

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Revista Querubim

Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 17

Número 43

Volume 1 – Educação

ISSN –1809-3264

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

2021

2021

2021

2021

Niterói - RJ

Revista Querubim 2021 – Ano 17 nº43 – vol.1. – Educação – 107p. (fevereiro – 2021)
Rio de Janeiro: Querubim, 2021 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Adriana Alves Fernandes Costa e Alice Regina Pereira da Silva Santos – Trajetórias de jovens na educação de jovens e adultos	04
02	Braynna Aretuza Fonseca da Silva e Carmem Lucia Artioli Rolim – Construção de saberes docentes: tempos e espaços	11
03	Darlan Roberto dos Santos – Educação básica no Brasil em tempos de covid-19: desafios e possibilidades	18
04	Eduardo Felipe Hennerich Pacheco – A tênue fronteira entre a evasão e a exclusão na pós-graduação <i>stricto sensu</i>	24
05	Iris Neles Silva e Adriana Aparecida de Souza – Os marcos históricos legais da educação inclusiva dos alunos com síndrome de down	30
06	Laion Luiz Fachini Manfroi – Reflexões e experiências dos professores sobre os desafios no uso de tecnologias educacionais	38
07	Liane Rodrigues e Aniara Ribeiro Machado – Histórias e memórias - reconstruindo o lugar do campo na comunidade de São Sebastião	45
08	Lucas Visentini – Experiências <i>autotransformativas</i> em tempos pandêmicos nos anos iniciais do ensino fundamental (AIEF)	51
09	Luciane Kaster Barcellos Viveiro e Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas – As relações público-privadas e suas influências na educação pública	58
10	Luiz Antonio Melo e Fernanda de Magalhães – O uso dos laboratórios de informática nas escolas públicas de São Lourenço do Sul/RS	67
11	Magda Larissa Peretiatko e Francine Cordeiro Bobato – Contação de histórias na educação infantil	75
12	Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues – Formação docente em educação profissional e tecnológica: uma experiência federal em tempos desafiadores	86
13	Sergio Fernando Maciel Corrêa – Reinventar-se: o saber-fazer da docência na segunda licenciatura em pedagogia	93
14	Valmôr Scott Jr e Lucas Visentini – Violência, não-violência e cotidiano: contribuições de Humberto Maturana para a educação	101

TRAJETÓRIAS DE JOVENS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Alves Fernandes Costa¹
Alice Regina Pereira da Silva Santos²

Resumo

Este artigo discute as trajetórias de chegadas de estudantes jovens à Educação de Jovens e Adultos. A metodologia qualitativa utilizada teve a entrevista semiestruturada como principal instrumento de produção de dados. Os resultados obtidos, refletidos à luz do Paradigma Indiciário de Análise, dialogam com os estudos abordados na literatura que tratam sobre o tema: revelam a EJA constituída por um grupo marcadamente adolescente e jovem que é transferido para a modalidade com escassos ou nenhum ritual de passagem contudo, expõe narrativas de estudantes que, ao vivenciarem situações de acolhimento, revelam relações de pertencimento com os percursos formativos desenvolvidos na escola.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos. Juvenilização. Jovem.

Resumen

Este artículo analiza las trayectorias de la llegada de jóvenes estudiantes a la Educación de Jóvenes y Adultos. La metodología cualitativa utilizada tuvo la entrevista semiestructurada como principal instrumento de producción de datos. Los resultados obtenidos, reflejados a la luz del Análisis Paradigma de Análisis, dialogan con los estudios cubiertos en la literatura que abordan el tema: revelan la EJA constituída por un grupo marcadamente adolescente y joven que se traslada a la modalidad con poco o ningún pasaje ritual. sin embargo, expone narrativas de estudiantes que, al vivir situaciones de acogida, revelan relaciones de pertenencia con los caminos formativos desarrollados en la escuela.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Juventud. Joven.

Introdução

A juvenilização, tratada por Brunel (2014) e Silva (2019) é compreendida como a importante presença de jovens e adolescentes na EJA, sendo este evento configurado a partir de elementos socioeducacionais que expõe um outro perfil do alunado da modalidade, além da reconfiguração das relações educativas constituídas entre os diferentes sujeitos. Esse fenômeno, que de acordo com Costa e Alcoforado (2020), expõe notáveis falhas de distintas naturezas de uma sociedade, além de deflagrar a desigualdade a qual atinge os filhos das camadas mais empobrecidas do país também realça a importância da luta histórica pela busca e afirmação ao direito de acesso aos conhecimentos que a humanidade produziu ao longo do tempo. Com base nesse tema, o presente texto apresenta os resultados de uma pesquisa³ que teve como objetivo central identificar e analisar as trajetórias de jovens e adolescentes que frequentavam uma escola pública, na modalidade EJA.

¹Doutora em Educação - Universidade Estadual de Campinas. Pós-doutora pela Universidade de Coimbra. Professora adjunta na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

²Pedagoga – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Aluna de Pós –graduação –Especialização em Gestão e Tutoria em EAD - UNIASSELVI.

³Autor. Trajetórias de Trabalhadores Estudantes que chegam na Educação de Jovens e Adultos: percepções sobre passagens e acolhidas. 2018. Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos

Certos de que nos referimos à singularidade temática do jovem que frequenta a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, entendemos que dialogamos sobre sujeitos que, ao longo da história, foram feridos em seus exercícios referentes ao direito a educação. Estão posicionados em uma modalidade educativa que também reflete essa luta: o acesso e permanência ao direito humano do ato de aprender. Esse movimento pode ser compreendido ao explorarmos, ainda que brevemente, a composição histórica da EJA, ou mesmo possíveis marcos estruturantes: sua configuração foi produzida (tanto no campo da legalidade quanto nas ações coletivas tecidas pelos diferentes sujeitos) em um processo de avanços, estagnações e recuos pela busca da firmação e reconhecimento social por uma educação democrática, emancipatória e de qualidade destinada às camadas populares.

Em diálogo com esta ideia, destacamos a Constituição Federal de 1988 como um importante marco legal quando no artigo 208 aponta “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” Brasil (1988). Enfatizamos também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, quando trata a modalidade e, ainda sobre a abordagem legal, o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (11/2000), dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e é mais específico visto que aborda suas funções da modalidade enquanto uma dívida social.

Nesse sentido, interpretamos uma concepção mais ampla de EJA cuja configuração não estaria unicamente relacionada a reparação de ausências de muitos distintos direitos, mas também de ampliação do direito de educar-se continuamente, de modo a exercer o direito humano à educação, nesse aspecto já dialogando, inclusive, com Gadotti (2013).

Entretanto, ao nos dirigirmos à compreensão da EJA composta pela população de sujeitos historicamente excluídos, olhamos também para as pessoas jovens, as quais este texto se debruça, uma vez que estão inseridas em “uma modalidade de educação para os diferentes em percursos sociais e humanos” Arroyo (2017, p.23), que expressam uma história de luta pelo direito de aprender. Neste aspecto almejamos marcar: não estamos nos referindo àquele jovem que prosseguiu a escolaridade no tempo considerado esperado, pelo contrário nos reportamos ao alunado que está situado em outra composição de tempo e de aprendizado, localizado nas camadas sociais mais empobrecidas. Considerando as formas de oferta da EJA pelas redes de ensino, esta população juvenil se depara com outra organização do tempo e do currículo escolar cuja oferta nas redes de ensino, constata-se, na prática, uma oferta compensatória, aligeirada, residual, em grande parte inadequada às necessidades dos estudantes da EJA no seu processo de escolarização.” Serra et al (2017, p. 27)

Ressaltamos que, embora os marcos legais aqui reportados, tenham expressado um conjunto de estruturas normativas necessárias, estas não se efetivaram integralmente, por intermédio das políticas de educação, em especial como um conjunto de ações sistematizadas e ajustadas às reais necessidades dos educandos, uma vez que a escola ainda carrega características de uma educação excludente porque não promove acesso pleno, permanência e efetivo direito de todos aprenderem e com qualidade. Nesse sentido, o número crescente de jovens na EJA sendo “grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular” Haddad e Di Pierro (2000, p. 127), necessita ser analisado como um fenômeno complexo já que perpassa questões sócio educacionais que estão ligadas “a fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais” Brunel (2014, p.25). Ao avançarmos na abordagem das causas deste fenômeno dialogamos com Silva (2019), especialmente quando se reporta a questões estruturais da sociedade e internas ao sistema escolar. A nosso ver a juvenilização é uma convocação sócio educacional no sentido de dialogarmos sobre os

possíveis indicadores que propiciam a existência do não aprendizado em idade esperada. Dialogamos, inclusive, com Arroyo (2017) quando trata da importância de um percurso escolar possa ser inclusivo e democrático, assim, apontamos Costa e Evangelista (2017) quando se reportam à “juventude que frequenta a EJA como uma etapa da vida não pronta, não estereotipada, mas composta por uma multiplicidade rica de conhecimentos e saberes” (p.60). Portanto, o advento da juvenilização convoca toda a comunidade educacional a refletir a pluralidade cultural dessa população juvenil, se faz relevante que tais juventudes sejam acolhidas quando chegam, em suas permanências e em suas saídas da modalidade, isto é, não se trata unicamente de uma questão etária, mas de quais dispositivos as políticas educacionais poderiam implementar para que o referido alunado experienciasse outras relações com a escola, relações formativas mais positivas.

Procedimentos Metodológicos

O trabalho adotou uma metodologia predominantemente qualitativa que teve como instrumento de produção de dados entrevistas semiestruturadas, sendo as verbalizações analisadas à luz do Paradigma Indiciário de Análise (PIA). O contexto investigativo ao qual a pesquisa se voltou foi uma unidade escolar que oferece a modalidade EJA do ensino fundamental II, no turno vespertino, para adolescentes e jovens. A referida proposta surgiu ano de 2017, por meio de um projeto⁴ denominado EJA-d (Educação de Jovens e Adultos-diurna) cujo objetivo central foi atender 153 adolescentes oriundos do Ensino Fundamental e que se encontravam em situação de defasagem idade/série.

Face ao exposto, ressaltamos o nosso critério de seleção dos instrumentos utilizados, a saber: quanto a entrevista semiestruturada além desta possibilitar um número maior de informações Minayo (2013), também favorece ao entrevistador selecionar a sequência de questões que irá trabalhar, durante a entrevista Flick (2004), o que nos trouxe mais dinamicidade para lidar com o momento de coleta, considerando o perfil dos estudantes; já no que se refere ao Paradigma Indiciário de Análise (PIA) argumentamos que tal modelo epistemológico Ginzburg (1989), nos permitiu analisar o que não era unicamente evidente e posto pelas verbalizações dos participantes, mas, à nós, parecia fundamental refletir sobre os indícios, sobre os detalhes interpretativos que poderiam sugerir sentidos, relações entre os dados. As respostas foram audiogravadas, transcritas e destacados os textos que mais se aproximavam dos objetivos pretendidos. No que se refere aos procedimentos éticos da pesquisa destacamos que preservamos a identidade dos entrevistados, sendo partícipes somente aqueles cuja autorização foi permitida pelo responsável. Quanto ao perfil dos estudantes investigados assim se deu: 06 homens e 03 mulheres, com idades entre 16 a 18 anos, e dentre eles somente 01 entrevistado declarou que no momento estava trabalhando. Eram residentes do município onde está localizada a escola ou moradores de uma cidade próxima. Todos declararam ser negros e com histórico de reprovação escolar.

Sobre o projeto denominado EJA-d, podemos dizer que se configurou como um trabalho coletivo carregado de especificidades: docentes selecionados, didática dialógica, reuniões para desenvolvimento e avaliação das atividades, incentivo da participação dos pais no que se refere ao acompanhamento dos percursos dos estudantes. É fundamental destacar que se tratou de um trabalho específico, planejado e sistematizado para atender a especificidade dos estudantes.

⁴ O projeto é tratado e analisado na dissertação de mestrado da orientadora educacional da escola.

REIS, Renata dos Santos. **Psicologia complexa e orientação educacional: um resgate emocional, educacional e social de adolescente em Seropédica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

A fim de atingir o principal objetivo do estudo estruturamos as questões do roteiro da entrevista semiestruturada a partir de três temas norteadores: *passagens, acolhidas e percepções*. Em *passagens*, o intuito foi saber como se deu a transferência dos discentes para a EJA-d. Quanto ao tema denominado *acolhidas*, almejávamos conhecer quais sentimentos vivenciaram ao ingressarem na modalidade. No que diz respeito ao tema *percepções*, consideramos as verbalizações que remetiam as expectativas educacionais na EJA e quais características eles entendiam serem específicas.

Resultados e Discussão

Considerando o tema *passagens*, os estudantes narraram que chegaram à modalidade através do convite para participar da EJA-d, este produzido pela orientadora da unidade escolar. Nesse sentido, oito das nove narrativas cedidas, relataram como aconteceu o processo de notificação de ida para a modalidade, segue uma verbalização que ilustra:

Minha mãe veio até a escola, aí teve a reunião com os alunos que estavam atrasados. A [orientadora educacional], já tinha explicado o projeto que era pra adiantar os alunos e melhorar no ensino até mesmo no aprendizado com dinâmicas diferentes, aí ela chegou até às mães e teve essa reunião. A minha mãe decidiu fazer a inscrição, desde então tô na EJA-d (Entrevistado I).

Em relação ao tema *acolhidas* os relatos denotaram que os estudantes entenderam a modalidade como espaço de/para transformação de trajetórias formativas, além de ser uma possibilidade para avançar nos estudos.

Sim, na EJA, a gente aprende mais. Na outra [escola], eu ficava parada. Eu sentia medo de perguntar. (Entrevistada IV).

Nos relacionamos muito bem. São todos amigos, saímos juntos, fazemos passeios juntos, nos divertimos juntos e vamos terminar esse estudo junto também. (Entrevistada V).

Em relação ao tema *percepções* os alunos relataram a necessidade de continuidade dos estudos, verbalizaram a importância do cumprimento da trajetória escolar para acessarem o mundo do trabalho e, por conseguinte, acreditaram que poderiam melhorar as condições de vida. Afirmaram que acreditavam que suas vidas poderiam alterar através da escola:

Vou continuar os estudos. Tanto tempo, tenho dezesseis anos. E eu queriadar o meu melhor pra minha mãe. Meu pai abandonou minha mãe, deixou minha mãe, ela descobriu que estava grávida com 03 meses, quando ele soube ele não quis ficar com ela. Só conheci meu pai com 14 anos, é muito tempo. Dificuldades imensas. E eu quero dar o meu melhor pra minha mãe. O que ela faz por mim eu queria fazer por ela. Eu queria fazer Veterinária e Astronomia(Entrevistada VI).

É bem diferente, bom as matérias são parecidas. São as mesmas, mas só com dinâmicas diferentes. O que nós aprendemos lá? Geralmente o professor entra, passa a matéria. Na EJA, nós aprendemos com lições, com vídeos, filmes. Nós temos um ensino muito bom, e até mais reforçado. Os professores se interessam pelos alunos, explicam bem. Eles estão sempre ali conosco. Se tiver alguma dúvida eles perguntam, fazem de novo e explicam de novo (Entrevistado VIII).

Os resultados da pesquisa revelam que os jovens que estão na EJA são aqueles que, por diferentes mecanismos sócio-educacionais, foram desvinculados do exercício do direito à educação, conforme afirmam Haddad e Di Pierro (2000), sendo sujeitos que vivenciaram um processo de escolarização pouco formativo. Em continuidade e em diálogo com Brunel (2014), os dados revelam ainda que se trata de um fenômeno que possui distintas camadas interpretativas, pois as verbalizações dos entrevistados evidenciaram sujeitos localizados em um contexto socioeducacional de exclusão. Tal população, assim como afirmam Costa e Alcoforado (2020), está inserida em uma

estrutura social desigual cuja natureza contrastante não se tece unicamente por fatores econômicos, mas também por intermédio de elementos culturais, educacionais, de cor de pele, de gênero, além de evidenciar um histórico quadro de injustiças que constituem a composição do povo brasileiro. Nesse sentido, a constituição dessa população que na EJA remete a modalidade “cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem [...] a EJA continua tendo sentido enquanto política afirmativa desse coletivo cada vez mais vulnerável” Arroyo (2007, p.07).

No que se refere ao tema passagens é possível identificar uma ação de acolhimento dos alunos, ao ingressarem na modalidade pois houve uma reunião com os pais e estudantes de modo que todos foram consultados quanto a adesão ou não ao EJA-d. Outro aspecto a destacar é que houve uma preparação para atender tal alunado, não se tratava unicamente de uma mudança de turno, mas de uma proposta educacional plural e coletiva pensada para trabalhar de acordo com as especificidades dessa juventude, conforme apontam Reis (2018) e Grinspun e Reis (2019).

Em relação ao eixo denominado acolhidas é perceptível que os estudantes distinguem as diferenças estruturais da modalidade frequentada, o que nos parece relevante considerar é que o acolhimento não se fez somente através do ingresso e permanência, mas essencialmente por meio de um ambiente no qual as relações interpessoais se mostravam inclusivas e reconhecidas pelos discentes, como já apontado por Reis (2018).

Quanto a temática percepções compreendemos o lugar social desse grupo, além das expectativas que versam sobre a EJA-d: a continuidade dos estudos é apontada como melhoria das condições de existência no mundo. Outra dimensão salientada é a dinâmica do projeto como sendo comprometido com o alunado e não superficial, além de não se constituir como uma proposta desqualificada. Um conjunto de elementos didáticos foram tecidos e desenvolvidos: diversificação dos recursos metodológicos, proximidades de relações entre professor e aluno e demonstração/exteriorização de interesse pelo ato de aprender.

As narrativas dos sujeitos demonstraram que a EJA-d procurou trabalhar com suas potencialidades e interesses em um ambiente formativo caracterizado como acolhedor, planejado com estratégias metodológicas que procuravam atender tanto as diversas formas de aprender quanto a constituição de relações interpessoais produzidas com afetividade, esta valorizada e refletida no compromisso com o aprendizado dos discentes.

Os temas passagens, acolhidas e percepções se inter-relacionaram e coadunaram com o objetivo central do estudo pois expressaram os trajetos de estudantes jovens pertencentes a classe trabalhadora, apresentam ainda narrativas que demonstram que as trajetórias desta população juvenil não é fixa, muito pelo contrário: ela pode ser alterada conforme as situações vividas pelos sujeitos, em especial se houver políticas educacionais que incentivem as escolas a promoverem e acompanharem tais juventudes. Trata-se de sujeitos que produzem saberes e que possuem percursos de (re)existências frente ao direito de aprender e em condições de pobreza, como afirmam Costa e Evangelista (2017), mas também são pessoas que descobrem desejos, expectativas e sonhos outros quando encontram uma escola mais inclusiva e dialógica.

Por fim, a potencialidade da discussão dos dados, a nosso ver, reside no vislumbamento de políticas educacionais de construção e implementação de atendimento ao público desta etapa de educação, pois o amparo legal conquistado (de modo tencionado) pela EJA, ao longo do tempo, ainda não se fez suficiente de modo a exigir dos sistemas de ensino uma resposta propícia de acesso ao direito de aprender com qualidade e para a vida.

Considerações Finais

O trabalho demonstrou que a escola é capaz de ressignificar a relação com os estudantes, especialmente aqueles os quais este trabalho se reportou: adolescentes e jovens que são social e educacionalmente excluídos, contudo, carregam culturas, experiências, saberes que podem constituir posições dialógicas com/nas relações no espaço escolar. A EJA-d, ao ofertar um espaço acolhedor e outras práticas pedagógicas, potencializou aprendizados por meio de metodologias plurais e singulares capazes de lidar com os anseios e as realidades dos alunos.

Como contribuição social e educacional este artigo reitera a necessidade de planejamento e promoção de políticas educacionais que atendam o público diverso e “específico” que compõe a EJA, dialoga com Ventura (2017) quando aponta a promoção da expansão e a qualidade de oferta da modalidade, de modo a extrapolar a “concepção compensatória” Di Pierro (2005, p.1118) e supletiva ainda presente em sua configuração. É relevante olhar a juvenilização como fenômeno não passageiro, pois “em todo o país ainda persiste e apresenta em processo contínuo de crescimento” Silva (2019, p.60), tal aspecto denota atenção especial visto que também reflete mecanismos de funcionamento dos sistemas educacionais, além de expressar elementos estruturantes da sociedade que requerem reparação tendo em vista a busca por mais igualdade e bem viver para todos.

No contexto da atualidade do campo da EJA localizamos, inclusive, a juvenilização enquanto um grupo social que tem direito de ser atendido, dado o significativo quadro de retração de matrículas da modalidade em diferentes estados brasileiros, prisma que vem sendo analisado por distintos autores, dentre os quais destacamos Ventura (2017), no estado do Rio de Janeiro, quando afirma existir um insuficiente atendimento de oferta de EJA considerando as demandas da população. Neste âmbito, a atualidade do tema deste artigo se insere justamente quando indica a relevância de políticas de educação que olhem para as pessoas adolescentes e jovens que constituem a modalidade, além da necessidade de superação da histórica marginalidade que a EJA ocupa na agenda política, ainda que com pontuais avanços, como abordam Di Pierro e Haddad (2015).

Por fim, tratamos dos limites e recomendações deste trabalho: quanto aos limites compreendemos que o contexto investigado aborda um projeto (EJA-d) que não corresponde à amplitude da realidade do que é vivido em relação ao tema abordado. Entretanto, como recomendação, reafirmamos a fundamental necessidade de investimentos e expansão da EJA, considerando as suas especificidades como uma forma de educação permanente, justa e democrática e destinada a todos os homens e mulheres que tiveram o seu direito ao conhecimento ferido. Em um contexto de supervalorização do capital em detrimento da formação voltada à vida se faz relevante retomar os princípios que nos formam enquanto humanidade.

Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@- Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v1, nº 0, p.1-108, ago. 2007. Disponível em: <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em 29.10.2020
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2017.
- BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF:Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao1988.htm. acesso em: 04.10.2020.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em; http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis9394.jtm. Acesso em: 04.10.2020.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer11/2000. Institui as diretrizes para EJA. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, DF, 09.06.2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em 31.10.2020
- BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; EVANGELISTA, Francisco. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, **Crítica Educativa**, UFSCAR – Sorocaba, v.3, n.3, 2017. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/issue/view/10>. Acesso em: 28.10.2020.
- COSTA, Adriana Alves Fernandes; ALCOFORADO, Luís. Os processos de apropriação e os múltiplos usos da cultura da língua escrita desenvolvidos por jovens que estão na Educação de Jovens e Adultos. In: EVANGELISTA, F; MORAES, E; SILVA, Odair; REIS, D. (Organizadores) **Pedagogia Social e Juventudes**. vol. XII. São Paulo: Editora Expressão & Arte, 2020. cap. 4, p.75-91.
- DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>. Acesso em 20.10.2020
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197.pdf>. Acesso em: 29.10.20.
- FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito Humano. 2013. **Revista EJA em Debate** Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>, acesso em 29 de setembro de 2016.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.
- GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin; REIS, Renata dos Santos (Orgs). **Orientação Educacional e Psicologia Complexa: atitudes transdisciplinares diante da defasagem escolar**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2019.
- HADDAD, Sergio.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p.108-194, Mai/Jun/Jul/ago., 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. acesso em: 04.10.2020
- MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- REIS, Renata dos Santos. **Psicologia complexa e orientação educacional: um resgate emocional, educacional e social de adolescente em Seropédica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.
- SERRA, Ênio. et al. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, UFSCAR- Sorocaba/SP, v.3, n.3, p.25-41, ago./2017.
- SILVA, José Humberto. Juventudes, Trabalho e Educação: uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil? **E-Mosaico- Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp – UERJ)**, Rio de Janeiro, v.8 – Nº19 p.43-63 – set/dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/32077>. Acesso em: 01.10.2020.
- VENTURA, Jaqueline. A diminuição das matrículas na EJA no Rio de Janeiro – cenários e enfrentamentos a partir do Fórum EJA/RJ. **Revista Cátedra Digital**. Rio de Janeiro, Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio, v. 3, 2017. Disponível em: <http://revista.catedra.puc-rio.br/index.php/diminuicao-das-matriculas-na-eja-no-rio-de-janeiro-cenarios-e-enfrentamentos-partir-do-forum-ejarj/>. Acesso em: 28.10.2020.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: TEMPOS E ESPAÇOS

Braynna Aretuza Fonseca da Silva⁵
Carmem Lucia Artioli Rolim⁶

Resumo

O presente texto tem como objetivo refletir sobre os processos de construção dos saberes mobilizados pelos professores em sua profissão. Para desenvolvimento do estudo, entrelaçamos as reflexões aos aportes teóricos freireanos em busca da resposta ao dilema “por que ensino como ensino?”. Pela natureza do fenômeno investigado adotamos uma abordagem qualitativa. O resultado indicou que a maneira como o professor ensina está relacionada aos saberes constitutivos de sua construção, trata-se de um desenvolvimento profissional que é histórico e social.

Palavras-chave: Professores. Saberes Docentes. Tempo e espaço.

Abstract

This text aims to reflect on the processes of construction of knowledge mobilized by teachers in their profession. For the development of the study, we intertwined the reflections to Freirean theoretical contributions in search of the answer to the dilemma “why do I teach as teaching?”. Due to the nature of the investigated phenomenon, we adopted a qualitative approach. The result indicated that the way the teacher teaches is related to the constitutive knowledge of its construction, it is a professional development that is historical and social.

Keywords: Teachers. Teaching Knowledge. Time and space.

Introdução

A partir da década de 70, a literatura sobre os saberes docentes tornou-se abundante, embora a discussão acerca do processo de ensino já exista anteriormente, a permanente discussão e ampliação da construção revelam a complexidade dos desafios envolvidos na temática. De acordo com Guimarães (2009), os estudos diversos presentes na literatura revelam desafios e apresentam a diversidade da área, abordam construções teóricas, elaborações práticas e desenvolvimentos metodológicos.

Os espaços de discussão promovem, dessa forma, uma revisão e novas abordagens das verdades tidas como absolutas, em detrimento do espaço disponibilizado para a refutação e confrontação de ideias. Nesse viés, Guimarães (2009) afirma ainda que o percurso que considera as contradições e avança é caminho que aponta para o desenvolvimento do saber impactando diretamente na sociedade, de modo a favorecer uma educação que contemple a construção histórica e social, bem como, os anseios da sociedade atual.

⁵Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Tocantins. Especialista em Ensino e pesquisa em Metodologia do Ensino Superior, Ensino de Matemática e Física pela Universidade Católica de Anápolis. Especialista em Educação, diversidade e cidadania pela Universidade Federal de Goiás e Matemática Financeira e Estatística pela ProMinas. Licenciada em Matemática pela UEG – Universidade Estadual de Goiás. Professora da Rede Estadual do Estado de Tocantins.

⁶Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Pará. Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Mestre em Educação pela Universidade Sorocaba (UNISO). Graduada em Ciências e Matemática. Líder e Pesquisadora do grupo do CNPq/Plataforma Lattes / UFT – Formação de professores: Fundamentos e Metodologias de Ensino. Linha de Pesquisa: currículo, formação de professores e saberes docentes.

Nos cursos de formação inicial ou continuada, constantemente, os saberes são investigados e discutidos, ora de forma profunda ora superficial. As discussões em relação ao tema dos processos de ensino e aprendizagem apresentam contradições, tanto no campo da pesquisa quanto da prática.

No entanto, há algo interessante que podemos observar acerca das diversidades dos apontamentos, sobretudo, em Freire (1996, 2011) na indicação de que o professor e a constituição de seus saberes são objeto de análise de suma importância para o processo de ensino e aprendizagem que sofre influência no tempo e no espaço.

Ao compreender essa proposta, nos dispomos a transpor as perspectivas tecnicistas, das quais nos afastamos, pois, buscamos um perfil docente que conceba o ensino crítico, historicamente situado e comprometido com a consciência social, conforme aponta Sacristán (1998).

Com essa construção, propomos neste estudo, refletir sobre os processos da construção dos saberes mobilizados pelos professores em sua profissão, uma vez que, os saberes são resultados de longos processos formativos de origem acadêmica e do exercício docente, dos quais os compreendemos o tempo e o espaço de desenvolvimento, no intuito de refletirmos em relação a como e porque ensinamos.

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com base nas orientações de Gil (2002, p. 44) buscando “base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” para trazer os fundamentos teóricos sobre a temática, por meio da estruturação conceitual para sustentar o desenvolvimento da pesquisa. A metodologia, portanto, se dá no sentido de elaborar uma pesquisa bibliográfica em artigos, de forma integrativa, que é uma revisão planejada e faz uso de métodos explícitos e sistemáticos com base na análise de tendências e sintetização de resultados.

Para Caldas (1986, p. 15), a pesquisa bibliográfica representa a “coleta e armazenagem de dados de entrada para a revisão, processando-se mediante levantamento das publicações existentes sobre o assunto ou problema em estudo, seleção, leitura e fichamento das informações relevantes”.

Assim, este texto encontra-se dividido em duas partes: na primeira apresentamos considerações sobre os saberes necessários à prática docente e em seguida adentraremos a discussão dos fatores tempo e espaço para a construção dos saberes profissionais do professor, buscando refletir ‘por que ensino como ensino?’, construções que permitem chegar às considerações finais.

Saberes necessários à prática docente

Pensar sobre a dinâmica de uma sala de aula é considerar as diversas situações, inéditas e contraditórias, que fazem parte da rotina escolar. O espaço da sala de aula envolve sujeitos que possuem histórias e culturas distintas. Nesse cenário, uma figura se destaca: o professor, que no exercício de sua profissão, necessita acessar e viabilizar saberes para atingir ao objetivo do contexto escolar.

Tal peculiaridade se materializa em pleno exercício do trabalho docente, em sua construção profissional. Desse modo, o professor, ao concluir a graduação, embora tenha vivenciado o ensino acadêmico e esteja habilitado para a atividade, ainda está em processo de construção.

A literatura que trata do tema mostra que os saberes não são edificados de forma linear. No âmbito das pesquisas, Puentes, Aquino e Neto (2009), ao analisarem as classificações, nomenclaturas e tipologias que se apresentam no contexto docente, indicam que a diversidade de termos, conceitos plurais e heterogêneos acabam gerando obstáculos criados pela grande quantidade e aumentando a complexidade do estudo epistemológico da prática.

As abordagens sistematizadas pelos autores ressaltam a tipologia, conhecimentos, saberes e competências para indicar o “conjunto de conhecimento base para ensino”. Dentre elas, aproximamo-nos da tipologia dos saberes, cujos autores Freire (1996) e Pimenta (2002) utilizaram para “referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência” (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 174).

No âmbito da profissão docente, entendemos que o professor, mobiliza conhecimentos práticos materializados em sala de aula. Para compreendermos como construímos, produzimos, transformamos e os reelaboramos diante das especificidades do fenômeno educativo, nesse contexto a tipologia “saber” ganha destaque. Seguindo o entendimento etimológico a palavra,

Saber, do latim *sapere*, espanhol *saber*, italiano *sapere*, francês *savoir*. Saber propriamente significa ter gosto e ainda aos corpos que têm essa propriedade chamamos *sápidos*, mas, como para isso se poder apreciar, é condição indispensável repetir a ação muitas vezes, daí veio sem dúvida o *sapere* substituir na boca do povo romano o *scire* [saber, conhecimento] dos literatos (NASCENTES, 1955, p. 452).

O significado filosófico de saber indica,

verbo substantivado é usado com dois significados principais: 1" Como conhecimento em geral, e neste caso designa: qualquer técnica considerada capaz de fornecer informações sobre um objeto; um conjunto de tais técnicas; ou o conjunto mais ou menos organizado de seus resultados. [...] 2" Como ciência, ou seja, como conhecimento cuja verdade é de certo modo garantida (ABBAGNANO, 2007, p. 865).

Quando reconhecemos a diversidade que envolve o entendimento sobre saberes docentes, e o entendemos como uma construção social. Pressupomos que a profissão docente não se reduz ao pensamento individual embora a regência ocorra pessoalmente, ela está embasada em conhecimentos com diferentes áreas e construções coletivas. Entendemos, ainda, que o olhar crítico é necessário, nessa direção, com Freire (1996, p. 12) compreendemos que saber “é exigência da prática educativa independentemente de sua cor política ou ideológica. [...] é legítimo acrescentar, da importância de uma reflexão como esta quando penso a formação docente e a prática educativa-crítica”.

Entendendo o saber docente como construção social, não neutra e que se desenvolve considerando os diferentes espaços e contextos sociais, compreendemos que estão integrados a trajetória de vida, na condição de filhos e de professores, as expectativas impostas pelo capitalismo internalizadas pelos sujeitos e impressas nas lembranças da escola, das formações, dos cuidados com a preparação da aula, os projetos pedagógicos, as construções de materiais, os dilemas das crianças em estado de vulnerabilidade, as primeiras indignações por assistir tanta desigualdade e não saber como intervir, enfim, a rotina escolar que deixa marcas profundas são construções que não se separam do saber docente.

Além dos saberes pessoais, as escolas de ensino fundamental e médio das quais fomos alunas ou alunos, com suas visões e valores, juntamente com a equipe de atuação daquele espaço, são internalizados e constitutivos da identidade do professor (a). No caso, da perspectiva tradicional com sua lógica, fins e contornos imutáveis e nenhuma crítica. Decorrente disso, por algum tempo, acreditamos ser a ideal.

As construções desenvolvidas nos anos iniciais do magistério, muitas vezes, sem questionamento ou análise podem assumir expressões das relações de poder. Desse modo, a construção crítica contribui para o aluno-professor se entender como sujeito do processo. Nas palavras de Freire (1996, p. 13),

Saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber [...].

O espaço de formação inicial envolve o sujeito em movimento histórico, ou seja, em seu espaço e tempo, que considera a construção social do conhecimento da área, estando integrado culturalmente. Desse modo, envolve relações de submissão e resistência, que diferentemente da neutralidade, entende o saber envolto em um cenário de diferenças e contradições.

Acrescenta-se aos saberes docentes descritos, os saberes da construção profissional, Puentes, Aquino e Neto (2009) citam esses saberes na direção do pensamento freireano.

1) *ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou a sua construção*, uma vez que inexiste validade no ensino do qual não resulta um aprendizado; 2) *ensinar exige rigorosidade metódica*, na medida em que é preciso reforçar no aluno sua capacidade crítica, sua curiosidade, sua insubmissão e o rigor metódico com que deve aproximar-se dos objetos cognoscíveis; 3) *ensinar exige pesquisa*, no sentido da busca contínua, da indagação, da reprocura, da constatação e da intervenção; 4) *ensinar exige respeito aos saberes dos educandos*, toda vez que é necessário respeitar os conhecimentos socialmente construídos pelos alunos na prática comunitária e discutir com eles a razão de ser de alguns desses saberes em relação ao ensino dos conteúdos; 5) *ensinar exige criticidade*, vista como curiosidade, inquietação e rigor na aproximação ao objeto cognoscível; 6) *ensinar exige estética e ética*, no sentido que o rigor da crítica não pode ir à contramão de uma rigorosa formação ética e estética, pois, quando se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode ficar alheio à formação moral do educando; 7) *ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo*, na medida que pensar certo é fazer certo; 8) *ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*; 9) *ensinar exige reflexão crítica sobre a prática*, pois na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática; 10) *ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural*. (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009, p. 175).

Coube, então, a Alves (2002) e Freire (2011) comprometerem-se com saberes voltados ao desenvolvimento da autonomia docente, com professores compromissados com a emancipação do oprimido. Alves (2002) com sua visão mais romântica e utópica e Freire (2011) sob a perspectiva crítica, localizam o professor e os seus saberes envolvidos por fatores de tempo e espaço.

Alves (2002, p. 29) afirma que “os saberes não são o centro das atenções, mas sim a vida, isso significa que o conhecimento deve atuar junto e a favor das necessidades concretas das crianças ou dos educandos”.

Freire (2011, p. 65) reforça que a mudança e a conscientização devem estar presentes como elemento transformador da sociedade. A educação, portanto, tem um papel primordial nesse processo. Segundo o autor, “somente o homem, através da reflexão-ação, tem a capacidade de atuar, operar, refletir, transformar e comprometer-se”. Assim, não existe reflexão sem que o homem toque a sua realidade.

Entendemos, como Freire (2011, p.68), o ser humano como “inacabado e sujeito de sua própria educação, um ser em constante busca por perfeição, busca permanente em si mesmo e em comunhão com os outros”. Desse modo, entendemos que a educação é direito do sujeito e os saberes docentes não são passivos, refletindo o compromisso do professor perante a sociedade. Assim, de acordo com o autor, a educação não deve delimitar ou restringir, mas promover a possibilidade de uma consciência crítica constante, uma vez que, somente por meio desse caminho é que ocorrem as transformações sociais.

Trata-se de movimento que considera as relações e implicações do tempo e do espaço na construção dos saberes docentes. Freire (2011) promove observar esse movimento à medida que considera a temporalidade e o contexto em que o sujeito está inserido sob o prisma das condições culturais. Dessa forma, evidencia-se a importância da atitude crítica como promotora da aprendizagem em sua época, com vistas à transformação e mudança.

Com Freire (1996, 2011) entendemos que o “saber” do professor se desenvolve no contexto social, sendo compartilhado entre os pares e desenvolvido com pessoas em um processo de interação e transformações mútuas. Desse ponto de vista, ele é cultural, consolidando-se num contexto e evoluindo progressivamente, de acordo com o tempo e os espaços de trabalho. Em virtude disso, a forma como ensinamos e os motivos pelos quais os fazemos são condicionados ao tempo e ao espaço, onde e quando atuamos também agem em nossos saberes.

Por que ensino como ensino?

Para realizarmos atividades laborais, mobilizamos uma gama de saberes. Uma vez em exercício, há exigências específicas, cujos resultados são esperados no decorrer e ao finalizar a sua realização. Em outras palavras, progressivamente, nos adaptamos às necessidades laborais, assumimos posturas esperadas e acionamos nossos saberes transformando-os e adquirimos outros resultantes da prática do trabalho.

Entendemos que a experiência contribui para o desenvolvimento da identidade profissional docente, isso implica em reconhecermos que a categoria “tempo” de trabalho se torna um fator importante para a construção dos saberes. A experiência profissional é parte da história social e individual do professor, uma “construção do gênero humano, os indivíduos fazem-nos seus pela apropriação, através da comunicação com os demais [...], produtos da evolução social” (MARTINS, 2015, p. 91).

Nesse sentido, as interações se realizam em locais de trabalhos, no caso do magistério, em escolas, mais especificamente, nas séries ou anos, e finalmente em disciplinas, assim nossos saberes são enriquecidos com passar do tempo e sob a ação do ambiente de pertencimento. Ou seja, o espaço onde trabalhamos. Eles são imersos culturalmente por valores e posicionamentos únicos, logo podemos dizer que para refletirmos em relação aos motivos e as formas como atuamos, é

importante, retomarmos onde e quando exercemos o magistério e quais marcas foram significadas em nossa trajetória, haja vista, que somos socialmente edificados.

Dessa forma, ao pensar sobre “por que ensino como ensino?”, esse questionamento envolve reconhecer os processos teóricos, práticos, históricos e sociais, subjetivados por cada sujeito.

Retomemos pontos anteriores dos saberes docentes apresentados, acerca da construção profissional, ao longo de diferentes fases. Percebe-se que estamos submersos em relações sociais, rememorando aquelas que estão diretamente ligadas ao magistério. O professor foi aluno passando grande parte da experiência do viver em ambiente escolar, seus saberes construídos em determinado contexto social e tempo histórico recebe influência do tempo e espaço em que se desenvolveu.

Em outras fases, tanto da esfera pessoal quanto profissional, o professor tende, na graduação, estágios, bem como, em projetos de extensão imergir em novos processos de socialização e, promover, diante deles, a criticidade em relação aos propósitos de alguns conteúdos escolares e universitários que instigam a análises e indagações.

Retomando Freire (2011) ao questionar ‘por que ensino como ensino?’ estamos diante da possibilidade de refletir sobre a construção subjetiva, mas que também é social, desenvolvida e localizada em determinado tempo e espaço.

De igual natureza, a reflexão sobre “por que ensino como ensino?”, será mais profunda e consciente, politicamente engajada a partir das aprendizagens questionadas considerando o seu contexto histórico. Dialogando com Penin (2008, p. 650), “a relação pessoa/profissão ocorre ao longo da vida produtiva, num processo contínuo, eivado, como é comum, de experiências, se inicia com a formação inicial e atravessa os momentos de formação continuada”.

Nessa direção entendemos que o ensino é expressão de uma construção de saberes socialmente e historicamente desenvolvidos. Assim, partindo desse pressuposto a resposta “por que ensino como ensino?” é processo que expressa a construção profissional docente em função do tempo, das vivências históricas, bem como, da trajetória socializada e culturalmente localizada.

Considerações finais

Por meio do presente estudo, refletimos sobre as relevâncias dos fatores da temporalidade e dos locais de desempenho das atividades docentes ao longo da carreira, defendendo que o rol de habilidades e conhecimentos mobilizados pelos professores para o exercício de sua prática, melhor se adequa aos termos saberes, pois, são plurais, heterogêneos e refletem a incidência de aspectos internos e externos.

Ao dialogar com os estudos de freireanos observamos que a construção dos saberes está intrincada ao desenvolvimento profissional do professor. Uma construção que enquanto movimento não desconsidera o tempo e o espaço no qual se desenvolveram.

Entendemos ainda, que questionar “por que ensino como ensino?” torna-se um exercício formativo, embasado na criticidade da atuação. Entendemos esta atividade como uma maneira de entender e, então poder resistir às pressões externas e internas movimento que permite reconhecer que os saberes são construídos e entrelaçados ao tempo, espaço social.

Desse modo entendemos que a maneira como o professor ensina está entrelaçada aos saberes constitutivos de sua construção docente. Uma construção histórica e social que diz de um conteúdo não neutro e culturalmente desenvolvido.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALVES, Rubem. **Por uma educação romântica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- CALDAS, Maria Aparecida Esteves. **Estudos de revisão de literatura: fundamentação e estratégia metodológica**. São Paulo: Hucitec, 1986.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GUIMARÃES, Valter S. **Formação e profissão docente**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2009.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MARTINS, Lígia Márcia. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Editores Associados, 2015.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1955.
- PENIN, Sônia Teresinha de Sousa. Profissionalidade: o embate entre o concebido e o vivido. In: EGGERT, Edla; et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PUNTES, Valdés Roberto; ORLANDO, Fernández Aquino; NETO, Armino Quillici. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências. **Educar**, Curitiba, n. 34, 2009.
- SACRISTÁN, G. Os professores como planejadores. In: SACRISTÁN, Gimeno; GÓMEZ, Pérez A.I. **Comprender e transformar o ensino**. 4º ed. São Paulo: Artmed, 1998. p. 271-293.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL EM TEMPOS DE COVID-19: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Darlan Roberto dos Santos⁷

Resumo

A pandemia provocada pelo Covid-19, desencadeada em 2020, acentuou problemas de ordem social, como a desigualdade educacional no Brasil. Diante disso, pretende-se neste artigo, discutir a questão, fomentando-se o debate sobre o acesso à educação básica, além de ações e posturas, necessárias para se garantir padrões básicos de qualidade no ensino. Trata-se de texto fundamentado em pesquisa bibliográfica e em dados recentes, com caráter crítico e propenso ao debate.

Palavras-chave: Educação Básica; Pandemia; Desafios da Educação.

Abstract

The pandemic caused by Covid-19, which started in 2020, accentuated social problems, such as educational inequality in Brazil. With this in mind, this article is intended to discuss the issue, fostering the debate on access to basic education, in addition to actions and attitudes, necessary to guarantee basic quality standards in teaching. It is a text based on bibliographic research and recent data, with a critical character and prone to debate.

Key words: Basic Education; Pandemic; Challenges to Education.

Introdução

A educação é um direito de todos. É o que determina a Constituição da República Federativa do Brasil. Em seu artigo 208, a Carta Magna endossa a “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Isso significa que todos os brasileiros devem ter acesso à educação básica, o que, na prática, não acontece.

De acordo com o site Projeto Colabora, que exerce o jornalismo comunitário, o percentual de brasileiros que obtêm a educação básica está muito aquém do que poderia ser considerado um patamar de “democratização do ensino”. De acordo com a Organização Não Governamental, que analisou dados recentes do IBGE, coletados através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) 2016-2018, o percentual de pessoas que concluíram, no mínimo, o ensino médio, foi de apenas 47,4% em 2018.

Isso significa que a proporção de pessoas de 25 anos de idade ou mais, que finalizaram a educação básica obrigatória, definida pela Constituição Federal, não atingiu 50% da população. O percentual foi maior entre brancos (55,8%) do que entre pretos ou pardos (40,3%), entre mulheres (49,5%) do que entre homens (45,0%). Em termos regionais, o maior percentual foi observado no Sudeste (53,6%) e o menor no Nordeste (38,9%).

Diante desse panorama, é evidente que a desigualdade educacional no Brasil existe, e é algo preocupante. Ela não se manifesta apenas através daqueles que estão fora da escola. Mesmo entre

⁷ Pós-doutor em Literaturas Brasileiras. Professor da Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete e Faculdade Santa Rita.

os que têm a oportunidade de cursar a educação básica, os níveis de aprendizagem são muito discrepantes.

Uma questão é fundamental: de quem é o encargo relacionado à educação? Seria uma responsabilidade exclusiva do Poder Público? Ou a sociedade, como um todo, também pode (e deve) fazer alguma coisa em defesa do ensino para todos, e de qualidade? No presente artigo, fundamentado em pesquisa bibliográfica e em dados recentes, pretende-se abordar, de modo crítico e propenso ao debate, as implicações relacionadas à desigualdade educacional no Brasil, discutindo-se, ainda, como seria possível garantir padrões básicos de qualidade no ensino.

Desenvolvimento

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), que buscam criar bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, são bastante claras, no que se refere ao balizamento comunitário acerca da educação:

A educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. (BRASIL, 2013, P. 14)

O trecho das DCNs deixa evidente que, tal como uma conquista, a educação deve ser cuidada, zelada, protegida por todos. É um patrimônio dos cidadãos, de todo o país, e, para que seja bem sucedida, deve contar com o envolvimento de todos, sem distinções. Prosseguindo nessa questão, as DCNs informam que:

As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os estudantes de um ensino ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 2013, P. 17)

Embora seja extensa, a citação anterior é necessária, para que compreendamos de onde devem partir os padrões essenciais de qualidade da educação básica. Vários itens importantes devem ser observados, a começar pelo acesso à escola. Mas não basta matricular-se na escola; é necessário combater a evasão. Além disso, uma vez mantido na escola, o estudante precisa de ensino de qualidade, que o permita absorver conteúdos e tornar-se um cidadão crítico, participante na sociedade. E, por fim, é imperativo que todos, indistintamente, sejam incluídos na educação, independentemente de gênero, classe social, cultura ou necessidades especiais.

A escola deve ser o campo privilegiado do saber, em que prevaleça a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar os diferentes tipos de cultura, e não apenas a chamada “cultura dominante”. Assim, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas deve auxiliar na formação de um cidadão ético, crítico, que saiba respeitar as idiossincrasias e a pluralidade que compõe o mundo. A escola, afinal, deve ser conduzida através de uma gestão democrática, e o ensino público e de qualidade deve ser, de fato, para todos (e não apenas nas frias letras da lei). Só assim a escola será um pilar forte, mantendo enguida uma sociedade mais justa e humana.

Alcançar esses objetivos não é fácil. Diversas são as implicações. Segundo Dawna Markova (2000), o aprendizado é muito diferente de indivíduo para indivíduo. Isso requer muita sensibilidade, por parte das instituições de ensino e dos professores. Não se pode tratar o ensino como uma mercadoria, fabricada em série, para todos. Antunes (2008) considera que só conseguimos alimentar as inteligências através de estímulos e que é uma tarefa importante dos professores, de pais e mães e de toda a sociedade.

Para Skinner (1972), o professor precisa conhecer profundamente seus alunos e compreender suas facilidades e também suas dificuldades. O autor afirma: Se o aluno não aprende, possivelmente é porque o modo como ele aprende e o que faz com que ele aprenda de alguma maneira, não foram compreendidos pelos responsáveis pelo ensino (SKINNER, 1972, p. 26)

Assim, o engajamento dos docentes deve ser total, a começar, por sua formação, nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. É fundamental que, nesses cursos, haja espaço para que se discutam as várias possibilidades didáticas e metodológicas de ensino, formando-se, assim, um professor atento às diversas ferramentas e abordagens que podem ser utilizadas em sala de aula.

Porém, não basta formar um profissional de qualidade. É preciso valorizá-lo; oferecer condições para que ele desempenhe um bom trabalho. Infelizmente, no Brasil, a carreira docente é desvalorizada. Os professores enfrentam uma série de problemas, que vão desde a estrutura precária das escolas, falta de materiais, baixo engajamento de pais e mães e salários defasados.

Segundo pesquisa da Organização Todos Pela Educação, que analisou dados do MEC/Inep – Prova Brasil/Saeb (BRASIL, 2018), 41% dos professores da Educação Básica fazem jornada extra para compor a renda. Com essa realidade, fica difícil se falar em ensino personalizado, em professores criativos e dedicados a um projeto de longo prazo, que vise à formação de um aluno bem sucedido.

A desigualdade educacional também se faz presente na vida do professor. A título de exemplo dessa situação, basta dizer que o Brasil é um dos países cujos professores têm pior remuneração. A informação faz parte do relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre educação, que foi divulgado em setembro de 2020. De acordo com o documento, o salário de um professor brasileiro no ensino médio é cerca de metade da média dos países considerados ricos, e menor que os países vizinhos, como o Chile. O relatório expõe:

No Brasil, os salários reais médios dos professores chegam a US\$ 24.765 no ensino infantil (inferior à média da OCDE de US\$ 38.677), US\$ 25.005 no ensino fundamental inicial (inferior à média da OCDE de US\$ 43.942), US\$ 25.272 no fundamental / anos finais (inferior à média da OCDE de US\$ 46.225) e US\$ 25.966 no ensino médio (inferior à média da OCDE de US\$ 49.778). (OCDE, 2020, p, 07)

No Chile, os vencimentos médios são US\$ 28.183 para educação infantil; US\$ 27.708 nos anos iniciais do fundamental; US\$ 28.358 nas séries finais do fundamental e US\$ 29.967 no ensino médio. Portanto, é evidente que, se desejamos instituir padrões básicos de qualidade na educação, é preciso pensar no professor.

Outro quesito fundamental é o engajamento da sociedade, especialmente, pais e mães, na educação das crianças e jovens. Conforme Maldonado:

A participação dos pais na vida escolar dos seus filhos pode influenciar, de modo efetivo, o desenvolvimento escolar dos filhos. Sendo assim, a família é o primeiro grupo com o qual a criança convive e seus membros são exemplos para a vida (MALDONADO, 1998, p. 289).

Nesse sentido, é grande a discrepância, principalmente quando se leva em conta o poder aquisitivo das famílias. Em uma ampla pesquisa sobre o assunto, Lareau apurou o seguinte:

As crianças da classe trabalhadora e pobre passavam grande parte de seu tempo livre em brincadeiras informais; as crianças de classe média participavam de atividades organizadas por adultos, criadas para desenvolver seus talentos e interesses individuais. (LAREAU, 2017, p. 74)

Tal panorama é perceptível no Brasil, e ajuda a descortinar, durante a pandemia do Covid-19, as desigualdades do país. Diante da suspensão das aulas presenciais, ocorrida em todo o território nacional, a partir de março de 2020, verificou-se estudantes em condições díspares: desde aqueles matriculados em escolas particulares, que tiveram todas as condições técnicas, sociais e logísticas para assistirem a aulas remotas, através de seus celulares, *tablets* e *notebooks*; aqueles matriculados em escolas públicas, que receberam apostilas para os estudos e passaram a ter contatos virtuais esporádicos com os professores, mas, sem aulas regulares pela internet, e aqueles sem qualquer estrutura em casa, que sentiram falta da escola não só pelos estudos, mas, principalmente, para terem acesso a uma refeição digna. Como se vê, o fim das desigualdades educacionais só seria plenamente possível com o fim das desigualdades econômicas e sociais.

No que se refere à gestão escolar, Érnica e Batista (2012, p. 642) assinalam que “as metrópoles objetivam e reificam as desigualdades socioeconômicas que as caracterizam na organização de seu espaço, sob a forma de segregação espacial”. Desse modo, escolas localizadas em áreas de alta vulnerabilidade apresentam desvantagens. Os autores classificam tais espaços como “locais de decantação”, em que se concentram problemas dos mais diversos.

Essas escolas (das periferias) tendem a concentrar alunos com baixos recursos culturais familiares. Dada sua localização em regiões periféricas e de grande vulnerabilidade social, tampouco a matrícula nessas escolas tende a ser atraente para famílias com maiores recursos culturais e que não vivem no entorno imediato da escola (ÉRNICA, BATISTA, 2012, p. 656).

Assim, escolas de regiões pobres e periféricas tendem a se tornar verdadeiras “ilhas”, em que prevalece o abandono, o descaso, a precariedade, a falta de recursos e seres humanos desestimulados, desde gestores, passando pelos professores, pais, mães e alunos.

Considerações finais

A discussão mostrou que a legislação brasileira aborda o ensino de qualidade, e tem mecanismos que determinam padrões básicos de excelência. Porém, na prática, esse ainda é um sonho distante. A desigualdade educacional no Brasil é um fato, difícil de ser combatido.

Nesse sentido, o debate é fundamental. Urge, a necessidade de buscarmos soluções para o problema. O primeiro passo é identificar como tal desigualdade ocorre, em nosso país. Conforme o exposto, várias são as implicações dessa discrepância no ensino: envolve políticas de gestão, questões econômicas e sociais, além da falta de engajamento da sociedade, em especial, de pais e mães.

Conforme observamos, em um país tão extenso e múltiplo como o Brasil, a realidade da educação não é uniforme e varia, principalmente, de acordo com classes sociais e espaços geopolíticos (relacionados a centros e periferias). Em escolas situadas nos grandes centros, e frequentadas por pessoas com poder aquisitivo maior, a qualidade do ensino tende a ser maior. Há mais estrutura, mais recursos, mais envolvimento de gestores, pais, mães, mestres e alunos.

Por outro lado, nas escolas mais pobres e periféricas, a precariedade impera. Isso ficou evidente durante a pandemia, em que escolas de periferia enfrentaram – e vêm enfrentando – grandes dificuldades para manter aulas remotas, já que professores e alunos, muitas vezes, não têm acesso à internet ou equipamentos para acessar as aulas e os materiais didáticos.

Portanto, reverter essa situação, evitar o crescimento da desigualdade educacional no Brasil e implementar, de fato, padrões básicos de qualidade na educação, são missões muito difíceis. Isso só será possível a médio e longo prazo, com mudanças profundas, de ordem econômica e social, distribuição de renda, valorização dos docentes e mudança de consciências.

A educação precisa estar em primeiro plano; deve ser a principal bandeira de nossos governantes e necessita de uma grande união de forças, de cidadãos e instituições. O que todos precisam compreender é que a profunda crise que assola o país só será vencida quando a educação for tratada como prioridade, e as desigualdades no ensino forem combatidas em conjunto.

Referências

- ANTUNES, C. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Desempenho dos alunos na Prova Brasil: diversos caminhos para o sucesso educacional nas redes municipais de ensino**. Brasília, DF, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 20, 31 jan 2012.
- Brasil. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASLAVSKY, C. **Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI**. São Paulo: Moderna, 2005.
- ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42 n. 146, p. 640-66, maio/ago. 2012.
- LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982007000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MALDONADO, M.T. **Comunicação entre pais e filhos**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1998.
- MARKOVA, Dawna. **O natural é ser inteligente: Padrões Básicos de Aprendizagem a Serviço da Criatividade e Educação**. Summus: São Paulo, 2000.

OCDE. **Relatório sobre a educação no Brasil**. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/component/tags/tag/ocde-organizacao-para-a-cooperacao-e-o-desenvolvimento-economico>. Acesso em 15 set. 2020.

PROJETO COLABORA. **Sem direitos: 28,2% da população não têm acesso à educação**. Disponível em: <https://projetocolabora.com.br/ods8/sem-direitos-282-da-populacao-nao-tem-acesso-a-educacao/>. Acesso em 15 set. 2020.

SKINNER, B.F. **Tecnologia do ensino**. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1972.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

A TÊNUE FRONTEIRA ENTRE A EVASÃO E A EXCLUSÃO NA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Eduardo Felipe Hennerich Pacheco⁸

Resumo

Busca-se no presente artigo refletir sobre a tênue fronteira entre a evasão e a exclusão na pós-graduação *stricto sensu* brasileira. Argumenta-se que por diversas vezes a educação não cumpre seu papel transformador da sociedade, em especial no contexto da pós-graduação, acabando por gradualmente excluir os indivíduos. Na discussão, essas reflexões dialogam com a experiência vivenciada durante o I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em Educação da região sul do Brasil, o qual aconteceu em Porto Alegre (RS), entre os dias 23 a 25 de julho de 2018, e foi realizado durante a XII reunião da ANPEd Sul.

Palavras-Chave: Evasão; Exclusão na Pós-Graduação; Fórum Discente.

Resumen

El presente artículo busca reflexionar sobre la tenue frontera entre la evasión y la exclusión en el programa brasileño de posgrado *stricto sensu*. Se argumenta que la educación en varias ocasiones no cumple su papel transformador en la sociedad, especialmente en el contexto de la postgrado, y gradualmente termina excluyendo a los individuos. En la discusión, estas reflexiones dialogan con la experiencia vivida durante el I foro de las representaciones estudiantiles de los Programas de Posgrado en Educación en la región sur de Brasil, que tuvo lugar en Porto Alegre (RS), del 23 al 25 de julio. 2018, y se celebró durante la 12a reunión de ANPEd Sul.

Palabras clave: Evasión; Exclusión en estudios de posgrado; Foro estudiantil.

Introdução

A educação de qualidade e relevância social é um direito inalienável a todo e qualquer indivíduo, independente de características identitárias de classe, raça, gênero e demais marcadores sociais. Esse direito é garantido legalmente por diversos documentos e políticas nacionais e internacionais (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei n.º 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Lei n.º 13.005 de 2014 que aprova o Plano Nacional de Educação) que reiteradamente ratificam a necessidade da garantia ao acesso, permanência e êxito na educação⁹. Entretanto, uma “maioria em nosso país” continua sendo negligenciada e desprovida de uma “educação pública, gratuita e de qualidade socialmente

⁸Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR, com período sanduíche no Doutorado em Estudos Feministas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Realizou estágio de investigação doutoral no CES -Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (2019-2020). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) -

⁹ Concordamos com Filipak e Hennerich Pacheco (2017, p. 1244) quando afirmam que: “A temática do acesso do estudante à educação superior deve ser entendida de maneira intimamente ligada à problemática da permanência e evasão, pois não basta garantir apenas a democratização do acesso. As políticas públicas educacionais devem garantir o acesso a uma educação de qualidade, que tenha relevância social, e que os estudantes tenham êxito na conclusão dos estudos. E isso implica um forte investimento financeiro e cultural, no sentido de valorização da educação desde o nível básico, para que os estudantes possam chegar ao nível superior imbuídos de elementos culturais e intelectuais que propiciem o êxito em sua graduação e na profissão escolhida”.

referenciada, em todos os níveis e modalidades de ensino, como direito fundamental de garantia de cidadania em uma república que se autodenomina democrática” (BRZEZINSKI, 2010, p. 203).

As instituições educacionais, na perspectiva democrática do direito à educação, devem ser concebidas como lugares plurais, “espaços de troca de conhecimentos e construção de valores, no qual a democracia é o marco zero para a construção de uma sociedade justa e participativa” (FILIPAK; HENNERICH PACHECO, 2017, p. 1244).

Todavia, se como na obra clássica de Goya (1799), o “sono da razão produz monstros”, a educação, as instituições educacionais e as políticas públicas, na maioria das vezes, apresentam-se como reprodutores das práticas hegemônicas que promovem violências, desigualdades e exclusão, inclusive na pós-graduação. Exclusão que veladamente é nomeada pela estatística educacional como abandono e evasão. E quando analisadas de perto, percebemos que a uma tênue fronteira que separa a evasão da exclusão na pós-graduação *stricto sensu*.

Os discentes do *stricto sensu* sofrem continuamente os constrangimentos e limitações de:

- Falta de recursos: bolsas de estudos que permitam a permanência e dedicação integral à pesquisa, estruturas físicas adequadas nas universidades, auxílios para eventos científicos e publicações, falta de restaurantes universitários no setor privado, entre outros fatores econômicos;
- Mercantilização e produtivismo acadêmico, que exigem padrões de publicações inalcançáveis, onde discentes e docentes, devem “publicar ou perecer” (LEITE, 2017) ou pior “publicar ou morrer” (EVANGELISTA, 2006). E nesse movimento exacerbado de publicações, “publica-se de forma ansiosa todo o tipo de texto em periódicos” (NOSELLA, 2010, p. 179), utilizando-se inclusive de “práticas superficiais e levianas, como a reprodução da mesma ideia em vários textos” (TREVISIAN; DEVECHI; DIAS, 2013, p. 375), e/ou “usando a mesma base teórica, com os mesmos autores (MENEGHETTI, 2011, p. 344) com pouca ou nenhuma ineditividade e contribuição;
- Prazos de conclusão impérvios que assombram os(as) alunos(as) e impedem a realização de uma pesquisa relevante;
- Incompatibilidade entre os horários dos estudos, trabalho remunerado, lazer, vida familiar, aspectos pessoais e demais atividades cotidianas;
- Ambientes de extrema competição e comparação, incertezas perante ao futuro como profissionais e uma infinidade de problemáticas que afetam a vida do(a) pós-graduando(a).

Problemáticas essas que incidem diretamente na saúde mental dos(as) estudantes, basta por exemplo, analisarmos os altos índices de automedicação, solidão, depressão, ansiedade e até suicídios que assolam os(as) discentes da pós-graduação que não raras vezes são negligenciadas pelas instituições educacionais e quase sempre pelas políticas de saúde pública. Essas questões também aparecem nos estudos de Costa e Nebel (2018), para os autores,

O ambiente da pós-graduação é altamente desafiador. As demandas e as cobranças que se apresentam aos estudantes são muito mais intensas, quando comparadas às exigências da graduação. Realizar um curso de mestrado e, sobretudo, de doutorado é uma tarefa árdua que apresenta uma série de desafios ao jovem pesquisador: desenvolvimento da dissertação/tese, exame de qualificação, participação em eventos nacionais e internacionais, cumprimento dos créditos das disciplinas, publicação de artigos em periódicos qualificados, defesa etc. Somam-se a isso as dificuldades financeiras, os aspectos familiares, pessoais, emocionais, profissionais, conjugais, dentre outros. Não raramente, todos estes desafios, em conjunto, acabam afetando a saúde física e, sobretudo, mental dos estudantes. Com efeito, durante a jornada na pós-graduação, muitos pós-graduandos acabam desenvolvendo ansiedade, depressão, distúrbios do sono, dentre uma série de outras doenças psíquicas. Grande parte deles opta por sofrer em silêncio, principalmente, porque existe ainda um grande tabu na sociedade em torno dos transtornos mentais, inclusive dentro da universidade, espaço o qual, pelo menos em teoria, deveria ser aberto ao diálogo (COSTA; NEBEL, 2018, p. 209).

Essas e outras questões foram levantadas e discutidas durante o I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em Educação da região sul do Brasil. O fórum aconteceu na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre (RS), entre os dias 23 a 25 de julho de 2018, e foi realizado durante a XII reunião da ANPEd Sul, que tinha como tema a seguinte proposição: EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL: pesquisar para quê?

Com a presença de representantes de 23 programas de pós-graduação, dos estados do Paraná, Santa Catarina e do Rio Grande Do Sul, realizou-se um diagnóstico das necessidades e dificuldades dos(as) discentes. A principal dificuldade apontada foi a financeira, que incidia diretamente na permanência do(a) estudante na pós-graduação.

O não reajuste de bolsas, e a falta delas nos mestrados e doutorados profissionais, as discrepâncias das funções atribuídas pelos programas aos(às) discentes bolsistas, as elevadas mensalidades dos mestrados e doutorados na rede particular, os preços exorbitantes de inscrição em eventos científicos qualificados na área e, os formatos de trabalhos finais de dissertações e teses, que ainda insistem em engessar os conhecimentos e saberes, em um modelo único de escrita, são fatores que só reiteram que “este é um tempo em que a razão deve ranger os dentes” (THOMPSON, 1978, p. 217).

Diante das inúmeras demandas apresentadas, o coletivo elaborou uma carta aberta direcionada a toda comunidade acadêmica, e principalmente a Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação (ANPEd), como entidade aglutinante dos programas de pós-graduação da área educacional.

Nessa carta, foi elencado e exposto o delicado momento que a democracia e a educação, de forma geral, vêm enfrentando no Brasil e denunciado “os efeitos nefastos do atual contexto político e econômico” que afetam “não só a formação regional de pesquisadoras e pesquisadores, mas também de docentes da educação básica e superior e a construção de quadros intelectuais nacionais” (CARTA DE PORTO ALEGRE, 2018).

Também em seu teor, a carta cobra de forma urgente que a ANPEd assuma posicionamentos em relação as seguintes questões:

- a) políticas de ações afirmativas nos programas de pós-graduação para que se amplie o acesso e a permanência de estudantes negras e negros, indígenas, quilombolas e da população LGBTQI+;
- b) experiência de formação integral dos(as) discentes, com perspectivas de egressos que contribuam de forma significativa para o desenvolvimento científico/educacional do país;
- c) reformulação dos critérios institucionais para a concessão de bolsas;
- d) licença maternidade, paternidade e ao tratamento de saúde sem prejuízos aos(as) alunos(as) e aos programas;
- e) educação mais plural e democrática, com valorização das diversidades culturais e ideológicas;
- f) ampliação dos prazos de defesas de teses e dissertações, para que se assegure a prevenção da saúde mental e a qualidade das produções, principalmente para alunos e alunas não bolsistas e que trabalhem;
- g) assegurar os mesmos direitos aos programas de mestrado e doutorado profissional;
- h) assegurar espaços de governanças nas instituições aos alunos e alunas associadas, inclusive na ANPEd, para que de fato a democratização, inclusive nas tomadas de decisões sejam realizadas de forma coletiva e sem espaços para hierarquias excludentes.

Como compromisso do coletivo reunido, comprometeu-se com a criação e a realização do I Encontro Nacional das Representações Discentes dos Programas de pós-graduação em Educação, que será realizado durante a Reunião Nacional da ANPEd (ainda sem data prevista). Para isso foram eleitos dois representantes de cada estado da região sul do Brasil, para a organização e mobilização em nível nacional dos coletivos de representação discente.

As reivindicações e os compromissos assumidos pelo coletivo de representantes discentes, foram expostos em carta aberta e lida para a comunidade de participantes do encerramento da XII reunião da ANPEd Sul e publicadas no site da regional da ANPEd.

Considerações finais

A democratização do acesso, a permanência e o êxito acadêmico na pós-graduação brasileira ainda é um desafio para as políticas públicas, para as instituições educacionais e para a promoção de uma cultura educacional como um todo. No presente texto problematizamos esses aspectos que em estatísticas se traduzem na evasão, mas o que de fato ocorre é um gradual processo de exclusão daqueles e daquelas que não correspondem ao “perfil” acadêmico esperado, perfil esse que historicamente favoreceu e continua a favorecer a elite social.

Essas problematizações foram expostas e denunciadas durante o I fórum de representantes discentes dos programas de pós-graduação em educação do sul do Brasil. A iniciativa, apesar de pequena e de ainda estar a florando, representa um passo importante na representação dos alunos e alunas da pós-graduação. Essa proposta de organização, demonstra que a situação dos(as) discentes não podem ser ignoradas, que as angústias, frustrações, medos, incertezas e dificuldades não são individuais.

Além disso, momentos de partilha como esse, colocam em questionamento as próprias instituições universitárias que diversas vezes apresentam-se com um “discurso democrático, antidiscriminatório” (FREIRE, 1997), mas que adotam práticas de constrangimentos e violências para com os alunos que não cumprem os prazos, com as alunas grávidas, com a população LGBTQI+ e demais situações, que escapam da “regularidade” esperada de comportamento dos(das) discentes que conseguem ingressar na pós-Graduação, porque, em muitos casos, os que não se enquadram nesse perfil nem ingressar, conseguem.

Todavia, apesar de preocupante todo o contexto que o país vem vivenciando (como a retirada de importantes direitos, ataques a educação pública, vilanização dos(as) educadores, ataques aos marcos democráticos constitucionais e demais situações de retrocessos), não devemos abaixar a cabeça, temos que ter em mente que “é mudando o presente que a gente fabrica o futuro : por isso, então a história é possibilidade e não determinação” (FREIRE, 1991, p. 90).

A educação não é um produto de consumo, não é uma mercadoria! A educação é um direito e como tal, deve ser garantido. E a sobrevivência na pós-graduação depende de condições dignas que garantam o ingresso, a permanência e o êxito em uma formação integral do(a) discente. E que para isso de fato ocorra é necessário o abandono de práticas, institucionais e políticas, onde “prevalece uma mentalidade de exacerbado pragmatismo” e impede que as instituições universitárias, as quais “tem por finalidade intrínseca fundamental contribuir para a formação humana, entendida como processo de humanização” (SEVERINO 2016, p. 7), exerçam seu papel na transformação social, redução das desigualdades e na construção e democratização do conhecimento.

Referências

- ANPED NACIONAL. **Vídeo sobre o I Fórum de representantes discentes dos programas de pós-graduação em educação da região sul do Brasil**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4SWSH89gFqM>.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao compilado.htm> Acesso em 05 ago. 2019.
- BRASIL. **Lei n. 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.cpt.com.br/ldb/lei-de-diretrizes--e-bases-da-educacao-completa-interativa-e-atualizada>>. Acesso em: 10 dez. 2016.
- BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. educ. saúde [online]**. 2010, vol.8, n.2, pp.185-206.
- CARTA DE PORTO ALEGRE. **Carta do I fórum das representações discentes dos programas de pós-graduação em educação da região sul do Brasil**. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/carta_do_forum_sul_de_discentes_d_os_programas_de_pos-graduacao_.pdf.
- COSTA, Everton Garcia da; NEBEL, Letícia. O quanto vale a dor? Estudo sobre a saúde mental de estudantes de pós-graduação no Brasil. **Polis**, Santiago, v. 17, n. 50, p. 207-227, agosto 2018. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682018000200207&lng=es&nrm=iso>. Acesso em:24 jul. 2020.
- EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2. Ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.
- FILIPAK, Sirley Terezinha; HENNERICH PACHECO, Eduardo Felipe. A democratização do acesso à educação superior no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 54, set. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/21946/21071>>. Acesso em: 24 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- LEITE, Janete Luiza. Publicar ou perecer: a esfinge do produtivismo acadêmico. **Rev. Katályis [online]**. 2017, vol. 20, n. 2, pp. 207-215.

MENEGHETTI, Francis Kanashiro. Tréplica: o que é um ensaio teórico? Tréplica à Professora Kazue Saito Monteiro de Barros e ao Professor Carlos Osmar Bertero. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 2, p. 343-348, 2011b.

NOSELLA, Paolo. A pesquisa em educação: um balanço da produção dos pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 177- 203, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In:COELHO, I. M.; FURTADO, R.M. M. (Org.). **Universidade, cultura, saber e formação**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2016. p. 7-12.

THOMPSON, Edward P. **The poverty of theory and other essays**.London: Merlin, 1978.

TREVISAN, Amarildo Luiz; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; DIAS, Evandro Dotto. Avaliação da avaliação da pós-graduação em educação do Brasil: quanta verdade é suportável? **Avaliação (Campinas)**, v. 18, n. 2, p. 373-392, 2013.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

OS MARCOS HISTÓRICOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

Iris Neles Silva¹⁰
Adriana Aparecida de Souza¹¹

Resumo

O artigo visa discutir os marcos históricos legais da educação inclusiva das pessoas com síndrome de Down no Brasil. Tem como objetivo refletir sobre os marcos históricos legais no contexto da educação inclusiva de pessoas com síndrome de Down no Brasil. Compreendemos que pesquisar sobre os marcos legais podem proporcionar maior compreensão da educação inclusiva de pessoas com síndrome de Down no Brasil. A metodologia se fundamenta em pesquisa bibliográfica e pesquisa documental. Os resultados enfatizam que apesar dos avanços, a inclusão da pessoa com deficiência na escola regular ainda é um desafio. Assim, é fundamental que a sociedade compreenda e cobre do poder público a garantia das mudanças necessárias para a inclusão das pessoas com deficiência.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Políticas Públicas. Síndrome de Down.

Resumen

El artículo visa discutir los hitos legales de la educación inclusiva de personas con síndrome de Down en Brasil. Tiene como objetivo reflexionar sobre los hitos históricos legales en el contexto de la educación inclusiva de personas con síndrome de Down en Brasil. Entendemos que la investigación sobre los marcos legales puede proporcionar una mejor comprensión de la educación inclusiva de personas con síndrome de Down en Brasil. La metodología se basa en la investigación bibliográfica y documental. Los resultados enfatizan que a pesar de los avances, la inclusión de la persona discapacitada en la escuela aún sigue siendo un desafío. Así, es fundamental que la sociedad comprenda y cubra del poder público la garantía de los cambios necesarios para la inclusión de las personas con discapacidad.

Palabras clave: Educación inclusiva. Políticas públicas. Síndrome de Down.

Introdução

Esse artigo discute os marcos históricos legais no contexto da educação inclusiva de pessoas com síndrome de Down no Brasil. Desse modo, tem como objetivo refletir sobre os marcos históricos legais no contexto da educação inclusiva de pessoas com síndrome de Down no Brasil.

Compreendemos a inclusão como um processo, pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir as pessoas com deficiências e com necessidades específicas, de modo a prepara-las para assumirem papéis sociais. (SASSAKI, 1997). Nesse sentido, para que aconteça uma inclusão de qualidade é necessário um ambiente que favoreça a receptividade para às mudanças estruturais, pedagógicas, atitudinais, pois de acordo com Mantoan (2003) a inclusão escolar assegura que o atendimento ao discente seja ofertado em ambientes educacionais sem distinção de gênero, situação

¹⁰ Mestranda - Assessoria e Consultoria Educacional – ESL

¹¹ Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2013). Pós Doutora pelo Programa de Pós Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Sociologia, com ênfase em Direitos Humanos e Ética, atuando principalmente nos seguintes temas: violência, juventude e políticas públicas em Educação.

socioeconômica, raça, crenças e credos. Logo, regula-se pela concepção de “Educação para Todos”. Assim, compreendemos que a educação inclusiva consiste numa mudança da estrutura da base organizacional da escola, para que possa acolher todas as pessoas, sem exceção, no sistema de ensino.

A metodologia se fundamenta numa pesquisa de revisão bibliográfica (MARCONI e LAKATOS, 2003). Desse modo, discutimos a luz de autores como Sasaki (1997) e Mantoan (2003), bem como, de pesquisa documental, na qual analisamos os documentos que fundamentam legalmente a educação especial no Brasil.

Acreditamos ser relevante desenvolver estudos sobre os marcos históricos legais que proporcionaram a compreensão da educação inclusiva de pessoas com síndrome de Down no Brasil. Este estudo busca mostrar os principais acontecimentos que promoveram as mudanças no contexto educacional para as pessoas com deficiência e em específico para pessoas com síndrome de Down na sociedade brasileira. A pesquisa assim aborda uma temática pouco explorada que servirá de fonte de informação para futuros estudos.

Historicizando os marcos legais da educação inclusiva de pessoas com síndrome de down

A educação inclusiva é um grande desafio a ser encarado nos dias atuais, mesmo com as mudanças de paradigmas educacionais ocorridas ao longo da história do Brasil, principalmente, quando se trata, não apenas de incluir estudantes com necessidades educativas especiais em salas de aulas regulares, mas também, estabelecer relações eficazes que possa favorecer o atendimento igualitário entre estudantes com necessidades educacionais especiais e os demais estudantes, para que eles se sintam, de fato, incluídos no contexto escolar e social. (SOUTO, 2014)

Assim, a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporâneo que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Ela pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando, assim, as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Desse modo, implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. (DIVERSA, 2020).

No século XX, o público deficiente começa a ser valorizado a nível mundial através de movimentos sociais de luta contra a discriminação em defesa de uma sociedade inclusiva. As práticas de ensino e a aprendizagem, dessa época, receberam críticas, pelo fato de gerarem exclusão no cenário educacional (SOUTO, 2014).

Entendemos que a inclusão social é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e simultaneamente, essas se preparam para assumir seus papéis na sociedade (SASSAKI, 1999). Logo, a sociedade precisa se modificar para atender e efetuar as mudanças nas pessoas e o desenvolvimento destas, deve ocorrer dentro do processo de inclusão, para que assim, possam exercer sua cidadania.

Desse modo, se desenvolve toda uma compreensão sobre as pessoas com deficiência como destacado por Jesus (2005) o Portador de Necessidades Educacionais Especiais é aquele que apresenta algum tipo de deficiência seja ela física, sensorial, cognitiva, múltipla, etc., necessitando de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e superar suas dificuldades.

Nesse contexto, a Síndrome de Down (SD) é conhecida por uma discapacidade intelectual, representando aproximadamente 25% de todos os casos de atraso intelectual, traço presente em todas as pessoas com a síndrome. Também denominada Trissomia 21, é uma alteração genética, caracterizada por um erro na distribuição dos cromossomos durante a divisão celular do embrião. Normalmente, os humanos apresentam em suas células 46 cromossomos, que vêm em 23 pares. Crianças com síndrome de Down têm 47 cromossomos, pois têm três cópias do cromossomo 21, ao invés de duas (KIRK e GALLAGHER, 1996).

Em relação a essa síndrome, deve se ter claro dois pontos: 1) não se trata de uma doença, mas de uma síndrome genética que pode condicionar ou favorecer a presença de quadros patológicos; 2) entre as pessoas com deficiência existe grande variabilidade, mas nunca se deve falar em “graus”, existe variação de alguns indivíduos, em relação a outros, assim como acontece na população geral (FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES SÍNDROME DE DOWN, 2020).

Um dos primeiros marcos históricos ocorreu em 1954 com a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, na ocasião da chegada ao Brasil de Beatrice Bemis, procedente dos Estados Unidos, membro do corpo diplomático norte-americano e mãe de um portador da (SD). Beatrice ficou impressionada por não existir entidades especializadas em pessoas com deficiência no país. Ela fundou várias dessas entidades nos Estados Unidos. Assim, contando com a ajuda de outras famílias criou a primeira associação para atender o público com deficiência no Brasil. (BALDAN; GOMES, 2018).

Ainda de acordo com os autores, a APAE é uma sociedade civil, filantrópica de caráter cultural, educacional e assistencial. Representa um papel único na sociedade. Esta instituição atende hoje cerca de 250 mil alunos com deficiência, em todo o Brasil e possui mais de 2.171 APAE'S no país, prestando serviços sociais na área de educação, saúde e a quem necessita, melhorando a condição de vida da pessoa com deficiência. Prosseguindo, os autores dizem que a APAE proporciona o acesso ao conhecimento, aos direitos constituídos, à qualificação para a inclusão no mundo do trabalho, à reabilitação, à promoção de autonomia para o pleno exercício da cidadania das pessoas com deficiência intelectual e múltipla, fornecendo aos alunos independência e autonomia. São oferecidos atendimentos nas áreas de: Estimulação precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA), inclusão no mundo do trabalho. Os alunos também recebem aulas nas áreas de artes, educação física, projetos de música e de leitura, aulas de teatro, informática e psicomotricidade.

Entendemos que a criança com (SD) apresenta limitações e condições especiais para aprendizagem, o que pode desencadear dificuldades de aprendizagem. Porém quando estimulados de maneira adequada podem se desenvolver principalmente quando matriculados na escola regular de ensino. Essa realidade foi possível devido a todo um contexto que foi se configurando durante a segunda metade do século XX, em que surgiram campanhas que visavam sensibilizar a sociedade com relação a esses sujeitos, que eram encaminhados para instituições particulares, onde se mantinham segregados.

Dentre essas ações o autor Souto (2014) destaca em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema de ensino. A Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971, sp), que altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e

os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Nessa década, não se falava muito ou quase nada sobre a (SD).

Em 1973, o Ministério da Educação e Cultura – MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas as pessoas com deficiência e as pessoas com superdotação configurados por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse tempo, não se efetiva uma política de acesso universal a educação, permanecendo concepções de “políticas especiais” para tratar de educação de alunos com deficiência (SOUTO, 2014).

A autora destaca ainda que em 1978, uma emenda da constituição brasileira trata do direito da pessoa deficiente, nos seguintes termos: “é assegurado aos deficientes à melhoria de sua condição social e econômica especial e gratuita”. A nova constituição, dez anos depois, garante aos portadores de deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. E em 1981, foi instituído o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, apoiado pela Organização das Nações Unidas, no qual se defendeu a “Igualdade de oportunidade para todos”. No Brasil houve a formulação de vários planos: Plano de Ação da Comissão Internacional de Pessoas Deficientes (1981), Plano Nacional de Ação Conjunta para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1985). Esses planos romperam com a perspectiva de benevolência e adotou uma posição política, centrada na garantia de direitos e de acesso a cidadania, para as pessoas portadoras de necessidades especiais (SOUTO, 2014).

Entretanto, os movimentos só se fortaleceram mais intensamente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, porque garantiu direitos a grupos sociais até então marginalizados, como as pessoas com deficiência, que também participaram ativamente de sua elaboração (GIL, 2017).

Outro evento importante foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien – Tailândia em 1990, e coube ao país, como signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a responsabilidade de assegurar a universalização do direito à Educação. Desse compromisso decorreu a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, concluído em 1993, que tinha como objetivo assegurar, até o final de sua vigência, a todos os brasileiros “conteúdos mínimos de aprendizagem que atendem necessidades elementares da vida” (BRASIL, 1993). O Movimento de Educação para Todos atinge de certa forma as pessoas com deficiência. (SOUTO, 2014)

Ainda segundo a autora, no Brasil, a educação inclusiva começou a fundamentar-se a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais: Acesso e Qualidade que ocorreu na Espanha em 1994, na qual foi proclamada a Declaração de Salamanca (1994) que define políticas, princípios e práticas da Educação Especial, esse documento foi um marco importantíssimo para a política inclusiva, pois traz detalhamento de políticas e práticas voltadas à educação para todos, em especial, de crianças e jovens com necessidades educacionais específicas. O documento destaca que é o sistema regular de ensino, ou a escola regular, o local preferencial para o desenvolvimento do processo educacional. Passou-se a considerar a inclusão dos estudantes com necessidades educativas especiais em classes regulares como a forma mais avançada de democratização das oportunidades educacionais. A Declaração de Salamanca proclama as escolas inclusivas como meio mais eficaz de combater a discriminação; e determina que as escolas devem acolher todas as crianças, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

Dentre os documentos oficiais destacam-se: o inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira que se refere ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino e a Lei de diretrizes e bases para a educação nacional (BRASIL, 1988). A Lei 9394/96, na qual se entende por educação especial a modalidade de educação escolar, para pessoas com necessidades especiais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 enfatiza que a educação especial é uma modalidade de ensino destinada a educandos portadores de necessidades educativas especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla; quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos, oferecido na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Em artigo 9, determina que é dever dos sistemas gerais de ensino assegurar aos educandos currículo, métodos e recursos para o atendimento da demanda das pessoas com deficiência (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, a Educação Especial é ofertada a todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior, consistindo num montante de recursos educacionais e de estratégias de apoio à disposição de todos os alunos, oferecendo diferentes alternativas de atendimento (JESUS, 2005).

Além dessa, podemos destacar o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2000), esse documento foi considerado um grande avanço para contribuir para o desenvolvimento na década, qual seja a “criação de uma escola inclusiva”, que enfatiza a formação de recursos humanos.

A partir dessa percepção a preocupação com o atendimento aos “educandos especiais” nas escolas regulares e nas instituições especializada, abrange uma proposta de escola inclusiva, embora se aproximasse mais de uma compreensão de inclusão processual, como destacada por (GARCIA, 2013) essa foi desenvolvida em diferentes espaços físicos e institucionais. Outro ponto destacado no PNE é a importância da formação dos profissionais da educação.

Assim sendo, todas as pessoas que compõem a escola, tem um papel decisivo na inclusão dessas crianças no contexto educacional, ou seja, não é apenas o professor que é responsável, é importante que coordenadores, gestores, busquem uma capacitação que possibilite desenvolver de forma mais definitiva o processo de inclusão. Desse modo, a criança com Down terá mais chance de avançar, superar as dificuldades e desenvolver suas potencialidades (VIEIRA, 2015).

Nesse sentido, a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) procurou promover o exercício pleno dos direitos humanos das pessoas com deficiência indicando que aconteça a coleta de dados e pesquisas, para contribuir com a formulação e implementação de políticas educacionais inclusivas no Estado. Este documento se tornou Lei no Brasil por meio do Decreto nº 6.949, de 28/08/2009. Entretanto, podemos dizer que no Brasil ainda, e historicamente, a educação especial (termo anterior à educação inclusiva) se configurou por por meio de modelos assistencialistas, demarcados por uma concepção de segregação, em que caracteriza-se pela separação e isolamento dos estudantes com alguma deficiência.

E em julho de 2015, foi sancionada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, comumente conhecida como (LBI), de nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) esse, documento enfatiza a obrigatoriedade do papel do Estado em garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas redes de ensino regular.

Segundo (SOUTO, 2014), apesar das mudanças de paradigmas educacionais que ocorreram ao longo da história do Brasil, a inclusão é um desafio a ser encarado por todas as pessoas que fazem parte do processo de escolarização nos dias atuais e que uma educação de qualidade, exige novas dimensões da escola, que consiste não somente na aceitação, como também na valorização escolar.

Esse avanço pode ser apreendido pelo aumento no número de matrículas de crianças com deficiência no sistema regular de ensino a cada ano tem aumentado de forma considerável. De acordo com o Censo Escolar, na rede pública entre 1998 e 2001, aumentou em 54% o número de matrículas, ao todo se matricularam 78.274 crianças e jovens com deficiências físicas ou mentais. Nas escolas especializadas, as matrículas aumentaram 17% no mesmo período. Mesmo assim, a maior parte dos portadores de necessidades especiais ainda estuda nas chamadas escolas especiais (JESUS, 2005). Ainda de acordo com a autora Jesus, o aumento das matrículas é positivo, mas enquanto as políticas não forem mais claras, a inclusão não ocorrerá como deveria.

Segundo os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), em 2018, na Educação Básica, matricularam-se em Classes Especiais e Escolas Especializadas 166.615 alunos com deficiência, sendo 41.858 na rede pública e 124.757 na rede privada. O número de estabelecimentos que receberam esses alunos totalizou 3.401, sendo 1.738 na rede pública e 1.663 na rede privada. A quantidade de docentes que atuaram atendendo esse público foram 26.263 em todas as redes. A porcentagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o número de matriculados em classes comuns no Brasil passou de 46,8% em 2007, para 85,9% em 2018. Entre 2017 e 2018, o crescimento foi de 17,4 pontos percentuais no Ensino Fundamental e 23,4 pontos percentuais no Ensino Médio. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019).

A criança com síndrome de Down apresenta um ritmo diferenciado, mas isso não significa que não vai aprender, apenas tem seu tempo e precisa ser estimulado e compreendido a cada descoberta. (VIEIRA, 2016). Para tanto, Vieira (2016) enfatiza que as perspectivas de uma prática inclusiva que atendam às necessidades desse aluno se direcionam para a sala de aula, em que o professor se torna mediador do conhecimento e principal agente de transformação para a educação do aluno com deficiência intelectual. Esse profissional deve entender as limitações da criança com síndrome de Down para assim, intervir com práticas pedagógicas diferenciadas, de tal modo que contribua para o avanço no processo ensino-aprendizagem.

A inclusão de alunos com deficiência é um desafio diário enfrentado pela escola, pais e as próprias crianças. É necessário ter um espaço adequado, profissionais capacitados, além do pensamento de que esses estudantes têm direito à educação como qualquer outro. Mesmo com o avanço como podemos apreender nesses dados, a inclusão da pessoa com deficiência na escola, em classes comuns, é ainda um desafio, definido em tratados internacionais em que o Brasil é signatário. E essa realidade é embasada pela falta de informação aliada ao preconceito, ao medo, à falta de metas do governo para qualificar o ensino, justificam a não inclusão maior da criança ou jovem com deficiência no sistema regular de ensino. O Ministério da Educação ainda não garante a educação a todas as pessoas com deficiência e as escolas ainda não estão preparadas para receber esse público, oferecendo uma formação de qualidade (JESUS, 2005).

Desse modo, acreditamos que a escola regular tem um papel fundamental nesse processo de inclusão, logo, precisa pensar a formação continuada dos seus colaboradores, possibilitando a construção e o fortalecimento da política inclusiva. Nesse sentido, deve repensar sua prática docente, bem como, espaços de discursões e reflexões de valorização ao aluno, aceitando assim, as diferenças de cada um.

Considerações finais

A perspectiva da inclusão esboça que a escola é o ambiente responsável pelo ensino e aprendizagem de todos os discentes matriculados, ambiente este formado por profissionais que compõem a comunidade escolar. Cabe refletir que a inclusão das pessoas com deficiência é um processo que deve oportunizar condições de acesso, permanência e êxito nas instituições possibilitando desconstruções de imagens e pensamentos negativos, quebra de posturas discriminatórias, a prática de valores como o respeito, ética, mudança de metodologias e currículos.

Compreendemos que no Brasil ainda, e historicamente, as políticas de educação especial (termo anterior à educação inclusiva) se configurou por meio de modelos assistencialistas, fundamentados por uma concepção de segregação caracterizada pela separação e isolamento dos estudantes com deficiência. Entretanto, esses direcionamentos desde 1990 vinham se desenhando na direção de uma educação inclusiva numa perspectiva de incluir todos no processo de ensino aprendizagem no sistema regular de ensino.

E a pesar dos avanços obtidos ainda existe um longo caminho a percorrer, pois entendemos que a sociedade precisa se modificar e cobrar do poder público mudanças que possam garantir a efetivação da educação inclusiva. Desse modo, o Estado necessita ser capaz de atender as pessoas e efetuar essas mudanças, pois o desenvolvimento das pessoas com deficiência deve ocorrer dentro do processo de inclusão.

Referências

- BALDAN, B. A.; GOMES, G. F. M. A Importância das APAES na inclusão da pessoa com deficiência intelectual. 2018. In: **Anais do Congresso de Iniciação Científica das FIO – Faculdades Integradas de Ourinhos**. Disponível em: https://cic.unifio.edu.br/anaisCIC/anais2018/pdf/02_07.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692 11 de agosto de 1971**. Brasília: Ministério da Educação, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 02 set. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em 02 set. 2020.
- BRASIL. **Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em 10 out. 2020.
- DIVERSA. **O que é educação inclusiva?**. Disponível em: https://diversa.org.br/educacao-inclusiva/o-que-e-educacao-inclusiva/?gclid=CjwKCAjwn9v7BRBqEiwAbq1Ey9FRIMjEFLBL-MyIvWNI3Db1dSJ4r5abqybvCVj93Sc7QuJXZSSc1BoCkvoQAvD_BwE. Acesso em: 10 set. 2020.
- GARCIA, Rosalba M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan.-mar, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>. Acesso em 09 out. 2020.
- GIL, Marta. **Legislação brasileira e educação de alunos com deficiência**. Instituto Rodrigo Mendes/Diversa, 2017. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/a-legislacao-federal-brasileira-e-a-educacao-de-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 10 set. 2020.

- JESUS, Sônia C. **Inclusão escolar e a educação especial**. 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/virtu/files/2010/04/artigo-2a8.pdf>. Acesso em: 01 set 2020.
- KIRK, Samuel A; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marílea Zanella Svicente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MANTOAN, Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª edição. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2003.
- SANTOS, Helivania Sardinha dos. **SÍNDROME DE DOWN**. Disponível em: <https://www.biologianet.com/doencas/sindrome-de-down.htm>. Acesso em: 2020.
- SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos**. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999, 174p.
- SOUTO, Maricélia T. **Educação inclusiva no Brasil: Contexto e contemporaneidade**. Trabalho de conclusão de Curso (Graduação em química), Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Ciências da Tecnologia. João Pessoa: UEPB, 2014.
- TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica: 2019**. [s.l.]: Todos pela educação, 2019. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf. Acesso em:14 set. 2020
- VIEIRA, Antônia M. E. C. S. Um olhar sobre o processo ensino e aprendizagem de crianças com síndrome de down. **Revista Includence**, v. 1 n. 1: Edição especial, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/4581>. Acesso em: 10 set. 2020.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS DOS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS NO USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Laion Luiz Fachini Manfro¹²

Resumo

O desenvolvimento tecnológico trouxe grandes benefícios para a sociedade, como a ampliação do acesso à educação, apresentando, também, novos desafios a serem enfrentados e superados pelos profissionais da educação. Quais reflexões devem ser feitas, por exemplo, para que em momentos de uma pandemia repentina (como a crise do novo Coronavírus) possamos garantir que o ensino a distância forme professores tão bons como os oriundos do ensino presencial? E para promover a interação e colaboração entre alunos em um ambiente virtual de aprendizagem? E, principalmente, quais os desafios que cada professor enfrenta para dominar as tecnologias educacionais que sustentam tais ambientes? É nesta última questão que este artigo está baseado, formando um arcabouço de ideias que buscam clarificar os cenários de dificuldade que impactam na adesão de Tecnologias Educacionais.

Palavras-chave: Tecnologias, ensino-aprendizagem, formação continuada

Resumen

El desarrollo tecnológico ha traído grandes beneficios a la sociedad, como la ampliación del acceso a la educación, presentando además nuevos retos a ser afrontados y superados por los profesionales de la educación. ¿Qué reflexiones se deben hacer, por ejemplo, para que en tiempos de una pandemia repentina (como la nueva crisis del Coronavirus) podamos garantizar que la educación a distancia capacitará a docentes tan buenos como los de la docencia en el aula? ¿Y promover la interacción y la colaboración entre estudiantes en un entorno de aprendizaje virtual? Y, principalmente, ¿cuáles son los retos a los que se enfrenta cada docente para dominar las tecnologías educativas que soportan dichos entornos? Es en este último tema que se basa este artículo, conformando un marco de ideas que buscan esclarecer los escenarios de dificultad que impactan en la adhesión de Tecnologías Educativas.

Palabras clave: Tecnologías, enseñanza-aprendizaje, educación continua

Introdução

A possibilidade de acesso a novas tecnologias educacionais (TE) entrega diferentes maneiras de aprender e pensar para docentes, discentes, gestores e instituições de ensino. A forma como as TE são adotadas e utilizadas nas escolas auxilia no processo de expansão do acesso a todas as informações disponíveis na rede, de uma forma atualizada, auxiliando na criação de comunidades de colaboração de aprendizagens que são focadas na construção do conhecimento, a leve comunicação, a busca pela formação continuada, conjuntamente a uma gestão articulada de uma organização educacional (ALBINO, 2015).

¹²Doturando em Educação pela UCP. Mestre em Sistemas e Computação – IME (Instituto Militar de Engenharia) e Tecnólogo pela FAETERJ Petrópolis. Coordenador do Curso de Graduação em Ciência da Computação pelo UNIFESO (Teresópolis, RJ) e consultor no uso de novas Tecnologias para a Educação. Atuante em palestras sobre Transformação Digital e Futuro das Profissões na Região Serrana do RJ.

Com o objetivo de apoiar o processo de desenvolvimento da Educação de um país, as TEs, juntamente às TICs, têm sido colocadas como importantes aliadas neste processo (KLUVER, 2000), possibilitando maneiras de compartilhar socialmente o conhecimento de forma capilarizada (POZO, 2004). Essas tecnologias fazem parte da nossa vida e transformaram a maneira como lidamos, por exemplo, com o comércio, os serviços, a produção de bens, o entretenimento e a interação social. Essas mudanças estão contribuindo para a criação de novos modos de interagir, de produzir, de ser, auxiliando na constituição do que tem sido denominado por alguns autores como cultura digital (Lévy, 1999; Gere, 2008). É preciso considerar como muitos desses estudantes terão acesso à Educação Superior, onde atualmente a “chegada de grupos de estudantes cada vez mais heterogêneos quanto à capacidade intelectual, à preparação acadêmica, à motivação, às expectativas, aos recursos financeiros etc.” (ZABALZA, 2004, p.26) já é uma realidade.

Para que o uso das TIC signifique uma transformação educativa que se transforme em melhorias, muitas coisas terão que mudar. Muitas estão nas mãos dos próprios professores, que terão que redesenhar seu papel e sua responsabilidade na escola atual. Mas outras tantas escapam de seu controle e se inscrevem na esfera da direção da escola, da administração e da própria sociedade. (IMBÉRNOM, 2010)

Muitos exemplos podem ser apontados tratando a condição e a responsabilidade exclusiva desta veemente imposição de modificação tecnológica do saber, recaindo, principalmente, sobre os ombros dos professores. Para Imbérnom (2010), deve-se considerar estruturas organizacionais associadas à escola que não possibilitam a mínima incorporação das TE. Há o desafio cada vez maior a todos os atores presentes neste “mecanismo” educacional: o de pôr em prática o ensino através dessas novas ferramentas, tão influentemente “necessitadas” às bases das novas gerações e, ao mesmo tempo, tão fluidamente distantes.

[...] a implantação da informática como auxiliar do processo de construção do conhecimento implica mudanças na escola que vão além da formação do professor. É necessário que todos os segmentos da escola – alunos, professores, administradores e comunidades de pais – estejam preparados e suportem as mudanças educacionais necessárias para a formação de um novo profissional. (VIEIRA, 2011, p. 4)

Todas essas transformações podem ser traduzidas pelo conceito de “modernidade líquida” de Bauman (2001), que utiliza a metáfora dos líquidos para se referir à forma como a sociedade vem se modificando e transformando com grande rapidez se comparada às transições que ocorrem na cultura, política e religião, sempre potencializadas pela utilização massiva das tecnologias digitais (TD), onde “A capacidade de conviver com a diferença, sem falar na capacidade de gostar dessa vida e beneficiar-se dela, não é fácil de adquirir e não se faz sozinha.” (BAUMAN, 2001).

Segundo Dowbor (2013) devemos atrair a atenção para as novas relações com os conhecimentos e para os novos formatos das profissões, já que a própria tecnologia entra em cena com uma substituição de atividades manuais. Em contraponto:

[...] desenvolvem-se atividades de organização, pesquisa, gerenciamento, design e outras que têm sido chamadas de atividades “intangíveis”, porque não levam a um produto físico, não trabalham com uma máquina concreta. Muita gente tem chamado estas atividades com o termo vago de serviços, conceito hoje demasiado vago para ser útil. Na realidade, trata-se de uma forma mais intensiva em conhecimento de desenvolver atividades de transformação produtiva industrial. (DOWBOR, 2013, p. 8)

Um exemplo atual é a constatação que a educação tornou-se uma forma de “contratar um ‘serviço’ que deve resultar na melhor preparação e competitividade da força de trabalho da sociedade a qual pertence” (ZABALZA, 2004). É de suma relevância que o pensar da educação seja planejado e sentido como um espaço de aprendizagem, de troca e de conversa.

Educação e experiências

Educar nos tempos atuais exige uma postura diferenciada das instituições, as quais precisam entender a reconfiguração imposta pelo mercado do “serviço” oferecido, vislumbrando o uso das TD no cotidiano dos estudantes. Claramente isso implica, por conseguinte, uma ressignificação do papel do professor. Nesse contexto de “modernidade líquida”, os professores oferecem como base para as suas atitudes as experiências que formam sua “marca docente”, ou identidade. Muitas vezes essas experiências podem estar baseadas na herança do “modelo educacional replicador” onde foram apresentados como o “modelo ideal”.

Podemos procurar entender que esse “modelo ideal” tradicional gera um “efeito de rigidez”, conforme descrito por Nóvoa (2000, p.16), que necessariamente pode ser modificado a partir do uso das TD. Um exemplo citado pelo autor é o de que “quando é possível pesquisar sobre qualquer assunto com alguns toques em uma tela de smartphone, ser especialista em um tema torna-se cada vez mais difícil”.

Para Moran (2013, p.142), o professor também assume a característica de estar presente em uma “nova realidade”. Muitas vezes, esta característica busca o papel de sua transformação em um especialista, detentor de experiências. Muitas das vezes buscar-se-á o papel de mediador e direcionador de atividades do aluno, de um facilitador de todo o processo, daquele que possui a capacidade de colaborar para auxiliar na aprendizagem. Em adição a isto, também terá a missão de trabalhar em equipe, juntamente ao grupo de alunos, alicerçando a busca pelos mesmos objetivos. Em uma palavra, ou em uma frase, ele deverá desenvolver o papel de mediação pedagógica.

É de extrema importância ressaltar que a simples implantação de laboratórios de informática nas escolas nunca proverá a suficiência para atingir o impacto almejado na qualidade da educação no país. É fundamental que todos os atores do ambiente escolar tenham seu papel redefinido. É preciso reconhecer que essas mudanças não serão fáceis de serem implantadas.

As incertezas em termos do ritmo e da extensão com que a sociedade muda, dos avanços tecnológicos e das novas exigências educacionais podem ser paralisantes. No entanto, continuar como está pode ser ainda pior, pois a tendência é beneficiar os que menos precisam, os que já sabem como navegar e sobreviver na cultura digital. É impossível conceber que os recursos já disponíveis serão acessíveis a todos e resolverão por si só a questão do preparo de novos cidadãos para a cultura digital. Sem o esforço das instituições de ensino, renovadas e inseridas na cultura digital, as desigualdades e os impactos sociais e econômicos poderão ser ainda maiores (VALENTE, 2018).

Desafio docente

Quando identificamos o papel clássico do professor, o temos como responsável por ampliar incessantemente seu conhecimento através de livros e outras fontes, para depois transmitir aos seus pupilos, sendo ele considerado o “centro do saber”. Contudo, sabemos que os livros não detêm todo o saber e os estudantes procuram respostas em diversas fontes de informação, principalmente com o auxílio das TD. A formação do professor, da mesma forma, precisa ser ressignificada para um papel diferenciado, pois, segundo Mantovani (2015, p.333):

[...] para o atendimento das atuais demandas sociais e educacionais da sociedade contemporânea é imprescindível que o educador amplie o seu espaço de reflexão em relação a sua prática docente e esteja aberto a novas aprendizagens, reconstruindo continuamente seus saberes experienciais, articulando-os com pressupostos teóricos que lhe viabilizem refletir e reinventar cotidianamente o seu fazer pedagógico.

É de suma importância debater sobre o desafio docente frente a uma “nova realidade” tão presente no cotidiano, contudo, ausente na sua formação e sem prioridade efetiva pelas políticas públicas. É de impactante parecer quando se percebe que o educador nomeado “moderno” sofra a imposição de dominar notoriamente o saber prévio dos “malabarismos digitais” simplesmente por ser denominado um professor, como um conhecimento que automaticamente estivesse presente, exigido e encadernado, mesmo sem nunca ter sido efetivamente apresentado obrigatoriamente à formação da carreira docente. Geralmente, as possíveis soluções para auxiliar os professores nesses desafios estão presentes em programas de formação de pós-graduação, cursos técnicos ou como programas de qualificação de TE específicas.

Como determinar as características do perfil do profissional de ensino se houver a necessidade de ele ser orientado para uma determinada “especialização”? Cabe ressaltar que o tempo essencial para essa apropriação não deveria ser permitido. Podemos evidenciar que a fragilidade das ações é presente e os problemas na formação do docente também podem ser refletidos através dos interesses econômicos e políticos.

Não deve ser negada a importância da inserção de novas tecnologias nas instituições de ensino de qualquer nível, até porque a geração de coisas novas e pedagogicamente relevantes é facilitada no meio digital e impossibilitada no meio analógico. Teoricamente, desta forma o ambiente escolar ficaria mais interessante do ponto de vista do seu público e prepararia o aluno para o seu futuro. A aprendizagem deve ser centrada sempre nas diferenças sociais e individuais, buscando a qualificação do discente para torná-lo um egresso capaz de acessar vários tipos de fontes de informação e meios de comunicação. A pergunta que cabe aqui é: A que custo?

Segundo Josso (2010), em seu livro *Experiências de Vida e Formação*, as abordagens com histórias de vida parecem apontar dois tipos de objetivos teóricos, a saber:

Evidenciar um processo de mudança do posicionamento do pesquisador, pelo aprimoramento de metodologias de pesquisa-formação, articuladas à construção de uma história de vida, visando a melhor diferenciar as modalidades e os papéis assumidos durante o processo, as etapas e os projetos de conhecimento específicos da pesquisa-formação. 2. Demarcar a contribuição do conhecimento dessas metodologias para o projeto de delimitação de um novo território de reflexão, abrangendo a formação, a autoformação e suas características, bem como processos de formação específicos para públicos específicos (JOSSO, 2010, p. 31)

Especificamente aos professores e à sua formação, Imbernón (2010) ressalta que o professor precisa buscar o papel de se tornar um facilitador do processo de ensino e aprendizagem do aluno, em detrimento ao pensamento de centralizador e detentor do conhecimento. O termo “facilitador” pode ser utilizado para referenciar que o professor deve auxiliar o desenvolvimento cognitivo do aluno, pontuando indagações que podem desequilibrar as certezas presentes e inadequadas no processo de aprendizagem, procurando demonstrar interesse e instigação pela profundidade do conteúdo. Além disso, deve ser um momento de busca para propiciar alternativas de encontro de uma solução mais apropriada ao problema/desafio e ao estilo individual de pensamento.

Considerações finais

Há de se convir que vivenciamos uma clara separação entre os métodos, desejos e necessidades da aplicação de TE no dia a dia da escola, sendo este um assunto que exige cuidado ao ser tratado. Podemos exemplificar com o estudo de Postman (1994), onde é defendido que em sociedades tecnológicas estruturadas pelo “culto” à tecnologia todas as relações podem vir a acontecer de uma maneira alienante, pois tudo se tornaria “aplicação da técnica”. Com isso, haveria a perda da necessidade de entender o porquê das coisas, pois se aceitaria a ordem estabelecida pelos especialistas, numa corrida incessante por informação.

O computador é uma ameaça para a escola tradicional uma vez que essa tecnologia serve para convencer que inovação tecnológica é sinônimo de progresso humano e social enquanto silenciosamente reduz as comunidades em uma sociedade homogênea, trivializando tudo e todos de forma inescrupulosa, reduzindo conhecimento à mera informação e promovendo a substituição de valores sociais por egocentrismos (Postman, 1994, p. 62)

Baudrillard (1998, p. 207) entrega uma interpretação das tecnologias de comunicação, TV, internet, entre outras, como sistemas unidirecionais de propagação de sensações e ideias, alertando que os sistemas “[...] fabricam incomunicação, isto se aceitarmos que a definição de comunicação implica uma troca, como um espaço recíproco de discurso e resposta, e, portanto, também de responsabilidade”.

Mas como encontrar um meio termo entre as necessidades do cotidiano e as ênfases criadas por meio da banalização e massificação das TD? No contexto da educacional, é cada vez mais importante aliar as tecnologias às “novas metodologias”, fazendo com que esse processo seja natural e sempre eficaz, lidando com o direcionamento ao conhecimento através da transformação das informações previamente adquiridas pelos alunos. Naturalmente, o professor deixará o foco do seu memorável papel de “detentor e replicador do conhecimento”, passando a também se transformar por meio de um processo natural no mediador/facilitador, de modo que os principais sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem (alunos) naveguem pelas informações, democratizem/socializem o saber e construam uniformemente o seu conhecimento.

A tecnologia precisa ser vislumbrada como uma aliada do processo de ensino e aprendizagem, como um recurso que pode ser utilizado para contribuir com o processo de formação humana e social. É fato que há uma mudança na forma de pensar da sociedade acadêmica, entretanto, ainda há uma resistência natural, seja por insegurança, seja por falta de crédito aos possíveis benefícios que a tecnologia pode proporcionar. Uma questão que levantamos neste artigo é a real necessidade de formação continuada em TE, para que grande parte dos professores se sinta segura na sua utilização. Atividades que podem ser exemplificadas e descritas através de situações no cotidiano e que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, principalmente para os professores que porventura se sintam inseguros em seu uso.

“[...] o papel da tecnologia no processo ensino-aprendizagem subentende uma concepção do que vem a ser o aprender e o ensinar”. “O uso da tecnologia está além do ‘fazer melhor’, ‘fazer mais rápido’, trata-se de um ‘fazer diferente’” (ROLKOUSKI, 2011, p. 102).

Segundo Pena (2014), são evidenciadas precariedades na formação para a docência, criando conflitos na aprendizagem, alertando para a efetivação de políticas de Estado voltadas à formação permanente dos professores para que desenvolvam uma postura reflexiva sobre a práxis pedagógica (PENA, 2014).

Ao mesmo tempo, às IES é demandado um processo de ressignificação de suas diretrizes e concepções sobre uma forma de inserir as TE nos processos formativos de seus professores, atendendo às demandas do contexto cibercultural contemporâneo.

Aos professores há a possibilidade de ampliação da compreensão enquanto mediadores do processo de ensino e aprendizagem para que possam atuar como uma interface. Com isso, surge uma provável ressignificação das práticas pedagógicas com as perspectivas propostas por Nóvoa (2004): autoformação, heteroformação e ecoformação num processo natural, contínuo e pautado pela proatividade.

Segundo Saviani (2005), é possível agrupar as variadas concepções de educação em duas grandes tendências: a primeira é composta por concepções pedagógicas com prioridade à teoria sobre a prática com o uso de TE, e na segunda tendência, de uma maneira inversa, são encontradas as concepções que subordinam a teoria à prática e, automaticamente, dissolvem a teoria na prática. Neste agrupamento, para o mesmo autor, no primeiro grupo são encontradas as variadas modalidades de pedagogia tradicional focada nas teorias de ensino. No segundo grupo são encontradas as diferentes modalidades de pedagogia nova, focada nas teorias de aprendizagem.

Para superar os desafios da docência no contexto do uso de TE na educação é extremamente necessária uma formação continuada que qualifique o professor para atuar nesse contexto. É necessário o avanço nas pesquisas e nas discussões que envolvem este saber, bem como nas práticas cotidianas, para que a formação continuada dos professores possa ser transformada e atenda às suas expectativas e necessidades, contribuindo para a qualificação docente e o desenvolvimento natural de suas experiências pessoais.

O uso da tecnologia e o seu processo de espelhamento nas práticas educativas do cotidiano e nas construções de conhecimentos úteis à formação docente pretendem oferecer um convite às reflexões e ao diálogo, visando ao entendimento e à formação de consensos.

Referências

- ALBINO, R.; SOUZA, C. A. **Avaliação do Nível de Uso das TICs em Escolas Brasileiras: uma Exploração dos Dados da Pesquisa 'TIC Educação'**. Revista Economia & Gestão, v. 16, n. 43, p. 101-125, 2016.
- BAUDRILLARD, Jean. **Selected Writings edited by Poster, Mark**, Stanford University Press, Califórnia, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. 10 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.
- DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação**. São Paulo: Vozes, 2013
- GERE, C. **Digital Culture**. London: Reaktion Books, 2008.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

- KLUVER, R. **Globalization, informatization, and intercultural communication**. American Communication Journal, v. 3, jun. 2000.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- MANTOVANI, A. M. **A formação do educador no contexto do hibridismo tecnológico e digital: práticas e possibilidades pedagógicas**. In: Didática e a prática de ensino na relação com a escola. Fortaleza, EdUECE, 2015.
- MORAN, J. M; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21. Ed. São Paulo: Papyrus, 2013.
- PENA, Geralda Aparecida de Carvalho. **Docência na educação profissional e tecnológica: conhecimentos, práticas e desafios de professores de cursos técnicos na rede federal**. 2014. 290f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG, 2014.
- POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.
- POZO, J. I. **A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento**. Revista Pedagógica, v. 8, p. 34-36, ago. 2004
- ROLKOUSKI, E. **Tecnologias no ensino de matemática**. Curitiba: Ibpex, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- VALENTE, J. A. **Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais**. 2018. Disponível em: <https://odisseu.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf> Acesso em 05 de Junho de 2020.
- VIEIRA, Rosângela Souza. **O papel das tecnologias da informação e comunicação na educação: um estudo sobre a percepção do professor/aluno**. Formoso - BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. v. 10, p.66-72.
- ZABALZA, M. A. **O Ensino Universitário: Seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

HISTÓRIAS E MEMÓRIAS - RECONSTRUINDO O LUGAR DO CAMPO NA COMUNIDADE DE SÃO SEBASTIÃO

Liane Rodrigues¹³
Aniara Ribeiro Machado¹⁴

Resumo

O referido artigo teve por objetivo resgatar memórias e histórias das pessoas que constituem o que é a vila de São Sebastião, Dom Pedrito - RS. A pesquisa deu-se a partir da convivência/observação e diálogo com a comunidade, pois mesmo fazendo parte deste lugar muitas vezes não percebia os conhecimentos que dão identidade a São Sebastião, as quais estou chamando de significação e (re)significação dos conhecimentos. Para tanto foram realizadas pesquisas bibliográficas, e também resgate das memórias das pessoas que constituem a comunidade. Foram utilizados dois recursos, a escuta e a narrativa das memórias.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Memórias; Histórias.

Abstrat

The purpose of this article was to rescue memories and stories of the people who make up the village of São Sebastião, Dom Pedrito - RS. The research took place from the coexistence / observation and dialogue with the community, because even being part of this place, I often did not perceive the knowledge that gives identity to São Sebastião, which I am calling meaning and (re) signification of knowledge. For this purpose, bibliographic searches were carried out, as well as retrieving the memories of the people who constitute the community. Two resources were used, listening and the narrative of memories.

Keywords: Countryside Education; Memories; Stories.

Introdução

O tema “A significação e (re)significação dos conhecimentos inter-gerações da comunidade de Torquato Severo (Vila de São Sebastião)” emergiu a partir da inserção e vivência no curso de Educação do Campo – Licenciatura. O curso instigou desde o primeiro semestre o resgate sobre a memória social, uma das características dos processos identitários que se entrelaçam à formação docente.

Esse processo de instigar as memórias se deu a partir da organização do curso, pois o mesmo envolve o trabalho com oito eixos temáticos

Economia Política, Sociedade e Educação; Prática Pedagógica em Educação do Campo I: Identidade/Processos Identitários; Movimentos Sociais e o Campo; Educação Ambiental e Cidadania para o Campo; Atividades Experimentais no Ensino de Ciências; Diversidade da Vida; Prática Pedagógica em Educação do Campo III: Território e Territorialidade; Prática Pedagógica em Educação do Campo IV: o Trabalho como Princípio Educativo; Metodologia da Pesquisa Científica; Desenvolvimento Rural e Transmissão da Vida, Ética e Manipulação Genética. (PPC-LECAMPO, 2016, p.199).

¹³ Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências

¹⁴ Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora efetiva no curso Educação do Campo - Ciências da Natureza pela UNIPAMPA de Dom Pedrito-RS. Membro do Grupo Colaborativo de Estudo e Pesquisa: FLEXILHAS e CoEducar: Aprender em ação, Metodologias de Ensino e Formação de Professores.

Sendo que esses eixos são desenvolvidos a partir de projetos interdisciplinares que balizam o currículo do curso (PPC/LECAMPO, 2016). Os projetos associados aos eixos temáticos foram possibilitando o conhecimento e aprofundamento acerca da comunidade e instigou a vontade de conhecer ainda mais esse espaço, o qual é permeado por riquezas naturais, saberes, conhecimentos, pessoas que dão identidade a comunidade de São Sebastião.

Porém, ao desenvolver os projetos percebeu-se que algumas características da comunidade tendem a se modificar, a exemplo das formas de trabalho. Nesse sentido, buscou-se aprofundar ainda mais as leituras a partir das memórias que constituem a referida comunidade.

Frente ao exposto, teve-se como objetivo principal de pesquisa - resgatar memórias e histórias das pessoas que constituem o que é a vila de São Sebastião. O qual se apresenta desmembrado em três eixos, que são: i) conhecer a história da comunidade da vila de São Sebastião, ii) resgatar os conhecimentos e saberes a partir das memórias que constituem a comunidade e iii) entender como se dá o processo de (re)significação de conhecimentos inter-gerações na referida comunidade.

Organização metodológica

Para alcançar os objetivos de pesquisa, utilizou-se como base a estratégia de pesquisa qualitativa, em caráter exploratório e narrativo, através de uma pesquisa de campo, que foi realizada na comunidade de São Sebastião, Dom Pedrito - RS.

A pesquisa foi realizada com o resgate das memórias das pessoas que constituem a comunidade de São Sebastião, para tanto, nota-se que as pesquisas qualitativas são muito usadas na área de educação, conforme sinalizado por Zanette (2013. p. 166) Pode-se destacar, ainda, que a pesquisa qualitativa visa o processo e não o resultado em si; aonde se busca uma compreensão contextualizada sobre as situações vivenciadas, valorizando as experiências dos sujeitos envolvidos no processo de investigação.

A escolha da pesquisa qualitativa como metodologia de investigação é feita quando o objetivo do estudo é entender o porquê e para que das diferentes situações investigadas, o que se entende ir ao encontro da pesquisa desenvolvida, pois se resgatou o lugar do campo na vila São Sebastião a partir de histórias e memórias dos moradores.

Para que se conseguisse realizar o resgate das memórias e histórias foram utilizados dois momentos, a escuta e a narrativa das memórias. Ou seja, os instrumentos de coleta de dados nessa pesquisa se dão a partir da escuta, em que não se tem perguntas prontas e estruturadas ou mesmo semiestruturadas, visto que a intenção é resgatar memórias que possibilitam sinalizar as significações da comunidade de São Sebastião.

Em síntese, a pesquisa deu-se a partir da convivência/observação e diálogo com a comunidade, pois mesmo fazendo parte deste lugar muitas vezes não percebia os conhecimentos que dão identidade a São Sebastião.

Tendo em vista o caráter qualitativo da pesquisa, a mesma foi organizada em algumas etapas:

1º) o estudo de um livro denominado (Coxilha de São Sebastião¹⁵), que resgata a história de São Sebastião. Para que se tivesse um bom embasamento, foram necessárias várias leituras a este livro, cada vez que surgia alguma dúvida, eu recorria novamente a ele, pois nele, o autor relata com uma riqueza muito grande de detalhes os fatos acontecidos, desde a origem da comunidade em 1776, até alguns fatos ocorridos como o início da distribuição de água encanada para a comunidade na década de 80.

2º) conversa com moradores da comunidade, tendo em vista as diferentes gerações. A primeira conversa deu-se na casa do personagem 1 (denominação para não identificação das pessoas) – foi uma conversa muito agradável, porém muito marcante, pois por várias vezes o personagem 1, mostrou-se nostálgico ao reavivar suas memórias, e lembrar de como já foi a comunidade. Ele fez uma comparação de como ela está hoje, e como já foi um dia, disse que muita coisa boa se perdeu, e que a juventude de hoje que mora aqui na comunidade não tem ideia do quanto desenvolvido já foi este local que hoje está em decadência.

A segunda conversa deu-se por acaso em uma parada de ônibus. Certa tarde quando estava a caminho da cidade de Bagé-RS, ao chegar na parada para aguardar o ônibus, me deparei com um senhor que também mora na comunidade desde seu nascimento; o qual está sendo chamado de personagem 2, ele mostrou-se muito lisonjeado em poder contar um pouco sobre sua juventude aqui na comunidade, ele relatou que foi na época em que existia a linha de trem de passageiros que ele evoluiu financeiramente, uma vez que, segundo ele este local já foi uma “grande máquina de fabricar dinheiro”, mas também lamenta muito que tudo tenha se terminado e que a comunidade tenha ficado no esquecimento.

A terceira e a quarta conversa foram previamente marcadas, desta forma, expliquei aos personagens 3 e 4 quais eram os objetivos, e a conversa se deu de forma tranquila. Por terem quase a mesma idade, as falas dos personagens são muito parecidas, assim como as lembranças deles. Um deles lembra muito pouco da época de esplendor de amada São Sebastião, o outro já nem lembra dessa época, mas ainda assim, eles lembram da juventude deles com muita nostalgia, pois segundo eles mesmos após o fechamento da estação ferroviária, a comunidade continuou ainda muito povoada por vários anos, até meados da década de 90, que foi quando o governo privatizou a Rede Ferroviária.

Com a privatização da Rede Ferroviária, houve uma debandada geral (êxodo rural) das famílias que ainda residiam no recinto ferroviário, pois sem emprego, não tinham como permanecerem na Vila de São Sebastião.

Caracterização da comunidade

A vila de São Sebastião é o resultado do adensamento da população em torno da Guarda das Pedras, depois denominada de São Sebastião. Como tantos outros núcleos populacionais do Rio Grande Do Sul, a vila é fruto não de um acampamento militar transitório, mas de um posto militar permanente, com missão de vigilância da raia fronteiriça.

¹⁵TREIN LEITE, J. F. **Coxilha de São Sebastião**. Bagé; RS, BRASIL, Nov de 1996.

A região onde se situava a Guarda das Pedras era denominada a Fronteira do Rio Pardo, conforme documentos da época após a conquista do Forte Espanhol de Santa Tecla, em 26 de março de 1776, os Portugueses ao mando de Rafael Pinto Bandeira, colocaram suas guardas na Coxilha de São Sebastião daí em diante era um destacamento, isto é, os militares se revezavam no cumprimento da missão imposta distantes da sede de sua unidade cerca de 250 Km. Considerando que o transporte era a carreta de bois uma viagem de ida e volta a Rio Pardo levava em torno de um mês.

Aos poucos, foram sendo criados os equipamentos territoriais do núcleo urbano, com a construção da capelinha, do cemitério, o quartel da guarda, a casa da pólvora, a mangueira para contenção da cavallhada, o armazém para abrigar os víveres, bem como as choupanas para a moradia dos membros do destacamento e de suas famílias.

Em conclusão afirma-se que a vila de São Sebastião foi fundada em fins de março de 1776 como consequência da criação da Guarda das Pedras.

Tem-se na comunidade um comércio estruturado já que guardadas proporções consegue atender as necessidades dos locais, inclusive comercializando produtos de fabricação própria como os produtos da correaria que vende, entre outros, produtos de fabricação própria que consagraram o negócio familiar; a mercearia que além dos perecíveis, cultivava hortaliças, compra e revende ovos, queijos, rapaduras e demais produtos que apareçam valorizando os produtos locais. São estabelecimentos variados como a mercearia, padaria, agropecuária, correaria e lenheira, além de vendedores autônomos.

Conhecimento e memória

A análise das memórias dos sujeitos da comunidade de São Sebastião foi feita através das narrativas que os mesmos fizeram sobre as experiências vivenciadas na comunidade, tanto individuais quanto coletivas, e as memórias que com o passar do tempo foram impregnando-se em cada espaço da comunidade, deixando assim, clara a referência aos fatos, acontecimentos e lugares que ainda continuam em suas memórias. Foi feita a análise, para entender quais são as condições sociais da produção das recordações, e como, através das narrativas, a memória pode se tornar História.

Essas lembranças de processos vividos pelos depoentes da comunidade de São Sebastião são fundamentais no âmbito do fenômeno social, pois compreende-se que as memórias se constituem a partir de estruturas sociais. Para Santos (1998), em Halbwachs a construção das memórias se dá através da participação dos indivíduos em grupos sociais determinados, delimitados espacial e temporalmente, e que as memórias participam de um contexto social onde se está contido e que é pretérito. Além disso, “a memória é adquirida na medida em que o indivíduo toma como sua as lembranças do grupo com o qual se relaciona, um processo de apropriação de representações coletivas por parte do indivíduo em interação com outros indivíduos” (SANTOS, 1998, p. 5-6).

Desta forma, o entrevistador aguça a memória do entrevistado, fazendo com que ele narre certos fatos através de uma conversa sem perguntas prontas.

As narrativas caracterizam-se como ferramentas não estruturadas, pretendendo aprofundar-se em aspectos específicos, a partir dos quais irão emergir histórias de vida, tanto do entrevistado quanto do entrevistador. Esse tipo de entrevista pretende incentivar e estimular o sujeito entrevistado a contar algo sobre algum acontecimento importante em sua vida e do contexto social. Tendo assim, como base, a ideia de reavivar as memórias sobre acontecimentos sociais a partir do ponto de vista dos entrevistados, o entrevistador deve ter a mínima influência nas narrativas. Nesse caso, deve-se empregar a conversação cotidiana onde se pode contar e escutar histórias.

Dessa forma, nas entrevistas narrativas existem importantes características colaborativas, uma vez que a história surge a partir da interação, da troca, do diálogo entre entrevistador e entrevistado. Existe o engajamento entre os interlocutores. Sendo assim, a descrição se relaciona com a observação de desvelamentos do fato por si só, sem necessariamente, provocar interfaces entre o fato e os sujeitos a ele pertencente, na conjuntura do discurso.

A narrativa é uma forma simples de se comunicar, sendo assim, não tem intenção de transmitir informações, mas asserções a partir das quais as experiências possam ser transmitidas.

Dito isto, Benjamim (1975, p. 63-82) tinha como seu conceito central as experiências, e como expressão delas as narrativas que para ele seriam a forma de comunicação mais adequada ao homem. Neste sentido, o estilo dos textos produzidos torna-se enriquecidos pelas tramas das narrativas, ficando assim, mais fluentes bem mais próximos da literatura, mas além de tudo, ajudam-nos a refletir sobre questões que dizem respeito ao meio como um todo. Dessa forma, durante as narrativas o autor não informa sobre suas experiências, mas conta sobre elas, tendo assim, a oportunidade de refletir sobre algo que ainda não havia parado para pensar.

Nesse sentido, a possibilidade de narrar um fato vivido ou transmitir ao outro, sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. A narrativa pode se enraizar no outro. Sendo assim, a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo. A forma oral de se comunicar (re)-significa o tempo já vivido, as coisas da vida, e concomitantemente a ela, ressurgem assim, o passado histórico do indivíduo a partir de suas memórias. Assim uma das funções da entrevista narrativa é cooperar com a construção histórica da realidade e a partir do relato de fatos do passado, promover o futuro, pois no passado há também o potencial de projetar o futuro.

Considerações finais

A construção de uma narrativa é uma tarefa complexa e pressupõe o conhecimento, específico da história da comunidade. Para isso foi preciso um resgate histórico das memórias de moradores da localidade.

Dessa forma, ao ouvir moradores um pouco mais jovens, mas que, também, sempre moraram na comunidade, escutar essas pessoas narrando suas histórias, como era a comunidade e o que se tornou, foi de grande valia para compreensão do significado que tem, valorizar o meio em que se vive.

Na comunidade não se precisa de muito para viver, basta sabermos valorizar o local em que vivemos, e, procurarmos recursos e subsídios na própria terra para vivermos melhor, como disseram os personagens da minha pesquisa, não existe lugar melhor para criar um filho do que no campo, onde ainda existe a liberdade de ir e vir sem se preocupar com violência.

A pesquisa ainda mostra que apesar de todos os personagens demonstrarem um amor muito grande pelo local, eles infelizmente temem que a localidade venha a ruir, pois o êxodo rural é muito grande devido à falta de oportunidades existentes na localidade, percebe-se que a comunidade é composta em sua maioria por idosos, pessoas de meia idade e crianças. Os jovens em sua grande maioria debandam do local em busca de oportunidades melhores para suas vidas.

É fato que as pessoas que deixam a comunidade ainda jovens em busca de emprego, geralmente retornam quando chega a 3ª idade, tamanho o amor que se tem por este local; eles saem para morar fora, e fazem economias para que possam passar suas aposentadorias na terra em que nasceram, daí o fato da comunidade ser composta em sua maioria por idosos ou pessoas meia idade.

Percebe-se que a derrocada da comunidade, deu-se em função da privatização da viação férrea, pois com o término dos trens passageiros, houve uma debandada geral da comunidade, causando um esvaziamento da localidade, ficando aqui, somente aqueles que tinham como se manter. Ou, os que acreditam que o pouco que se conseguem aqui seja o suficiente para manterem-se.

Em síntese, apesar das poucas oportunidades para aqueles que “querem se fazer na vida”, a Vila de São Sebastião, ainda é um lugar como poucos que existem hoje, aonde os saberes dos mais velhos ou mais experientes são valorizados, as crenças como benzer tormenta quando está armado para chover, ou benzeduras para mijada de aranha e cortar o sapinho de criança ainda são muito valorizadas. Os jovens aprendem a valorizar a cultura do local, assim como a população mais idosa, e, vivem em perfeita harmonia com aqueles que por carregarem nos ombros uma imensa bagagem de vida, são tomados como exemplos a serem seguidos.

Referências

BENJAMIN W. O narrador. In: Benjamin W, Horkheimer M, Adorno T, Habermas J. **Os pensadores**. São Paulo: Editor Victor Civita; 1975. (Textos escolhidos).

BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Educação do Campo**. 2016. Disponível em: http://dSPACE.unipampa.edu.br/bitstream/riu/111/3/PPC_Educa%c3%a7%c3%a3o%20do%20Campo.pdf

SANTOS, M. S. dos. Sobre a autonomia das novas identidades coletivas: alguns problemas teóricos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 13, n. 38, São Paulo, out. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v13n38/38myrian.pdf>

TREIN LEITE, J. F. **Coxilha de São Sebastião**. Bagé-RS, BRASIL, Nov. de 1996.

ZANETTE, M. S. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. In. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

EXPERIÊNCIAS AUTOTRANSFORMATIVAS EM TEMPOS PANDEMICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL (AIEF)

Lucas Visentini¹⁶

Resumo

Esta pesquisa está relacionada ao contexto do ensino remoto na Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Caracteriza-se como um relato de experiências tecidas a partir das vivências na EMEF Miguel Beltrame, ao contemplar os integrantes de toda comunidade escolar. As seguintes categorias de análise com os respectivos autores foram utilizadas para a tessitura do estudo ora socializado: modernidade líquida (BAUMAN, 2001); *momentos* ou *acontecimentos charneira* (JOSSO, 2004); Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA) MATURANA (1998; 2001), MATURANA; DÁVILA (2015); MATURANA; VARELA (2010); movimentos construtivos da docência VISENTINI; VEIGA; BARBIERO (2019); ser estudante (VISENTINI, 2019); formação de professores em contextos virtuais VISENTINI; BRANCHER (2019); *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020). Como resultados apresentados neste relato de experiências destacamos que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas por meio das experiências vivenciadas proporcionou aprendizagens significativas sobre diversos temas relacionados à docência, aos processos de ensino-aprendizagem, aos desafios da comunidade escolar em tempos de pandemia.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Educação. Trabalho pedagógico.

Abstract

This research is related to the context of remote education in the Municipal Education Network of Santa Maria, RS. It is characterized as an account of experiences woven from the experiences at EMEF Miguel Beltrame, when contemplating the members of the entire school community. The following categories of analysis with the respective authors were used to weave the study now socialized: liquid modernity (BAUMAN, 2001); hinge moments or events (JOSSO, 2004); Biology of Knowing and Biology of Loving MATURANA (1998; 2001), MATURANA; DÁVILA (2015); MATURANA; VARELA (2010); constructive movements in teaching (VISENTINI; VEIGA; BARBIERO (2019); being a student (VISENTINI, 2019); teacher training in virtual contexts (VISENTINI; BRANCHER (2019); self-transformative student-teacher movements (VISENTINI, 2020). As results presented in this report of experiences, we highlight that the knowledge built and the reflections carried out through the lived experiences provided significant learning on several themes related to teaching, the teaching-learning processes, and the challenges of the school community in times of pandemic.

Key words: Human Sciences. Education. Pedagogical practice.

Contexto investigativo: reflexões introdutórias

A crise sanitária proporcionada pela pandemia, que causou danos irreparáveis à sociedade global no decorrer de 2020, provocou rupturas e descontinuidades nos mais diversos aspectos da vida cotidiana das pessoas em todo o planeta. Conforme o pensamento de Bauman (2001), vivemos em um *mundo líquido* e a liquidez que define os tempos denominados “pós-modernos” encontrou

¹⁶ Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do KITANDA (Educação e Intercultura), ambos da UFSM. Professor, escritor e pesquisador.

expressão máxima nas consequências ocasionadas pela disseminação da pandemia, ao representar um abalo na arrogância de origem cultural do ser humano. Ficamos à mercê do vírus.

Certamente os efeitos devastadores da crise sanitária repercutirão em curto, médio e longo prazo, com consequências para as próximas gerações. É evidente que as repercussões concretas e incontestáveis da pandemia estão sendo – e assim o serão no futuro – sentidos nos mais diversos contextos, ao destacarmos as relações sociais. Por conseguinte, é notório que as relações sociais modificaram-se profundamente e é possível afirmarmos que provavelmente jamais tais relações serão caracterizadas novamente como as do período pré-pandemia.

A partir desse cenário, destacamos um dos contextos mais afetados pelo distanciamento social: o âmbito educacional. Eis que, em consonância com a conjuntura apresentada, socializaremos algumas reflexões tecidas a partir das experiências vivenciadas durante a pandemia sob a perspectiva discente-docente, ao ressaltarmos algumas práticas pedagógicas e momentos *autotransformativos* experienciados no âmbito da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame, da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, cuja justificativa se deve aos *momentos* ou *acontecimentos charneira* vivenciados por estudantes, professores e demais atores da comunidade escolar.

Pandemia, Educação e *momentos* ou *acontecimentos charneira*

Durante a pandemia percebemos que as relações sociais, mais especificamente as relações no contexto educacional, modificaram-se substancialmente, como consequência da imposição do distanciamento social. E, nesse âmbito, talvez os mais afetados pelo afastamento coletivo tenham sido estudantes e professores, principalmente ao considerarmos a Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Todos atores de todos cenários do âmbito educacional enfrentaram imensos desafios para ressignificar não somente os métodos e as metodologias concernentes aos processos de ensino-aprendizagem, mas aos sentidos e significados atribuídos aos seus próprios *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020).

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019, p. 395-96)

Ao considerarmos o contexto analisado, ressaltamos o conceito de *momentos* ou *acontecimentos charneira*, compreendidos por Josso (2004, p. 64) como os *momentos* ou *acontecimentos* “que representam uma passagem entre duas etapas da vida, um ‘divisor de águas’ (...). Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado (...) para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida”. (VISENTINI, 2014)

É notório que os acontecimentos vivenciados no decorrer do período da pandemia se configuraram, tanto para estudantes quanto para professores, como *momentos* ou *acontecimentos charneira*, ao considerarmos que proporcionou, indubitavelmente, reflexões *autotransformativas* que possibilitaram ressignificar os seus percursos *autotransformativos*. Por conseguinte, as experiências *autotransformativas* tecidas no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, colaboraram para a aprendizagem dos estudantes – apesar das dificuldades enfrentadas – e para o desenvolvimento profissional docente.

Educação sem distâncias em tempos pandêmicos: afetividade no trabalho pedagógico

Antes de efetivamente relatarmos as práticas, metodologias e recursos pedagógicos referentes ao contexto educacional investigado, apresentaremos brevemente algumas reflexões de natureza epistêmico-teórico-metodológicas, as quais orientaram a tessitura do estudo ora socializado. Destacamos o fato de que nem todos os vínculos existentes entre os humanos podem ser considerados como constituintes de relações sociais. As relações que não se fundam na aceitação mútua dos sujeitos a elas pertencentes não podem ser consideradas relações sociais, segundo o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), proposta por Humberto Maturana(1998; 2001), Maturana; Dávila (2015) e Maturana; Varela (2010). Eis que:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes. (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020, p. 39-40)

Nesse sentido, questionamo-nos: as relações que regem o nosso viver-conviver baseiam-se na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência? Orientamos o nosso ser-fazer diário no respeito a si e ao outro? Nossas relações podem ser consideradas efetivamente relações sociais? Em relação ao contexto educacional, podemos afirmar que nosso trabalho pedagógico é fundamentado na afetividade e no respeito à diferença?

Essas indagações são essenciais ao refletirmos sobre o âmbito educacional. Que educação desejamos? Que escola queremos? Que relações pretendemos construir com o outro? Relações baseadas na aceitação, realmente sociais, ou relações fundamentadas na exclusão do outro? Presencialmente ou por meio do ensino remoto nós podemos escolher as condutas de nossas práticas pedagógicas e processos educacionais: o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA) representa uma diretriz seguida pelos professores de nossa escola antes mesmo dos acontecimentos ocasionados pela pandemia.

De acordo com o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), o conhecimento é uma relação interpessoal, construída por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes, de acordo com determinados domínios sensoriais-operacionais-relacionais. Assim, ao refletirmos sobre os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* no âmbito educacional, conforme Visentini (2020), destacamos a importância da constituição de relações efetivamente sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, baseadas na emoção *amor*, considerando que, segundo Maturana (1998; 2001), somente o amor amplia a inteligência.

A emoção amor como fundamento do trabalho pedagógico no ensino remoto

Com o advento do ensino remoto como consequência do distanciamento social ocasionado pela pandemia, tanto estudantes quanto professores precisaram se reinventar e criar possibilidades de ressignificação de suas vidas, de seus *movimentos autotransformativos discentes-docentes* (VISENTINI, 2020). Nesse contexto, destacamos as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas para a mediação das relações entre estudantes, pais, professores, coordenadores, diretores e toda comunidade escolar.

No contexto do ensino remoto, questionamo-nos: Seria possível ensinar-aprender remotamente? Seria plausível estabelecer relações verdadeiramente sociais por meio de realidades virtuais? A ação-interação entre estudantes e professores no ensino remoto pode ser estabelecida a partir da aceitação do outro como um legítimo outro? Qual é a importância da afetividade em tempos pandêmicos, no ensino remoto? Por conseguinte, eis que:

Ao viver no conversar os seres humanos existimos no fluxo contínuo do entrelaçamento recursivo do nosso linguajar e do nosso emocionar. Nesse entrelaçamento, nosso emocionar opera como pano de fundo relacional no qual nossas coordenações de ações surgem em uma dinâmica gerada, momento a momento, por nossos sentimentos íntimos em um fluxo de mudanças recursivamente modulado por nosso viver relacional. Referimo-nos ao nosso viver no entrelaçamento do fluxo do nosso linguajar e do nosso emocionar, quando dizemos que o ser humano vive em redes de conversações. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 66)

Portanto, segundo Maturana; Dávila (2015), o humano ocorre no linguajar e se realiza em redes de conversações, e é devido à forma como o humano deve ter se originado na família ancestral que a emoção básica na vida humana é o amor e, portanto, a configuração dos sentimentos íntimos que constitui o pano de fundo sensorial-operacional-relacional que torna possível o viver humano em redes de conversações, é o amar. E é justamente sob tal perspectiva que construímos as ações educacionais que orientaram as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores, coordenadores e diretores no contexto da Rede Municipal de Educação de Santa Maria, mais especificamente na EMEF Miguel Beltrame, detalhadas a seguir.

Educação sem distâncias no contexto da EMEF Miguel Beltrame

Nossa escola não parou. Nós, professores, não paramos. Podemos afirmar categoricamente que, mesmo com o advento da pandemia e do distanciamento social imposto, nós não deixamos de educar e ensinar a partir dos pressupostos epistêmico-teórico-metodológicos anteriormente apresentados, a saber, o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), ao destacarmos a interação e a afetividade entre os sujeitos cognoscentes, entre todos os atores do cenário da comunidade escolar.

Muitas foram – e estão sendo – as ações no contexto da Escola Municipal de Ensino Fundamental Miguel Beltrame para manter os vínculos com os estudantes, seus familiares e com toda a comunidade escolar, as quais serão brevemente descritas neste relato de experiências. Logo após a suspensão das aulas presenciais em decorrência da pandemia, os professores, a coordenação e a direção da escola se reuniram diversas vezes virtualmente – por meio do Google Meet – para elaborar estratégias para a continuação do desenvolvimento das atividades educacionais, por meio do ensino remoto.

Como consequência das ideias compartilhadas e das deliberações realizadas virtualmente por professores, coordenadores e diretores, construímos coletivamente um plano de ação que culminaria na reativação do blog da EMEF Miguel Beltrame (disponível em: <http://emefmiguelbeltrame.blogspot.com/>), por meio do qual os professores postam semanalmente os planejamentos pedagógicos para cada uma das turmas da escola, assim como a coordenação e direção se comunicam com as famílias dos estudantes e com toda comunidade escolar. Desse modo, poucos dias após as aulas presenciais serem suspensas, garantimos o direito à educação dos estudantes disponibilizando as atividades pedagógicas por meio do blog da escola, o qual permaneceu ativo durante todo o ano letivo.

Outrossim, a coordenação e a direção da escola criaram grupos em aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp) de modo que o contato entre os professores e os pais dos estudantes se estabelecesse de maneira síncrona. Assim, os professores permaneceram sempre à disposição para sanar dúvidas, orientar os pais sobre as atividades pedagógicas propostas e acompanhar o desenvolvimento dos estudantes individualmente.

Por meio da Secretaria de Município da Educação (SMED), turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental de nossa escola foram contempladas com a plataforma educacional MANGAHIGH (disponível em: <https://www.mangahigh.com/pt-br/>), a qual foi amplamente utilizada em atividades pedagógicas de matemática (quizzes e games adaptativos inovadores em um ambiente de aprendizagem colaborativa, conteúdos alinhados com a BNCC e análise diagnóstica em tempo real com suporte de IA para instrução diferenciada). Felizmente, a maioria dos estudantes possui acesso às tecnologias e praticamente todos realizaram as atividades postadas na plataforma semanalmente (com acesso diário).

Também por meio da SMED as turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola foram contempladas com a plataforma educacional APRIMORA (disponível em: <http://aprimora.educacional.com.br/>), a qual promove o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes nas áreas de matemática e língua portuguesa. É caracterizada por ser uma plataforma educacional adaptativa e gamificada, e suas atividades respeitam o ritmo e conhecimentos prévios de cada estudante, os quais, por meio da APRIMORA, traçam com a mediação do professor a sua própria trajetória de aprendizagem. Apesar de ter ficado disponível por poucos meses, a plataforma auxiliou na construção de conhecimentos e na realização de reflexões dos estudantes de nossa escola.

Atualmente os professores da escola estão experienciando momentos formativos para a construção de conhecimentos para a utilização do Google Classroom, o qual pode ser definido como um sistema de gerenciamento de conteúdo para ser utilizado no âmbito escolar. Por meio de multiplicadores do conhecimento capacitados pela SMED, estão ocorrendo momentos formativos para a apropriação dos conhecimentos por parte dos professores para a utilização pedagógica na escola do Google Classroom. É importante salientar que muitas foram as experiências formativas, ou melhor, *autotransformativas*, vivenciadas pelos professores e toda comunidade escolar no decorrer do ano, as quais serão brevemente descritas a seguir.

Logo após a suspensão das aulas presenciais em decorrência do advento da pandemia, o Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal de Santa Maria (NTEM) proporcionou inúmeros eventos tais como weconferências, rodas de conversa, palestras etc, por meio do seu canal no YouTube (disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCHu6m1i-Vb04LQEjMabYHTw>). As referidas experiências *autotransformativas* foram e estão sendo essenciais não somente para a consecução dos *movimentos construtivos da docência* (VISENTINI; VEIGA; BARBIERO, 2019), mas também para a aprendizagem de todos integrantes da comunidade escolar.

Desse modo, a partir das experiências *autotransformativas* apresentadas, ressaltamos a importância do entendimento dos *movimentos construtivos da docência*, conforme os pressupostos de Visentini; Veiga; Barbiero (2019), ao considerarmos as atividades propostas pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS. Destacamos os meios virtuais para a construção de conhecimentos e a realização de reflexões em relação não somente aos *movimentos construtivos da docência*, mas também aos coordenadores e diretores das escolas e toda a comunidade escolar – com webconferências destinadas especificamente aos pais dos estudantes, por exemplo.

De maneira democrática, acessível e segura a todos os participantes, o NTEM, por meio de seu canal no YouTube, proporciona aprendizagens e reflexões significativas sobre diversos temas relacionados à docência, aos processos de ensino-aprendizagem, aos desafios da comunidade escolar em tempos de pandemia etc. Destacamos o fato de que as referidas ações proporcionadas pela SMED por meio do NTEM estão em consonância com as principais diretrizes epistêmico-teórico-metodológicas relacionadas à formação de professores em contextos virtuais, conforme os pressupostos de Visentini; Brancher (2019).

Por fim – e brevemente –, destacamos as ações desenvolvidas pelo projeto Entrelaçando Saberes, promovido pela SMED, o qual proporciona a realização de reflexões essenciais aos professores ao considerarmos os desafios e potencialidades apresentados pelo ensino remoto. Outrossim, ressaltamos as atividades *autotransformativas* do PROMLA desenvolvidas por meio do Moodle do NTEM (disponível em: <https://ntem-sm.moodlers.com.br/login/index.php>), que contempla fóruns de reflexões, atividades remotas, mural de compartilhamento de boas práticas em tempos de pandemia, metodologias ativas, momentos de reflexão e avaliação.

Tessituras das experiências *autotransformativas* em tempos pandêmicos

Eis que, a partir do contexto investigativo apresentado, ao refletirmos sobre o momento de pandemia pelo qual passamos, especificamente em relação ao contexto educacional, podemos pensar que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas por meio das experiências vivenciadas no contexto em análise proporcionaram aprendizagens significativas sobre diversos temas relacionados à docência-docência. Ressaltamos que as ações desenvolvidas tanto no âmbito da escola quanto no contexto *autotransformativo* proporcionado à comunidade escolar estão em consonância com as principais diretrizes epistêmico-teórico-metodológicas relacionadas à formação de professores em contextos virtuais, ao ensino remoto.

Destacamos, no decorrer deste relato de experiência, algumas ações desenvolvidas no contexto investigativo em questão, a saber, a EMEF Miguel Beltrame, assim como atividades *autotransformativas* promovidas na pandemia pela Rede Municipal de Educação de Santa Maria, RS, pela SMED. Nesse sentido, podemos afirmar que os conhecimentos construídos e as reflexões realizadas se configuraram como *momentos* ou *acontecimentos charneira* nos percursos *autotransformativos* de todos os integrantes da comunidade escolar, a saber, os professores, os estudantes, as coordenações pedagógicas, a direção, as famílias dos estudantes etc. Por fim, ressaltamos que o afastamento, a lonjura, somos nós que criamos – seja no ensino presencial ou remoto – e, para experienciarmos uma educação sem distâncias, devemos tecer em nosso viver-conviver cotidiano relações efetivamente sociais, baseadas na aceitação do outro como um legítimo, fundamentadas na emoção *amor*.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana**. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El Arbol del Vivir**. 1ª Edición: octubre 2015. Matrízica – Chile: MVP Editores, 2015.
- VISENTINI, Lucas. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 03 de dezembro de 2020.
- VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.
- VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA): transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes**. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020.
- VISENTINI, Lucas; SCOTT Jr., Valmôr. **Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores**. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.
- VISENTINI, Lucas; BRANCHER, Vantoir. R. **Literatura Infantil e Formação de Professores: Reflexões na Pedagogia EaD** – ISSN: 2358-0801. TEXTURA – ULBRA. Vol. 21, p. 230-253, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4737>>. Acesso em 25 de novembro de 2020.
- VISENTINI, Lucas; VEIGA, Adriana M. R.; BARBIERO, Danilo. R. **Estrada de tijolos amarelos: movimentos construtivos da docência na formação de professores em cursos a distância**. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 15. N. 38. Vol. 5, p. 92-98, 2019.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

AS RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Luciane Kaster Barcellos Viveiro¹⁷
Márcia Helena Sauaia Guimarães Rostas¹⁸

Resumo

Este artigo aborda, com base em uma pesquisa documental, de que forma as relações público-privadas interferem no desenvolvimento da educação pública. Levanta uma discussão acerca da falta de protagonismo das especificidades regionais na construção dos Planos de Educação. Nesta vertente verificamos que o setor privado gerencia e executa as demandas educacionais que são de interesse/responsabilidade do setor público. Para tanto, neste texto apresentamos uma discussão acerca das parcerias público-privadas e suas relações com os Planos de Educação. Em um ano que presenciamos o desmonte da educação pública, através da negação de seu valor institucional, vimos com preocupação a forma como são apresentadas as atividades/funções/atribuições do serviço público.

Palavras-chave: Educação, Planos de Educação e Parceria Público-Privada.

Resumen

Este artículo discute, basado en la investigación documental, cómo las relaciones público-privadas interfieren en el desarrollo de la educación pública. Plantea una discusión sobre la falta de protagonismo de las especificidades regionales en la construcción de los Planes de Educación. En esta línea, verificamos que el sector privado gestiona y ejecuta las demandas educativas que son de interés/responsabilidad para el sector público. Por lo tanto, en este texto presentamos una discusión sobre las asociaciones público-privadas y su relación con los Planes de Educación. En un año que hemos presenciado el desmantelamiento de la educación pública, a través de la negación de su valor institucional, nos damos cuenta con preocupación la forma en que se presentan las actividades/funciones/deberes del servicio público.

Palabras clave: Educación, Planes de Educación y Asociación Público-Privada.

Educação: um direito constitucional

As parcerias entre os setores público e privado vêm ocorrendo de forma cada vez mais frequente. Na área da educação, essas coletividades têm focado pouco na qualidade do ensino e, como tudo dentro do sistema capitalista, visado, de forma sutil, benesses financeiras.

Esta discussão, de fundamental importância para a educação das camadas populares que se utilizam do serviço público de educação, é a orbe deste artigo, cujos dados se originam da dissertação de mestrado intitulada - As Parcerias Público-Privadas no Âmbito da Educação Pública na Cidade de Pelotas-RS do PPG Edu – IFSul – Pelotas. Com base nos dados levantados na pesquisa documental, discutimos de que forma as relações público-privadas podem interferir no desenvolvimento da educação pública. Levantamos ainda, uma discussão acerca da falta de indicadores regionais na construção dos Planos de Educação, visto que estes documentos são elaborados por profissionais especializados em ideação e execução de projeto/propostas direcionadas ao setor público, com a finalidade de adquirir financiamentos públicos.

¹⁷ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

¹⁸ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

O que vemos, nos dados, é a indicação da presença do setor privado no gerenciamento e execução de demandas educacionais que são de interesse/responsabilidade do setor público. Nesta ótica, ousamos levantar uma discussão de que, desta forma, a rede pública de ensino pode se tornar refém dos interesses que ladeiam o capital. O direcionamento e gerenciamento do currículo da escola pública, nesta coletividade/parceria, é desenhado por profissionais que sequer conhecem o ambiente educacional em que será implantado, além de promover conteúdos eminentemente mercadológicos.

A lei 11.079 de 30 de dezembro de 2004 institui as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. No artigo 2 consta que a Parceria Público Privada (PPP) consiste em um “[...] contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”. O que encontramos, porém, na área da educação é avalizado pela parceria, uma imposição conceitual que abarca, de forma indireta e desassociada da realidade escolar, o currículo. De modo casado, ainda, apresentam a venda de produtos educativos que incorporam ideais liberais. Com toda esta ingerência externa este espaço de construção curricular, que deveria ser democrático e edificado a partir das características de cada comunidade, consolida-se como ambiente de reprodução de ideais capitalistas. As escolas públicas, nesta trajetória, assumem uma identidade privada em que as premissas liberais se posicionam acima do currículo.

A Constituição Federal de 1988 no capítulo I, do título II, trata do tema relativo aos direitos e deveres individuais e coletivos que estão previstos como um dos direitos sociais. De forma complementar, no artigo 6º, aponta como direitos sociais “[...] a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

No artigo 206, inciso I, dispõe que deve ser assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, além da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ou seja, em estabelecimentos públicos. Balizados pela legislação entendemos que, da forma como se apresenta, as parcerias público-privadas, rompem com os direitos constitucionais à medida que priorizam algumas áreas em detrimento de outras.

A educação é uma das áreas mais visadas pelas parcerias público-privadas. Dissemina-se a informação de que a educação pública brasileira é frágil e sucateada com vistas a transformá-la em alvo fácil para estas parcerias. Com a imagem de fragilidade construída, o Estado estabelece parcerias que permitem tanto o gerenciamento quanto a execução de ações por parte da iniciativa privada em escolas públicas. Estas ações têm impactos visíveis: sucateamento do aparelho público, precarização do trabalho dos professores e manipulação do processo de ensino e de aprendizagem.

Desta forma, a educação pública, nos moldes das PPP's, inclina-se aos padrões capitalistas utilizando ferramentas reprodutivistas baseado em um perfil de mercado. Saviani (1999) apresenta a teoria da curvatura da vara, citada anteriormente por Lênin, criticado por assumir posições extremas e radicais, no qual exemplifica que “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto”. A partir dessa teoria vemos a educação como “a vara” que, para endireitá-la, será preciso curvá-la para o outro lado.

A partir da análise do documento intitulado “4 anos juntos Pelotas-RS”, disponibilizado na página da Comunitas¹⁹, é possível verificar que a PPP se fixa desde as discussões, perpassando pela construção e culminando na execução dos Planos de Educação. É este viés que demonstramos as seções seguintes deste artigo.

Do comunitas à parceria com a educação em Pelotas: análise do material

Em reportagem publicada no site da Gaúcha ZH, em 24/5/2019, a repórter Angela Chagas apresenta a seguinte notícia: “Governo do RS estuda modelos de parcerias público-privadas para escolas estaduais” - Uma das propostas prevê que empresas façam reformas e cuidem da manutenção das instituições de ensino. Modelo americano de escolas "charter" também é avaliado.

Os modelos das chamadas *charter schools* apareceram no Estado na década de 1990 e funcionam da seguinte forma, segundo a reportagem: “[...] uma instituição privada recebe recursos do governo para administrar uma escola pública. É responsável pela construção da estrutura, pela contratação de professores e funcionários e pela definição do currículo. Os estudantes não pagam mensalidade”. No teor do texto jornalístico, o ex-prefeito de Pelotas e atual governador do Estado, Eduardo Leite, teria afirmado: “Queremos esse modelo aqui. Só porque um serviço é público não significa que precisa ser administrado pelo poder público”.

Na página da prefeitura de Pelotas buscamos informações sobre a existência de PPP's. Com poucos dados disponíveis, buscamos outras fontes, como por exemplo, a página do Centro de Formação Tecnológica de Pelotas (CETEP), mantida em uma rede social, local de Formação Continuada dos professores da Rede Pública municipal, além de jornais virtuais.

O Portal Pelotas Notícias, em reportagem publicada no dia 18 de dezembro de 2014 indica a Comunitas como parceira da Prefeitura. Na reportagem, o então prefeito Eduardo Leite, à época, menciona um convênio firmado entre a Prefeitura de Pelotas e a Comunitas, no ano de 2013, a fim de “[...] desenvolver em conjunto um projeto de aprimoramento da gestão pública municipal, intitulado Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável.” Dentre as questões apontados, pelo gestor municipal, encontra-se a intenção em “[...] estimular a soma de esforços entre a iniciativa privada e os governos municipais para novas parcerias público-privadas.”

A reportagem cita, ainda, que na área da educação o Programa Juntos iria:

[...] revolucionar os serviços, a partir de uma estrutura bastante simples. Uma das propostas é a Educopédia, que torna acessível às escolas vídeos e às vezes até jogos digitais elaborados para abordar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Pelotas será pioneira, o projeto está em fase preparatória e será implantado em março de 2015 em quatro escolas-piloto da rede municipal.

Foi então por meio desta reportagem que obtivemos as pistas da existência da parceria e nos subsidiou para chegar ao site da Comunitas que, por sua vez, nos conduziu ao link do Programa Juntos. Chamamos a atenção à forma como se tem acesso a estes contratos/parcerias/documentos. Não se encontram em espaços de fácil verificação e nos rendeu horas de busca nos diversos locais públicos de informação. Na página da Comunitas encontramos os documentos que atestam parcerias firmadas, em três áreas de atuação: saúde, segurança e educação, com algumas cidades brasileiras e do exterior. Nosso recorte de pesquisa envolve a educação na cidade de Pelotas, desta forma selecionamos os relatórios que estabelecem algum

¹⁹A Comunitas é uma Organização da sociedade civil brasileira que tem como objetivo contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos e incentivar a participação da iniciativa privada no desenvolvimento social e econômico do país.

vínculo com este espaço. Debruçamo-nos nas discussões que envolvem estas parcerias a partir do Programa Juntos, da organização Comunitas na educação municipal de Pelotas. Este programa consiste, segundo dados impressos na plataforma digital, disponível na Rede Mundial de Computadores (WEB), em um espaço de aperfeiçoamento da gestão pública que atua em diversas cidades brasileiras.

Na plataforma a Comunitas se identifica como “[...] uma organização da sociedade civil brasileira que tem como objetivo contribuir para o aprimoramento dos investimentos sociais corporativos e estimular a participação da iniciativa privada no desenvolvimento social e econômico do país.” (COMUNITAS, 2018).

Peroni (2015) aponta que o mercado utiliza, para enfatizar a necessidade das PPPs, a premissa de que somente o setor privado é capaz de “concertar” o setor público, reforçando uma visão errônea destas instituições.

[...] mercado justifica a sua atuação no público para formar um sujeito instrumental à reestruturação produtiva, e um projeto de desenvolvimento competitivo em nível internacional, no entanto, as parcerias atuam com produtos padronizados e replicáveis, no sentido de igual para todos, o que é considerado em nossas pesquisas como um retrocesso. (PERONI, 2015, p. 149).

Assim, a Comunitas e o Programa Juntos neste “acordo” com a cidade de Pelotas intentam “[...] estimular parcerias que melhorem a gestão pública, resultando no desenvolvimento local e aprimoramento dos serviços públicos [...]” (COMUNITAS, 2018).

Firmada no governo de prefeito Eduardo Leite, compreendido entre os anos de 2013 e 2016, esta parceria “buscaria o equilíbrio fiscal do município” como exposto por ele no relatório de resultados disponível no site da Comunitas. Esta assertiva vai ao encontro da motivação, pelo menos a exposta no site, do programa Juntos que visa

[...] o ajuste das contas públicas e a reorganização da administração municipal, tendo como consequência a ampliação dos investimentos em serviços públicos que beneficiem a população, principalmente em áreas de maior demanda, como educação, saúde e melhorias urbanas [...] (Comunitas, 2018).

Os modelos de replicabilidade, utilizados como ferramenta pela Comunitas, são, na verdade, um grande retrocesso. Estes modelos partem do princípio de que uma metodologia, aplicada com êxito, em outra localidade (país, estado, município), pelo setor privado, tendo como indicadores qualidade e inovação, pode e deve ser replicado em outra escola. Desta forma, o mesmo modelo de educação, que segundo o julgamento da Comunitas deu certo, é replicado em outras regiões. Deixam de lado quesitos imprescindíveis para uma educação que atenda a comunidade: cultura e regionalidade.

Nos documentos desta parceria encontramos cinco cartilhas: Cartilha Programa Juntos - Governança compartilhada em prol da melhoria da Gestão, Cartilha de Replicabilidade – Escritório de Gerenciamento de Projetos, O uso da Tecnologia na Gestão Pública, O papel dos municípios na segurança pública: o caso Pacto Pelotas pela paz e 4 anos Juntos Pelotas-RS

O primeiro documento “Cartilha Programa Juntos - Governança compartilhada em prol da melhoria da Gestão” apresenta o Programa Juntos pelo Desenvolvimento Sustentável e serve como um guia para os municípios qualificarem os investimentos de forma sustentável, que de acordo com eles, estará em prol da melhoria do país. A diretora-presidente do Comunitas aponta que “[...] a cartilha do Juntos serve como inspiração, referência e guia para aqueles que acreditam no trabalho multissetorial e em rede como melhor caminho para a melhoria da gestão pública brasileira e, conseqüentemente, da qualidade de vida dos cidadãos” (COMUNITAS, 2016, p. 6). apresenta algumas cidades em que a atuação desta entidade se dá de forma bastante contundente, entre elas, destaca Pelotas.

O segundo a “Cartilha de Replicabilidade – Escritório de Gerenciamento de Projetos” apresenta a forma de atuação deste programa em parceria com as cidades, além do compromisso que assumem. Apresentam que:

[...] as cidades, assim que aderem ao programa, firmam um pacto de transparência com o Juntos, comprometendo-se a exibir todas as informações consideradas fundamentais para o andamento dos projetos. O objetivo é oferecer mecanismos que permitam o reajuste das contas municipais, o aumento da capacidade de investimento das prefeituras e, conseqüentemente, da qualidade dos serviços públicos ofertados à população. (COMUNITAS, 2017, p. 13) (Grifo nosso)

O terceiro documento “O uso da tecnologia na gestão pública”, propõe “tornar a burocracia tradicional mais profissional, eficiente e próxima do cidadão” (COMUNITAS, s/d, p. 46). Este manual é um guia aos municípios apresentando uma metodologia de uso da tecnologia para desburocratização das informações, rapidez na pesquisa dos dados e na replicabilidade das informações. É enfatizado que, através desta parceria, outras cidades podem tomar, como exemplo, as boas práticas apresentadas por municípios e aderirem ao programa, também.

O quarto documento consiste em uma cartilha que aborda a segurança pública, um dos pilares de atuação do Juntos. Denominada “O papel dos municípios na segurança pública: o caso Pacto Pelotas pela Paz” consiste em um guia de como o programa atua na área da segurança pública no município. Além de apresentar muitos gráficos que tratam da violência na cidade, a cartilha, no corpo do seu texto, afirma que “[...] além de ser desintegrado, o modelo tradicional de policiamento caracteriza-se por ser genérico e busca resolver todos os problemas em todos os lugares ao mesmo tempo [...]”. (COMUNITAS, 2017, p.15) Insinua que esta é a causa dos altos índices de violência na cidade. Apresenta, ainda, que, a solução do problema da criminalidade é “[...] resgatar a confiança da sociedade no poder público, pois este consegue “entregar” resultados de forma mais concreta [...]” (COMUNITAS, 2017, p.15). Assim, defende que o modelo de combate apresentado nesta cartilha, pelo setor privado, é “mais eficaz” do que o utilizado pelo setor público.

Por fim, o quinto documento é a cartilha 4 anos juntos – Pelotas-RS que apresenta uma síntese da atuação do programa e informa as principais atividades implementadas no município. (COMUNITAS, 2015). De todos os documentos encontrados optamos por nos aprofundar neste por detalha as parcerias e apresentar os relatórios do que foi executado. Esta cartilha se divide em 5 áreas: Gestão - Escritório de Gerenciamento de Projetos; Saúde – Co-criação de Serviços de Saúde; Educação - Apoio ao Plano Municipal de Educação; Lazer - Viva o Laranjal e Comunicação - Jornalista Dedicado. (COMUNITAS, 2015)

Utilizamos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD) de base documental, para analisar o documento. A ATD baseia-se nos estudos de Moraes & Galiazzi (2016) que a descrevem como “[...] uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos [...]”. (p. 13)

Moraes (2003p. 192) destaca que a ATD consiste em “[...]um processo auto-organizado de construção de compreensão [que] emergem de uma sequência recursiva [...]: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente [...]. Após todas as etapas temos o Metatexto que incorre na análise dos dados após todas as fases. Para se chegar a este documento final foram estabelecidas categorias de análise que emergiram do material, com base na incidência no texto, como descrito no quadro, a seguir:

Mapeamento de Categorias a partir do texto em análise

Unidade	Categorias	Subcategorias	Incidência
Educação	Planos de Educação	Plano Nacional de Educação	1
		Plano Municipal de Educação	8
		Contexto/Situação da Educação no Município	1
	Secretaria de Educação	Secretaria Municipal de Educação de Pelotas	2
		Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	2
		Coordenadoria Regional de Educação	1
	Políticas Educacionais	Programa Melhoria da Educação no Município	1
		Atendimento Educacional	1
		Rede Municipal de Educação	1
		Gestão Educacional	1
	Parceria	Fundação Itaú Social	3
		Escolas Piloto	1
	Serviços	EDUCOPÉDIA	5

Fonte: elaborada pelas autoras

Após analisarmos cada categoria verificamos que o setor privado estabelece parcerias com o setor público com a finalidade, apresentada por eles, de suprir uma necessidade que, aparentemente, os municípios não conseguem resolver. Assim, partir da análise da cartilha que relata as atividades durante 4 anos no município de Pelotas pelo Programa Juntos, podemos inferir que, no âmbito da educação, o setor privado está presente desde o cerne das atividades educacionais, que são vistas aqui como o planejamento e a construção do plano municipal de educação, até sua inserção, de fato, nas atividades escolares utilizadas pelos professores, como a plataforma digital Educopédia, instalada em algumas Escolas piloto do município.

Foi possível, nesta análise, verificar, também, a interferência do setor privado empresarial nas políticas educacionais na educação pública da cidade de Pelotas, utilizando serviços, propostos pela Fundação Itaú Social. A título de exemplo temos a Educopédia que foi ofertada para algumas das muitas Escolas municipais em todas foram contempladas com a plataforma digital, sem ficar identificado, no documento, o porquê da escolha de umas em detrimento de outras. Além desse fato para que um professor possa utilizar os serviços apresentados por esta plataforma, é necessária uma formação específica que, conforme declarado no próprio documento, foi ofertada para somente 50 docentes da rede.

A análise de cada categoria demonstra que o setor privado se torna protagonista da educação pública. Temos, portanto, um ensino público, balizado por parâmetros que fogem a realidade atendida.

Contudo, ao selecionarmos o recorte “educação” como foco principal, percebemos, através dos dados que emergiram do documento, que os interesses privados e políticos perpassam toda a esfera educacional, desde os planos de educação até a oferta de serviços, e, desta forma, o empresariado ganha mais espaço nas decisões e a gestão educacional e de recursos

A relação que se estabelece do setor privado sob o setor público por meio das parcerias geralmente visa, enquanto empresas, lucro e aparentam ser competitivas no atendimento às demandas “precarizada” do Estado. Essas empresas podem até ter alguns objetivos humanitários, porém, normalmente, sua visão é a rentabilidade do negócio, e não necessariamente servir o público. Nesse sentido, a educação passa a ser vista como uma grande empresa, em que é preciso atingir metas sem que seja levado em consideração o processo pedagógico. O que se refere às políticas educacionais, dentro das parcerias, há uma intenção de reformulação do ensino público apregoando a ideia de modernização do sistema educativo a partir das tecnologias. reforçam a ideia de que a educação pública vem passando por crise e possui inúmeros problemas por outro lado o sistema privado funciona melhor. Não há uma clareza de argumentos que comprovem tal premissa, porém o uso de enunciados velados são identificáveis ao longo de todo documento. Demonstram, argumentativamente, que a iniciativa privada produz qualidade, e os modelos apresentados destoam da realidade atendida pela escola pública.

Assim, aquele que não se encaixa os modelos de educação propostas pelo Estado e organizados pelo setor privado, não terá chance de garantir seu direito constitucional a educação e permanecer na escola. Em nossa análise nos remetemos ao mito do Procusto, citado por Bagno (2014) na obra “Pesquisa na Escola”, em que o autor compara aquele que não se encaixa na educação, por diversas razões (o filho da classe trabalhadora) ao personagem vítima de Procusto

Na mitologia grega havia um personagem muito cruel que se chamava Procusto. Ele era um homem que morava só em uma floresta. Procusto mandou fazer uma cama que tinha exatamente as medidas do seu próprio corpo, nem um milímetro a mais, nem um milímetro a menos. Quando capturava uma pessoa na estrada, amarrava-a naquela cama de forma que se a pessoa fosse maior, ele cortava o que sobrava e fosse menor ele a espichava e esticava até caber nas medidas determinadas

Nesta mesma linha podemos estabelecer uma comparação entre o mito e as parcerias público-privadas na educação pública pelotense: aqueles que se encaixam nos moldes estabelecidos pelas metodologias utilizadas, poderão permanecer e avançar em seus estudos por outro lado os que não se encaixam, são esticados ou cortados para que se adaptem. Os que não se encaixavam, morriam.

O empresariado adequa as políticas da educação pública desde o seu planejamento que perpassa pelo plano municipal de educação, até a sua execução, estabelecendo parcerias e ofertando serviços que seguem uma linha de mercado. Contudo, essas instituições, que se denominam como sem fins lucrativos, como a Organização Comunitas e a Fundação Itaú Social, conquistam autonomia nos recursos e gerenciam a forma como devem ser utilizados. Nas cartilhas, através do Programa Juntos, há um sutil “direcionamento” as atividades fornecendo pistas de como aplicar recursos.

Considerações

A apropriação privada de recursos públicos na área de educação e seus impactos podem ser representados através dos dados de pesquisa apresentados por Grabowski (2010) ao afirmar que: Historicamente, desde quando o Estado financiou a formação das elites, fê-lo com recursos públicos e, quando o povo começou a acessar a escola, o mesmo Estado incentivou a expansão da escola privada. O apoio oficial às instituições privadas tem-se concretizado não só por essa omissão, como também pelo financiamento público direto e indireto a elas, com a isenção de impostos, da contribuição previdenciária e do salário educação, além da concessão de subvenções, bolsas de estudo, empréstimos subsidiados, crédito educativo FIES, especialmente a partir de 1960, e, de forma mais acelerada, nas últimas três décadas. O saldo hoje é um ensino superior predominantemente privado 71%, uma educação profissional privada (83,3% nos cursos superiores de tecnologia; 58% nos cursos técnicos e 60% na qualificação profissional), e na educação básica, uma rede de escolas privadas para a formação dos filhos das classes A e B e uma rede pública – precarizada, sucateada, com profissionais de educação desvalorizados – para as classes populares (GRABOWSKI, 2010, p. 22).

A partir de dados como estes, apresentados por Grabowski (2010), é possível perceber a intensão de desqualificação da educação pública com vistas a privatizá-la. Muitas inquietações surgem. Conduzindo o leitor para algumas reflexões a partir das questões apresentadas neste artigo levantamos uma inquietação na forma de indagação: A educação pública deve adaptar-se a estratégias que atendam os interesses capitalistas?

Modelos de replicabilidade, utilizados como ferramenta pela Comunitas, na educação pública do município, podem ser utilizados com êxito ou consistem em um grande retrocesso. Vale a reflexão uma vez que estes modelos partem do princípio de que uma metodologia, aplicada com êxito, em outra localidade (país, estado, município), pelo setor privado, e que possuam indicadores de qualidade e inovação, deve ser replicado em outras escolas independentemente do local, da cultura, das pessoas.

Podemos dizer que o espírito de Procusto está presente nestes modelos replicados, pelas parcerias que desconhecem a realidade do local, na esfera pública, estabelecendo as medidas da cama. Aquele que não se encaixa, como é o caso do filho do trabalhador, ter que seguir mutilado, acéfalo: cortado ou esticado em uma cultura que não lhe pertence.

O que se almeja, em todas as esferas, são políticas que representem legitimamente os interesses dos cidadãos. Políticas que garantam, independente da esfera social, uma educação pública, laica e de qualidade.

Referências

- BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: o que é e como se faz. 26 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Homologada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 de julho de 2020.
- BRASIL. Lei nº11.079 homologada em 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L11079.htm>. Acesso em: 18 de julho de 2020.
- COMUNITAS. Disponível em: <http://www.comunitas.org/portal/comunitas/>. Acesso em 1 de dezembro de 2018.

COMUNITAS. Cartilha 4 anos Juntos Pelotas. Juntos pelo desenvolvimento sustentável. 2015. Disponível em: <<http://www.comunitas.org/portal/publicacoes/>>. Acesso em: 11 de novembro de 2018.

COMUNITAS. Cartilha Programa Juntos - Governança compartilhada em prol da melhoria da Gestão. 2016. Disponível em: <<http://www.comunitas.org/portal/download/cartilha-programa-juntos-governanca-compartilhada-em-prol-da-melhoria-da-gestao/>>. Acesso em 2 de outubro de 2019.

COMUNITAS. Cartilha de Replicabilidade – Escritório de Gerenciamento de Projetos. 2017. Disponível em: <<https://wiki.redejuntos.org.br/busca/cartilha-de-escritorio-de-gerenciamento-de-projetos-comunitas-e-juntos-pelo-desenvolvimento>>. Acesso em 2 de outubro de 2019.

COMUNITAS. O uso da Tecnologia na Gestão Pública. s/d. Disponível em: <<https://wiki.redejuntos.org.br/busca/publicacao-o-uso-da-tecnologia-na-gestao-publica-comunitas>>. Acesso em 2 de outubro de 2019.

COMUNITAS. O papel dos municípios na segurança pública: o caso Pacto Pelotas pela paz. 2017 a. Disponível em:< <http://www.comunitas.org/portal/download/papel-do-municipio-na-seguranca-publica-o-caso-do-pacto-pelotas-pela-paz/>> Acesso em 2 de outubro de 2019.

GRABOWSKI, Gabriel. Financiamento da educação profissional: contradições e desafios. 2010. 216 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Ciência & Educação, v.9, n. 2, p.191-211, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. As nebulosas fronteiras entre o público e o privado na educação básica brasileira. Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015.

SAVIANI, Dermeval, 1944-Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política! Dermeval Saviani. - 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo;v.S)

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

O USO DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE SÃO LOURENÇO DO SUL/RS

Luiz Antonio Melo²⁰
Fernanda de Magalhães²¹

Resumo

A presente pesquisa tem como objetivo fazer um estudo sobre o uso de laboratórios de informática nas escolas públicas de São Lourenço do Sul/RS, de modo a verificar a infraestrutura disponível, a presença de profissionais capacitados e o desenvolvimento de projetos pedagógicos. A metodologia empregada envolveu a aplicação de questionários a professores e gestores em 10 escolas da rede pública. Os resultados demonstraram que, apesar de ter havido investimentos em tecnologias, há falta de pessoal especializado na área capaz de operacionalizar, fazer manutenção, orientar professores e promover projetos pedagógicos que favoreçam a efetiva incorporação tecnológica no processo educacional.

Palavras-chave: Laboratório de informática, Escola, Ensino.

Abstract

This research aims to conduct a study on the use of computer laboratories in public schools of São Lourenço do Sul/RS in order to verify the available infrastructure, the presence of trained professionals and the development of pedagogical projects. The methodology employed involved the application of questionnaires to teachers and managers in 10 public schools. The results showed that, although there have been investments in technology, there is a lack of specialized personnel in the area capable of operationalizing, performing maintenance, guiding teachers and promoting pedagogical projects that favor the effective incorporation of technology in the educational process.

Keywords: Computer Laboratory, School, Teaching.

Introdução

A entrada dos computadores no sistema educacional brasileiro beira os 50 anos. Em 1971, já se discutia o uso dos computadores no ensino da Física na Universidade de São Paulo/campus São Carlos. Em 1973, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS já trabalhava com desenvolvimento de software educativo (MORAES, 2002). De lá para cá, muito se discutiu a respeito do uso dos computadores nas escolas e muitos foram os programas implementados, desde a criação da *Comissão Especial nº 11: Informática e Educação* – Portaria nº 001 de 12 de janeiro de 1983 – (OTA, 2004) até a implantação do *Programa um Computador por Aluno – PROUCA* (Lei nº 12.2549 de 14 de junho de 2010)²².

²⁰ Graduando em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

²¹ Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense/IFSul Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel)

²² <http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-programa-um-computador-por-aluno-prouca> - Acessado em 27/01/2019.

Nos dias de hoje, apesar da descontinuação do PROUCA em 2013, os computadores são uma realidade dentro das escolas públicas brasileiras e, por isso, muitos trabalhos continuam sendo desenvolvidos na área com vistas a favorecer o uso dessas tecnologias como recurso pedagógico e a superar problemas e dificuldades que ainda persistem. Sob esse contexto, o presente estudo tem como objetivo verificar como vêm funcionando os laboratórios de informática nas escolas públicas de São Lourenço do Sul/RS. Pretende-se fazer um levantamento da infraestrutura disponível, da presença de profissionais capacitados para administrar os espaços de laboratório e dos projetos/programas pedagógicos na área das tecnologias que vêm sendo desenvolvidos nas escolas.

Na tentativa de compreender a realidade em questão, optou-se pela aplicação de uma metodologia que permitisse dialogar com os agentes dos processos, para assim significar suas posições, necessidades e seus anseios. O levantamento e a análise dessas vozes poderão abrir caminhos para a reflexão e a tomada de decisão em prol da efetiva inclusão tecnológica na prática pedagógica, contribuindo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Pesquisa, tecnologia, educação

Como forma de apoiar as reflexões que serão apresentadas mais adiante na pesquisa, fez-se uma revisão bibliográfica relacionada ao uso de laboratórios de Informática nas escolas do país. Iniciou-se com a análise do livro Verde, o qual propôs descrever a sociedade da informação no Brasil no início dos anos 2000 para, em seguida, tomar conhecimento de uma série de estudos/pesquisas desenvolvidos ao longo dos últimos anos, envolvendo tecnologia, educação em especial ao uso de laboratórios nas escolas.

De forma geral, pode-se afirmar que houve, ao longo dos últimos anos, um aumento significativo de acesso das escolas às tecnologias. O Livro Verde da Sociedade da Informação no Brasil (2000)²³ afirma que

De acordo com o último censo escolar do MEC, em 1999, apenas 7.695 escolas (3,5% do total de escolas de educação básica) possuíam acesso à rede mundial de computadores, das quais 67,2% são particulares. Ou seja, há conexão com a Internet para alunos de apenas 2.527 das 187.811 escolas públicas brasileiras [...] O mesmo censo aponta que as escolas particulares são muito mais equipadas do que as públicas, seja em presença de computador, conexão à Internet, laboratório de ciências, bibliotecas ou acesso à energia elétrica e água. (LVSIB, 2000, p. 50-51).

Para o censo escolar de 2016 (BRASIL, 2017)²⁴, os Laboratórios de Informática estão presentes em 44,7% das escolas públicas que oferecem anos iniciais do ensino fundamental e, destas, 61,3% têm acesso à Internet. Estão presentes também em 67,8% das escolas que oferecem anos finais e 81% delas com acesso à Internet. Quando se trata das escolas que oferecem ensino médio, esses números sobem para 82,7% e 94,5% respectivamente.

²³<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf> - Acessado em 20/01/2017.

²⁴ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em articulação com as Secretarias Estaduais de Educação das 27 unidades da federação, sendo obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

E pela análise dos gráficos apresentados junto ao último censo de 2018 (BRASIL, 2019) é possível verificar que o acesso à internet é uma realidade em 95,1% das escolas de ensino médio. Todos esses dados vêm a demonstrar que se houver continuidade na boa vontade dos governantes, em especial na aplicação de recursos nessa área, o país poderá ter, nos próximos anos, quase a totalidade de escolas públicas com laboratórios de informática.

Isso posto, surgem inevitavelmente perguntas relacionadas à forma como vêm sendo utilizados esses recursos e sobre as efetivas contribuições dessas estruturas para a qualidade do ensino no país. Inúmeros trabalhos já foram publicados tanto em nível regional quanto estadual e até mesmo nacional, tentando explicar essas e outras questões relacionadas. Este fato evidencia a preocupação da comunidade acadêmica, em especial de profissionais da educação, em discutir essa temática com vistas a encontrar caminhos que facilitem a plena utilização das tecnologias na escola.

Alguns desses trabalhos chamam a atenção, já que vêm ao encontro do foco da presente pesquisa e provavelmente seus resultados contribuirão para a ampliação e aprofundamento da discussão.

A pesquisa desenvolvida por Nobre et al. (2015), a qual teve como objetivo analisar o uso de Laboratórios de Informática por alunos de escolas públicas no interior nordestino, afirma que os alunos não estão desfrutando dos recursos das tecnologias existentes na escola devido a problemas estruturais e à falta de projetos pedagógicos estruturados capazes de promover sua plena utilização. Segundo os autores,

[...] os alunos não utilizam os softwares educacionais porque os professores não utilizam o laboratório de informática ou quando o fazem é para outros propósitos, além do fato de não existirem projetos educacionais nos quais os recursos de TIC tenham sido inseridos quando do planejamento das disciplinas. (NOBRE et al., 2015, p.12)

A pesquisa também apontou que muitos dos professores apresentam sobrecarga de trabalho, vindo a influenciar diretamente no planejamento das aulas e conseqüentemente na pouca utilização das Tics como recurso didático. Segundo os pesquisadores, é necessário que o corpo docente amplie sua visão sobre o uso de laboratórios de informática na escola e receba uma capacitação adequada para a utilização dos recursos disponíveis. Mais que isso, afirmam que a gestão escolar e os docentes devem ter consciência do papel das tecnologias na organização escolar e no aprendizado do aluno para que mudanças efetivas possam ocorrer.

Outra pesquisa na área, realizada recentemente na região Sudeste, aponta resultados semelhantes. Faria e Carvalho (2019) analisam os resultados obtidos pelo Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) na versão atual (2007-2017), em escolas públicas de Patos de Minas-MG. Segundo os autores

[...] a única atribuição cumprida pelo ProInfo em conformidade com o Decreto nº 6.300 (Brasil, 2007) é a que diz respeito ao aparelhamento das escolas. As demais atribuições (estímulo do uso da tecnologia para aprimoramento do processo de ensino aprendizagem, capacitação de professores, laboratórios com estrutura adequada, incentivo à criação de conteúdos digitais, acesso à rede lógica, suporte técnico) são atendidas de maneira escassa, quando atendidas (FARIA E CARVALHO, 2019, p. 23).

Os pesquisadores afirmam que o ProInfo apresenta problemas estruturais desde sua origem, já que foi construído por um sistema político, não pela demanda de uma sociedade política.

A partir dos resultados apresentados acima e de outros estudos afins, omitidos aqui por razão de espaço, pode-se afirmar que muito ainda há de ser feito para que as tecnologias digitais sejam inseridas de forma plena e eficaz no contexto escolar brasileiro. Urge a necessidade de pesquisas que investiguem e compreendam as realidades locais e que possam representar fonte respeitada, fundamentada, capaz de sensibilizar políticas públicas municipais, na promoção de mudanças e de novos investimentos na área, principalmente de pessoal especializado comprometido com o planejamento e desenvolvimento de projetos político- pedagógicos das escolas. O presente estudo se propõe a dar um passo nessa direção.

Metodologia

Para realizar estudo sobre o uso dos laboratórios de informática nas escolas públicas de São Lourenço do Sul-RS, foram visitadas 10 escolas da cidade, sendo 6 da rede municipal e 4 da rede estadual e, nelas, aplicado a professores e a gestores um questionário com perguntas fechadas de múltipla escolha. A pesquisa se configurou como um estudo quali-quantitativo, pois não apenas mensurou e quantificou os dados obtidos, mas procurou também interpretar os resultados na tentativa de compreender a realidade encontrada e buscar caminhos capazes de contribuir para melhorias na área em análise. Cabe salientar que foi feito previamente um estudo piloto a partir do qual foram avaliadas a precisão, a clareza das perguntas assim como a exequibilidade da compilação dos dados. Somente após essa análise e ajuste geral do instrumento de pesquisa, é que se deu início à investigação de campo. Chama-se atenção também que primeiramente foi feito um contato/ convite via telefone com as escolas e que, somente após o aceite, foi realizada a visita ao local com o intuito de fazer esclarecimentos, dirimir dúvidas e fazer a entrega do material. Foram repassados 10 questionários à direção de cada uma das escolas selecionadas juntamente com o Termo de Consentimento Autorizado Esclarecido, documento escrito que dá informações gerais sobre o estudo e confirma a participação voluntária do sujeito da pesquisa. Foi acordado que a direção faria a distribuição dos questionários entre o pessoal da direção, a coordenação de área e os professores e que, no prazo de 15 dias, seria efetuado o recolhimento do material devidamente respondido e preenchido por esses profissionais. Solicitou-se que, se a escola dispusesse de um coordenador ou professor responsável pelo laboratório de Informática, esse fosse necessariamente um dos sujeitos a responder o questionário.

Apesar de as escolas entregarem o material no tempo combinado, alguns questionários tiveram de ser descartados ou por estarem em branco ou incompletos, ou ainda por apresentarem resposta inadequada. O corpus do trabalho da pesquisa ficou formado por 53 questionários, cada um deles contendo 15 perguntas adequadamente respondidas. Acredita-se que o material é capaz de contemplar o objetivo geral da pesquisa, o de fazer um levantamento do uso dos laboratórios de informática na rede pública de ensino de São Lourenço do Sul/RS.

Resultados e Discussões

Primando pela objetividade e didatismo do estudo, os resultados serão apresentados em 4 grandes tópicos: Função dos participantes e respectiva formação/capacitação na área das tecnologias, Disponibilização de recursos tecnológicos, Manutenção de equipamentos, Programas e projetos pedagógicos na área das tecnologias. Cada um dos tópicos inclui o resultado e a análise de diferentes perguntas presentes no questionário.

Quanto à função dos participantes e à formação na área das tecnologias (Questões 1 e 2)

O resultado envolveu 53 participantes: 31 professores do Ensino Fundamental, sendo 17 dos anos iniciais, 14 dos anos finais, 2 professores do Ensino Médio; 5 diretores, 7 vice-diretores e 8 coordenadores pedagógicos. Em relação à capacitação, ou ainda, à formação de pessoal em área voltada às tecnologias, apenas 5 participantes afirmaram possuir formação na área, o que equivale a 9,4% dos participantes .

Tabela 1- Função dos participantes da pesquisa e formação na área tecnológica

1 – Qual é a sua função na escola?		
Diretor	5	9,4%
Vice-diretor	7	13,2%
Coordenador pedagógico	8	15,0%
Prof. Resp.Lab. Informática	0	0%
Prof. Educação infantil	0	0%
Prof. Fundamental I	17	32,0%
Prof. Fundamental II	14	26,41%
Prof. Ensino Médio	2	3,7%
Outro	0	0%

2 – Você possui alguma formação na área das tecnologias?		
Sim	5	9,4%
Não	44	83,5%
Não sabe	4	7,5%

Fonte: produzida pelos autores segundo dados da pesquisa

Os resultados apresentados acima demonstram que a pesquisa abarcou gestores e professores atuantes em diferentes níveis do ensino fundamental (I e II) e do ensino médio, conferindo um caráter mais amplo à pesquisa. Chama-se atenção para o fato de não haver nas escolas a figura de um responsável pelo laboratório de informática, já que nenhum dos 53 participante se intitulou com essa função. Um outro aspecto relevante diz respeito à falta de profissional com formação específica em tecnologias dentro da escola. Como não foi delimitado na pergunta o grau de formação, o participante poderia interpretar como a participação em cursos básicos ou formação superior. O fato de apenas 9,4% possuir alguma formação na área, não quer dizer que esses profissionais não tenham acesso às tecnologias ou não saibam manusear um computador. Acredita-se que a grande maioria deles o utilizem para pesquisar, preparar aulas e provas, digitar notas e que possuam um conhecimento básico para uso diário. Sob esse contexto, parece possível afirmar que, as escolas públicas de São Lourenço do Sul não dispõem de um profissional que atue diretamente nos laboratórios de informática e inexistente uma cultura de formação e capacitação digital entre os profissionais da educação.

Quanto à disponibilização de recursos tecnológicos (Questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8)

Os resultados apontaram que das 100% das escolas visitadas possuem Laboratórios de Informática e a maioria delas dispõe de diferentes recursos tecnológicos. Apesar de estarem equipadas, as escolas não oferecem quantidade e qualidade de recursos capazes de atender de forma plena o desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas no uso de computador e Internet.

Tabela 2- Disponibilização de recursos tecnológicos

3 – A escola possui			6 – Sua escola possui acesso a Internet?		
Biblioteca	53	100%	Sim	52	98,1%
Lab. de ciências	21	39,6%	Não		1,8%
Lab. de línguas	16	30,1%	Não sabe		0%
Lab.de Informática	53	100%	7 – Qual é o tipo de conexão utilizada em sua escola?		
4 - Com relação a equipamentos , qual ou quais deles deles há em funcionamento na escola?			Conexão via rádio		0%
Computador de mesa	53	100%	Banda larga	48	90,5%
Laptos ou Notebooks	29	54,7%	Fibra ótica		0%
Impressoras	51	96,2%	Outra		0%
Data show	49	92,4%	Não sabe	5	9,4%
Lousa Digital	50	94,3%	8 – Em qual ou quais locais da escola há acesso à Internet sem fio?		
Máq. Fotogr. Digital	40	75,4%	Sala de aula	39	73,5%
Webcam	17	32%	Lab. de Informática	51	96,2%
Filmadora	26	49%	Pátio	37	69,8%
Televisão	40	75,4%	Sala dos professores	45	84,9%
5 – Em relação ao uso do laboratório de Informática durante o período de aula, em média, há			Biblioteca	31	58,4%
1 aluno por computador	14	26,4%	Laboratório de Ciências	14	26,4%
2 alunos por computador	23	43,3%	Laboratório de línguas	12	22,6%
3 ou + alunos por computador	11	20,7%			
Não sabe	5	9,4%			

Fonte: produzida pelos autores segundo dados da pesquisa

Apesar de 100% das escolas em São Lourenço do Sul oferecerem um espaço próprio para o uso das tecnologias, os laboratórios de informática, e disponibilizarem de variedade no que diz respeito a equipamentos, isso não garante o pleno e eficaz funcionamento desses recursos. Os números mostram que os computadores disponíveis não são suficientes para atender de forma autônoma e independente cada aluno, pois apenas 26,4% das escolas disponibilizam um computador por aluno. Além disso, apesar de 98% das escolas possuírem acesso a internet, o sistema disponibilizado apresenta falhas e não pode ser acessado em todas as dependências da escola.

Os resultados obtidos vêm reiterar a posição de outros estudos afins como o de Faria e Carvalho (2019) que afirmam que a única atribuição cumprida pelo ProInfo em conformidade com o Decreto nº 6.300 (Brasil, 2007) é a “que diz respeito ao aparelhamento das escolas” (p. 23).

Na verdade, essa é uma prática recorrente em nosso país. Vê-se com frequência a iniciativa de investimentos materiais em uma determinada área sem a adoção de estratégias de organização e planejamento para o seu pleno, contínuo e satisfatório funcionamento.

Quanto à manutenção de equipamentos (questões9, 10,11)

No que diz respeito aos laboratórios de informática das escolas de São Lourenço do Sul/RS, pode-se afirmar que não há uma sistematização de ações que vise à reparação de seus

equipamentos. Dados apontam que a manutenção preventiva dos computadores é realizada apenas em 3,7 % das escolas, não havendo regularidade e um setor responsável específico para atender demandas de conservação de equipamentos.

Tabela 3 – Manutenção de equipamentos

9 – Como é feita a manutenção dos computadores na sua escola?			11 – A manutenção dos computadores em sua escola é feita de que forma (s)?		
Não há manutenção		0%	Por órgão do Gov. ou prefeitura	37	69,8%
Há manutenção apenas quando o equipamento estraga	44	83%	Empresa contratada pela Secretaria da Educação	10	18,8%
Há manutenção preventiva		3,7%	Funcionário ou professor da escola	5	9,4%
Não sabe		13,2%	País de alunos ou voluntários	1	1,8%
10 – Qual é a periodicidade da manutenção dos computadores na escola?			Outros	7	13,2%
Semanal	0	1,8%	Não sabe	10	18,8%
Mensal	3	5,6%			
Semestral	6	11,3%			
Anual	0	0%			
Não sabe	44	83%			

Fonte: produzida pelos autores segundo dados da pesquisa

Sabe-se que a manutenção de computadores é muito mais onerosa quando realizada de forma reparatória ao invés de forma preventiva. O ideal seria que a escola tivesse acesso a um profissional que pudesse checar os equipamentos de maneira regular tanto na parte de hardware quanto de software, realizando limpeza das máquinas e atualização de programas. Isso contribuiria de maneira significativa para o bom funcionamento desses espaços, evitando transtornos, custos, perda de tempo e falta de qualidade no processo pedagógico de informatização das escolas.

Quanto a programas e projetos pedagógicos na área das tecnologias (questões 12, 13, 14, 15)

Para 52,8% dos participantes da pesquisa, a informática está presente no PPP (Projeto Político Pedagógico da Escola), documento exigido desde 1996 pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no entanto 62% dos participantes afirmam que apenas “Alguns” professores costumam desenvolver projetos nos laboratórios de Informática. 75% dos entrevistados afirmaram inexistir na escola um profissional responsável para orientar o uso de ferramentas, ainda que 92% deles tenham interesse que a escola disponha desse profissional.

Tabela 4- Programas e projetos pedagógicos na área das tecnologias

12 – O uso dos computadores faz parte do programa pedagógico da escola?			14 – A escola possui profissional dedicado a motivar e a orientar o uso das tecnologias na prática pedagógica?		
Sim	28	52,8%	Sim	9	16,9%
Não	12	22,6%	Não	40	75,4%
Não sabe	13	24,5%	Não sei	4	7,5%
13 – Quantos professores utilizam o Laboratório de Informática para desenvolver projetos pedagógicos voltados aos conteúdos de suas disciplinas ?			15 – Você gostaria que a escola disponibilizasse um profissional da área das tecnologias para prestar auxílio geral?		
A maioria	12	22,6%	Sim	49	92,4%
Alguns	33	62,2%	Não	0	0%
Nenhum	0	0%	Não sei	4	7,5%
Não sabe	8	15%			

Fonte: Fonte: produzida pelos autores segundo dados da pesquisa

Sabe-se que a efetiva incorporação das tecnologias pela escola depende de uma gestão que reconheça a importância da área, valorize investimentos no setor e promova condições para que os recursos sejam plenamente utilizados. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola – direção e coordenação pedagógica – motive professores ao uso das tecnologias, através da participação de curso e da promoção de projetos pedagógicos, pois sabe-se que o professor é peça fundamental na incorporação das tecnologias na educação. É através dele que os alunos vão incorporar o uso das tecnologias na construção de seus conhecimentos.

Considerações finais

Refletir sobre o funcionamento das novas tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem torna-se fundamental quando se tem em vista a formação de cidadãos atuantes, criativos, e em consonância com uma sociedade em permanente transformação. E essas reflexões, quando resultantes de estudos e pesquisas acadêmicas, devem se configurar como vozes fundamentadas, capazes de ecoar em esferas superiores, vinculadas a órgãos promotores de políticas públicas, para que, assim, ações possam ser tomadas em prol da efetiva inclusão digital de jovens e adultos em nosso país.

A presente pesquisa, voltada a verificar o uso dos laboratórios de informática na rede pública do município de São Lourenço do Sul/RS, desvenda um cenário que requer mudança cultural no tratamento das tecnologias junto ao ensino, tanto no que diz respeito à capacitação de pessoal e a melhorias na infraestrutura dos laboratórios quanto à necessidade de gerenciamento de programas e projetos educativos na área.

As vozes ecoadas aqui somadas às demais vozes de pesquisas afins clamam pela presença, nas escolas, de um profissional especializado, capaz de gerenciar os laboratórios de informática, orientar professores a utilizar de forma mais eficaz os recursos tecnológicos assim como motivar o desenvolvimento de projetos na área encorajando mudanças no atendimento das novas demandas sociais. Urge a necessidade de profissional de informática que possa promover a inclusão digital e atender as exigências do mundo moderno, contribuindo, assim, de forma efetiva para uma educação de excelência.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar de Educação Básica. Notas Estatísticas. Disponível em: <http://www.inep.gov.br?censosuperior/default.asp>>Acesso em setembro de 2019.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2019. Notas Estatísticas. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/default.asp> >Acesso em março de 2020.

FARIA, L.B.F.; CARVALHO, L.B.O. *O uso de Tics no Ensino Público: realidade do Proinfo em duas escolas de Patos de Minas- MG.* Cadernos da Fucamp. , v.18,n 33, p.110-125, 2019.

LIVRO Verde da Sociedade da Informação no Brasil (LVSIB), Brasília, DF: Grupo de implementação do Programa da Sociedade de Informação, 2000. Disponível em:<<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/livroverde.pdf>>Acesso em outubro de 2018.

MORAES, M. C. *Do Ponto de Interrogação ao Ponto: A Utilização dos Recursos da Internet para o Educar pela Pesquisa.* Porto Alegre, EDIPUCRS, 2002.

NOBRE, R. H., SOUSA, J. A. de, & NOBRE, C. de S. Uso dos Laboratórios de Informática em Escolas do Ensino Médio e Fundamental no Interior Nordestino. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 23(3), páginas 70–80, 2015.

OTA, D. Informática na educação pública: um olhar avaliativo. 2004.99 p. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<HTTP://www.repositorio.unicamp.br>>. Acesso em dezembro de 2019.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL²⁵

Magda Larissa Peretiatko²⁶
Francine Cordeiro Bobato²⁷

Resumo

O presente artigo reflete sobre a formação de futuros leitores a partir da contação de histórias na Educação Infantil. Considerando esse aspecto na formação de sujeitos ativos na sociedade, pode-se dizer que os primeiros passos que introduzem a leitura na vida da criança são fundamentais para despertar o interesse a essa prática. Do ponto de vista metodológico, o estudo de natureza qualitativa, do tipo bibliográfico e de campo, objetivou identificar as práticas de contação de histórias com grupos etários de 3 e 4 anos. Através dos resultados obtidos, foi possível verificar que os docentes que trabalham com a Educação Infantil utilizam-se da contação de histórias como uma ferramenta de ensino e aprendizagem com vistas à formação de futuros leitores, e as estratégias empregadas são diversificadas.

Palavras-chave: Contação de histórias. Educação Infantil. Leitura. Ensino e Aprendizagem.

Resumen

El presente artículo reflexiona acerca de la formación de futuros lectores basada en la narración de cuentos en la Educación Infantil. Considerando este aspecto en la formación de sujetos activos en la sociedad, se puede decir que los primeros pasos que introducen la lectura en la vida del niño son fundamentales para despertar el interés por esta práctica. Desde el punto de vista metodológico, el estudio cualitativo, del tipo bibliográfico y de campo, tuvo como objetivo identificar las prácticas de narración de cuentos con grupos de edad de 3 y 4 años. A través de los resultados obtenidos, fue posible constatar que los docentes que trabajan con Educación Infantil se utilizan de la narración de cuentos como una herramienta de enseñanza y aprendizaje con el objetivo de formar futuros lectores, y las estrategias empleadas son diversas.

Palabras clave: Narración de cuentos. Educación Infantil. Lectura. Enseñanza y aprendizaje.

Introdução

Muito se discute acerca da importância da leitura e da formação de futuros leitores, não apenas para a aquisição de um vocabulário dinâmico e flexível, mas também como facilitadora dos usos sociais dos processos de leitura e escrita. Portanto, esta preocupação precisa começar desde os primeiros anos de vida da criança, já no início de sua escolarização. Pensando nisso a contação de história surge como importante instrumento nesse processo, pois as primeiras experiências da criança com o texto se dá “[...] de forma oral, através de uma voz, na maioria das vezes, é de um adulto, sendo esta escuta, um início de aprendizagem para um leitor no futuro” (ANSOLIN *et al.*, 2014, p.80). Atrelado a isso, esse adulto é na maioria das vezes “[...] os professores, principais

²⁵A primeira versão desse estudo apresentado oralmente naX Semana de Estudos de Pedagogia, evento promovido pelo departamento do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, campus de Irati – PR.

²⁶ Professora regente da Educação Infantil do Colégio São José no município de Prudentópolis; graduada em Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* avançado de Prudentópolis – PR.

²⁷ Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, *campus* de Irati-PR. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste; Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

agentes de entrada do texto literário na vida de muitas crianças [...]” (SPESSATTO; GRÜNDLER, 2014, p.65).

Partindo desse pressuposto, o objeto de estudo desse artigo consistiu em observar e analisar as estratégias utilizadas pelos docentes para tornar a leitura mais interessante a partir da contação de histórias na Educação Infantil. Enfatizando que essa leitura começa de maneira lúdica, ou seja, como uma forma de entretenimento e diversão para a criança.

Levando em consideração a importância da leitura na formação de indivíduos ativos na sociedade, pode-se dizer que os primeiros passos que introduzem a leitura na vida da criança são de fundamental importância para despertar o interesse a essa prática. Por isso, acredita-se que a contação de histórias são essenciais fontes de material lúdico para auxiliar no desenvolvimento cognitivo da criança. Além do mais, são também muito acessíveis e muitas vezes, são perpetuadas de geração em geração, sendo muito atrativas aos olhos das crianças.

Do ponto de vista metodológico a pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica e de campo, esteve pautada teoricamente em Abramovich (1994); Almeida, Veiga e Cintra (2016); Coelho e Machado (2016), entre outros. A pesquisa de campo foi realizada com professoras de um município integrante da Região Geográfica Imediata 04 Guarapuava – PR, e que trabalham com o grupo etário de 3 e 4 anos. As professoras participantes responderam ao questionário utilizado como instrumento de coleta de dados.

A relação entre a literatura e a infância: possíveis contribuições

Quando se aborda a Literatura na infância, abre-se a possibilidade de trazer temas muito relevantes para o ideário da criança. Temas estes, que estão muito presentes em seu cotidiano como, o bem e o mal, por exemplo. Na literatura infantil brasileira temos várias obras importantes, como os escritos de Monteiro Lobato (1882-1948), que buscava trazer certos questionamentos ou reflexões em seus textos da obra Sítio do Picapau Amarelo, publicados entre 1920 a 1947.

Na narrativa, A chave do tamanho, de 1942, o personagem Pedrinho lendo jornais da época questiona-se sobre o que seriam os bombardeios da Segunda Guerra Mundial. Nota-se implicitamente que a narrativa traz à tona a trágica realidade da época, marcada pela violência da guerra. Compreende-se isso, nos contos de fada, onde os personagens são idealizados representando o bem e o mal. Não há, portanto, o dualismo do ser humano, mas somente a idealização.

Meu primeiro contato com o mundo mágico das histórias aconteceu quando eu era muito pequenina, ouvindo minha mãe contar algo bonito todas as noites, antes de eu adormecer, como se fosse um ritual [...] Lembro de sua voz contando ‘João e Maria’ e das várias adaptações que criava em relação à casa da bruxa, sempre sendo construída com todas as comidas de que eu gostava [...] (ABRAMOVICH, 1994, p.10).

No trecho acima, de Fanny Abramovich (1940-2017), nota-se claramente que a contação de histórias muitas vezes começa dentro da própria família. Segundo a escritora, sua mãe lhe contava histórias regularmente, todos os dias antes de dormir, nesta situação observar-se que há uma clara distinção entre o bem e o mal.

Pode-se dizer, com relação à citação, que o bem é representado por João e Maria e o mal pela bruxa que tentava de todas as formas fazer com que eles se desviassem do caminho. Nota-se ainda, que Abramovich (1994) traz a questão da contação de história como um meio para ensinar, no caso da história acima, para não aceitar coisas e nem falar com pessoas estranhas.

Nesse sentido, é relevante trazer outros pontos muito importantes na contação de histórias, que são a afetividade e as emoções. Assim,

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude, significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar ... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1994, p. 17).

Percebe-se claramente, que a questão da afetividade está muito presente nas histórias infantis, já que trabalham a relação das emoções presentes na criança. Levando em consideração que cada uma delas faz suas próprias associações com o mundo e com a relação que tem com ele, também, trabalhando sentimentos, que muitas vezes ainda não são compreendidos pela criança, mas que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano.

Partindo desse princípio, é por meio da contação de histórias que a criança consegue ir até lugares nunca imagináveis, ter sensações nunca antes pensadas, fazer sua própria verdade. Outra questão de suma importância é que a escuta pela contação de histórias “[...] pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o ‘teatrar’, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo [...]” (ABRAMOVICH, 1994, p.23). Segundo a autora, os estímulos estão muito presentes na contação de histórias, trazendo benefícios imensos ao público infantil, isso porque, as histórias conseguem desenvolver inúmeras habilidades na criança.

Assim, enfatiza-se que a importância da contação de histórias está no fato dela despertar estímulos diversos na criança e sensações únicas; por trazer à tona questionamentos sobre o mundo, coisas que a criança ainda não entende, mas que a partir das histórias tem oportunidade de refletir, questionar e tecer hipóteses. Desse modo, outro foco primordial nesse tema é a afetividade, pois assim a criança consegue trabalhar com determinados sentimentos e significâncias.

A importância da leitura

É possível constatar que no mundo contemporâneo estamos imersos em grandes aparatos tecnológicos, o que nos distanciam cada vez mais da leitura, especialmente aquela realizada a partir do livro físico. Muitas vezes, as crianças antes mesmo de ter livros, possuem celulares e tablets, o que torna mais difícil criar o hábito da leitura. Desse modo, a introdução a esse mundo novo das histórias infantis é feita, em muitos casos, somente na escola, sendo os professores os principais oportunizadores desses momentos.

Nesse sentido, as práticas escolares passam a ter o papel fundamental de instigar a leitura disponibilizando livros que sejam interessantes para as crianças, pois:

As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. A partir disso, ela começa a gostar dos livros, percebe que eles fazem parte de um mundo atraente, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos (CASTRO; WINKELER, 2011, p. 14027).

Assim, o público infantil primeiramente interessa-se por formas e as cores que estão presentes nos livros e isto auxilia para identificar as coisas e também nomeá-las. Dessa forma, percebe-se então, uma função prática da introdução dos livros no universo infantil, pois serve para que as crianças possam conhecer as coisas e também conferirem algum significado ao que veem. Ainda neste sentido, é possível constatar que através da leitura as crianças conseguem observar e entender a fantasia através das imagens contidas no livro.

Percebe-se que, os contos, histórias e fábulas tinham e tem um poder que transcendem a linguagem e as fronteiras. Seus significados representam experiências que se assemelham com a realidade vivida pelas pessoas, independentemente da relatividade do tempo, local e espaço. Elas partem daquilo que é real e na atividade mental gera-se o processo de imaginação, dos sonhos, da fantasia (ALMEIDA; VEIGA; CINTRA, 2016, p. 06).

Destarte, compreende-se, a importância da leitura pelo fato de ser transcendente, ou seja, é uma linguagem atemporal e que não possui fronteiras. Portanto, observa-se que os significados independem do local e espaço, tendo em vista o processo imaginário que propicia a fantasia às crianças.

Igualmente, pode-se entender que essa transcendência está no fato das histórias infantis serem sempre atuais, mesmo que sejam muito antigas, pois trazem temas sempre relevantes a realidade vivida pelas pessoas. Esses temas são comuns e constantes às pessoas, mesmo que a distância e o tempo às separem.

Ainda neste sentido, é possível constatar que a fantasia e a imaginação são muito importantes no mundo das crianças e é através desses termos (fantasia e imaginação) que elas lidam com a realidade a sua volta e também conseguem entender o que acontece em seu redor. É plausível, ainda ressaltar que as crianças compreendem o mundo por meio da fantasia e também, entendem a formação e as normas da sociedade, bem como, sua estruturação.

Para Coelho e Machado (2016, p.02), “A prática da leitura advém dos primórdios da civilização, quando o homem busca por compreender os sinais por meio de uma leitura interpretativa em face das anotações de seus antepassados”. Assim, para as autoras, a leitura ocupa papel fundamental na formação da sociedade desde os princípios da civilização, pois a partir do momento em que o ser humano procurou compreender seus antepassados fez isto através da leitura. Nesse aspecto,

A evolução humana passa, necessariamente pelo crivo da leitura, seja ela da escrita tal qual conhecemos hoje, ou das imagens gravadas pelos nossos ancestrais. Neste sentido, estudiosos apresentam pesquisas que revelam necessidade de compreensão dos símbolos e a mitigação de técnicas de ensino e aprendizagem (COELHO; MACHADO, 2016, p. 02).

Dessa forma, não é possível falar de evolução humana sem direcionar a importância da leitura, seja ela alfabética ou pictográfica. É pertinente observar que as imagens presentes nos livros infantis são tão importantes como a escrita, pois se a criança ainda não sabe ler a escrita convencional é através das gravuras, pela leitura imagética que consegue interpretar a história e dar sentido a ela.

É de fundamental importância que os símbolos sejam compreendidos como ferramentas auxiliares no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que esse processo é construído por meio de associações que a criança faz, tanto com o que vê, quanto com o que ouve (COELHO; MACHADO, 2016). Neste sentido, percebe-se a valoração de professores que contam histórias para seus alunos e, além disso, trazem o contato do livro físico para que possam manusear e tirar suas próprias conclusões.

É significativo, salientar a necessidade da leitura como ferramenta para aprendizagem e também como forma de se relacionar com o mundo, pois existem coisas que estão além da compreensão das crianças e a leitura, ou contato com o livro físico e suas ilustrações, faz com que o aluno tenha a oportunidade de entender, problematizar e tecer hipóteses sobre o que está a sua volta.

A contação de histórias como prática docente na educação infantil

A prática docente na Educação Infantil nunca foi uma tarefa fácil, ainda mais nos dias atuais que temos tantos estímulos multimidiáticos para as crianças, como programas televisivos, internet, entre outros. Porém, o docente precisa estar sempre se aprimorando, pois a tarefa de mediar conhecimento requer muito empenho e dedicação.

Desse modo, a leitura, na forma da contação de histórias é uma ferramenta fundamental para que o docente contribua para a aprendizagem de seus educandos, considerando que a educação é algo proveniente do ser humano para o ser humano, pois só é possível educar homens. Portanto, ações lúdicas, como a contação de histórias, são fundamentais para tornar a educação das crianças mais interessante e atraente. Nesse aspecto,

Estudos indicam que a utilização da contação de histórias pelo professor é um importante meio para o desenvolvimento pedagógico dos alunos, pois incentiva a ampliação do vocabulário, além de despertar o interesse pela leitura, pelo simples manuseio de livros e materiais, ou pelos professores narradores (ANSOLIN *et al.*, 2014, p.78).

Se levarmos em conta a evolução histórica das histórias infantis veremos que elas eram feitas de forma oral, normalmente pelos pais ou responsáveis, com o intuito de educar as crianças, ou até mesmo, para que as crianças tivessem medo, por exemplo: ir à floresta sozinhas e/ou falar com estranhos. Em seu livro *A Psicanálise dos Contos de Fadas*, Bruno Bettelheim (1997) traz observações muito interessantes sobre algumas histórias infantis e suas possíveis relações com o imaginário infantil.

Para o autor, “A história só alcança um sentido pleno para a criança quando é ela quem descobre espontânea e intuitivamente os significados previamente ocultos. Essa descoberta transforma algo recebido em algo que ela cria parcialmente para si mesma” (BETTELHEIM, 1997, p.08). Dessa maneira, é possível compreender que cada criança é capaz de criar seus próprios significados para as histórias e através deles entender o mundo que está em seu redor.

Nessa perspectiva, o professor precisa encontrar mecanismos para fazer essa contação de história, de uma forma que seja atraente e lúdica para seus alunos. Para Almeida, Veiga e Cintra (2016, p. 3-4) “Ao considerarmos que as práticas educativas atuais estão assentadas sobre o conceito de criança cidadã, cabe repensar a atuação deste profissional num contexto sociocultural, onde a criança é a protagonista da sua aprendizagem”.

Assim, considerando a ideia das autoras é possível entender que a prática docente precisa, acima de tudo, levar em conta a criança como um indivíduo cidadão e também coautor de sua própria aprendizagem. Dessa forma, um dos pontos mais importantes é o respeito à criança como um ser único e social, historicamente construído através das relações que faz com o meio em que está inserida.

Desse modo, buscando um possível diálogo entre Bettelheim (1997) e Almeida, Veiga e Cintra (2016), percebe-se que entre os autores, há a valorização da criança como protagonista de suas experiências e aprendizagens e assim, conseqüentemente de sua educação. Neste sentido, é pertinente observar que a contação de histórias pode ser uma estratégia importantíssima dentro da sala de aula, e essa prática precisa ser repensada constantemente e aprimorada de forma que o professor possa entender o seu público e dialogar com ele.

Segundo Coelho e Machado (2016, p. 06), é “No ambiente escolar que o educando vai se apropriando do hábito de ler, através da contação de histórias, é importante que nesse ambiente importante que nesse primeiros anos o professor seja o mediador para que esse processo seja realizado”. Nota-se a relevância da introdução da leitura feita pelo professor através da contação de histórias e também, que o docente seja um mediador desse processo de aprendizagem. O ambiente escolar é responsável pelo aprimoramento da leitura e também para criar o hábito de ler nas crianças.

A contação de histórias no contexto do processo de ensino e aprendizagem

Nessa seção discutimos a importância da contação de histórias para o processo de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Infantil, a partir dos dados coletados na pesquisa de campo. Para tanto, explicamos brevemente alguns detalhes fundamentais desse processo.

Participaram da pesquisa quatro professoras que são aqui nominadas ficticiamente de Ana, Bruna, Carla e Denise. Todas são graduadas em pedagogia, sendo que a professora Ana e a professora Carla são pós-graduadas em Educação Especial e Inclusiva. Quanto ao tempo de atuação na educação a professora Ana atua há 28 anos, e as demais em torno de 10 anos.

No que se refere à prática da contação de histórias todas as professoras afirmaram utilizá-la, pois, nas palavras da professora Ana, “[...] as histórias fazem parte do cotidiano nas salas de educação infantil”. Compreender que as histórias compõem não apenas o dia a dia das turmas de educação infantil, mas também o universo da criança é fundamental para entender e perceber as possibilidades que a contação de histórias oferecem. Uma delas é que “O livro da criança que ainda não lê é a história contada” (ABRAMOVICH, 1994, p. 24), ou seja, as primeiras experiências da criança com o texto se dão de forma oral, pela narração/contação de outra pessoa.

Sobre a história contada,

[...] é (ou pode ser) ampliadora de referências, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfadada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novos apontados, sorriso gargalhado, belezuras desfrutadas e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa) (ABRAMOVICH, 1994, p.24).

Todas essas possibilidades de sentimentos e sensações decorrem do encantamento das histórias; sentir e vivência essa experiência permite o autoconhecimento ampliando a compreensão que o indivíduo tem de si próprio.

Quanto à questão relacionada aos materiais ou instrumentos que são utilizados para a contação de histórias, as professoras Carla e Denise enfatizam o uso da voz como principal ferramenta no processo de contação. Dessa forma, utilizam a mudança de entonação e até mesmo a dramatização como uma estratégia pertinente para ter mais atenção dos alunos. A respeito disso:

O docente deve ler uma obra com entusiasmo, com emoção para despertar o interesse e o gosto da leitura no aluno, pois, este tem o professor como modelo de leitor. Para prender a atenção do aluno, o educador deve saber utilizar a voz, a expressão corporal, os gestos, entre outras formas que possibilitem um maior interesse do educando pelo que está sendo contado. O professor também precisa conhecer a história a ser contada, para garantir um bom desempenho, por isso, é importante saber escolher bem a história que vai levar para os alunos (FERNANDES; SOUZA, 2017, p.42).

Assim sendo, é necessário que os professores transmitam o entusiasmo na leitura e demonstrem gosto e conhecimento da história contada. Sobretudo, precisam conhecer bem seus alunos para que consigam entretê-los com a história, assim, além da tonalidade da voz torna-se pertinente levar em consideração outros aspectos como a expressão corporal, com a finalidade de chamar atenção para a história contada.

Ainda sobre os instrumentos, a utilização da leitura de livros é relevante para todas as docentes entrevistadas, sendo que todas asseguram usá-la. Fazendo um paralelo com Abramovich (1995) *apud* Lima (2017, p. 24) “A escuta das histórias é o primeiro passo para a formação de leitores, a fonte de descobertas, sendo essencial na educação infantil. Ouvir histórias provoca emoções, olhares, interesses, expressões, linguagens que só a imaginação é capaz de fomentar”. Neste sentido, entende-se que é fundamental a utilização que as educadoras fazem da leitura de livros para despertar a imaginação dos alunos, assim como emoções e sentidos que são distintos em cada um, mas necessários para que haja a introdução dessas crianças ao mundo da leitura.

Com relação ao uso de materiais de ludicidade, tais como, avental de história, fantoches e dedoches, as professoras Bruna, Carla e Denise dizem utilizá-los nos momentos de contação de histórias. Desse modo, Fernandes e Souza (2017) sustentam que quando se trabalha com o público infantil deve-se ter muito cuidado com a linguagem, pois ela deve ser compreensível ao público infantil.

O professor ao lidar com a contação nas séries iniciais, deve ter o cuidado com a estrutura da narração, a qual deve ter uma linguagem fácil e recursos imagéticos, podendo ser exploradas de forma lúdica, cujas narrativas possibilitem as crianças um melhor desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão textual (FERNANDES; SOUZA, 2017, p.42).

Outra prática bem diferenciada que a professora Carla utiliza é o violão e alguns instrumentos de percussão em histórias cantadas com as crianças. A professora Ana explica que “as crianças vivem em um mundo lúdico, e as salas de aula devem ser um espaço de encantamento”, enfocando a importância do espaço escolar ser atraente aos alunos.

Assim, pode-se perceber que todas as professoras confirmam que a contação de histórias instiga os alunos a adentrarem no mundo da imaginação. Partindo desse pressuposto, tem-se como ancoragem a ideia de que:

O imaginário do leitor é modificado e modifica o texto literário toda vez que entra em contato com ele. No ato da leitura, o sujeito é acometido de tal forma pela trama, pelos acontecimentos ali expressos que vive, sente e os percebe como se sofresse realmente as consequências daquilo e é, grosso modo, isso o que acontece (GRAZIOLI; LEIDENS, 2017, p.122).

Sendo assim, cada leitor ou ouvinte é de certa forma, envolvido com a história ao ponto de se sentir participante dela, e para os autores é isso mesmo que acontece. Porém, cada um tem suas próprias associações e relações com a história, isto justifica a importância da contação de histórias desde a educação infantil.

Além disso, as professoras Ana e Denise, destacam que por meio das histórias as crianças desenvolvem à criatividade. Dessa forma,

Ao pensar atividades de leitura para as crianças pequenas é preciso levar em conta sempre o interesse e a motivação. Buscar atividades que as motive a ler, auxiliando e instigando no processo criativo, fazendo com que seu interesse não finalize ao fim da história, mas que seja constante na sua realidade (LIMA, 2017, p. 29).

É preciso que a contação de história seja algo constante na realidade da criança, e não meramente isolada, para que isso possa fazer sentido para ela, pois isso possibilita o fazer criativo do aluno. Professora Carla relata que é “através da contação de história que a criança aprende a escutar, pensar, levando a uma viagem no tempo e espaço, cheio de vontade de ler e se encantar”. Ampliando essa ideia Abramovich (1994, p.17), explica que:

É através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... é ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula...Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo).

Neste sentido, pode-se perceber que a criança é capaz de interagir com o conteúdo lido e com isso, criar para si própria, explicações para entender o mundo que a cerca, pois, “[...] quando uma criança escuta a história que se lhe conta penetra nela simplesmente, como história. Mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e o revela muito mais tarde” (ABRAMOVICH, 1997, p.24). Para Bettelheim (1997), as histórias possibilitam o conhecimento e desenvolvimento pessoal da criança. Assim, o autor explica que:

Para que uma estória realmente prenda a atenção da criança, deve entretê-la despertando sua curiosidade. Mas para enriquecer sua vida, deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam. Resumindo, deve de uma só vez relacionar-se com todos os aspectos de sua personalidade – e isso sem nunca menosprezar a criança, buscando dar inteiro crédito e seus predicamentos e, simultaneamente, promovendo a confiança nela mesma e no seu futuro (BETTELHEIN, 1997, p.20).

Um outro ponto importante levantado pelas professoras Ana, Bruna e Denise é o desenvolvimento de valores sociais e afetivos através das histórias, além do entendimento de certos costumes de uma determinada época, onde acontece a história contada. Nesse aspecto, ressalta-se que, muitas vezes é com essas narrativas que a criança consegue entender e dar sentido a determinados sentimentos.

Tendo como pressuposto a importância da contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem, é possível observar que as quatro professoras entrevistadas acreditam que essa prática é essencial como ferramenta de ensino. Neste sentido, a professora Carla observa que a contação de histórias “Propicia um momento mágico de conhecimento que está além de um ensino sistematizado no qual a criança sinta o desejo de participar sem nenhuma cobrança”. Assim,

[...] entendemos que, a contação de histórias inserida no contexto educacional pode exercer influência na atividade criadora da criança. Ao ser utilizada pelo professor, principalmente de creche, com intuito pedagógico irá proporcionar momentos de descobertas e reiteraões. O processo criativo na infância é de uma infinita riqueza e refinamento, pois a criança fantasia seus desejos, anseios, protesto e até mesmo seus problemas. Elas dão asas à imaginação, criando situações onde é capaz de viver o possível e o impossível, com referências naquilo que já existe, vivenciou ou deseja vivenciar (ALMEIDA; VEIGA; CINTRA, 2016, p. 06).

Cabe refletir que essa ferramenta possibilita a fuga de um ensino tradicionalista, agregando todos os alunos em um mesmo contexto. Desse modo, a professora Ana enfatiza que as histórias podem ser muito importantes como ferramentas para o próprio professor, pois auxiliam em seu trabalho pedagógico e é possível trabalhar vários conteúdos através de uma história.

Quando questionadas sobre a formação de novos leitores por meio da introdução da leitura com a contação de histórias, as professoras de forma unânime acreditam que irá auxiliar o interesse futuro pela leitura. Com base no relato da professora Denise, pode-se observar que a contação de histórias “É uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, ela sente-se estimulada e sem perceber desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo”. Assim, pode-se dizer que o estímulo à leitura, com a introdução de histórias já na educação infantil é imprescindível para que os alunos desde cedo tenham contato com livros e possam desenvolver a oralidade e aquisição de vocabulário. O que fica no trecho a seguir:

A leitura é um processo constante que se inicia muito cedo, em casa a partir do que a criança tem contato no dia a dia, deve-se aperfeiçoar na escola e continuar pela vida toda. A criança que houve histórias desde muito cedo, que tem contato com livros e materiais impressos e que é estimulada terá um bom desenvolvimento, além é claro de ampliar atividades básicas como: atenção, memória, concentração, memorização, aumento do vocabulário entre outros (CASTRO; WINKELER, 2011, p.14034).

Segundo as autoras, é de suma importância que a criança tenha acesso à leitura desde cedo e precisa ser feito de forma constante na vida escolar do aluno, pois seu aprimoramento deve ser feito, desde muito cedo ao longo da vida, desenvolvendo assim, o hábito de ler.

Desse modo, torna-se possível fazer um intertexto entre o que as autoras e a professora Denise diz quando questionada sobre a forma que articula o trabalho com a leitura “criando e favorecendo condições para que o aluno seja estimulado em sua imaginação, ampliando seu repertório de palavras e possibilitando também a vivência de emoções para formação do mesmo”. Assim, em ambos os trechos nota-se a importância da leitura como fonte de estímulo à imaginação e também para aquisição e ampliação de vocabulário.

Quanto à iniciação da contação de histórias todas as professoras questionadas, acreditam que quanto antes ela for introduzida na vida da criança, melhor será o resultado para adquirir futuros leitores pensantes. Segundo a professora Bruna “É na fase da educação infantil que são formados os hábitos das crianças e é a melhor fase para despertar o interesse pela leitura e assim, despertar as curiosidades, a interação social nas crianças”. Nesse aspecto, Coelho e Machado (2016 p.6), ponderam que:

É preciso despertar este sentimento no aluno, inicialmente na criança, utilizando assim estratégias que despertem o gosto pela leitura neste público que conseqüentemente se tornaram leitores conscientes da importância deste ato para sua vida acadêmica e enquanto cidadão, que exercerá suas funções em uma sociedade crítica e em constantes mudanças.

Dessa forma, entende-se que a contação de histórias, quando realizada desde muito cedo na vida da criança, só vem a agregar na formação, tanto social, quanto intelectual. Ainda neste sentido, a professora Carla relata que: “Procuro através das histórias cantadas e contadas despertar o gosto pela leitura e também levar o aluno (a) a desenvolver o senso crítico e sua autonomia e preparar-se para a sociedade”. Nesta perspectiva, percebe-se que a docente, por meio da contação de histórias visa empregar em seus alunos o gosto pela leitura e ainda, aprimorar o senso crítico para que, de forma autônoma, possam interagir e atuar conscientemente dentro da sociedade.

Considerações Finais

Em uma sociedade em que emergem aparatos tecnológicos e há a tentativa de homogeneização cultural é imprescindível que a escola valorize a criatividade das crianças, assim como, a aquisição de conhecimento por meio de suas próprias experiências subjetivas e objetivas.

Entende-se que na sociedade atual imersa em valores tecnológicos o principal papel da escola é trazer para a realidade das crianças a prática da leitura, através da contação de histórias. Quanto antes ela for introduzida na vida escolar, melhor serão os resultados na formação de indivíduos que serão futuros leitores, advindos de uma escola que priorizava a leitura. Desse modo a contação de histórias é um elemento que pode mediar esse conhecimento, fazendo com que ele tenha sentido para a criança.

Partindo da ideia de que na escola que são dados os primeiros passos para a aquisição do gosto pela leitura, pode-se dizer que, os professores interferem substancialmente para que isso ocorra ou deixe de ocorrer. É possível constatar, através da pesquisa realizada, que as professoras notam a relevância da contação de histórias para seus alunos e ainda empregam diversas estratégias para a eficácia dessa forma de ensino aprendizagem.

Ainda é possível entender que os alunos precisam estar em contato com o mundo da leitura e a contação de histórias é uma ferramenta muito utilizada pelos professores e é também muito

aceita pelas crianças que consegue através desse mecanismo adentrar em um mundo novo, totalmente fantasioso e maravilhoso. Através da contação de histórias, compreende-se que acontecem vários estímulos para as crianças, como a criatividade, imaginação, gosto pela leitura, ampliação do vocabulário linguístico, valores, sentimentos, interação entre aluno/aluno e aluno/professor, entre outros inúmeros benefícios que ela pode trazer.

Por meio da contação de histórias a criança consegue ampliar suas vivências, pois pode observar diversos contextos e, além disso, pode compreender a diferença cultural, o que é muito importante para trabalhar questões complexas como o conhecimento e respeito a outras culturas. Quanto antes ocorrer à inserção da contação de histórias na vida da criança, as chances serão maiores de essa criança torna-se um leitor crítico e pensante, capaz de atuar conscientemente na sociedade em que vive.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1994.
- ALMEIDA, Maria Socorro de; VEIGA, Eliane Cristina Freitas; CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. Era uma vez... A prática docente e a contação de história: Apontamentos no contexto educacional infantil. In: Seminário Internacional América Platina, 6, 2016, **Anais...** Universidade Estadual do Mato Grosso Sul (Unidade Universitária do Campo Grande): Campo Grande, 2016. p. 01-09. Disponível em: <http://eventos.sistemas.uems.br/assets/uploads/eventos/88a59795508e69486b5c940014affe2c/anais/5_2016-11-13_15-10-45.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- ANSOLIN, Márcia *et al.* Concepções de professores acerca da contação de histórias: implicações para a formação docente e prática pedagógica. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (orgs.). **Educação, infância e formação**: vicissitudes e quefazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 77-92.
- BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- CASTRO, Gisele Yumi Freitas de; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. A importância da leitura na Educação Infantil: Relato de experiência em um CEI de Curitiba- PR. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, 2011. p.14025-14035. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5360_3477.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2020.
- COELHO, Kesia; MACHADO, Mirian Almeida. A importância da leitura na Educação Infantil: Um estudo teórico. **Revista Saberes**, Rondônia, v.1, n. especial, p. 1-11, jan. 2016. Disponível em: <https://fapb.edu.br/wp-content/uploads/sites/13/2018/02/especial/4.pdf>> Acesso em: 04 jun. 2020.
- FERNANDES, Priscila Dantas; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. A influência e o despertar da Literatura Infantil para formação de adultos leitores. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre (Orgs). **Literatura Infantil**: construção, recepção e descobertas. Rio de Janeiro: Mares editores, 2017.
- GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre. Estética da recepção e a leitura da narrativa clássica e versões contemporâneas de Chapeuzinho Vermelho. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre (Orgs). **Literatura Infantil**: construção, recepção e descobertas. Rio de Janeiro: Mares editores, 2017.
- LIMA, Laíse Soares. A Literatura Infantil nos espaços da creche pelo olhar de educadores. In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; LEIDENS, Alexandre (Orgs). **Literatura Infantil**: construção, recepção e descobertas. Rio de Janeiro: Mares editores, 2017.
- LOBATO, Monteiro. **A chave do tamanho**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- SPESSATO, Marizete Bortolanza; GRÜNDLER, Karla Goularte da Silva. Para cada tempo uma história: leitura, literatura infantil e infância na visão dos ingressantes no curso de Pedagogia. In: UJIE, Nájela Tavares; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho (orgs.). **Educação, infância e formação**: vicissitudes e que fazeres. Curitiba: CRV, 2014, p. 65-76.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA EXPERIÊNCIA FEDERAL EM TEMPOS DESAFIADORES.

Rodrigo Soares Guimarães Rodrigues²⁸

Resumo

Este estudo tem como objetivo analisar uma experiência de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em vigor no Instituto Federal de Brasília (IFB). O curso passou por reestruturação curricular recente e estaria formando sua primeira turma no novo formato no ano de 2020, o que não ocorreu em virtude da pandemia do vírus COVID-19. O texto apresenta a proposta formativa implementada e visa elucidar pontos importantes acerca da mesma.

Palavras-Chave: Formação Docente; Educação Profissional e Tecnológica; Epistemologia da Práxis.

Abstract

This study aims to analyze a teacher training experience for Professional and Technological Education (EPT) in force at the Federal Institute of Brasília (IFB). The course underwent recent curricular restructuring and would be forming its first class in the new format in the year 2020, which did not occur due to the pandemic of the COVID-19 virus. The text presents the implemented training proposal and aims to elucidate important points about it.

Keywords: Education. Teacher Education; Professional and Technological Education; Epistemology of Praxis.

Introdução

Dentre as modalidades de oferta da Educação Básica propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9394/96), a Educação Profissional e Tecnológica (aqui tratada como EPT), possui especificidades diversas no tangente docência. No entanto, por vezes percebe-se o debate e a pesquisa acadêmica acerca de trabalho e formação docente pautados prioritariamente nas etapas, deixando as modalidades em segundo plano, necessitando-se de estudos e discussões em maior profundidade. Comumente, já seria preciso buscar compreender as múltiplas dimensões das idiosincrasias que permeiam o formar professores com foco nas modalidades trazidas em lei, porém, para além disso, a contemporaneidade trouxe novos desafios a esta realidade. Nesta cena, o presente artigo objetiva identificar e descrever importantes elementos que constituem e permitem entendimento acerca de uma proposta de formação docente que ocorre na rede federal de ensino, voltada para esta relevante modalidade da educação básica, a qual se dedica à preparação emancipada de indivíduos ao exercício do trabalho: a Educação Profissional e Tecnológica.

Cabe dizer que o ano de 2020 marcaria positivamente o curso de formação docente de Licenciatura em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Brasília: a formatura da primeira turma após dois longos anos de hiato, sem a entrada de novos alunos no curso, sendo que estes seriam ainda os primeiros a passar por processos formativos oriundos do novo plano de curso vigente. Dessa forma, seria um movimento histórico para a instituição e para a formação docente em EPT, que legitimaria à capital do país, um novo grupo de professoras e professores dedicados e preparados para o exercício da docência em educação profissional e tecnológica,

²⁸Pedagogo Docente - Instituto Federal de Brasília; Pós-Doutorando em Trabalho e Formação Docente - FE/UnB.

realizando o movimento de deixar os bancos da academia enquanto estudantes e assumir o trabalho docente dentro desta modalidade essencial da educação básica nacional.

É inegável que este movimento formativo claramente se constitui frente a uma gama multivariada de desafios, que envolvem diretamente o objetivo de conceber a formação de professoras e professores capazes de ler, entender e transformar suas realidades e dos sujeitos dos processos formativos que legitimam. Para além disso, percebe-se e reconhece-se que, em uma perspectiva de totalidade, os desafios são muitos para a formação de professores em EPT, porém, entende-se que o exercício de se construir um panorama analítico e reflexivo da proposta formativa supracitada, não só aponta excelentes pistas para uma análise ainda maior do objeto estudado, bem como contribui para o debate acadêmico no que tange tal modalidade da Educação Básica Nacional.

A Licenciatura em EPT do Instituto Federal de Brasília: a realidade da qual se fala.

Em concordância com a legislação que rege e dá origem aos Institutos Federais (lei 11.892/2008), a Licenciatura em EPT do Instituto Federal de Brasília surge no anseio de legitimar a formação de professoras e professores, que estejam em consonância com os objetivos e papéis sociais da EPT e da Educação Nacional como um todo. Trata-se possibilitar a esta significativa modalidade da Educação Básica, profissionais incumbidos da missão de formar trabalhadores e trabalhadoras que sejam construtores de sua própria história e realidade, tendo na educação e no trabalho, ferramentas necessárias para ressignificar suas práticas sociais. Desta forma, tem-se na redação da lei supracitada, a qual institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, artigos que explicitamente tornam latente a finalidade e o objetivo da formação e qualificação docente, como pode-se ler a seguir:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

[...]

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, **oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; [...]**

Art. 7º Observadas as finalidades e características definidas no art. 6º desta Lei, são objetivos dos Institutos Federais:

[...]

V - estimular e apoiar **processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão** na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
VI - **ministrar** em nível de educação superior:

[...]

b) **cursos de licenciatura**, bem como programas especiais de **formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica**, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e **para a educação profissional; [...](grifo nosso)**

Vale ressaltar assim, que o curso surge no intuito de atender às demandas pedagógicas do próprio Instituto Federal, sendo que, após realizar por vários semestres tais processos formativos, poucos foram os profissionais do próprio instituto interessados em obter o título de licenciado para a docência. Pois bem, o curso acabou se voltando à comunidade externa e atendendo às necessidades de uma capital federal que não possuía, até então, um movimento formativo em

âmbito de educação superior, capaz de habilitar docentes Bacharéis e tecnólogos para a EPT. Sem a formação necessária, este profissional parece pautar sua atuação, sobretudo, na prática diária de suas ações em sala de aula e em modelos de professores que possuíram.

É preciso dizer ainda que a Licenciatura, da qual se fala, ficou desativada por dois anos, em um processo de reformulação e regulamentação do Plano de curso, além da constituição de um novo corpo docente. No segundo semestre de 2018, duas novas turmas, cada uma com trinta estudantes, deu início a um projeto formativo com base em um novo plano de curso que surgiu, em uma perspectiva de tridimensionalidade de tempos, respeitando passado, presente e futuro da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira.

Explica-se: ao se falar de passado, tem o reconhecimento de que os movimentos que permeiam o percurso histórico da formação profissional no Brasil interessam na construção de uma proposta de formação docente, reconhecendo nesta historicidade erros e concepções nocivas ao objetivo que se tem na contemporaneidade, que, por sua vez, influencia o curso em uma perspectiva de reconhecimento da realidade atual, valorizando desafios, percalços e possibilidades que o momento atual apresenta para assim, construir de forma praxica, o profissional que se almejado como protagonista de uma nova história que se pretende escrever na tangente formação para o trabalho e tecnologia.

Para isso, o curso foi repensado visando fugir de perspectivas tecnicistas que se fazem ou se fizeram presentes há décadas na EPT. Não se trata apenas de conceber ao professor o papel de elo de ligação entre "a verdade científica e o aluno", sendo o "técnico responsável pela eficiência do ensino". Tão pouco compreende-se que o discente é um ser fragmentado, o dito "espectador" passivo, assim construído e preparado para ser mão de obra qualificada e alienada, para um mercado de trabalho, na avulhada visão do "aprender a fazer".

Trata-se, em uma outra perspectiva, de entender a necessidade que se tem de formação de educadores capazes de teorizar suas próprias realidades, lendo a totalidade para assim transformá-la e assim sendo capaz também, de legitimar a emancipação, ou seja, o alcance de níveis cada vez mais elevados da consciência humana e consequente, a transformação aos sujeitos da educação que realizam enquanto profissionais.

Conclui-se que o professor almejado, tem a fundamental missão de atuar na relação dialética ensino e aprendizagem de seus discentes, legitimando o acesso ao conhecimento concreto, sistematizado e acumulado da humanidade, exercendo uma atuação primordial quanto à conscientização dos educandos em relação à sociedade, para tornar possível o desenvolvimento humano com foco em uma sociedade justa e igualitária, em um movimento formativo que contextualiza-los em uma perspectiva de leitura, compreensão e transformação de suas realidades individual e coletiva.

Assim, o curso foi construído com base na concepção denominada epistemologia da práxis, que traz a possibilidade de alcance dos objetivos formativos supracitados, trazendo um curso no qual o conhecimento concreto, sistematizado de base científica e valor histórico para a sociedade, se soma às práticas sociais no sentido de teorizá-las, levando os indivíduos da experiência fragmentada e do senso comum, ao movimento de síntese de pensamentos e teorização do real, legitimadores da prática social ressignificada.

Tal concepção trouxe um processo formativo no qual a vivência teorizada do trabalho docente ocorre o primeiro ao último semestre, dialogando os conhecimentos das disciplinas com os estágios que, divididos em 4 dimensões — observação, entrevista, planejamento e prática docente—visam permitir aos estudantes vivenciar a práxis do primeiro ao último semestre e assim, gerar dados e ter base para desenvolver sua pesquisa e conseqüentemente, produto final de seu curso, expondo sua leitura da realidade em um produto final de base científica: um artigo acadêmico a ser publicado, descrevendo uma proposta de intervenção pedagógica oriunda das práxis vividas em um curso de formação inicial e continuada, a ser planejado, construído e ministrado pelos próprios educandos. A primeira turma a passar por este movimento formativo concluiria o curso no primeiro semestre do ano de 2020 e assim, profissionais docentes formados com base em uma proposta teorizado e analítica da realidade chegariam às salas de aula da EPT. Dessa forma, a próxima parte do texto surge na busca por entender os elementos que constituem a cena da qual se fala.

Formação de Professores em EPT pela Práxis: epistemologia a partir da unicidade teoria e prática.

É fato: discutir a formação de professores que se tem hoje para o exercício de uma educação profissional e tecnológica, a qual de fato esteja pautada em atender as demandas que emergem desta modalidade da educação básica brasileira, as necessidades de seus sujeitos e ao mesmo tempo, corrigir e ir contra à manutenção dos interesses sociais vigentes, é um movimento que exige análise embasada na égide teórica da literatura pertinente à área, seus elementos constituintes, bem como sua natureza e materialidade de seus fenômenos, para que, dessa maneira, possa-se indicar pistas que possuam significância para a construção e alcance do modelo de formação e trabalho docente que se objetiva construir no país. Explicitamente, diante do que foi supracitado, faz-se necessária a mudança do modelo de trabalho docente em voga no desenvolvimento da educação para o trabalho, uma vez que este encontra-se desatualizado e incapaz de atender as reais necessidades dentro do projeto de transformação e mudança proposto.

Faz-se necessário reconhecer o pressuposto introdutório de que o trabalho é inerente ao ser humano enquanto ser social, diferenciando-nos dos demais seres vivos, pelo caráter valorativo e cognitivo no ato de fazê-lo. Como resultado do trabalho há um produto pelo qual é dado um valor e que a lógica capitalista deturpa, distanciando os indivíduos daquilo que produzem, estabelecendo uma relação de contradição que sustenta a divisão social, institucionalizando a exploração e o domínio por aqueles que detêm os bens de produção frente aos que produzem. Observa-se que a Educação Profissional desde seu início foi concebida por uma prática na qual professoras e professores - sem a formação adequada - mas com experiência laboral, passavam seus conhecimentos para aqueles que não sabiam o ofício. O desafio hoje é, por meio da institucionalização do profissionalismo, desenvolver a profissionalidade desses docentes construindo a práxis como resultado. Sobre essa ideia, Cruz (2013) aponta:

[...] que aqueles contextos articulados a como os sujeitos constroem seu trabalho produzem saberes do trabalho constituindo uma práxis. Tal práxis contribuirá para a concepção de trabalho docente como um princípio educativo rompendo, assim, com o caráter funcionalista da EPT e caminhando para tendências pedagógicas progressistas. (Cruz, 2013, p. 315)

A construção de uma educação com foco em uma participação ativa do educando no desenvolvimento de seus processos formativos, pensando a resolução de problemas e conflitos, bem como solucionando desafios que emergem da realidade educacional, em um movimento que visa o alcance de experiências formativas capazes de legitimar a construção de conhecimentos por

meio da práxis, é a base de pensamento deste curso. Tem-se com esta perspectiva o entendimento de que a Licenciatura seria um lócus de formação asociedade se mostra no macro, permitindo assim uma compatibilização dos valores desta com os valores trabalhados pela educação.

Propor um projeto de formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica que se mostre como alternativa às construções históricas que envolvem esta modalidade, e as quais se mostram preponderantes neste percurso exige, ao mesmo tempo, alinhamento com o almejo da mudança, bem como comprometimento com uma perspectiva transformadora da totalidade. Essas transformações almejadas permeiam dimensões sociais, culturais e políticas, as quais seriam condições essenciais ao objetivo de causar mudanças na realidade e nas relações que permeiam os sujeitos do processo formativo. Assim, para que sejam plausíveis e possíveis as esperadas alterações descritas, faz-se essencial a este debate incluir a temática curricular e os elementos que a envolvem, buscando entendimento acerca de questões de ordem epistemológica e praxica, conforme as contribuições trazidas por Curado Silva (2017):

"Para se compreender a crítica que se faz às instituições que formam professores, de que estas “não ensinam os professores a ensinar”, é preciso num primeiro momento ampliar a discussão e situar a formação de professores no contexto mais amplo da educação superior. A reflexão sobre o ensino em sala de aula não pode deixar de considerar a formação dos professores no Brasil, portanto, compreender as atuais políticas de formação de professores é o primeiro passo para se entender o ensino nas escolas. A formação em nível superior está associada à ideia de aprendizagem de teorias que não conseguem explicar a realidade escolar, daí a necessidade de se reformar os currículos dos cursos de Licenciatura, dando-lhes um sentido mais prático, o que parece aprofundar ainda mais a distância entre teoria e prática nestes cursos (LIMONTA e CURADO SILVA, 2013).”(CURADO SILVA, 2018, p.01)

O panorama descrito na citação anterior explicita quão necessário é discutir o que se ensina nos cursos de Licenciatura em uma perspectiva que consiga ir para além de simples abordagem segregada de teorias e práticas, distanciando umas das outras: o que de fato se faz fundamental é a legítima constituição e construção da unicidade entre ambas. Reconhecer tratar-se de elementos distintos - dotados de especificidades - mas que ao mesmo tempo, tornam-se indissociáveis entre si, é um movimento que deve conduzir o exercício de pensar a formação e o trabalho docente e assim, direcionar a forma como atuam cursos voltados para tais objetivos. A partir dessa perspectiva, a práxis poderia proporcionar a transformação da realidade, alinhando-se a prática à teoria, uma ligada à outra, duas partes indissociáveis. Segundo Vásquez (2010), a filosofia da Práxis une “Práxis e revolução, isto é, a prática produtiva (transformação da natureza mediante trabalho humano) com a prática revolucionária (transformação da sociedade mediante a ação dos homens), como duas formas inseparáveis da práxis social total”.

Nesta cena, o referido curso se preocupa com a formação do docente que atuará na EPT, propondo um currículo que vai para além do ensino da técnica - priorizado outrora como fundamental - pensando a formação docente em uma perspectiva na qual o trabalho atua dialeticamente. Para essa reflexão, vale o entendimento da relação entre trabalho e formação apresentado por Cruz (2017), ao citar Limonta e Curado Silva (2013, p.174), ao endossar que “[...] a formação tem sua gênese no trabalho. O trabalho como ontologia do ser social, como expressão humana de transformar a natureza e de se transformar como ser social por meio da prática laboral específica, desvela que existem condições objetivas históricas e sociais que interferem na sua constituição” (CRUZ, 2013, p. 309). Compreende-se ser preciso que o curso esteja a serviço de um

projeto formativo que tenha como almejo a ressignificação intelectual e social dos indivíduos e o qual, afirmadamente, seja capaz de dar conta do sentido hegemônico: na escola, na sociedade e na vida como um todo.

Para isso, reconhece-se que questões como “por quê ensinar?” e “a quem ensinar?”, tornam-se fundamentais ao se conceber essa proposta curricular, acrescentando ao debate a discussão acerca de quais saberes são essenciais ao docente em construção, bem como a valorização das singularidades dos sujeitos como condicionantes ainda neste processo de definição curricular. Discutir sob essa égide, remete ao movimento reflexivo de indagar a finalidade e objetivos que se tem com a construção dos conhecimentos englobados em um processo formativo. Reconhece-se o fato de que na organização do trabalho pedagógico o conhecimento está diretamente vinculado aos objetivos sociais e educacionais que se almeja alcançar, uma vez que existe aqui o entendimento de que os saberes concretos, de base científica e valor histórico para a sociedade, contribuem significativamente ao projeto de possibilitar aos sujeitos compreensão da realidade que os circunda e envolve. Sobre isso, Libâneo (1989), entende que:

São os conteúdos culturais universais que se constituíram em domínios de conhecimento relativamente autônomos, incorporados pela humanidade, mas permanentemente reavaliados face às realidades sociais. Embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refretários às realidades sociais. Não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados; é preciso que se liguem, de forma indissociável, à sua significação humana e social. (Libâneo, 1989, p. 29)

É latente que alcançar o que se tenciona exige diretamente estruturar e sistematizar uma perspectiva que se fundamente no conhecimento e que tenha como base a relação de unicidade entre prática, teoria e prática ressignificada, de maneira que atenda a educadoras e educadores no objetivo de pensar e repensar suas práxis cotidianamente. Neste cenário, trata-se de formar com base em processos meditativos de natureza pedagógica os quais se fundamentem nas construções oriundas da ação, reflexão e ação refletida, se traduzindo em um trabalho pedagógico de base progressista, calcado no almejo de transformação intelectual e social dos indivíduos, por meio do alcance de um pensamento crítico e reflexivo, responsivo à realidade social a qual se vivencia. É perceptível desta maneira, que tem-se como referencial a ser alcançado, a consolidação de processos formativos que possuam significância aos movimentos de ressignificação dos paradigmas sociais vigentes.

Conclusão

Observados os elementos descritos anteriormente, percebe-se a partir da experiência relatada quais as ideias bases que devem ser trabalhadas no intuito de atender ao que se propõe a Licenciatura em EPT do Instituto Federal de Brasília: a unicidade entre teoria e prática como base para a teorização, leitura e compreensão da realidade. O movimento do texto apresenta temas relevantes ao entendimento da historicidade recente do curso, bem como da realidade contemporânea, uma vez que, entende-se qual necessário é ao debate visualizar desafios e questões que envolvem o trabalho docente no que tange a educação para o trabalho.

Mais do que isso, buscar compreensão das diversas realidades presentes na vivência, traz consigo uma série de elementos que não podem ser desconsiderados, tendo em vista que os cenários devem ser analisados frente suas características e singularidades, bem como de seus movimentos e sujeitos, almejando a maturidade de se estabelecer análises não somente com os

olhos do presente, mas sim tendo a consciência do contexto na qual as relações e os fenômenos se dão e emergem. Ou seja: é preciso dar conta dos diversos movimentos que permeiam a realidade.

Referências Bibliográficas:

LEI Nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 08 agosto 2020.

CRUZ, S. P. da S. **A construção da profissionalidade polivalente na docência nos anos iniciais do ensino fundamental: sentidos atribuídos às práticas por professores da rede municipal de ensino Recife.** UFPE, 2012, 278 f. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

CURADO SILVA PINHEIRO CORDEIRO, Kátia Augusta. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** Perspectiva, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, abr. 2018. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2018v36n1p330>>.

Acesso em: 05de agosto de 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1989.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021

REIVENTAR-SE: O SABER-FAZER DA DOCÊNCIA NA SEGUNDA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Sergio Fernando Maciel Corrêa²⁹

Resumo

Este artigo busca refletir sobre a prática docente na formação profissional de pedagogia (segunda licenciatura) a partir da execução do estágio supervisionado realizado na *Educação Infantil* e nas *Séries Iniciais*. Propomos aqui uma apreciação teórica dos momentos de planejamento e de ação que direcionaram a atuação nas referidas turmas. Os objetivos deste ensaio são os compreender a realidade das práticas de ensino com crianças da educação infantil e das séries iniciais por parte do profissional licenciado. Como resultados, temos reflexão acerca do saber-fazer docente que só foram possíveis através do referencial teórico da Segunda Licenciatura em Pedagogia.

Palavras-Chave: Docência. Formação. Ensino.

Abstract

This article seeks to reflect on the teaching practice in the professional training of pedagogy (second degree) from the execution of the supervised internship carried out in *Early Childhood Education* and in the *Elementary School*. We propose here a theoretical appreciation of the moments of planning and action that guided the performance in these classes. The objectives of this essay are to understand the reality of teaching practices with children in Early Childhood Education and Elementary School by the licensed professional. As a result, we have a reflection on the teaching know-how that was only possible through the theoretical framework of the Second Degree in Pedagogy.

Keywords: Teaching. Formation. Education.

Introdução

Este artigo tem por escopo a análise e a reflexão sobre a prática de estágio supervisionado realizada na Educação Infantil (Pré II)Séries Iniciais (quarto ano). Intenta-se também pensar sobre o processo de formação do ser Professor. Neste sentido, o texto não se detém somente no que deu certo, mas também faz uma reflexão sobre as tensões e relações vividas na sala de aula, diálogos e conflitos. O texto que segue apresenta, portanto, esses momentos de análise reflexiva e do planejamento que norteou a nossa observação e a nossa ação junto às turmas.

Os objetivos do profissional docente em formação na Segunda Licenciatura foram os seguintes: conhecer a realidade das práticas de ensino com crianças da educação infantil e das séries iniciais. Outro propósito era o de analisar metodologias de ensino com crianças do Pré-II e do quarto ano do ensino fundamental. Do mesmo modo, tínhamos por meta apreender com mais profundidade como planejar momentos de aprendizado com as crianças de ambas as etapas.

²⁹Professor do Instituto Federal Catarinense *Campus* de Videira, SC. Graduado, Mestre e Doutor em Filosofia. Licenciado em Pedagogia (Segunda Licenciatura), especialista em Gestão Educacional e Especialista em Gestão Pública da Educação Profissional e Tecnológica.

Como questões metodológicas nos perguntamos sobre o contexto social dos alunos das duas turmas, sobre o real acompanhamento dos pais e responsáveis já que são pais trabalhadores. Na mesma linha, se observou a rotina das duas escolas e as suas estruturas no geral, normas e regulamentos internos. A partir disso, desenvolvemos o diagnóstico reflexivo com proposta de ação levando-se em conta os aspectos citados. Deste modo, todas estas etapas culminaram no presente artigo científico no qual pudemos elaborar considerações referentes a prática formativa e uma possível aplicação do projeto com a análise das situações relevantes de resultado positivo e também negativo, enquanto uma constituinte na formação do educador. Por fim há as considerações finais do autor sobre o saber-fazer docente.

A formação do professor na prática de ensino em Educação Infantil.

Iniciamos essa narrativa reflexiva com uma constatação: a prática no estágio obrigatório se faz necessária na formação do educador pois o coloca diante de uma realidade muitas vezes árdua e complexa da sala de aula com os seus aspectos sociais, políticos, culturais e das próprias relações humanas –cita-se,

Em tal processo, atitudes, ações, reações, limites, qualidades, dificuldades, facilidades, sentimentos – o outro lado do que normalmente se mostra – podem vir a tona, manifestando-se e indicando um profícuo caminho de aprendizagem; caminho que, ao ser trilhado, amplia o olhar: a medida que eu me vejo, posso melhor ver e e compreender o outro (OSTETTO, 2008, p.129).

Inserir-se pela primeira vez no espaço da sala de aula na condição de aprendiz da docência de educação infantil confrontando-se com as dificuldades e possíveis sucessos e fracassos na arte de ensinar, permitiu um aprendizado que foi para além de aplicar situações de aprendizagens para uma turma de Educação Infantil. O estágio em questão propiciou um tipo de conhecimento das próprias limitações e potencialidades naquilo que se refere a prática do estudante de Segunda Licenciatura. Mas para essa prática ter se concretizado, antes foi necessário levar em consideração os estudos dos teóricos pesquisados no ambiente acadêmico sobre o Planejar como tão bem explorado por Ostetto:

Planejamento na Educação Infantil: Mais que a atividade, a criança em foco – partindo de preocupações colocadas por educadores a respeito do planejamento na educação infantil, encaminha uma discussão muito presente na prática dos estágios: como planejar? O que considerar? O que priorizar? Como, enfim, prever e encaminhar o trabalho pedagógico em grupos de crianças de zero a seis anos? A propósito: o que é pedagógico na educação infantil e como o educador pode contemplar esse aspecto no seu planejamento? (OSTETTO, 2000, p. 13).

Neste sentido, durante a prática do estágio houve uma espécie de conflito com as teorias e com aquilo que foi absorvido do contexto acadêmico e do fato de o estagiário atuar na docência há quinze anos na filosofia. Cada aluno é sujeito singular, possuidor necessidades específicas. Por isso constatou-se uma tensão entre o espaço físico da sala e o desejo das crianças de saírem dessa sala para brincarem ou praticarem atividades em outros espaços da referida instituição que foram considerados no momento de planejamento,

Elaborar um “planejamento bem planejado” no espaço da Educação Infantil significa entrar na relação com as crianças (e não com os alunos!), mergulhar na aventura em busca do desconhecido, construir a identidade de grupo com as crianças. Assim, mais do que conteúdo da matemática, da língua portuguesa e das ciências, o planejamento na educação infantil é essencialmente linguagem, formas de expressão e leitura do mundo que nos rodeia e que nos causa espanto e paixão por desvendá-lo, formulando perguntas e convivendo com a dúvida (OSTETTO, 2012, p. 190).

Ora, este fator relevou a necessidade de um tema que contemplasse o brincar e o aprender para o contexto daquela turma de Pré II. Por tal razão, buscou-se trocar ideias e dialogar com os colegas de graduação, sobre como planejar e fazer. Neste sentido, desde o princípio do planejamento até a conclusão dele com este artigo foram percorridos vários caminhos de pesquisa, de leituras até que chegamos ao tema “O Pescador” e o subtema “Navegar com os Piratas” para trabalharmos o conhecimento sobre uma profissão e por meio da ludicidade. Com este direcionamento pudemos ampliar o conhecimento das crianças nos seguintes aspectos: social, cultural, psíquico, físico e político, visando o que elucidou Girroto:

Nessa busca, professor e crianças vão necessariamente transitar pelas várias áreas de conhecimento que possam contribuir para a compreensão daquele fragmento de realidade, num movimento de transdisciplinaridade. Não se trata, aqui, de justapor conteúdos para trabalhar esse ou aquele tema que julgamos importante na educação infantil, mas de recorrer às áreas de conhecimento que, de fato, nos possibilitam compreender aquele fragmento de realidade. Assim, as áreas de conhecimento são postas a favor do assunto em questão (GIRROTO, 2006, P. 36).

Fez-se necessário a entrada de mais um personagem lúdico na intervenção pedagógica proposta: o pirata – pois, as crianças dessa turma de Pré II estavam ávidas por histórias de aventuras e de explorar outras áreas do CEMEI e sair do contexto vivido na sala de aula, percebido nas horas de observação. A partir de então, fomos a prática de ensino através desse Plano de Ação.

No primeiro dia da aplicação do plano de ação apresentamos o personagem do Pescador com as suas roupas típicas e as suas ferramentas. Narrou-se a história das aventuras desse personagem e sobre o mar e as ilhas bem-aventuradas. O encontro das crianças com o personagem foi algo extraordinário, pois elas vibravam com este e ainda fizeram perguntas sobre onde ele morava e se retornaria. Todo o tempo elas desejavam tocar no chapéu do pescador e também explorar as ferramentas que o pescador utiliza para trabalhar, além de indagar sobre a maquiagem que caracterizava esse personagem. O mais intrigante é que as crianças logo de início perceberam que se tratava do estagiário e mesmo assim embarcaram nessa viagem de faz de conta, do jogo e da brincadeira. Este momento pode ser analisado a partir do ao texto *Homo Ludens*:

O indivíduo disfarçado ou mascarado desempenha um papel como se fosse outra pessoa, ou melhor, é outra pessoa. Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara (HUIZINGA, 1993, P.13).

Outras duas situações de aprendizagens que as crianças se identificaram e colaboraram de maneira participativa e com entusiasmo foi o momento de localizar no mapa *mundi* a cidade de Videira e o estado de Santa Catarina, além dos lugares apresentados na história do

personagem/pescador e também o momento em que os pandeiros surgem de dentro do saco do pirata e a professora os ensina como se toca um ritmo que será a base para as músicas que viriam a surgir nos próximos momentos. No entanto ao começarem a tocar o pandeiro o barulho era demasiadamente forte e descompassado o que impossibilitava o diálogo pois as crianças batiam forte e falavam alto ao mesmo tempo e a estagiária em determinados instantes perdia o domínio da turma.

Em outro momento foi proposto o registro do pescador. Todos receberam meia folha de cartolina e um barco de dobradura. A professora Neiva orientou que as crianças colassem o barco na folha, o estagiário então ajudou a fazer a mediação com alguns e logo foi apresentado para os alunos a anilina e o nanquim. As crianças se surpreenderam com as tintas que nunca tinham visto e chamavam de - a mágica da Professora. Nos momentos de se preparar a mistura com a água e o álcool para o nanquim e a anilina. Essa situação de aprendizagem foi perceptível a dificuldade de ministrar o ímpeto da garotada, pois era o primeiro contato com aquele tipo de material e aprendido.

Este foi um momento de reflexão sobre os acontecimentos desse primeiro dia de observação participante e fomos retomar algumas leituras fundamentais para ação do pedagogo e mais uma vez nos cabe citar Ostetto:

Há de haver o desejo, vislumbrando o tempo-espaço do estágio como um tempo-espaço de aprendizagens sutis, que vão além de conhecer um conteúdo específico, de conseguir o famigerado “domínio de turma” ou de oferecer novas atividades para os “alunos” (OSTETTO, 2012, p. 130).

No dia seguinte, a professora regente da turma apresentou a música “Minha Jangada vai sair prô mar”. A letra foi entregue para cada aluno que pode colar num pedaço de cartolina colorido e também apresentada no cartaz referência. Os alunos foram organizados em círculo e o estagiário também se sentou com eles para conduzir as atividades. Foram instantes bastante significativos para a formação a partir dos quais passamos a compreender a importância do lúdico para a criança, a importância do adulto em mediar esse faz de conta como participante ativo, pois a criança por intermédio desse faz de conta, explora e aprende sobre o real:

Numa brincadeira imaginária como o faz- de- conta, a criança age como num mundo imaginário (o avião que pilota na brincadeira, por exemplo), a situação estabelecida para que se brinque é (avião, piloto, aeromoça, passageiro, voo, comissário...) e não os elementos reais que estão presentes (o seu quarto, os móveis, os carrinhos, as bonecas...). Ao brincar de faz- de- conta, a criança transforma objetos que, muitas vezes, para nós adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos: uma tampa de panela passa a ser o manche do avião, ela serve como representação de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado. Não há, portanto, nenhuma relação com o objeto que ela tem na mão (CRAIDY; KAERCHER, 2001, p. 105).

Outro momento que se destacou pelo seu potencial significativo foi a construção do canto lúdico onde cada criança deu um significado diferente para os brinquedos: se para uns o seu desenho representava um peixe, para outros era um tubarão e até um dinossauro pássaro e até um

avião. Esse contexto específico remeteu para o vídeo disponibilizado pela plataforma Youtube: *A importância do brincar* em que a pesquisadora Profª. Drª. Tizuko Morchida (USP/SP) na sua fala diz: “As crianças constroem um cenário e aprendem. A criança tem o interesse e aprende. Na necessidade elas aprendem. Sem a imposição, é pelo interesse” (MORCHIDA, 2010)³⁰.

Percebeu-se que não foi pelo interesse do adulto ou pela sua imposição que as crianças buscaram aprender ou fazerem as suas construções, mas sim pelo seu interesse e nesse brincar e imaginar elas aprendem e se desenvolvem ou como ainda na fala da pesquisadora Morchida no referido vídeo:

A criança pode brincar com seu corpo, com a sua voz, com a sua mão, com a terra, com a folha que cai, com o barro, com os elementos da natureza e do uso doméstico. A importância do brincar é oferecer uma diversidade, a criança pode construir o seu brinquedo (MORCHIDA, 2010, *transcrição do vídeo*).

Estava na hora de guardar as coisas e ir para casa e alguns nos pediram para deixar esses prendedores na mesa da professora para que elas pudessem brincar em outros dias. Isso nos fez lembrar também de outro vídeo do curso foi sugerido ver um vídeo do *Projeto Caramba Carambola* em que as educadoras levaram para a escola alguns carretéis imaginando que pudessem servir de cadeira ou mesa para chá, porém, nas mãos das crianças, acabou por se transformarem em muitas outras coisas e até em cadeira de rodas. Neste sentido, fica corroborada a sugestão de Fortuna,

Participar do mundo real dos adultos não é, entretanto, ser refém do padrão adulto de aquisição de conhecimentos, mesmo porque o modelo de ensino aprendizagem subjacente a este padrão - "livre das paixões", tão ao gosto positivista – embora predominante, vem sendo questionado (FORTUNA, 2000, p. 03).

A formação do professor na prática de ensino nas Séries Iniciais

Com relação a segunda etapa desta prática de ensino, agora na quarta série, começamos a tentativa do professor regente de contar de maneira lúdica a evolução dos meios de comunicação que consistiam em rádio, telefone, câmera fotográfica que registra imagens para ilustrar a comunicação e a televisão. No entanto, ao se retirar as fichas dos equipamentos e passar para os alunos lerem notamos a dificuldade dos alunos com a leitura. No texto *Psicogênese da Língua Escrita* há elementos que conduzem a reflexão sobre este momento de dificuldade de aprendizado da leitura:

A aprendizagem da leitura e da escrita não se dá espontaneamente; ao contrário, exige uma ação deliberada do professor e, portanto, uma qualificação de quem ensina. Exige planejamento e decisões e respeito do tipo, frequência, diversidade, sequência das atividades de aprendizagem (FERRERO & TEBEROSKI, 1985, p. 186).

Em quase todas as situações de leitura e de escrita percebeu-se que as fases e processos de alfabetização especialmente para essa turma e o seu contexto sócio econômico e cultural foram relativizados na construção do plano de aula. Houve alguma negligência em algumas situações, no

³⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU> Acesso em 20/01/2020.

entanto, também obtivemos êxitos em outras situações e percebeu-se que os alunos conseguiram compreender as propostas no geral. Para Emília Ferrero (1985), segundo a teoria exposta na obra *Psicogênese da Língua Escrita*, a criança passa por quatro fases até que esteja alfabetizada: pré-silábica – não consegue relacionar as letras com o som falado; silábica – interpreta a letra a sua maneira atribuindo valor de sílaba a cada uma; silábico alfabética – mistura a lógica da fase anterior com a identificação de algumas sílabas; alfabética – domina o valor das letras e sílabas.

É preciso reconhecer que na observação e na construção prática do plano de aula não fomos capazes de perceber como um todo as dificuldades e necessidades específicas da turma. O fato é que as crianças dessa turma se encontravam nas fases silábico e silábico alfabético, apresentando dificuldades para compreenderem e desenvolverem algumas atividades.

De algum modo a fomos fazendo opções por situações de aprendizagem para que os alunos compreendessem e acolhessem o momento pedagógico. No entanto, precisávamos todo o tempo ressignificar e rapidamente encontrar caminhos que transmitissem a mensagem do nosso objetivo com clareza para o entendimento das crianças.

Quando os professores-alunos são convidados a trabalhar os conteúdos e as atividades do estágio no campo de seu conhecimento específico, que é a Pedagogia – ciência da educação – e a Didática – que estuda o ensino e a aprendizagem –, percebem que os problemas e possibilidades de seu cotidiano serão debatidos, estudados e analisados à luz de uma fundamentação teórica e, assim, fica aberta a possibilidade de se sentirem coautores desse trabalho (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 127).

Um dos momentos mais significativos para as crianças foi o jogo do bingo das profissões que precisou ser repetido em outra situação pois as crianças solicitavam a retomada a todo o tempo. O jogo é uma alternativa pedagógica para ensinar os conteúdos de maneira lúdica ou mesmo, reforçar o conteúdo aplicado. Desenvolverá a imaginação, o cognitivo, além das habilidades individuais e coletivas. Antes do jogo com as crianças explicamos. Segundo um texto:

[...] a ludicidade é um fazer humano mais amplo, que se relaciona não apenas à presença das brincadeiras ou jogos, mas também a um sentimento, atitude do sujeito envolvido na ação, que se refere a um prazer de celebração em função do desenvolvimento genuíno com a atividade, a sensação de plenitude que acompanha as coisas significativas e verdadeiras (LUCKESI. 2000, p. 52).

O professor não teve tempo para aplicar o jogo do tabuleiro com as questões referentes as situações que foram aplicadas que envolviam tanto o tema quanto o subtema. Algumas crianças perguntaram se retornaríamos com o jogo do tabuleiro em outro momento.

No que diz respeito à escola e à comunidade escolar, os responsáveis pelos alunos são participativos e preocupados com as atividades dos seus filhos com interesse em melhorar o espaço físico, promover a organização, limpeza e aquisição de bens que promova a qualidade no ensino. Participam das reuniões que a direção e docentes promovem, fazem sugestões pertinentes aquilo que consideram necessário melhorar, assim como, elogiam as ações que favorecem o ensino/aprendizado de suas crianças.

Sobre a participação dos pais e familiares no contexto escolar, pouco foi possível encontrar de teorias e estudos a respeito desse fato específico, até por que, normalmente a preocupação é com o conteúdo programático, notas, documentos de rotina, mas a verdade é que a participação da família na escola é necessária para solidificar laços, promover-se parcerias, construir enfim, uma escola integrada aos interesses comuns da comunidade escolar.

O primeiro sentimento da infância - caracterizado pela "paparicação" - surgiu no meio familiar na companhia das criancinhas pequenas. O segundo, ao contrário, proveio de uma fonte exterior à família: os eclesiásticos ou dos homens da lei, raros até o século XVI, e de um maior número de moralistas no século XVII, preocupados com a disciplina e a racionalidade dos costumes. Essas moralidades listas haviam se tornado sensíveis ao fenômeno outrora negligenciado da infância, mas recusavam-se a considerar as crianças como brinquedos encantadores, pois viam nelas frágeis criaturas de Deus que era preciso ao mesmo tempo preservar e disciplinar. Esse sentimento por sua vez passou para a vida familiar (ARIÈS, 2006, p.163).

Não há dúvida que a política de envolvimento da família com a escola a partir do ponto de vista da Unidade Escolar e do seu corpo administrativo aparece do seguinte modo como indica Carvalho:

Significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola–casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (CARVALHO, 2000, p. 20).

Nesta colocação percebe-se claramente que o envolvimento das famílias com a escola depende muito da postura que a equipe gestora da escola assume. Ora, esperar por uma participação espontânea dos pais ou responsáveis na escola é de fato ser ingênuo. A participação poderá até acontecer, mas somente quando houver problemas a serem resolvidos. Daí que o envolvimento efetivo das famílias no cotidiano escolar depende muito mais das políticas da instituição escolar, do que da boa vontade dos pais em participar.

É dado que a família e a escola devem ser parceiras na aprendizagem pois a participação efetiva da família só vem contribuir para diminuir a evasão escolar, da repetência, da violência tanto no cotidiano escolar, quanto no âmbito social uma vez que já foi definido que a interação entre escola e comunidade favorece emancipação cidadã dos seus membros. Quanto à participação como já foi mencionado no início a turma se interessa em aprender, aceitavam bem as situações de aprendizagem propostas, mas possuíam dificuldade na leitura e na escrita.

Considerações finais: reinventar-se na docência

Principia-se as considerações finais sobre os ombros de um grande teórico da criança, da infância, do brinquedo e a educação: Walter Benjamin, “Ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras” (BENJAMIN, 2009, p.92).

Nessa trajetória do aprender a ser professor, não sem percalços, dor, emoção, amor, medos, desafios que foram superados e algumas faltas cometidas, e por certo o pensar, o ser e o agir está diferente de como iniciamos a segunda licenciatura. E apesar das dificuldades, pois as horas passavam demasiadamente rápido e desejávamos sempre dar continuidade na observação e promover as situações de aprendizagem, sobretudo, naqueles momentos em que as crianças estavam se identificando e totalmente envolvidas, percebemos nas ações daquelas crianças um filme com as legendas de tudo aquilo que aprendemos até aqui no curso de Segunda Licenciatura em Pedagogia e confrontamos com o que achávamos que sabíamos.

Evidente que necessitamos de mais anos de prática para de fato compreendermos com afinco tudo o que envolve o contexto da Educação Infantil, embora tenhamos avançado em relação as situações relacionadas a prática. Na questão da produção de um planejamento tivemos muita dificuldade em compreender determinados aspectos como tempo, os registros, as atividades de jogos e brincadeiras de modo interdisciplinar, embora tenhamos aceitado as muitas sugestões da nossa orientadora.

Colocamos um ponto final sem concluir e com Paulo Freire como uma maneira homenageá-lo pelas grandiosas e infinitas contribuições para a educação brasileira mesmo não sendo este artigo aquilo que tínhamos como expectativa que fosse:

Na verdade, não nasci marcado para ser um professor a esta maneira, mas me tornei assim na experiência de minha infância, de minha adolescência, de minha juventude (FREIRE, 2001, p. 84)

Referências

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família. 2º ed.** (trad.: de Dona Flaksman). Rio de Janeiro : LTC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96; MEC; Brasília, 1996.**
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** (Trad. Marcus Vinicius Mazzri) São Paulo, Ed. 34, 2009.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem.** Rio de Janeiro: WVA, 2000.
- CRAIDY Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FERRERO, E. & TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita.** (Trad.:Diana M. Linchestein) Porte Alegre: Artmed, 1985.
- FORTUNA, Tânia Ramos. Sala de aula é lugar de brincar?. In: M. L. M. Xavier; M. I. H. Dalla Zen. (Org.). **Planejamento: análises menos convencionais.** Porto Alegre, 2000, pp. 147-164.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido. 31º ed.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- GIOTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. A metodologia de projetos e a articulação do trabalho didático-pedagógico com as crianças pequenas. **Educação em Revista.** Marília, 2006, v.7, nº1, p. 31-42.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 4º ed.** (Trad. João Paulo Monteiro). São Paulo: Perspectiva, 1993.
- LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: _____. (Org.). **Ludopedagogia - Ensaios 1: Educação e Ludicidade.** Salvador: Gepel, 2000. v. 1, p. 9-41.
- MORCHIDA, Tzyuco. **O brincar na educação infantil.** 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=09w8a-u-AUU> Acesso em 26/02/2018.
- OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores.** Campinas: Papyrus Editora, 2008.
- _____. **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas: Papyrus, 2000.
- _____. **Educação Infantil: Saberes e fazeres da formação de professores. 2ª Ed.** Campinas: Papyrus, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.
- Enviado em 31/12/2020
Avaliado em 15/02/2021

VIOLÊNCIA, NÃO-VIOLÊNCIA E COTIDIANO: CONTRIBUIÇÕES DE HUMBERTO MATURANA PARA A EDUCAÇÃO

Valmôr Scott Jr³¹
Lucas Visentini³²

Resumo

Este artigo versa sobre reflexões de natureza epistêmico-teórico-metodológicas tecidas no Grupo de Pesquisa KITANDA (Educação e Intercultura), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e no GEDEV (Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), ao apresentar reflexões *autotransformativas* sobre a violência e a não-violência em nossa vida cotidiana, mais especificamente na área da Educação. O aporte teórico está baseado nas seguintes categorias e respectivos autores: relações sociais (MATURANA, 2009); emoção amor (MATURANA, 1998); Biologia do Conhecer e Biologia do Amar (MATURANA; DÁVILA, 2015); afetividade na educação (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012); *autotransformação* (VISENTINI, 2014; 2020). Como resultados, ao refletirmos sobre a violência, a não-violência e a Educação em nosso cotidiano, destacamos como possibilidade concreta de construção de relações sociais, o paradigma da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, ao vivermos-convivermos não em um conversar qualquer, mas em um *Conversar Libertador*, não-violento e acolhedor.

Palavras-chave: Ciências Humanas; Educação; Afetividade.

Abstract

This article deals with reflections of an epistemic-theoretical-methodological nature woven in the KITANDA Research Group (Education and Interculture), at the Federal University of Santa Maria (UFSM) and at GEDEV (Study Group on Law, Education and Vulnerability), at the University Federal de Pelotas (UFPel), by presenting self-transforming reflections on violence and non-violence in our daily lives, more specifically in the area of Education. The theoretical contribution is based on the following categories and respective authors: social relations (MATURANA, 2009); emotion of love (MATURANA, 1998); Biology of Knowing and Biology of Loving (MATURANA; DÁVILA, 2015); affectivity in education (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012); self-transformation (VISENTINI, 2014; 2020). As a result, when reflecting on violence, non-violence and Education in our daily lives, we highlight as a concrete possibility of building social relationships, the paradigm of the Biology of Knowing and the Biology of Loving, when we live-together not in a conversation any, but in a *Conversar Libertador*, non-violent and welcoming.

Keywords: Human Sciences; Education; Affectivity.

³¹ Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor Adjunto da Faculdade de Direito, da Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Pesquisador e Orientador no Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD/UFPel). Pesquisador na área do Direito e da Educação. Coordenador do GEDEV – Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade.

³² Doutor em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do KITANDA (Educação e Intercultura), ambos da UFSM. Professor, escritor e pesquisador.

Propedêuticas reflexões: a violência e a não-violência

Ao iniciarmos a socialização das reflexões de natureza epistêmico-teórico-metodológicas tramadas no Grupo de Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) KITANDA (Educação e Intercultura) e no GEDEV (Grupo de Estudo sobre Direito, Educação e Vulnerabilidade), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), destacamos algumas compreensões sobre a violência e a não-violência em nossa vida cotidiana. Podemos afirmar que a violência é um fenômeno extremamente complexo e nocivo à convivência social harmônica, a qual provoca consequências danosas a vários âmbitos da vida humana. A Organização Mundial da Saúde (OMS) compreende a violência como “o uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações” (OMS, 2002, p. 05)

Eis que a violência retroalimenta-se do colapso das relações sociais. Em relação ao conceito de *relações sociais*, Maturana (2009) colabora ao diferenciar *relações humanas* de *relações sociais*. O autor considera que “relações humanas que não são fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações humanas são sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua”. (MATURANA, 2009, p. 26). Nesse sentido, uma comunidade humana é considerada um sistema social apenas se as relações entre seus integrantes for baseada na emoção *amor*, a qual é considerada como a emoção que consiste na aceitação do outro como outro legítimo na convivência. Em consonância com as referidas asserções:

Todo sistema social humano se baseia no amor, em qualquer de suas formas que une a seus membros, e o amor é a abertura de um espaço de existência para o outro [...]. Se não há amor na socialização genuína os seres humanos se separam. Uma sociedade na qual o amor acaba entre seus membros se desintegra. (MATURANA, 1998, p. 76)

Por conseguinte, em um sistema social, as relações sociais são o conjunto de interações em que é observada a aceitação e respeito recíprocos entre as pessoas que as vivenciam. Se a vida cotidiana (ser-fazer) das pessoas de determinada comunidade não estiver de acordo com tais pressupostos, então poderá haver quaisquer outros tipos de relações, porém não relações efetivamente sociais. Nesse sentido, ao colaborar com o paradigma apresentado, Visentini (2020a, p. 215) ressalta que

Com relações baseadas na negação do outro como um legítimo outro na convivência, a pós- modernidade se constitui como a era das relações antissociais. Competição, opressão, miséria material-espiritual, produzir-consumir em detrimento do ser-fazer, servidão voluntária, enclausuramentos ideológicos, economia de mercado em que o ser humano é apenas mais um produto em uma gôndola qualquer, militarização dos comportamentos, discriminação e preconceito pelos motivos mais torpes, negação das emoções e exaltação de uma suposta razão que nos diferenciaria dos outros animais: eis algumas causas- consequências de relações antissociais. Por quê? Por quê? Por quê!?

Outrossim, Maturana *et al.* (1998; 2001; 2004; 2009; 2015) afirma que as relações sociais são relações que somente podem acontecer no amor. Para ele, o amar é o emocionar que se estabelece

no social. Com isso, em outras palavras, ele quer dizer que enquanto agimos nas condutas que permitem relações no respeito e aceitação mútuas espontâneas, estamos constituindo com nossas condutas nessas relações o sistema social que se define com nossa participação nele. Só podemos considerar uma relação como uma relação social se o emocionar que se define essa relação for a aceitação e o respeito entre os que dela participam, ou seja, o amar. (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 50)

Las teorías y doctrinas con que buscamos justificar la discriminación surgen siempre en el intento, consciente o inconsciente, de satisfacer deseos egóticos que niegan el amar, frecuentemente, desde adicciones culturales por el éxito, el progreso o el poder. Y es, precisamente, en estas circunstancias, donde lo propiamente humano de nuestro vivir- convivir biológico-cultural en el lenguajar, el conversar y el reflexionar hace posible que salgamos de esas teorías en un acto reflexivo desde nuestros fundamentos *Homo sapiens- amans amans*, en el sentir que se quiere conservar el vivir-convivir en el amar como la buena tierra que ha hecho posible nuestra existencia y conservación en la deriva natural de nuestro linaje desde el origen del vivir. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 276)

Ao fazer parte de uma relação baseada em condutas de respeito e aceitação mútua entre as pessoas, o sujeito vive uma relação social, ou seja, não há negação de si e do outro. Ainda, há esforços recíprocos, compartilham em prol da realização de algo em comum. De acordo com Maturana (1998, p. 78), “cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência”.

Nessa perspectiva, quaisquer óbices à aceitação do outro afeta diretamente o acontecimento de um fenômeno social, pois “qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse de verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269). O respeito e a aceitação mútua entre os sujeitos de determinada comunidade pressupõem a constituição da relação social sob pena de, em sua ausência, descaracterizar esse tipo de relação.

Conforme as asserções de Maturana; Dávila (2015), os desejos egoístas, os quais negam o outro em sua legitimidade, baseados em vícios culturais pelo êxito, progresso e poder, são a origem da discriminação, do preconceito e da opressão dos seres humanos pelos seres humanos, ao fundamentarem relações que não são – nem poderiam sê-lo – sociais. As relações sociais – a partir da perspectiva da BC e da BA – são necessariamente fundamentadas na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, sem os antolhos da opressão, da discriminação, dos preconceitos, das certezas, o que nos cega em relação à aceitação do outro no fluir de nosso viver-conviver. (VISENTINI, 2020a, p. 216)

A partir das considerações apresentadas, constatamos que a violência apresenta-se como o extremo oposto das relações sociais, por meio de um movimento convergente destrutivo caracterizado pela negação, pela não-aceitação e pelo desrespeito ao outro na convivência, de modo tão demarcado, que ocasiona um ato agressivo. A aceitação mútua é inexistente e, por consequência, as relações não podem ser caracterizadas como *relações sociais*, conforme os pressupostos de Maturana *et al.* (1998; 2001; 2004; 2009; 2015). Nesse sentido, ao corroborar para a consecução de efetivas relações sociais, destacamos a importância do diálogo. Eis que:

É pelo diálogo que os homens se aproximam uns dos outros, desarmados de qualquer preconceito ou atitude de ostentação. Ninguém pode, querendo dialogar, estabelecer uma relação em que um dite normas e o outro, simplesmente, as observe. No diálogo, as pessoas são livres para desejar, cultivar e estabelecer encontros. Transitando na construção de sua visão de mundo, na situação dialógica, os indivíduos não são seres coisificados, mas sujeitos que se humanizam totalmente. O diálogo não é um bate-papo desobrigado, mas sim a oportunidade, “não isolamento”, com a possibilidade de compreensão do pensamento do outro. (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 73)

Por conseguinte, o diálogo é constituído pela aproximação, liberdade e compreensão em relação ao outro no espaço sensorial-operacional-relacional. O diálogo pressupõe a ação-interação entre os sujeitos, trocas que sejam recíprocas e considerem o outro como um outro legítimo na convivência, em uma relação de respeito e acolhimento. Eis que, no viver-conviver baseado na emoção amor, no respeito e na aceitação, o diálogo amplia a convivência e a reflexão entre os sujeitos.

Educar na afetividade, na não-violência

Ainda em relação ao diálogo entre os sujeitos de determinada comunidade humana, ressaltamos que o mesmo pode ser favorecido em vários ambientes sociais, ao destacarmos o espaço educacional, composto de relações sociais entre discentes e docentes, no qual, segundo Schlichting; Barcelos (2012, p. 136), “um professor serve de guia para orientar e para criar na interação com alunos um espaço relacional ou domínio de relações [...]”. Maturana (1998, p. 29) considera que “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência”.

Portanto, educar é um processo de convivência, que pressupõe reciprocidade e o reconhecimento do outro no viver-conviver cotidiano. Nesse sentido, segundo Antônio (2009, p. 19), “educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se”. Outrossim, conforme Pellanda (2009, p. 53), educar é uma atividade relacional, pois “a formação humana está sempre ligada às relações ainda que cada um, na sua dimensão de autonomia, precise ser autor de seu próprio processo”. A educação também constitui um mundo de trocas com o outro e aceitação de si e desse outro como alguém legítimo na convivência, ou seja, a educação é um processo contínuo de trocas recíprocas:

Para que se tenham processos educativos efetivos se torna essencial a constituição de relações de respeito mútuo, lugar nos quais se torna possível florescer interações autênticas e solidárias, recanto em que há um clima de compreensão na qual os seres são, realmente, mais importantes do que os fatos, eventos e circunstâncias. (FIGUEIREDO, 2009, p. 39)

Destarte, o educar “é um processo que em um ou outro lugar acontece de modo espontâneo como 'transformação na convivência' em todos os âmbitos do nosso viver. Essa constatação é quase consensual, entretanto, não a consideramos fundamental em nosso viver” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 63). Nessa perspectiva, o educar acontece no viver, em espaços de convivência, ou seja, educar é um processo amplo e dinâmico que afeta os diversos

lugares da vida social. Assim sendo, as considerações apresentadas sobre relações sociais, diálogo e educação são fatores fundamentais para a harmonia social e a não-violência, em virtude de que lacunas, em quaisquer dessas três dimensões, acarretam a violência, como fenômeno complexo e altamente destrutivo socialmente. Em relação ao âmbito educacional, destacamos o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), a saber:

A BC e a BA, nas práticas educacionais, de um modo geral, permite um novo modo de refletir sobre a atuação nos mais diferentes lugares, inclusive em sala de aula. A BC e a BA não se configuram como uma teoria, mas como reflexões sobre a ação em quaisquer espaços de convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem. Refletir em busca de novas alternativas exige um olhar atento para outras epistemologias de reflexão, como a BC e a BA, em virtude de que possibilita mudar o viver, o conviver e o fazer, ao considerarmos as relações intersubjetivas com os estudantes. (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020, p. 39-40)

Ainda nessa perspectiva, em consonância com Visentini (2014; 2020a; 2020b), de acordo com o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), o conhecimento é uma relação interpessoal, construída por meio da interação entre os sujeitos cognoscentes, segundo determinados domínios sensoriais-operacionais-relacionais. Por conseguinte, ao refletirmos sobre os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* no âmbito educacional, no contexto escolar, destacamos a importância da constituição de relações efetivamente sociais entre os sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, baseadas na emoção *amor*, considerando que, conforme as proposições de Maturana *et al.* (1998; 2001; 2010), somente o amor amplia a inteligência. Eis que:

El amar es la emoción que sostiene y define el convivir de la familia ancestral que hace posible el surgimiento de lo humano en el lenguajear y el conversar, lo humano, al haber surgido en ese vivir-convivir directamente en la configuración psíquica-relacional *Homo sapiens-amans* y al constituirse como nuestro linaje, al conservarse de una generación a otra el vivir en el lenguajear y el conversar en el aprendizaje de los niños y niñas, resultó en que la constitución psíquica-relacional *Homo amans-amans* se haya conservado como el fundamento de nuestra epigénesis individual desde la concepción al nacer y la infancia. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 113)

Outrossim, Maturana; Dávila (2015, p. 437) destacam que “el amar es el ámbito de las conductas relacionales sin expectativas, sin supuestos, sin exigencias a través de las cuales uno mismo, el otro, la otra o lo otro surge como legítimo otro en convivencia con uno; y es la mirada del amar lo que funda el acto reflexivo que lleva a ver la propia circunstancia y a abrir el ámbito de la comprensión y el entendimiento”. Por conseguinte, o amar, fundado da aceitação do outro como legítimo, constitui nossa espécie como *Homo sapiens-amans amans*, o que, de fato, constitui o espaço relacional ou âmbito relacional do amar onde acontece a transformação sensorial-operacional-relacional que origina e constitui nossa linhagem humana como uma história de deriva biológico-cultural de primatas bípedes linguajantes que vivem e convivem em redes recursivas de conversações reflexivas. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Quando refletimos sobre a emoção fundante da espécie humana – o amar –, não podemos confundir o entendimento proveniente do senso comum sobre o substantivo *amor* à categoria de análise apresentada por Maturana et al. em suas proposições sobre a BC e a BA. O suposto amor (a Deus, ao próximo...) das religiões, o amor dos enamorados, o amor do movimento romântico, o amor piegas, o amor para os antigos gregos (em suas diversas acepções: ágape, eros, philia...), não são sinônimos do entendimento do amor, do amar, dos pressupostos da BC e da BA. O amar é, isto sim, a emoção que possibilitou o sucesso evolutivo de nossa espécie, que originou o *Homo sapiens-amans amans*. (VISENTINI, 2020a, p. 222)

Ao considerarmos as reflexões apresentadas, as quais versam sobre a violência – e a não-violência –, ao refletirmos sobre a educação, questionamo-nos se é possível em tempos conhecidos como “pós-modernos” educarmos no amor e na liberdade, sem certezas, expectativas e preconceitos. Será que nós, cidadãos, estudantes, professores, sujeitos de uma comunidade, conseguiríamos pensar em outras possibilidades de viver-conviver em nosso cotidiano? Desejamos construir relações verdadeiramente sociais ou antissociais? Estaríamos dispostos a abdicar da violência que permeia nosso cotidiano para construirmos um viver-conviver baseado na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, na cooperação, no respeito mútuo e, conseqüentemente, na não-violência?

Reflexões finais: o amar e a não-violência

Conforme os pressupostos da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA), ao viver no conversar os seres humanos existimos no fluxo contínuo do entrelaçamento recursivo do nosso linguajar e do nosso emocionar. Em tal entrelaçamento, nosso emocionar opera como pano de fundo relacional no qual nossas coordenações de ações surgem em uma dinâmica gerada, momento a momento, por nossos sentimentos íntimos em um fluxo de mudanças recursivamente modulado por nosso viver relacional. Os pressupostos apresentados referem-se ao nosso viver no entrelaçamento do fluxo do nosso linguajar e do nosso emocionar, quando dizemos que o ser humano vive em redes de conversações. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Vivemos e convivemos em redes de conversações e somos livres para escolhermos o que desejamos experienciar em nossas existências enquanto seres sociais que somos. Desejamos continuar a adoecer física, mental e espiritualmente ao alimentarmos relações baseadas na violência, na não-aceitação de si e do outro como um legítimo outro na convivência? Ou gostaríamos de viver-conviver em uma comunidade humana caracterizada verdadeiramente como um sistema social – com relações sociais – em que seus integrantes relacionam-se com base na emoção *amor*?

E ao considerarmos as reflexões realizadas em relação ao âmbito educacional, também podemos desejar reproduzir as práticas pedagógicas embrutecedoras e violentas ou escolhermos educar no amor e na liberdade, ao respeitarmos a nossa legitimidade e a do outro na convivência. Por conseguinte, o educar acontece no viver, em espaços de convivência, ou seja, educar é um processo amplo e dinâmico que afeta os diversos lugares da vida social. Destarte, as considerações apresentadas sobre relações sociais, diálogo e educação são fatores fundamentais para a harmonia social e a não-violência, em virtude de que lacunas, em quaisquer dessas três dimensões, acarretam a perpetuação da violência, o que se configura como um impeditivo para a consecução de relações realmente sociais e para alcançarmos uma educação de qualidade, que contemple o ser humano em todos os âmbitos de sua existência.

Por fim, ao refletirmos sobre a não-violência e a educação a partir dos pressupostos epistêmico-teórico-metodológicos de Maturana *et al.* (1998; 2001; 2004; 2009; 2015), destacamos como possibilidade concreta de construção de relações sociais, baseadas na não-violência, a contemplação do paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA). Por meio da emoção *amor*, da aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, no fluir de nosso cotidiano, da reflexão e do diálogo, construiremos a possibilidade de vivermos-convivermos não em um conversar qualquer, mas em um *Conversar Libertador*, não-violento e acolhedor.

Referências

- ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes.** São Paulo: Paulus, 2009.
- FIGUEIREDO, João. **Educação e afetividade na relação com o outro: contributos da perspectiva ecológica.** In: HENZ, C. I., ROSSATO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009.
- MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagens na educação e na política.** Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. **Ontologia da realidade.** Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. Y. **El Arbol del Vivir.** 1ª Edición: octubre 2015. Matríztica – Chile: MVP Editores, 2015.
- MATURANA, Humberto; DÁVILA, X. Y. **Habitar humano em seis ensaios de Biologia- Cultural.** São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, Humberto; PORKSEN, B. **Del ser al hacer.** Santiago: J. C. Saez, 2004.
- MATURANA, Humberto; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento: bases biológicas da compreensão humana.** São Paulo: Palas Athena, 2001.
- OLIVEIRA, Clésnia de. **Afetividade nos dizeres dos professores: percepções e concepções acerca do tema.** In: X ANPED Sul, 2014, Florianópolis (SC). Anais X ANPED Sul, 2014.
- OMS (Organização Mundial da Saúde). **World report on violence and health.** Editado por Etienne G. Krug et al. Genebra, 2002. Disponível em: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=161BC5183A32EE292A80FD4F9C0E38C5?sequence=1>. Acesso em 10 de dezembro de 2020.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo Hermes de L. **Humberto Maturana: amar... verbo educativo.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire:** glossário. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.
- VISENTINI, Lucas. **O amar: possibilidade sensorial-operacional-relacional no contexto escolar.** In: A não-violência e a educação na América Latina. Volume 2 – Organização: Carlos Giovanni Delevati Pasini [et al.] – Santa Maria: Projeto Labirintos, 2020a.
- VISENTINI, Lucas. **Biologia do Conhecer (BC) e Biologia do Amar (BA): transgressões epistêmico-teórico-metodológicas e os movimentos autotransformativos discentes-docentes.** Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2020b.
- VISENTINI, Lucas. **O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós- Graduação em Educação, RS, 2014.
- VISENTINI, Lucas; SCOTT Jr., Valmôr. **Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores.** Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.

Enviado em 31/12/2020

Avaliado em 15/02/2021