo o estudo sobre o legado deixado pelo professor Padre Elli Benincá e suas contribuições na área da educação envolvendo os processos formativos dos professores. Nesse sentido, a formação continuada necessita ser entendida como um conjunto de ações educativas processuais, ininterruptas e coletivas nas quais os profissionais assumem-se como sujeitos construtores num processo educacional, buscando problematizar, investigar e transformar suas práticas. Todavia, é no contexto de conjugação do espaço-tempo em que o trabalho educativo é realizado que residem as maiores potencialidades e possibilidades dos educadores vivenciarem uma práxis pedagógica de transformação crítica e social.

O contexto da educação e os desafios dos processos da formação continuada, trazem consigo elementos que contribuam para o entendimento de que é notável as novas concepções de ensino e aprendizagem quando o educador se propõe a realizar uma prática pedagógica reflexiva através dos registros das memórias, utilizando a sala de aula como um espaço de investigação, sua ação é capacitada e qualificada, entretanto esta ação investigadora não pode ser uma atividade isolada, requer uma ação coletiva do grupo de professores, de gestores e de Políticas Públicas. Assim, o professor-pesquisador vai ganhando espaço e o processo pedagógico

pode ser assumido por todos como um compromisso político da construção da cidadania.

4 Referências

BENINCÁ, Elli. **O espontaneísmo e a práxis pedagógica**. Boletim Trimestral - Construindo o diálogo político-pedagógico, Porto Alegre: AEC-RS, ano XX, n. 77, p. 15-20, 2000

_____. **A memória como elemento educativo**. Projeto de pesquisa: A relação teoria e prática no cotidiano dos professores. Passo Fundo: UPF, 2000a (Relatório). Mimeografado

_____. (Orient.). **A relação teoria e prática no cotidiano dos professores**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo: UPF, v. 7, n. 1, p. 97-108, jul. 2000

BENINCÁ, Elli; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Educação: práxis e ressignificação pedagógica.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2010.

BENINCÁ, Elli (2002ª) "A formação continuada", in: BENINCÁ, Elli e CAIMI, Flávia Eloísa (orgs.). **Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.